

- a) Como ensinar leitura em LE na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo?
- b) Como elaborar e o material didático para o ensino de leitura em LE de acordo com essa perspectiva?

1.1 Ensino de Leitura

Muitas pesquisas vêm abordando várias falhas ou problemas existentes na prática da leitura na escola. A literatura consultada nos aponta algumas destas questões, tais como: uma visão falha de compreensão subjacente aos materiais; as próprias características dos materiais, em especial, o tipo de atividade e o tipo de pergunta; a ausência de uma perspectiva crítica voltada para a construção do conhecimento; a falta de objetivos na aula de leitura; o tipo de aula que se privilegia com o tipo de material usado; o papel do professor e dos alunos em função do material; a questão do nível de conhecimento de vocabulário; a seleção de textos e o tipo de avaliação proposta.

Assim, essas críticas revelam a insatisfação com relação às propostas dos livros didáticos e/ou do professor, nas quais as atividades levam o aluno a ser cerceado por limites de interpretação estabelecidos ora pelo autor ora pelo professor. Por exemplo, as pesquisas coordenadas por Coracini (1995 e 1999) mostram que comumente a escola e, em especial, a aula de línguas privilegiam a leitura com sentido produzido a partir do texto. Em aulas de LE, é constante o uso de tradução linear, principalmente das palavras consideradas difíceis por uma avaliação do professor, fazendo com que a leitura seja trabalhada como decodificação de palavras para que o texto seja construído ao decodificar mais e mais palavras e partes do texto. O movimento de leitura parte do fragmento para o texto, numa tarefa linear (Grigoletto, 1999b), pressupondo um trabalho do fragmento para o todo, não se considerando a influência das condições de produção na construção do sentido.

Kleiman & Moraes (1999), por sua vez, mostram que o livro didático ainda se apresenta com uma concepção de trabalho pedagógico linear e seqüencial. Na mesma perspectiva, Grigoletto (1999a) também critica o livro didático por este ser

homogeneizador em relação à criação dos sentidos, buscando uma uniformização de interpretações como se o 'sentido verdadeiro' pudesse ser extraído do texto. Critica-se ainda o uso freqüente de perguntas de compreensão que dependem apenas do reconhecimento ou localização de idéias no texto. Além disso, o texto é também, muitas vezes, usado como simples pretexto para o ensino de gramática, de vocabulário ou de outra estrutura lingüística.

Em relação às aulas de leitura, Coracini (1995) mostra que o objetivo do professor nem sempre é compartilhado com o aluno, permanecendo nos materiais tanto o papel do professor como o daquele que detém o poder outorgado pela instituição escolar e o papel do aluno como passivo, como mero receptor de um saber e de determinados sentidos inquestionáveis. De forma alguma considera-se que, em condições de produção de leitura diferentes, outros sentidos podem ser construídos para a mesma leitura. (Grigoletto, 1995a, b)

Em relação à aquisição de vocabulário na aprendizagem de LI como segunda língua e como LE, Coady (1993), propõe uma discussão envolvendo a importância do vocabulário na aprendizagem de leitura, criticando a noção de que esse vocabulário é aprendido automaticamente no contexto em que ele é usado, sem necessidade real de instrução. Entretanto, a nosso ver, não são palavras de alta freqüência que devem ser ensinadas (Coady *et al.*, 1993), pois a escolha lexical refletida nos textos não se dá aleatoriamente, mas, sim, dependente da situação de ação de linguagem, do gênero, do propósito da atividade e do objetivo desejado.

Em relação aos perfis dos diferentes leitores, Nunes (1998:45) apresenta três tipos: (a) o perfil do leitor moldado pela instituição, que não considera as experiências do sujeito, (b) o de acumulador de leituras, independentemente das condições de produção dessas leituras e (c) o do leitor estrategista, que tem sucesso na leitura ao lidar com ela a partir de orientações dadas. Como vemos, nenhum desses perfis contempla o leitor como agente na construção de sentidos, implicado em um contexto sócio-histórico.

O autor ainda aponta três instâncias ideológicas que determinam a construção de sentido: a instância do espaço jurídico, do econômico e do político. A primeira diz

respeito às regras que regem uma formação social qualquer e a aplicação e a interpretação dessas regras. A instância do econômico envolve os setores econômicos, como as editoras e os interesses institucionais. Já a política envolve a produção de sujeitos para outros sujeitos.

Ao tratar especificamente da progressão de tipos de textos em livros didáticos sejam eles usados na íntegra ou como orientador da seqüência e do conteúdo das aulas, Pfeiffer (1998) verifica que os livros tratam a *narrativa* como o tipo de leitura mais simples, seguida da *descrição* e, finalmente, o tipo mais complexo, a *dissertação*. Além de questionar essa complexidade, a autora verifica que o sujeito-leitor não tem espaço para reflexão, independente do tipo de texto disponibilizado, ou seja, o procedimento é sempre voltado para o reconhecimento de algum(ns) tipo(s) de informação.

Em relação à seleção de textos, Carmagnani (1995) critica o uso de textos de imprensa somente como pretexto para o ensino de língua. Tais textos não seriam simples, fáceis e/ou próprios para o desenvolvimento desse tipo de atividade. Ao contrário, eles oferecem a possibilidade de se discutirem os sentidos possíveis e as prováveis 'omissões, distorções e recursos argumentativos' do discurso. Nessa insatisfação com o livro didático, a tão almejada criticidade e participação do leitor seriam possibilitadas por práticas que procurem proporcionar ao aluno instrumentos para que possam vencer a alienação e deixar emergir um agente responsável por sua formação, com opinião, argumentação e consciência.

Nessa perspectiva, Figueiredo (2000) também enfatiza a necessidade se ter o objetivo de conscientizar o sujeito-leitor, para sua libertação da alienação. Para isso, é necessário superarmos a carência da relação entre leitura e contexto social com o uso de textos sociais e levando à uma interpretação de texto que revele os aspectos da ideologia, da historicidade que envolvem os textos e o sujeito-leitor.

Também em relação à leitura crítica, Scott *et al.* (1988) acreditam que ela deva ser ensinada por meio de técnicas que levem o leitor a reagir a todo tipo de texto e à atingir os diferentes níveis de compreensão (do geral ao mais detalhado). Por outro lado, Souza, S. (2000) censura a concepção de leitura crítica como complemento às

atividades de compreensão, pelo fato delas se deterem apenas no sujeito-leitor, carecendo ainda o questionamento sobre a autoria do texto. Para reverter isso, o autor propõe a utilização da Análise Crítica do Discurso, que investiga a linguagem reconhecendo que é na língua e, através dela, que podemos reconhecer a ideologia e a historicidade.

Além desses tipos de reflexão, outra preocupação dos pesquisadores é com o tipo de instrumento disponibilizado para os alunos e o tipo de articulação proporcionado. Para isso, Kleiman & Moraes (1999) enfatizam a importância de o professor trabalhar com diferentes fontes de textos, especialmente aquelas às quais têm acesso mais facilmente, como as revistas semanais, por exemplo. Uma vez feita a escolha da fonte de textos, o próximo passo seria a seleção dos temas, que poderia ser guiada por tratarem de: um problema local da escola, de uma questão da atualidade; de um tema transversal ou de um tópico recorrente no conteúdo dos programas.

Já para o trabalho com o texto, Braga (1997) sugere um movimento de pré-leitura, cuja ênfase se centraria na ativação do conhecimento prévio do leitor, englobando conteúdos e tipo de texto. Posteriormente, a leitura visaria a uma compreensão mais detalhada, na qual o item lingüístico abordado seria o verbo (considerado como uma parte fundamental para a compreensão). Com as perguntas de compreensão, também se lançaria mão de questões que associariam leitura e língua, tendo em vista a solução de problemas verificados nos alunos.

A idéia básica subentendida nos parece ser a de que se deve proporcionar uma possibilidade de leitura com sucesso, isto é, de viabilizar o envolvimento do aluno com o texto, com seus interlocutores e consigo mesmo. Nossa proposta vai além dessas sugestões propondo que o trabalho com itens lingüísticos se dê de acordo com os que serão selecionados a partir da construção do modelo didático do gênero. Portanto, não necessariamente esse item seria o verbo.

