

O uso da leitura em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira

Ana Paula Carneiro ROLA
Universidade Severino Sombra

Resumo: *Este trabalho focaliza o modelo de letramento construído nas atividades de uso da leitura em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, baseando-se na compreensão de que em toda sala de aula, professores e alunos estão construindo modelos particulares de letramento e compreensões particulares do que está envolvido na aprendizagem sobre como ser letrado. Este estudo analisa a interação em eventos de leitura de uma sala de aula da 6ª série do Ensino Fundamental e discute o que conta como ações letradas neste grupo específico. Os resultados revelam que nesta sala de aula a leitura não é vista como um evento social e os alunos estão engajados em ações letradas que não envolvem a negociação na construção do significado.*

Palavras-chave: *letramento; interação; leitura; ensino-aprendizagem de E/LE.*

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a construção da leitura nos processos de ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras, devemos considerar os novos desafios que a escola encontra na sociedade globalizada em que estamos inseridos. Como aponta Gee (2000), cada vez mais se valoriza o que as pessoas sabem e podem fazer em colaboração com as outras, e não aquilo que sabem isoladamente. Dessa forma, a escola adquire uma crescente responsabilidade na formação de cidadãos críticos e preparados para interagir no mundo social.

Neste trabalho, partimos da compreensão de que é fundamental que a escola envolva os indivíduos com práticas sociais de letramento, ou seja, com as práticas sociais de uso da leitura e da escrita que circulam na sociedade em que vivem. O letramento é visto, portanto, a partir de sua dimensão social, como um fenômeno complexo e multifacetado (Soares,

1999; Street, 1984; Cope e Kalantzis, 2000; Barton e Hamilton, 1998).

Sabemos, contudo, que grande parte das escolas não considera essa dimensão social, reduzindo as práticas de leitura e escrita em sala de aula a um “mero letramento” (Cope e Kalantzis, 2000). Isto ocorre, por exemplo, quando estas práticas permanecem centralizadas em uma visão de linguagem única e estável e se tornam distantes daquelas que realmente ocorrem fora do espaço escolar. No ensino de línguas estrangeiras, foco deste trabalho, os professores não costumam preocupar-se em oferecer possibilidades para que os alunos usem socialmente a leitura e a escrita durante as aulas, e não enfatizam aquilo que tem sentido para eles e que os faz crescer como pessoas e cidadãos (Almeida Filho, 1993).

Seguindo essa linha de raciocínio, objetivamos neste estudo (1) iniciar uma reflexão sobre a natureza da construção de significados em sala de aula e sobre a visão de letramento que permite aos indivíduos envolver-se nas diversas práticas sociais de leitura e escrita; e (2) comparar esse modelo de letramento ao que é construído nas práticas de uso da leitura em uma sala de aula específica de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Pretendemos focalizar a construção da leitura em eventos de letramento e identificar o que conta como ações letradas para os alunos no contexto das aulas de E/LE da 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino.

As práticas de letramento com as quais os alunos estão envolvidos nas aulas serão investigadas a partir da perspectiva de letramento como prática social situada em contextos sociais e históricos específicos (Moita Lopes, 1996; Heap, 1991; Bloome, 1993; Bloome e Bailey, 1992). A análise do corpus será feita com base em estudos sobre a construção do letramento em salas de aula e o papel do contexto escolar na definição dos significados construídos pelos alunos (Green et al., 1994; Maybin e Moss, 1993; Moita Lopes, 1995, 1996, 2002).

LEITURA E CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS

Para compreender o papel da sala de aula na definição dos significados construídos pelos alunos, em primeiro lugar, é fundamental a compreensão teórica sobre a natureza dialógica do significado (Bakhtin, 1981) a partir de uma visão sociointeracional da linguagem (Moita Lopes, 1995, 1996, 2002). A partir dessa visão, o significado não é intrínseco à linguagem, é uma construção social negociada pelos participantes discursivos, que usam a linguagem para agirem no mundo social em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares (Moita Lopes, 2002). Como aponta Bakhtin (1981, p.123, grifo do autor),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas (...), mas pelo fenômeno social da *interação verbal* (...). A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O significado, nesse sentido, em qualquer enunciação, atitude ou material depende do contexto interacional, ou seja, não está localizado apenas na intenção de alguém, e sim no evento, em ações e reações das pessoas umas com as outras (Bloome e Bailey, 1992, p.187). Moita Lopes (2002, p.196) chama a atenção para o fato de que, se por um lado o significado é construído pelos participantes discursivos na interação, por outro, ao nos envolvermos nesse processo, nos construímos e construímos aos outros em nossa volta. Nessa visão socioconstrucionista do discurso, é fundamental analisar os encontros interacionais nos quais as crianças participam em sala de aula, considerando que as escolas devem ser vistas “como lugares onde os estudantes são apresentados a modos de vida particulares, onde as subjetividades são produzidas e as necessidades são construídas e legitimadas” (Aronowitz e Giroux, 1991, p.87) .

Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem e de compreensão também são entendidos como práticas sociais nas quais as pessoas co-participam e se envolvem através da interação na construção do significado (Moita Lopes, 1996). Segundo as idéias de Vygostky (1991) sobre o papel central do diálogo na aprendizagem, é na interação, através do diálogo com adultos ou com colegas, que os estudantes constroem o conhecimento que é depois internalizado para fazer parte de seu desenvolvimento cognitivo. É necessário, portanto, garantir aos alunos a possibilidade de se envolverem no discurso para que seja possível a construção conjunta de significados através da interação em sala de aula.

No contexto específico da sala de aula de língua estrangeira, o professor deve criar condições que possibilitem o envolvimento dos alunos com os processos sociais de criar significados com a utilização da língua estudada. Maybin e Moss (1993, p.140), em seu trabalho sobre a importância da conversa sobre textos na construção dos significados, apontam que qualquer compreensão colaborativa e interpretações do texto que estejam sendo negociadas na conversa das crianças sobre o texto podem na realidade estar direcionando sua compreensão individual. É importante ressaltar que esta compreensão contraria a posição adotada por muitos professores, que vêem a conversa sobre o texto como evidência de uma compreensão individual anterior.

São as ações do professor em sala de aula, portanto, que levarão os alunos a se perceberem como participantes na construção social do significado ou, por outro lado, a entenderem que o significado é construído por alguém com autoridade (cf. Moita Lopes, 1995), sem que sua contribuição seja levada em consideração. Nas aulas de leitura, por exemplo, “o papel interacional do professor pode estar afetando a percepção que os alunos têm de compreensão leitora” (Moita Lopes, 1995, p.360) e ele pode direcionar a compreensão que os alunos terão do texto a ser lido. Assim, dependendo da visão de linguagem do professor, os alunos podem ser levados

a entender que aprender a ler é aprender a respeitar a autoridade textual (Aronowitz e Giroux, 1991) e não vêem a leitura como uma prática social – como um modo de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado (Moita Lopes, 1996).

A ESCOLA E OS MODELOS DE LETRAMENTO

Este trabalho se propõe a analisar como os alunos constroem significados nas atividades de uso da leitura na aula de E/LE, ou seja, como o conceito de letramento está sendo definido nesse contexto, a partir da natureza das práticas de uso da leitura nas quais os alunos estão se envolvendo. À medida que professores e alunos constroem as normas, expectativas, os papéis e relações que definem como irão se engajar na vida diária em sala de aula, eles também estão definindo o que conta como letramento e ações letradas nos eventos locais da vida de sala de aula (cf. Wead e Green, apud Green et al., 1994, p.124). Barton e Hamilton (1998, p.7) ressaltam que existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida e que as práticas de letramento são criadas por instituições sociais e relações de poder e, nesse sentido, alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes que outros. Street (1984), em cujo referencial teórico nos apoiaremos, propõe a denominação de dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo de letramento

De acordo com o modelo autônomo de letramento (Street, 1984), o letramento é estudado independente do contexto social, pois a escrita é vista como um produto completo em si mesmo, “que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico

interno ao texto escrito” (Kleiman, 1995, p.22) – apagando, portanto, as práticas sociais na construção do significado. Neste modelo, a aquisição da escrita está relacionada à decifração e à manipulação de materiais. Portanto,

ao professor / instrutor não vai ser necessário ir muito além da letra, torná-la transparente, para que se revele ao aprendiz o saber verdadeiro, universalmente válido e disponível a quem logra decifrar o texto: ter a “letra” é ter a chave, descobrir o significado das palavras é descobrir o sentido do texto. (Signorini, 1994, p.164)

Essa percepção de aquisição da escrita como decifração, que revela aos alunos o verdadeiro saber, tem suas raízes nas origens ideológicas da sociedade ocidental (Graff, 1994; Signorini, 1994). Segundo essa visão, a conquista do conhecimento escolarizado tem um caráter transformador ou emancipatório e está, portanto, associada com o progresso e a mobilidade social. Entretanto, como ressalta Inês Signorini (1994) em seu trabalho sobre a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita, nenhum projeto que vise à emancipação poderia ter por base “mecanismos de ‘repasso’ ou de ‘transmissão’, (...), pois eles ratificam justamente a racionalidade, ou ‘lógica’, das polaridades que se excluem” (Signorini, 1994, p.171; grifos no original), ou seja, essa percepção de que o saber revelado pela decifração da escrita transformaria o ignorante em um ser autônomo e emancipado acaba por aumentar ainda mais as diferenças entre os mais “esclarecidos” e os “ignorantes”, ao invés de transformá-los de alguma forma.