Em relação ao tipo de pergunta, Leffa (2000), sugere que o professor pode facilitar a compreensão com o uso de determinados tipos de perguntas em determinados momentos para levar o aluno a questionar sua leitura; assim, o

material didático pode ser caracterizado pelo tipo de perguntas de compreensão que apresenta.

Além de perguntas, a aula de leitura e o material didático podem se valer de outros tipos de atividade. Nunan (1999), por exemplo, afirma que uma atividade de leitura positiva teria como características: a autenticidade do texto; o fornecimento de instrumentos para os alunos poderem analisar um texto; a leitura em voz alta seguida de leitura silenciosa; interação com o texto e com colegas; análise direta do texto e representação da interpretação do texto. Com isso, os alunos poderiam verbalizar suas hipóteses sobre o que vão ler; fazer comparações e confirmação ou refutação das hipóteses junto aos colegas e ao texto, priorizar a compreensão sobre pontos relevantes, contar com a cooperação do professor com informações e intervenções necessárias, e, finalmente, ter seu senso crítico incentivado.

Ainda sobre os tipos de atividade, Nunan (1999) reforça a idéia de dois tipos de atividade que servem como alternativa aos procedimentos tradicionais de leitura. Um deles é a atividade de reconstrução, como a colocação de partes de um texto em ordem e o outro tipo seria alguma atividade de análise, como a produção de um resumo. A escolha do tipo de atividade deve se pautar pelo objetivo geral e pelos objetivos específicos de cada atividade.

Em relação aos objetivos na aula de leitura, Nunan (1999:251) propõe a existência de sete finalidades principais para a leitura: a de obter informações, de receber instruções, de entender o funcionamento de um jogo, aparelho, etc, de se corresponder (por prazer ou negócio), de informar-se sobre eventos, de saber dos acontecimentos passados e futuros, de se divertir ou passar o tempo. Além dessas finalidades, Nunan (1999) considera que há quatro tipos de leitura: a receptiva (rápida e automática); a reflexiva (envolvendo a reflexão sobre se está lendo); a leitura rápida (conhecida como *skimming*, ler para se ter uma idéia geral do texto) e a leitura em busca de informações específicas (conhecida como *scanning*). O autor reconhece que esses tipos de leitura não são tipos fixos e limitados, mas sim que, pelo contrário, podemos realizar uma leitura em que todas essas formas de ler sejam necessárias.

Para a avaliação das formas de ler, Doll (2000:180) discute o uso de instrumentos de avaliação da capacidade de leitura, segundo objetivos estabelecidos. Algumas possibilidades são: a avaliação por comportamento; a avaliação através de perguntas; o teste de múltipla escolha com somente uma alternativa incorreta, portanto a que deve ser escolhida; o preenchimento de lacunas em um texto; a tradução de um texto em LE para a língua materna; protocolos; a produção de um resumo do texto lido; e a observação da interação entre os participantes. Recomenda também o uso de diversas formas de avaliação usadas como parte do processo de aprendizagem tendo seus resultados uma influência no planejamento. O aluno deveria ser levado à reflexão sobre seu processo, possibilitando, inclusive, sua autonomia.

Ao mesmo tempo que a natureza das pesquisas nessa área mostra uma situação de inadequação entre as propostas metodológicas e as práticas de leitura, elas sugerem uma mudança de foco para o ensino de leitura, que enfatiza a influência do contexto de produção do texto sobre a compreensão e o contexto de produção da leitura. Com essa mesma ênfase, apresentaremos a seguir a nossa proposta, iniciando com os pressupostos teóricos do interacionismo sócio-discursivo que embasam nossa proposta e, mais particularmente, com a concepção de ensino-aprendizagem e de linguagem seguidas das concepções sobre leitura e seu ensino.

1.2 Pressupostos Teóricos do Interacionismo Sócio-discursivo

O interacionismo sócio-discursivo é uma corrente da psicologia da linguagem que se apóia em uma perspectiva interacionista social de linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social, sobretudo na de Bakhtin (Bronckart, 1997/1999). Seu quadro epistemológico se baseia na concepção de que 'as condutas humanas' são produto de um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem. Os pressupostos do interacionismo sócio-discursivo que estaremos ressaltando serão os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1934/1993) e suas

decorrências para a prática do ensino de línguas. Na seqüência, exporemos a noção de *gêneros* de Bakhtin (1979/1992), a noção de gênero como instrumento para o ensino (Schneuwly, 1994) e a proposta de desenvolvimento de materiais didáticos em forma de seqüências didáticas norteadas por esses conceitos.

1.2.1 Ensino-aprendizagem na visão vygotskiana

Apresentar um quadro das contribuições do pensamento vygotskiano para a Lingüística Aplicada, e, mais especificamente, para a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nos leva a comentar, principalmente, o sexto capítulo da obra de Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*. Nossa meta é articular os pensamentos do autor acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (doravante, ZPD) com as *atividades de linguagem* conceitualizadas por Bronckart (1997/1999).

Para Vygotsky (1934/1993), aprendizagem e desenvolvimento interagem continuamente para que haja crescimento de ambos. O autor (1934/1993:87) esclarece que “*o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições.*”

Sobretudo, defende a tese de que, geralmente, o aprendizado ocorre antes do desenvolvimento e que as curvas de um e de outro não necessariamente coincidem, já que cada um tem uma relação temporal em cada sujeito. Vygotsky (1934/1993), assim, se opõe ao behaviorismo e ao cognitivismo, afirmando que não é o ambiente que determina o desenvolvimento dos conhecimentos científicos na criança por meio de compreensão e assimilação. Defende também a idéia de que os conceitos espontâneos não são realmente substituídos pelos conceitos científicos, defendendo a tese da existência de uma forte correlação entre eles. Dessa forma, os conceitos espontâneos vão sendo construídos pela criança, no seu cotidiano e vão se desenvolvendo, ao passo que os conceitos científicos precisam dos espontâneos como base. Assim, uma vez dominado um conceito científico, os conceitos

cotidianos também serão elevados a outro nível, pois serão reconstruídos ou transformados. Nesse sentido, o autor defende a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que a última impulsiona o primeiro.

Em relação à situação de aprendizagem, Vygotsky (1934/1993) chama a atenção para o valor da colaboração entre os pares. Nesse sentido, distingue entre a Zona Real de Desenvolvimento e a Zona Proximal de Desenvolvimento, situada entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que consegue realizar com a ajuda de um colaborador mais experiente. Esse colaborador usará o que o agente já sabe e apresentará o novo em relação ao que já é dominado. Assim, segundo Magalhães & Rojo (1994:76),

"Seguindo Vygotsky, qualquer instrução eficiente e, portanto, instrução que gera aprendizagem e Desenvolvimento Real, deve começar avaliando o desenvolvimento real e potencial - isto é, as tarefas que a criança pode encarar autonomamente e as tarefas que a criança já pode encarar em interação, mas não ainda autonomamente - e deve trabalhar na ZPD, em outras palavras, deve fornecer mecanismos de internalização desses padrões que ainda são interpessoais".¹

No processo de aprendizagem dos seres humanos, a imitação exige a participação de um *outro* que colabore com a ação do primeiro. Pode, então, colaborar para o processo de aprendizagem que, segundo Vygotsky (1934/1993:89), deve estar voltado para o que ainda não é função amadurecida. *"O aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado."* Ainda segundo o autor, no decorrer do desenvolvimento, a criança constrói socialmente sistemas semióticos e os transforma através de imitação e aprendizagem, processando-se, assim, o desenvolvimento que vai do intersubjetivo (construída na interação social) para o intra-subjetivo (conhecimento internalizado pelo sujeito).

¹ *"Following Vygotsky, any effective instruction and, therefore, instruction that generates learning and Real Development, must begin by the evaluation of the real and potential development - i.e. of tasks that the child can face autonomously and of the tasks that the child can already face in interaction but not yet autonomously - and must work on ZPD, that is to say, must provide mechanisms of internalisation of these patterns which are still interpersonal."*

A contribuição vygotskiana em diversas áreas do conhecimento é crescente no Brasil, com inúmeras pesquisas orientadas por seu pensamento. Dentre estas, no Brasil, salientamos os trabalhos de Oliveira (1993), de Wertsch & Smolka (1994), de Rojo (1998), de Magalhães & Rojo (1994), de Freitas (1994/1998), bem como as pesquisas de Machado (1995), de Martins Fontes (1996), de Piesco (1999), de Luca (2000), de Souza (2001), entre outras.

Dentre os trabalhos citados, o de Wertsch e Smolka (1994) se volta para a análise do funcionamento intramental influenciado pelo intermental. Em suas conclusões, os autores (1994:146) evidenciam que “*o funcionamento intermental nem sempre é estruturado de acordo com o que seria eficaz para produzir os resultados intramentais que abertamente defendemos*”. Sob o mesmo ponto de vista, pretendemos avaliar como se estrutura a parte do material didático que analisaremos, isto é, como o funcionamento intermental é exposto e proposto e o tipo de funcionamento intramental que ele pode favorecer.

Rojo (1998), por sua vez, faz uma retrospectiva dos estudos vygotskianos no Brasil, afirmando que é a partir dos anos 80 que crescem as pesquisas com um enfoque em *educação lingüística* e em ensino-aprendizagem com temas recorrentes como *a produção de textos, a interação em sala de aula e a construção de conceitos*.

Segundo a autora (1998:70), a expansão ocorreu devido à problemática de “*re-interpretar, do ponto de vista de uma teoria da linguagem, a teoria da construção social do humano presente na obra vygotskiana*”. Por conseguinte, o foco das pesquisas na década de 90 passa pela *interação* e pelo discurso. As releituras das proposições de Vygotsky (1934/1993) vêm se dando em diversas áreas do conhecimento e em diferentes tópicos como o de nossa pesquisa, compreensão escrita. Para a autora, o tema é atual, pois com as re-interpretações feitas, a dicotomia entre produção e compreensão de texto vem se dissipando, para dar luz a mudanças na sala de aula. Dessa forma, a autora (1998:72) coloca como necessária uma “*re-interpretação das teorias cognitivas de processamento em leitura e produção de textos (orais e escritos), a partir deste novo enfoque*”. Nossa pesquisa pretende, justamente, trazer uma contribuição no sentido de que as atividades e as

produções de linguagem têm uma atribuição fundamental rumo ao pensamento consciente.

Os processos de aprendizagem, então, dependem do processo de mediação. Assim como a escrita, também a aprendizagem de LE faz a criança conhecer melhor sua LM, pois tanto uma quanto a outra demandam intenção e consciência por parte do aprendiz, ao passo que a aprendizagem de LM oral, usada no cotidiano, se dá naturalmente, inconscientemente. Segundo Vygotsky (1934/1993:94),

"a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início... No caso de uma língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea".

Assim, podemos dizer que os alunos iniciam os estudos de LE já com experiência prévia do que seja aprender uma matéria na escola e já com contato prévio com a língua alvo, no que diz respeito a palavras ou expressões usadas em situações do cotidiano ou mesmo em áreas específicas.

Ainda segundo Vygotsky (1934/1993:94), ensino-aprendizagem de LE, ele afirma que:

"O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna".

Assim sendo, podemos estabelecer relações com os conceitos de zona de desenvolvimento real e de ZPD já apresentados, afirmando que o nível de desenvolvimento real da criança em relação à aprendizagem de línguas é diferente para sua língua materna e para a língua estrangeira, no caso, o inglês. Portanto,

pelo menos parte do que se pode fazer para a formação dos conceitos científicos pode ser feito para o ensino de LE, pois,

“Não é de surpreender que exista uma analogia entre a interação das línguas materna e estrangeira e a interação dos conceitos científicos e espontâneos, já que ambos os processos pertencem à esfera de desenvolvimento do pensamento verbal. Entretanto, há diferenças essenciais entre eles. No estudo das línguas estrangeiras, a atenção centra-se nos aspectos externos, sonoros e físicos do pensamento verbal; no desenvolvimento dos conceitos científicos, centra-se em seu aspecto semântico. Os dois processos de desenvolvimento seguem trajetórias separadas, embora semelhantes” (Vygotsky, 1934/1993:95).

Assim, em relação à analogia apontada por Vygotsky (1934/1993), podemos então apontar que:

- a) ao aprenderem uma LE e um conceito científico em ambiente escolar, os alunos se valem dos conhecimentos que já têm de sua LM, dos conhecimentos sobre situações de seu cotidiano e de conceitos cotidianos adquiridos;
- b) ao se envolverem em atividades de linguagem em uma LE e estudarem um conceito científico, vivenciam um processo de conscientização que pode levar à aprendizagem do funcionamento dessas atividades em LM e podem reconstruir seus conceitos cotidianos baseados nas novas experiências;
- c) ao usarem seus conhecimentos em LM e conhecimentos de seus conceitos cotidianos como instrumentos para seu desenvolvimento potencial, podem reinterpretá-los, a partir de suas finalidades, para a LE e para os conceitos científicos;

Nessa mesma linha de pensamento, de integração entre os conhecimentos do ensino de LM e de LE, Roulet (1999) afirma que a análise para compreensão da organização do discurso deve poder contar com a LM do sujeito como um instrumento de apoio para a construção de novos conhecimentos. Também nós desenvolvemos esse argumento, ao afirmarmos que *“... O que propomos é que L1 seja tomada como instrumento de co-construção do conhecimento.”* (Cristovão, 1996:137).

Adotando e desenvolvendo o pensamento vygotskyano, o interacionismo sócio-discursivo, defende a tese de que *“o comportamento humano é o resultado de uma socialização particular capacitada por meio da emergência histórica de instrumentos semióticos”* (Bronckart, 1997/1999:78). Dessa afirmação decorre o entendimento de que é nas atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem. Diferentemente da concepção (aristotélica) de que as representações do mundo antecedem a linguagem, Bronckart (1997/1999) considera como primeiras as dimensões históricas e sócio-semióticas do funcionamento humano. Portanto, não são as capacidades cognitivas do sujeito o objeto primeiro de análise, pois o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais. Assim, se o pensamento deriva da ação e da linguagem, o objeto de análise deve ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos.

A ação de linguagem integraria os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático que o agente-produtor de um texto mobiliza. A primeira dessas mobilizações é a escolha de um gênero que o agente considere adequado e eficaz para a situação que está vivendo. Para essa escolha, ele recorre ao conjunto de gêneros disponíveis ao seu redor e decide por aquele que se apresente como mais pertinente. Para compreendermos melhor este processo, na próxima seção, apresentaremos, primeiramente, a noção de gênero de Bakhtin, e, a seguir, as decorrências de sua utilização no ensino.

1.2.2 A noção de gênero

Conforme se pode constatar facilmente, no decorrer da história humana, desenvolveram-se diferentes tipos de atividades sociais, nas quais foram produzidos tipos diferentes de textos a elas adequados. Esses diferentes tipos de textos são o que Bakhtin (1979/1992) chama de gêneros do discurso, *'tipos relativamente estáveis de enunciados'*, caracterizados por um conteúdo temático, um estilo

(estruturação lingüística) e uma construção composicional (organização textual e relação entre locutor e interlocutor). A esse conjunto dos gêneros podemos chamar de intertexto, que é teoricamente constituído de um número de gêneros infinito, já que a atividade humana, em tese, é também bastante variada.

Para Bakhtin (1979/1992), os inúmeros gêneros existentes em uma sociedade podem ser distinguidos entre os gêneros primários e secundários. Os primários estariam relacionados às situações de comunicação oral e imediata, como as conversas informais, ao passo que os secundários estariam relacionados a situações de comunicação mais complexas e que implicariam a escrita, como o gênero tese.

De acordo com Bakhtin (1979/1992), a natureza do enunciado deve ser estudada para que fique clara a formação histórica dos gêneros, a inter-relação entre os gêneros primários e secundários e a "*correlação entre língua, ideologia e visões de mundo*" (Bakhtin, 1979/1992:282). Desconsiderar essa natureza é o mesmo que abstrair a língua de seu contexto de produção e, portanto, desviar-se da ótica proposta pelo sócio-interacionismo que considera a língua como o instrumento de mediação usado pelo ser humano para agir com a linguagem.

Entendemos, então, que o tema, a composição e o estilo influenciam também a escolha dos itens lexicais que usamos, para uma adequação ao gênero e à finalidade de nosso enunciado. Além disso, Bakhtin (1979/1992) ressalta a relação existente entre os enunciados e a idéia de que, diferentemente das palavras e das orações, um enunciado tem relação com o locutor e com os parceiros da cadeia de comunicação verbal, constituindo-se como um elo nessa cadeia. Sua expressividade não advém do sistema da língua ou da realidade objetiva, mas da significação das palavras escolhidas para dar sentido concreto ao conteúdo do enunciado.