O modelo ideológico de letramento

Em oposição ao modelo autônomo, está o modelo que enfoca a dimensão social do letramento, denominado por Street (1984) como o modelo ideológico de letramento.

Segundo esse enfoque, o letramento envolve mais do que os processos de leitura e escrita, envolvendo também os processos comunicativos através dos quais é construído. Os letramentos, no plural, são continuamente definidos, redefinidos, construídos e reconstruídos na vida social dos diferentes grupos (Green et al., 1994, p.147). Dessa forma, observando a interação entre professores e alunos em sala de aula, pode-se identificar um conjunto de ações que contam como ações letradas naquele contexto específico (Green et al., 1994, p.131).

Este trabalho se orienta por esta visão teórica na tentativa de analisar as ações letradas com as quais os alunos estão envolvidos em sala de aula de E/LE. Como unidade de análise, utiliza-se a noção de eventos de letramento (Bloome e Bailey, 1992), enfocando que o significado está localizado no evento e não nos indivíduos isoladamente. As pessoas são vistas como situadas em eventos, ainda que estes eventos sejam construídos por suas ações e pelo seu uso da linguagem (Bloome e Bailey, 1992, p.182).

É fundamental, portanto, a compreensão do letramento como uma realização social de um grupo (Green et al., 1994), relacionado às práticas sociais situadas em contextos sociais e históricos específicos. Nas palavras de Green et al. (1994, p.124), o letramento é socialmente construído, é um fenômeno “que é situacionalmente definido e redefinido nos diferentes grupos, incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e grupos profissionais”.

O letramento é entendido como prática cultural (Heap, 1991), ou seja, o que dá sentido às ações letradas nos eventos particulares de letramento é a vida cultural: um texto pode ser lido de várias maneiras, as leituras particulares são moldadas e reguladas pelas circunstâncias sociais nas quais os textos são compartilhados.

Maybin e Moss (1993), em seu estudo sobre a conversa sobre textos em diversas práticas de letramento, concluíram que aquilo que a princípio parecia uma conversa informal referindo-se aos textos era na realidade a “leitura”. Segundo

essas autoras, é através da conversa sobre textos que eles são contextualizados e recontextualizados. Isso significa, como já apontamos anteriormente neste trabalho, que o significado e a compreensão são construídos e moldados colaborativamente na interação entre os participantes discursivos. Bloome (1993) aponta que essa ação colaborativa na construção social do significado em um evento de letramento invoca a noção de que “o significado (...) é sempre e necessariamente indeterminado” (Bloome, 1993, p.104). Assim, nunca há significado completamente explícito e fixo – como na visão do modelo autônomo de letramento – mas o sentido é sempre co-construído e inerentemente indeterminado.

CONTEXTO E METODOLOGIA

O estudo foi realizado com alunos da 6ª série de uma escola da rede particular de uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro. Nesta escola, o espanhol é dado como disciplina obrigatória, paralelamente ao inglês, desde o início da 5ª série. Os alunos que participaram da investigação tinham entre 12 e 13 anos e a turma era considerada “muito boa” por todos os professores. Cabe ressaltar que os alunos e a professora já tinham um contato anterior com a pesquisadora por tratar-se de uma funcionária da Instituição, e acreditamos que a sua presença não alterou o ritmo normal das aulas.

A professora de espanhol responsável pelas aulas observadas foi informada que o interesse da pesquisadora estava especificamente nas práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. A docente é graduada em outra área, mas depois de haver residido por muitos anos em um país de fala hispânica, dedica-se também ao ensino da língua espanhola.

Esta pesquisa é de cunho etnográfico. Os dados, coletados durante os meses de outubro e novembro de 2003, compreendem 6 aulas de 50 minutos cada. Na tentativa de triangular os dados coletados na investigação, para a coleta de registros foram efetuadas gravações em áudio das aulas,

notas de campo da pesquisadora e entrevistas semi-estruturadas com os alunos. Os nomes usados no trabalho são fictícios.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já foi dito, na análise da construção do conceito de letramento dos alunos na aula de E/LE serão enfocadas as atividades de uso da leitura nas quais os alunos estão se envolvendo e, para alcançar esse objetivo, foram selecionadas as seqüências que nos pareceram mais representativas. A análise será conduzida agrupando as seqüências em dois itens – o que conta como leitura e a negociação na construção do significado – que, na realidade, estão relacionados e se complementam.