Essa relação de um enunciado com os outros enunciados envolve a relação com enunciados que o precedem e com aqueles que o sucedem. Sua elaboração, assim, é guiada para ir ao encontro de uma reação, de uma resposta. Entretanto, muitos ainda consideram que o interlocutor é um receptor passivo, que não interfere na mensagem, deixando-se de lado todo o processo de construção de significado e

de negociação de sentido na relação dialógica entre locutor e interlocutor. Dessa forma, *"o papel ativo do outro no processo da comunicação verbal fica minimizado ao extremo"* (Bakhtin, 1979/1992:292). Ao contrário, segundo o autor, a composição dos gêneros é determinada em função do destinatário. *"É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita"* (Bakhtin, 1979/1992:326).

A importância que Bakhtin (1979/1992:301-302) dá aos gêneros na interação e, portanto, à necessidade de seu aprendizado fica clara, quando o autor afirma que:

"As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita relação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados".

Assim, em um ato de comunicação verbal, reconhecemos, identificamos e usamos o gênero mais adequado àquela situação. Com esse saber construído, distinguimos, logo no início de uma troca verbal, o gênero utilizado, seu tema, sua estrutura composicional e, assim, a comunicação verbal é possibilitada. Do contrário, teríamos que criar um gênero a cada ato de fala, o que inviabilizaria a comunicação.

Outros autores têm seguido as premissas básicas do pensamento bakhtiniano, apontando para a necessidade de seu estudo na escola. Dentre eles, podemos citar Bronckart (1997/1999), Schneuwly (1994), Dolz & Schneuwly (1996 e 1998), Rojo (2000), Machado (2000), Marcuschi (no prelo), etc.

Queremos ressaltar aqui que, embora alguns desses pesquisadores defendem a utilização da expressão 'gênero de discurso', como sendo a mais fiel ao pensamento bakhtiniano, nossa opção pela expressão *gênero de texto* como sinônimo de gênero de discurso se apóia fundamentalmente em Bronckart (1997/1999), assim como em Dolz & Schneuwly (1996a:75), como podemos observar em sua afirmação de que *"... gêneros de textos, maneira de formar os textos impostos no curso da história, textos compostos geralmente de segmentos de discursos e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e*

*instrumentos necessários para suas atividades de escrita e leitura*², que é nitidamente de cunho bakhtiniano.

Dessa forma, o estudo de gêneros de texto na escola como objetos de ensino-aprendizagem pode, como defendido por esses autores, criar condições para a construção de conhecimentos lingüístico-discursivos necessários para as práticas de linguagem em sala de aula. Sob o mesmo ponto de vista, Rojo (2000) sustenta que “(...) os **gêneros discursivos** ou **textuais** são tomados como **objetos de ensino** nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos **textos** a serem trabalhados como **unidades de ensino**.” (grifos da autora)

É de se salientar ainda que esses gêneros não podem ser considerados como sendo estáticos dado que vão sendo adaptados às situações sócio-comunicativas, pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras.

Ora, se a definição de *texto* como dada por Bronckart (1997/1999:77) é a de que texto “*designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular*”, não se pode, numa visão interacionista sócio-discursiva, separar texto e contexto.

Também a definição de gênero dada pelo mesmo autor reforça a estreita inter-relação do texto com o contexto.

“... na noção de gênero de texto no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária”(exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode

² “... genres de textes, manière de former des textes imposée au cours de l’histoires, textes composés généralement de segments de discours différents et qui, pour lês usagers de la langue, constituent lês modèles et lês outils nécessaires pour leurs activités de lecture e d’écriture.”

atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.”(Bronckart 1999:73)

Em síntese, articulamos aqui o que Bakhtin e Bronckart postulam sobre *gênero* e, como em Machado (2000)³, o que nos serviu de guia na elaboração de nosso material didático para o ensino de compreensão escrita em LI, voltado para o desenvolvimento de capacidades envolvidas na leitura de gêneros textuais.

1.2.2.1 Gêneros e ensino

Em nosso trabalho didático e na pesquisa a ele relacionado, partimos da noção de gêneros como *macro-organizadores enunciativos* (Schneuwly, 1994) para trabalhar com o desenvolvimento da compreensão de textos por alunos de LI. Em relação aos gêneros, Schneuwly & Dolz (1999:6) se propuseram a expor seu papel como articulador entre as práticas de linguagem e os objetos de ensino. Para os autores, *“As práticas de linguagem implicam **dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e lingüísticas** do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”*. (grifo dos autores)

Por isso, compreendem que o estudo dessas práticas está diretamente relacionado à situação de ação de linguagem em que acontecem, já que o contexto (produtor, destinatário, lugar, momento, objetivo) pode fazer variar as características da organização social dos agentes de uma determinada comunidade e o funcionamento da linguagem.

O gênero é tratado por eles como uma forma de articulação das práticas de linguagem, uma vez que *“é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”* (Schneuwly & Dolz, 1999:6). Além disso, consideram que:

³ Segundo Machado (2000:5), *“a noção de **gêneros de texto**, para Bronckart, é equivalente à noção bakhtiniana cf. Bakhtin, 1953:279) de **gênero do discurso**”* (grifo nosso).

“Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. (Schneuwly & Dolz, 1999:7)

Dentro dessa perspectiva, Schneuwly (1994) considera que a ação humana é tripolar, envolvendo o sujeito, o objeto ou situação e os instrumentos de mediação. Esse(s) instrumento(s), objeto(s) socialmente elaborado(s), media(m) a atividade do sujeito sobre o objeto, e, ao mesmo tempo, a representa(m), a materializa(m). Se o instrumento se transforma, a própria atividade que está relacionada ao seu uso pode ser modificada.

As contribuições das pesquisas em uma perspectiva bakhtiniana dizem respeito a concepção de linguagem construída na interação, inserida em uma situação de produção e expressada em forma de gêneros e constituída por discursos. O ensino-aprendizagem de linguagem, portanto deve se pautar por práticas discursivas. A partir dessas considerações, dentre algumas indagações, Rojo (2000) se interroga *quais seriam os materiais didáticos adequados a esta nova proposta*. Sua questão é endereçada ao ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental. Da mesma forma, colocamos a questão para o ensino de LE no ensino fundamental.

Muitas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas têm seguido essa orientação para o ensino de gêneros específicos, como Serafini (1987), Rodrigues (2000abc), Furlanetto (2000), Rojo (2000), Machado (2000), entre outros. Já o trabalho de Gazotti (1999), *Genres: an alternative to ELT*, parece ser uma resposta à possibilidade do uso desse tipo de proposta para o ensino de LE. Complementando de forma prática essa orientação, está a concepção de que o ensino deve ser organizado na forma de seqüências didáticas, noção que desenvolveremos a seguir.

1.2.2.2 Seqüência didática

A definição de seqüência didática, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, dada por Dolz & Schneuwly (1998:93) é a seguinte: “*um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe*”⁴. Ela seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a seqüência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe.

A seqüência didática, proposta como instrumento para o ensino (Dolz & Schneuwly, 1996a), tem a vantagem de ser sistemática, pois apresenta-se como um todo coerente de módulos de atividades, com adaptabilidade em função da diversidade das situações de comunicação e das classes.

Durante a primeira etapa, constroem-se as representações da situação de comunicação por meio da produção inicial. A atividade de linguagem em questão seria o objeto de ensino-aprendizagem, que seria desenvolvido em duas dimensões. A primeira seria o projeto coletivo de produção de um gênero que se guiaria pelas seguintes perguntas:

- Qual é a atividade de linguagem que será abordada?
- A quem se destina a produção?
- Em qual contexto de produção ela será produzida?
- Quem vai participar de sua produção?

A segunda dimensão envolveria o conteúdo, que já é apresentado aos alunos na situação de comunicação dada. O papel da produção inicial é o de ser instrumento de regulação e a primeira ocasião de aprendizagem, construindo-se as representações da situação de comunicação. Por meio da produção inicial,

⁴ « *un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d’une activité langagière (...) dans le cadre d’un projet de classe.* »

conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, definindo-se a seqüência didática e motivando-se o aluno. Essa produção inicial não precisa ser inteira, pode ser simplificada ou dirigida a um destinatário fictício, regulando a seqüência didática e definindo as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas com o estudo do gênero.

Os módulos da seqüência didática seriam elaborados a partir da descrição e definição dos problemas e dificuldades dos alunos e em relação às características que devem ser ensinadas do gênero em questão. A escolha desses módulos depende, assim, das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Outra influência sobre a construção dos módulos seriam as características histórico-culturais particulares de cada classe, que também determinaria intervenções didáticas diferenciadas.

Cada etapa pode apresentar atividades obrigatórias e outras facultativas. O estatuto de facultativo dependerá da produção inicial dos alunos. Outra possibilidade é a elaboração de exercícios complementares, criando-se múltiplas possibilidades de adaptação da seqüência às necessidades da classe.

Assim, os alunos vão construindo também uma metalinguagem para poderem falar sobre essas atividades. Finalmente, a produção final se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados.

Segundo Dolz & Schneuwly (1999), há alguns princípios para a construção de seqüências didáticas para garantir sua eficácia de serem um guia para os professores e um instrumento de trabalho para os alunos. Como guia, o material deve explicitar as características do gênero que seriam ensinadas para um determinado grupo de alunos, a natureza do trabalho, a lógica da progressão das atividades e as propostas de avaliação. Como instrumento de trabalho, deve conter atividades e instruções acompanhados de textos. Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, a construção das seqüências didáticas deve incluir:

- a) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção inicial se insere;

- b) uma previsão de preparação de conteúdos;
- c) a constituição de um *corpus* de textos apropriado;
- d) a antecipação de possíveis transformações nas capacidades dos alunos;
- e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas;
- f) estratégias de ensino e atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados;
- g) propostas de percursos e situações que levem a atingir os objetivos desejados.

Os autores (1999:122-123) defendem ainda que *“a realização concreta de seqüências didáticas exige uma avaliação fina das capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino. Assim, os professores que praticam tais seqüências devem adaptá-las aos problemas particulares de escrita e oralidade de seus alunos”*.

Para essa adaptação, o professor precisa intervir em diversos níveis de sua prática. No nível geral, precisa adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos. Os objetivos devem ser claramente delimitados no projeto de aprendizagem, bem como os módulos e atividades devem ser propostos com base nas observações da produção inicial. A aprendizagem pode ser ainda facilitada com a adaptação da seqüência didática ao tempo de ensino que permita auto-regulação e auto-avaliação.

Considerando que essa proposta pode ser adequada para o ensino de leitura em LE, as seqüências didáticas que construímos foram organizadas a partir de uma sensibilização do aluno às situações de comunicação em que a leitura do gênero acontece, seguida de seções com atividades específicas de trabalho com as características do gênero a serem ensinadas com a leitura de textos do gênero. Nessas seções, há sistematização dessas características e atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas para a construção de sentidos quando da leitura. Para finalizar, apresentamos tarefas de consolidação e de realização de um projeto.

Em síntese, o quadro teórico em que nos baseamos para o ensino-aprendizagem de línguas no contexto escolar envolve: a) uma concepção de linguagem considerada em sua dimensão discursiva e sócio-histórica; b) uma concepção de ensino-aprendizagem que se realiza em atividades sociais mediadas pela linguagem com a participação do sujeito como agente; c) uma concepção de leitura como um processo interativo de construção de sentido.

A seguir, apresentamos a concepção de leitura que também se constituiu como base para nosso trabalho didático e científico referente ao desenvolvimento da compreensão escrita.

1.3 Leitura na Visão do Interacionismo Sócio-discursivo

Coerentemente com o quadro teórico mais amplo que assumimos, a noção de interação é aqui determinante. Logo, dentro dessa perspectiva, a leitura é vista, prioritariamente, como uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado. A palavra deve ser, então, vista como polissêmica e plurivalente, pois os significados são dependentes dos contextos em que elas ocorrem e dos valores ideológicos que as permeiam. Se, como vimos, todo ato de fala é de natureza social, a leitura também é social, bem como a forma de lermos é aprendida socialmente. Por isso, o papel do outro e o caráter social da leitura são fundamentais para a aprendizagem de leitura.

O ensino de LE com foco na transmissão e reconhecimento de conteúdos estaria baseado em uma concepção de leitura como processamento, já largamente considerada ultrapassada e inadequada como o ensino pautado pela comunicação com foco no aprendiz, sem levar em conta o contexto. Precisamos de cidadãos participativos, de agentes responsáveis pelo seu processo de construção de conhecimento.

Diante disso, observamos que as posturas de leitura como processamento ainda colocam o texto como o grande detentor de sentidos que devem ser compreendidos com uma certa competência pelo leitor. A discordância com essa

visão levou autores a proporem uma concepção de leitura que chamamos de perspectivas discursivas por levarem em conta as condições de produção de um texto.

A partir das concepções expostas, só podemos assumir uma posição interacionista mais ampla, quando concebemos a linguagem como sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico que se materializa entre indivíduos socialmente organizados, através de enunciações que são sempre o produto da interação. A concepção de leitura a que nos filiamos vê o texto relacionado ao contexto sócio-histórico em que foi produzido e aquele em que o leitor está inserido no momento da leitura.

Diante dessas considerações, adotamos uma visão mais abrangente do processo de compreensão em leitura, tal como observada em Dolz (1994:221), ao afirmar que:

“Nas concepções decorrentes do interacionismo social, a compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual as características de um interagem com as do outro para produzir uma significação específica ao contexto em que a atividade de leitura se realiza. Compreender um discurso é apreender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos, sob o controle dos valores da interação social(...)”⁵

De acordo com o autor, na concepção do interacionismo social, as dimensões estruturais e lingüísticas são combinadas com fatores extra-verbais e de uso para se poder construir significados. Portanto, para o processo de compreensão, o leitor ativa diferentes tipos de conhecimento, tais como: (a) das características do texto, do gênero, de sua infra-estrutura textual e estruturas lingüísticas; (b) de suas capacidades de linguagem para ler o texto; (c) do conhecimento sobre a situação de

⁵ « Dans le cadre des conceptions issues de l'interactionnisme social, la compréhension d'un discours est théorisée comme un processus d'interaction entre un lecteur actif et un texte où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour produire une signification spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise. Comprendre un discours, c'est saisir comment les représentations du monde sont activées et organisées par les discours sous le contrôle des valeurs de l'interaction sociale (Bronckart, 1987) ».

comunicação e da interação que envolvem tanto a produção quanto a leitura do texto.

A ênfase nesses três tipos de conhecimento se deve ao fato de a leitura em situação escolar assumir necessariamente um duplo objetivo, o da situação de comunicação e o da situação escolar. Assim, o uso de textos sociais em sala de aula exige que o leitor compreenda qual é destinatário originariamente representado pelo autor do texto e discrimine as diferenças entre esse destinatário e o leitor da sala de aula.

Ainda segundo Dolz (1994), as capacidades de linguagem que o leitor mobiliza para ler exige que ele mobilize conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, conhecimentos lingüísticos e estruturais. A compreensão sobre a situação de produção do texto e sobre a situação de sua leitura é outra dimensão que intervem na construção de significados.

Diante de todas essas considerações, somos conduzidos a questionar:

- como ensinar a leitura em língua estrangeira nessa perspectiva?

Partindo de Pasquier & Dolz (1996)⁶, que, nesse trabalho, apontam caminhos para o ensino de produção textual, buscamos aqui elencar uma espécie de 'Decálogo para Ensinar a Ler em LE'⁷, cujos princípios poderão, a nosso ver, servir também como critérios⁸ para a análise de material didático (AMD) destinado à leitura em LE.

⁶ Segundo Pasquier & Dolz (1996), é possível ensinar a escrever, se, além de condições mínimas como conhecimento de instrumentos didáticos por parte dos professores e a clareza na condução das atividades, houver também o respeito a dez pontos essenciais, os quais serão citados, pois orientaram e inspiraram nossa própria reflexão. Sendo assim, para os autores, esses princípios deveriam nortear o trabalho didático com produção escrita, voltados para os objetivos de ensino.

⁷ Também inspirada em Pasquier & Dolz (1996), Luca (2000) sugere um decálogo para o desenvolvimento das capacidades de leitura em aulas de História no ensino fundamental e médio.

⁸ Esses princípios gerais têm o papel de nortear a avaliação como aqueles do PNLD.