O que conta como leitura

As ações tomadas em volta do texto ao longo das aulas vão levando os alunos a perceberem o que conta como ações letradas naquele contexto específico. A partir da perspectiva do letramento como uma realização social de um grupo, em toda sala de aula, professores e alunos constroem modelos particulares de letramento e compreensões particulares sobre como ser letrados (Green et al., 1994).

A primeira seqüência analisada foi gravada no início da aula do dia 31/10/2003:

Seqüência 1

Professora: *Vamos a abrir el libro en la página 56.* Bárbara. [faz um sinal com a cabeça indicando que a aluna deve começar a ler]

Bárbara: [Lendo a primeira frase do texto lentamente, com cuidado na pronúncia das palavras.] *Los indios de Brasil se agrupan en tribus.*

Professora: *Sigue Aline.*

Aline: *Cada tribu tiene su forma de distribuir las tareas y trabajos entre sus miembros.*

Professora: *Sigue Lucas.*

Notamos que não há uma conversa inicial com o objetivo de ativar o conteúdo esquemático do texto que será usado na leitura (cf. Moita Lopes, 1995) e a professora inicia as atividades de “leitura” pedindo aos alunos que abram o livro didático em uma página onde se encontra um texto sobre os índios brasileiros e indicando que aluno deve começar a leitura em voz alta.

A próxima seqüência retrata o momento da leitura da última frase do texto sobre os índios brasileiros:

Seqüência 2

Diego: *Abuelos, padres, madres, hijos, todos se pintan y adornan el cuerpo, comen juntos y rezan.* [fim do texto]

Professora: *Muy bien. Acá en el libro de portugués hay una parte en la página 96 que habla sobre Don Quijote...*

Podemos perceber que um aluno lê a última frase do texto sobre os índios brasileiros e a fala seguinte da professora não faz nenhuma referência ao tema do texto lido. Terminada a leitura em voz alta do texto, não é feito nenhum comentário sobre o texto e a atividade de leitura é dada como encerrada, pois a professora começa a falar sobre Dom Quixote, fazendo uma referência a um texto do livro de português – ler passa a ser simplesmente decifrar fragmentos de escrita (cf. Signorini, 1994) através da leitura em voz alta do texto e da preocupação com a pronúncia “correta”. Essa visão de leitura também é verificada na próxima seqüência, gravada na aula do dia 14/11/03, quando os alunos leram um texto sobre o ciclo da água:

Seqüência 3

Professora: Segue Guilherme.

Guilherme: [Lendo uma frase do texto.] *El sol calienta el mar, el agua se evapora y sobe.*

Professora: Y?

Guilherme: [incompreensível]

Professora: Y?

Guilherme: *sube.*

Professora: Segue Aline.

Na atitude da professora fica ressaltada a sua preocupação com a pronúncia das palavras. Cada aluno lê um pequeno fragmento do texto, mas ela interrompe a atividade quando um aluno lê uma palavra com uma letra trocada. Ocorre “uma redução do problema da compreensão do texto / apreensão do conhecimento à da transparência da letra, da palavra, ou dos fragmentos da escrita” (Signorini, 1994, p.165).

Na próxima seqüência, observa-se um evento de letramento da aula do dia 07/11/03:

Seqüência 4

Professora: Gabriel.

Gabriel: [Lendo uma frase do texto.] *Víctor y Camila están en el instituto.*

Professora: Jaqueline.

Jaqueline: Ah? [Incompreensível]

Alunos: Lê Jaqueline!

Bárbara: Mas ela não tá acompanhando!

Professora: Diego.

Diego: [Seguindo a leitura.] *No están estudiando.*

Ana: [Interrompendo o colega] *No están estudiando ni haciendo un examen.*

Aline: Quem é agora? [Incompreensível]

Professora: Gente pára! Não precisa ficar falando. Vai seguindo! Uma frase cada um!

A professora pede que a aluna Jaqueline leia e o fato de a aluna não estar prestando atenção à atividade gera um pequeno tumulto. Neste momento, a professora reafirma como deve ser a leitura na sua aula: “Uma frase cada um!”. Como já apontamos neste trabalho, as atividades que os alunos têm para se engajar em ações de letramento na escola são fundamentais, pois são elas que irão limitar ou expandir seus repertórios de letramento. Nas práticas de leitura realizadas por esta turma na aula de E/LE, percebemos que é priorizada a prática da leitura em voz alta como única habilidade relevante nas atividades e isso acaba por reduzir o múltiplo significado do letramento. As atitudes diante dos textos revelam características do modelo autônomo de letramento, levando a “um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar” (Soares, 1999, p.85). Esses dados se confirmam na entrevista realizada com um dos alunos, que afirma que entende mais quando lê em voz alta para a turma toda e a sua pronúncia melhora:

Entrevista individual (gravada em 07/11/2003)

Pesquisadora: Que atividade você mais gosta?