1.3.1 Proposta de princípios para o ensino de leitura em LI (LE)

Para discutirmos mais detalhadamente a questão de princípios para o ensino de leitura em LI, mostramos no quadro 1, na coluna da esquerda, os pontos de controvérsias ainda existentes sobre a forma desse ensino e, na coluna da direita, os posicionamentos que assumimos diante delas. A seguir, justificaremos esses posicionamentos, apoiando-nos em diferentes autores, tais como Bronckart (1997/1999); Schneuwly & Dolz (1999); Bakhtin/Volochinov, (1929/1992); Machado (2000); Brazil (1998); Bronckart & Dolz (1999); Dolz, Pasquier & Bronckart (1993); Dolz & Schneuwly (1998); Vygotsky (1934/1993); Dolz (1994); Nunes (1998); Pasquier & Dolz (1996); Silva *et.al.* (1997); Rees (1993); Roulet (1999); Brakling (2000); Dolz & Schneuwly (1996b); Rojo (2000); Souza (2001); Nogueira (1993/1997). Ao mesmo tempo, buscaremos co-relacionar esses posicionamentos a termos cristalizados na área, ora contrapondo-nos a eles, ora apontando possíveis equivalências.

Quadro 1: Prática pedagógica controversa e a proposta deste trabalho

Prática pedagógica a qual nos contrapomos	Proposta desse trabalho
Habilidade	Ação de linguagem
Tipo de texto	Ensino de gêneros e Pluralidade de gêneros
Competência	Capacidades de linguagem
Improvisação de situações	Contexto de produção do texto e contexto de leitura
Textos simplificados	Uso de textos sociais
Modelo dedutivo	Tipos de comparações construtivas
Seqüenciação	Progressão em espiral
Trabalho ascendente do simples ao complexo	Complexidade da tarefa
Produto	Uso de recursos pedagógicos para mediação
Proposta metodológica baseada em transmissão de conteúdos	Processo colaborativo e método indutivo

1.3.1.1 Leitura e ação de linguagem

Se a perspectiva teórica em que nos baseamos define a ação de linguagem como uma unidade psicológica que queremos analisar e apreender para melhor usá-la e ensiná-la, então, não podemos nos orientar pelo termo *habilidade*, que, a nosso ver, implica uma unidade biológica com seu desenvolvimento derivado de uma perspectiva maturacional e cognitiva. Assim, ao incorporarmos os aspectos sociais envolvidos na constituição do texto e aspectos pragmáticos e discursivos ao ensino, devemos nos referir a ações de linguagem e não a habilidades. “*A noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.*” (Bronckart, 1997/1999:99)

Assim, consideramos que a leitura, tanto quanto a produção de texto, envolve uma determinada ação de linguagem que é situada social e historicamente e influenciada do contexto. “*De maneira mais concreta (...), uma ação de linguagem consiste em **produzir, compreender, interpretar** e/ou **memorizar** um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.(...).*” (grifos dos autores) (Schneuwly & Dolz, 1999:6)

1.3.1.2 Leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros

Ao assumirmos a concepção da natureza social da linguagem e, portanto, sua relação com as condições de comunicação, ressaltamos a relevância da teoria bakhtiniana e da noção de gênero para o ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras). Se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, consideramos que, o ensino de leitura, organizado em função da aprendizagem de diferentes gêneros, deve ser levado em todas as suas conseqüências.

Assim, consideramos que o ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instrumento, orientando esse processo para a compreensão das

inúmeras situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais (Schneuwly, 1994; Machado, 2000). Assim, o aluno estaria envolvido na aprendizagem de capacidades de linguagem específicas para cada situação.

Além disso, acreditamos que a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem. Esse domínio pode contribuir para a conscientização do sujeito sobre as escolhas que venha a fazer, seja para a manutenção, seja para a transformação da situação.

Como vimos anteriormente, os próprios PCNs-LE indicam o trabalho com diferentes “tipos de texto” como parte do conteúdo a ser ensinado. Da mesma forma que cada gênero de texto exige procedimentos específicos para sua produção, sua compreensão também exigirá procedimentos de compreensão diferenciados e específicos ao gênero em questão.

Como exemplo, podemos analisar o caso de uma criança que freqüentemente lê gibi. Provavelmente, ela não encontra dificuldades em sua compreensão. Contudo, isso não necessariamente significa que ele/ela não tenha dificuldades com sua leitura. Essa mesma criança pode não entender um manual de instrução, uma receita culinária ou um editorial de um jornal. Isso ocorre porque cada um dos gêneros textuais é solicitado em uma situação de comunicação particular, com objetivos e temas distintos (narrar, descrever, explicar, convencer) e com uma organização específica.

1.3.1.3 Capacidades de linguagem

De acordo com Bronckart & Dolz (1999), a noção de competência deve ser abandonada em benefício da noção de capacidade. Para desenvolver essa discussão, fazem uma retrospectiva histórica das concepções de *competência* desde o século XV, se contrapondo a elas e apontando para a sua definição baseada em uma releitura dos princípios para a educação.

Criticando a primeira, afirmam que “A **competência** permanece, apesar do que é dito por alguns, portadora de conotações que acentuam as dimensões inatas ou pelo menos as propriedades inerentes a uma pessoa”.⁹ (Bronckart & Dolz 1999:43) (Grifo dos autores)

Já o termo *capacidade* estaria relacionado com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo:

*“O termo capacidade nos parece, nesse debate, mais apropriado, na medida em que ele está relacionado à uma concepção epistemológica e metodológica segundo a qual as propriedades dos agentes não são inferíveis a não ser pelas ações que elas conduzem e através de um processo permanente de avaliação social.”*¹⁰ (Bronckart & Dolz 1999:43) (Tradução nossa)

Assim, consideramos que aprender a ler textos demanda a aprendizagem de *capacidades de linguagem*. Também é verdade que ao lê-los, o sujeito mobiliza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, como as estratégias de leitura comumente propostas e usadas em cursos de inglês instrumental para leitura e que, a nosso ver, relacionam-se com as capacidades de linguagem. Estas, segundo Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), seriam três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.

As capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que o gênero deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico.

⁹ “La compétence reste, quoi qu’en disent certains, porteuse de connotations qui accentuent les dimensions innées, ou à tout le moins les propriétés inhérentes à une personne.”

¹⁰ “Le terme de capacité nous paraît dans ce débat plus approprié, dans la mesure où il est lié à une conception épistémologique et méthodologique selon laquelle les propriétés des agents ne sont inférables que des actions qu’ils conduisent, et ce, au travers d’un processus permanente d’évaluation sociale.”

As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a *infraestrutura* geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de seqüências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido.

As capacidades lingüístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais. Partindo dessa visão, consideramos as capacidades de linguagem como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos (Vygotsky, 1934/1993).

Queremos ressaltar, entretanto, que os autores trabalham com o conceito de capacidades exclusivamente para a questão da produção escrita e que consideramos que a mesma abordagem pode ser estendida à questão da leitura. Assim, essas noções são absolutamente fundamentais para nossa pesquisa, já que a análise do material buscará avaliar se cada parte da seqüência didática proposta propicia ou não o desenvolvimento dessas capacidades.

Ainda segundo Dolz (1994:225), “*O ensino das estratégias de aprendizagem de leitura busca fundamentalmente o desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação no aluno-leitor*”. Mecanismos de auto-regulação, como entendemos aqui, estão voltados para a mestria de conhecimentos necessários para a realização de atividades de linguagem como, neste caso, a leitura.

A fim de exemplificarmos a relação que estabelecemos entre o que chamamos de *capacidade de linguagem* e o que comumente é chamado de *estratégias*, lembramos que, em relação à avaliação dos alunos na aprendizagem de compreensão escrita, os PCNs-LE sugerem alguns critérios de avaliação que podemos co-relacionar às capacidades de linguagem propostas, conforme podemos verificar no quadro a seguir. Não queremos dizer que elas sejam estanques ou que

ajam isoladamente, mas indicamos as capacidades de linguagem mais evidentes em relação a cada um dos critérios propostos.

Quadro 2: Critérios para avaliação da aprendizagem da compreensão escrita em língua estrangeira, segundo os PCNs-LE e a correlação com as capacidades de linguagem

Compreensão escrita	Capacidades de linguagem correspondentes
1. <i>“demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;”</i>	1. capacidade de ação, explorando a situação de produção do texto, a capacidade discursiva, usando inferência em relação às informações implicitamente mencionadas por meio dos elementos icônicos e a capacidade lingüístico-discursiva para o reconhecimento dos cognatos.
2. <i>“selecionar informações específicas do texto;”</i>	2. capacidade discursiva, usando o plano textual global e capacidades lingüístico-discursivas, usando conhecimento lexical e de estruturas lingüísticas.
3. <i>“demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;”</i>	3. capacidade discursiva, reconhecendo o plano textual global de cada tipo de texto e a capacidade lingüístico-discursiva mobilizada para a compreensão da função dos conectivos no texto.
4. <i>“demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;”</i>	4. a interpretação do texto demanda que o aluno extrapole-o, integrando informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo. Para isso, são combinadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.
5. <i>“demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;”</i>	5. capacidade de ação, primordialmente, em conjunto com as capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.
6. <i>“demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.”</i>	6. capacidade lingüístico-discursiva

De acordo com critérios de avaliação e as respectivas capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, muitos procedimentos podem ser propostos para fazer o leitor acionar seus conhecimentos para trabalharem com as capacidades de linguagem para a construção do sentido do texto.

1.3.1.4 Leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura

Quando analisamos as condições de produção dos textos, realizamos uma análise dos parâmetros da situação de ação de linguagem para chegarmos a uma definição dessa ação como unidade psicológica que se materializa em uma unidade comunicativa, ou seja, no *texto*¹¹.

Nessa abordagem, o contexto de produção seria definido por elementos do mundo físico (situação material de produção: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor) e por elementos do mundo sócio-subjetivo (situação de interação social: o lugar social, o objetivo, o papel social do enunciador, o papel social do destinatário) que exerceriam uma efetiva influência sobre aspectos textuais. Na leitura, do mesmo modo, a construção do significado vai se definindo pelas representações do mundo físico e sócio-subjetivo que o leitor mobiliza, isto é, pelas suas representações a respeito do autor e do seu papel social, da instituição, das representações sobre si mesmo e de seu papel social, sobre seus objetivos e propósitos de leitura.

Assim, para que o aluno construa sentidos no ato da leitura, é necessário chamar sua atenção para os diferentes contextos de produção de cada texto, bem como para o contexto de produção de leitura (Dolz, 1994; Nunes, 1998), já que contextos distintos levam à construção de sentidos distintos. O uso de diferentes gêneros possibilitaria a construção da consciência dessa relação entre contexto e interpretação.

A contextualização contribuiria ainda para que o leitor criasse uma expectativa em relação ao que vai ler, quanto ao conteúdo, quanto ao gênero, quanto às características textuais. A nosso ver, isso contribuiria para a construção de sentido, porque o texto existe em relação ao seu objetivo e ao seu contexto. Sobretudo,

¹¹ Para Bronckart (1997/1999), é necessário, em primeiro lugar, distinguir entre os conceitos de *texto* e *discurso*. Do ponto de vista teórico, poderíamos considerar como *texto* a maior unidade de produção verbal que veicula uma mensagem, uma unidade. Do ponto de vista empírico, seria qualquer exemplar concreto e sempre único dessa unidade, produzido segundo o modelo de um gênero adequado a uma situação específica. Já os discursos seriam segmentos de texto caracterizados por unidades lingüísticas específicas e que refletem as operações que o produtor efetua sobre o contexto e o conteúdo.

concebendo-se a linguagem escrita não como a fonte única de sentido, mas como um instrumento de socialização, de veiculação – oral ou escrito, instrumento de reprodução ou manutenção de uma ideologia, o sujeito-leitor poderia agir criticamente em seu processo de interpretação.

1.3.1.5 Uso de textos sociais

Consideramos que para o ensino de leitura em LE, os textos a serem utilizados devem ser textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, preparando o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos (Pasquier & Dolz, 1996).

Assim, somos contrários à utilização de textos didatizados, que são, em sua maioria, simplificações de textos sociais em circulação (Silva *et al.*, 1997), assim como de textos fabricados, que são escritos com função didática, podendo desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto, dificultando, portanto, sua compreensão (Rees, 1993).

Se adotamos a noção de aprendizagem como construção social e os gêneros como nossos modelos de referência, não nos basta a capacidade de construirmos e interpretarmos frases, definida por Roulet (1999) como capacidade lingüística. Necessitamos produzir e interpretar os discursos, ou seja, apreendê-los¹².

Nesse jogo de papéis justapostos, Roulet (1999) chama a atenção para a necessidade do uso de textos autênticos (textos sociais, na definição de Pasquier & Dolz, 1996) e de sua exploração adequada. Para isso, seria necessário o uso de instrumentos que o aluno possa usar para analisar e compreender sua organização, instrumentos esses que devem ser disponibilizados pelo professor.

¹² Roulet usa o termo *acquérir*, assim como em aquisição de língua materna e língua estrangeira, porém preferimos o termo aprender para não se confundir com a idéia de aquisição de Krashen, uma capacidade discursiva.

1.3.1.6 Tipos de comparações construtivas

Com a finalidade de ensinar e aprender linguagem, tanto a LM como a LE podem ser vistas como recursos de mútua ajuda. Isso se deve ao fato de que há semelhanças entre os conhecimentos necessários para as diferentes aprendizagens do aluno. Visto dessa forma, o trabalho com textos de um gênero em LM para um reconhecimento inicial de seu funcionamento para posterior comparação com textos do mesmo gênero em LE pode beneficiar a aprendizagem.

Segundo Roulet (1999), com a finalidade de ensinar e aprender a competência discursiva, professor e alunos precisam se servir de recurso(s) tanto em situação de ensino de LM como de LE, devido ao fato de que considera haver semelhanças entre elas do ponto de vista pedagógico. Todavia, o autor identifica um problema: os alunos vivenciam metodologias diferentes no ensino-aprendizagem de LM e de LE. O resultado é que professor e alunos abordam estruturas e usos distinta e diferentemente, como se não houvesse nada em comum entre elas. Se admitirmos que os princípios são comuns, bem como alguma(s) estrutura(s) da língua, então, enfatiza o autor, essa separação seria prejudicial.

De acordo com de Roulet (1999:14),

*“O professor deve, portanto, dispor de conhecimentos precisos sobre tal organização para poder avaliar e corrigir de forma útil as produções tanto orais como escritas dos aprendizes e lhes fornecer as informações que lhes permitem progredir no ensino-aprendizagem da competência discursiva”.*¹³
(tradução nossa)

De maneira resumida, Roulet (1999) sugere como possibilidade de integração do ensino de LE e LM, a análise da organização do discurso.

¹³ “L’enseignant doit donc disposer de connaissances précises sur cette organisation pour pouvoir évaluer et corriger utilement les productions tant orales qu’écrites des apprenants et leur fournir des informations qui leur permettent de progresser dans l’enseignement-apprentissage de la compétence discursive.”

Outro tipo de comparação que pode ser utilizado é a comparação entre diferentes gêneros. Ao compará-los, o aluno pode lançar mão de semelhanças e diferenças no funcionamento dos textos para melhor compreendê-los. A comparação por diferenças também é sugerida por Brakling (2000) para o estudo inicial de um gênero, ao passo que a comparação entre diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero seria um recurso usado para se estudar as características específicas desse gênero.

1.3.1.7 Progressão em espiral

A idéia de progressão envolve a questão da chamada *aprendizagem em espiral* (Dolz & Schneuwly, 1996b). Diferentemente da concepção de se abordar um tipo de texto considerado mais fácil nas primeiras séries, para, gradativamente, se incluir outros tipos mais complexos, como se um fosse pré-requisito para o outro, o sócio-interacionismo preconiza a progressão em espiral, possibilitando o reencontro com objetos de ensino em diferentes etapas da aprendizagem. Assim, o mesmo objeto pode reaparecer envolvendo uma maior complexidade na tarefa. São as diferentes situações de comunicação que exigem uma maior complexidade quanto ao gênero textual e sua composição.

Além do que já apresentamos com relação ao pensamento vygotskiano, podemos acrescentar que a noção da criação de uma zona proximal de desenvolvimento para o ensino-aprendizagem de leitura em LE poderia garantir uma educação voltada não somente para as necessidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento real), mas voltada para as possibilidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento potencial) (Rojo, 2000).

Sobre isso, Rojo (2000) alerta para os princípios subjacentes aos materiais didáticos que regem o estabelecimento de objetivos e a organização de objetos de ensino. Para possibilitar uma prática com uma organização didática com base em gêneros textuais, seria fundamental a descrição dos gêneros escolhidos para se compreender seu funcionamento e sua complexidade e, conseqüentemente, para se

poder propor tarefas adequadas à situação, aos objetivos e ao aluno-leitor, considerando suas necessidades e possibilidades.

1.3.1.8 Complexidade da tarefa

Ao iniciar a leitura em língua estrangeira com uma tarefa complexa, o leitor conta com o conjunto de seus conhecimentos prévios (segundo os PCNs-LE, conhecimento de mundo, de organização textual e sistêmico) para atingir o seu objetivo. Por um lado, no caso de um texto, o leitor terá como suporte o contexto, a organização do texto, seu conhecimento a respeito do assunto, etc. Por outro lado, é comum encontrarmos propostas de leitura que se iniciam com o trabalho de vocabulário, pois a compreensão do léxico é considerada como anterior ao trabalho com o texto, como um pré-requisito para realizar a tarefa complexa que é a compreensão de um texto. Neste movimento, ir-se-ia do ‘simples’, para que o acúmulo dessas partes simples pudessem levar à globalidade do texto e possibilitar sua compreensão.

Ora, entretanto, sabemos que é o objetivo da leitura que define os movimentos do leitor em relação ao texto. Um leitor pode ler uma receita para simplesmente conhecer os ingredientes, e, em outro momento, ler a mesma receita para entender seu modo de preparação. Para identificar os ingredientes de uma receita, ele pode contrastar a parte que selecionou do texto com as outras partes do mesmo texto e/ou com outros textos. Para isso, é necessário que tenha contato com o texto como um todo e uma situação de comunicação que requeira essa tarefa. Ou seja, não acreditamos que se possa partir do estudo de itens lexicais isolados para se chegar ao texto da receita. O movimento deve ir no sentido contrário: do texto global da receita para os itens lexicais que a constituem, movimento que é definido por Pasquier & Dolz (1996) como um movimento que vai do complexo para o simples.

1.3.1.9 Uso de recursos pedagógicos para mediação

Ao compreendermos a mediação como constitutiva da construção de sentidos, remetemo-nos ao processo de negociação a que os leitores são submetidos. No caso do ensino de leitura em LE, o professor pode lançar mão de diferentes recursos para oportunizar essas negociações, dar espaço para as interpretações emergirem sendo reveladas nas interações. A partir dessas interações e com o auxílio de recursos, o leitor pode se apropriar de operações que contribuem para o processo de significação.

Na pesquisa de Nogueira (1993/1997), ela mostra a importância do uso de diversos recursos pedagógicos no processo de aprendizagem e na construção conjunta da significação. Alguns desses recursos seriam: a) a repetição da leitura em voz alta para que o outro possa reelaborar sua própria leitura e transformá-la; b) o uso de textos com conteúdo já conhecido; c) a soletração como meio de reconhecimento da grafia; d) a comparação para mediação em auxílio à atividade de leitura; e) a leitura conjunta; f) o uso de entonação. Assim, a autora ressalta que os recursos compõem as condições de produção da leitura.

Além desse ponto de vista, gostaríamos de reforçar a idéia de que a escrita alimenta a leitura e vice-versa. Ela é uma estratégia de aprendizagem da leitura (Dolz, 1994). A pesquisa de Souza (2001) também assinala a importância de um trabalho conjunto entre compreensão e produção escrita para o processo de letramento. Esse ponto de vista transposto para o ensino de LE no ensino fundamental levar-nos-ia a uma longa discussão, especialmente das condições, interesse e necessidades em jogo. Em nossa proposta didática também incluímos a produção escrita no processo de execução dos projetos, porém, devemos ressaltar que são produções esparsas, se comparadas ao trabalho sistemático com a compreensão escrita.

Um outro recurso sugerido por Pasquier & Dolz (1996) é a construção de uma ficha de controle contendo aspectos discursivos e lingüístico-discursivos, que o aluno vai identificando, reconhecendo e aprendendo ao longo das atividades com o

gênero. Uma vez apropriados os conhecimentos necessários, a ficha de controle não é mais um material externo, mas passa a ser uma regulação interna. Essa apropriação pode se referir tanto a elementos que o aluno precise usar para escrever um texto como também para lê-lo. Esses conhecimentos próprios ao gênero vão sendo parte constituinte da ficha para ajudá-lo nas operações e nos procedimentos a serem desenvolvidos.

1.3.1.10 Processo colaborativo e método indutivo

Na situação tripolar da sala de aula, com os três pólos professor-aluno-objeto do conhecimento, uma das funções do professor é atuar como par mais experiente, ou seja, alguém que pode orientar a tarefa a ser desenvolvida, quando o aluno não pode realizá-la sozinho. Essa orientação envolve a referência ao modelo que esse par mais experiente proporcionaria no processo de aprendizagem. Porém, isso não exige a ação do próprio sujeito; pelo contrário, ele deve ter oportunidades criadas para suas ações e informações necessárias para esse agir, com os meios adequados.

Esses meios seriam, para nós, oriundos do modelo didático usado como instrumento para o professor usar na definição de suas escolhas relacionadas às perguntas: *O que ensinar? Por quê? Como?* Baseado nesse modelo, ele também poderá tanto produzir suas próprias seqüências didáticas quanto analisar o que lhe seja disponibilizado como material. Para os alunos, o instrumento é fornecido pelo professor em forma de atividades, tarefas, textos, enfim em uma seqüência didática construída depois da elaboração do modelo didático.

Dentre os muitos recursos para um processo colaborativo estão os instrumentos lingüísticos que são explorados nos exercícios propostos em um material. Na opinião de Pasquier & Dolz (1996), o método indutivo seria o mais apropriado, já que é a partir de oportunidades criadas em sala de aula, das observações e dos textos de referência que o aluno se apropria do funcionamento da linguagem. Concordamos que, seguindo o método indutivo, o professor se volta

para criar as oportunidades adequadas de aprendizagem em oposição àquele professor que se dedica à transmissão de conhecimento. Assim, nem o texto, nem o professor dão o sentido, mas este é construído pelos sujeitos leitores inseridos em um contexto de produção de leitura adequada à situação. Isso não significa, entretanto, que não deve haver espaço para sistematização e formalização de conhecimentos por parte do professor. Pelo contrário, elas são ferramentas indispensáveis como estratégias de ensino necessárias para a apropriação do aluno de uma prática de linguagem.

Especificamente para esta pesquisa, queremos associar os pressupostos expostos acima com uma proposta didática com objetivos voltados para o ensino de leitura com atividades que mobilizem conhecimentos relativos a uma ou mais capacidades de linguagem. Desse modo, partimos para o próximo capítulo para discutirmos a questão da transposição didática para a construção de materiais didáticos que auxiliem a co-construção e transformação de conhecimento quando da leitura de gêneros de texto.

Além disso, examinaremos algumas teorias acerca de avaliação de material didático, com o intuito de elucidar os princípios teóricos que vêm sustentando trabalhos nessa área. Com essa revisão e com o construto teórico demarcado nesses dois capítulos, reuniremos o conjunto de princípios para nossa pesquisa. Acreditamos que esses princípios gerais para o ensino de leitura em LE podem servir a dois objetivos, tanto para a produção quanto para a avaliação de materiais.

Isso nos leva também a Rojo (2000:33), quando aponta para a necessidade de elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e de seleção de objetivos de ensino baseadas em possibilidades e necessidades de aprendizagem, e não em conteúdos propostos pelos livros didáticos:

“a formação do professor para a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e para a seleção de objetivos de ensino, prática esta que tem sido substituída, nas últimas décadas no Brasil, pela simples adoção de um livro didático, que passa a ditar os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino-aprendizagem”.

Compreendemos, assim, que os materiais didáticos devem se configurar como um instrumento, um recurso pedagógico e não como um currículo modelador da prática em sala de aula.

O quadro teórico em que nos baseamos, o do interacionismo sócio-discursivo, é também a base dos trabalhos de produção e avaliação de material didático produzido por Machado (2000 e no prelo). De acordo com a autora, a avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos foi um instrumento adequado para a avaliação das seqüências didáticas voltadas para o aprendizado de gêneros.