Aluno: De ler os textos e ouvir a fita. Ajuda bastante pra gente falar melhor as palavras.

Pesquisadora: Como são as atividades de leitura?

Aluno: A gente lê em voz alta, a gente lê pra toda a turma. Se a gente lê só pra gente, a gente entende menos, lendo em voz alta a nossa pronúncia fica melhor.

A visão do aluno se justifica no conceito de leitura que foi sendo construído durante as aulas, pois um modelo é definido nas interações que as pessoas têm com os textos (Green et al., 1994, p.132).

Ainda na aula do dia 07/11/03, após os alunos lerem o texto indicado pela professora duas vezes, são tiradas algumas

dúvidas de vocabulário e passa-se automaticamente às perguntas propostas pelo livro didático. A partir deste momento, os alunos começam a conversar e não é possível recuperar quase nada do que dizem na gravação. Segundo notas no diário de campo, “os alunos, que antes estavam interessados para ler, se dispersam outra vez na hora de responder as perguntas”. Na Seqüência 5, dois alunos discutem sobre as respostas do exercício proposto no livro didático:

Seqüência 5

Victor: Achei! Aqui ó: [apontando no livro do colega] *Camila le gusta*. Achei a 1!

Alex: Nada a ver, cara! Tá aqui oh! [mostra um outro pedaço do texto no livro]

Victor: Você escreve no livro? Eu só marco. [coloca no próprio texto o número da pergunta]

O diálogo dos alunos demonstra que os critérios nos quais os exercícios são elaborados influenciam a sua percepção do processo de letramento, ou seja, trata-se de exercícios de decodificação, onde responder às perguntas é simplesmente localizar a parte do texto que está sendo solicitada.

A partir das atitudes de alunos e professora nas práticas de letramento nas aulas de E/LE, percebe-se que

o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem. Desse modo, os critérios segundo os quais os testes são definidos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola. (Soares, 1999, p.86)

Nas aulas observadas, não foram realizadas atividades para a ativação do conhecimento prévio dos alunos antes da leitura (Moita Lopes, 1995), os textos eram sempre lidos da mesma maneira – os alunos deviam estar sempre atentos para lerem a frase seguinte à do colega que estava sentado a sua frente – e não houve uma interação entre alunos e professora em conversas sobre os textos lidos. Partindo-se do pressuposto que “as leituras são construídas, contestadas e negociadas através da conversa sobre textos” (Maybin e Moss, 1993), pode-se inclusive afirmar que nessas aulas os alunos não leram realmente os textos e apenas participaram de uma atividade de prática da pronúncia. Como apontam Green et al. (1994, p.126), “se os alunos são engajados em ações letradas que são as mesmas durante todos os anos de escolaridade, eles irão desenvolver um modelo particular de letramento, não o modelo de letramento”.

A negociação na construção dos significados

As próximas seqüências foram gravadas na aula do dia 07/11/03, durante a realização de uma atividade do livro didático, que consiste em um teste de personalidade de acordo com as características físicas de cada um. Na Seqüência 6, observamos que, após terminar a leitura em voz alta do referido teste de personalidade, a professora pede aos alunos que descrevam sua personalidade de acordo com o texto.

Seqüência 6

Professora: [Lendo o texto.] *Si tienes los ojos marrones, verdes, azules o negros, eres cariñoso, sociable, hablador o goloso.* [Olhando para a turma.] *Ahora cada uno va a decir con las características de acá que eres. Si tienes la cara triangular, eres inteligente y abierto. Si tienes los ojos marrones, eres cariñoso, o soy cariñoso.*

Alunos: [Incompreensível]

Professora: Entendeu? Dale Pedro Henrique, começa.

Acreditamos que esse texto, por tratar-se de um teste de personalidade, em outras circunstâncias seria lido pelos alunos com o interesse de verificar se as características indicadas estão ou não de acordo com a personalidade de cada um. Esse tipo de teste é muito comum entre os adolescentes e poderia gerar uma situação comunicativa relevante e significativa, despertando a atenção e a expectativa dos alunos para a leitura como prática social.

Entretanto, na atividade proposta, eles devem usar especificamente as características contidas no texto para descreverem sua própria personalidade, ou seja, não podem concordar ou discordar com o resultado do teste. Mais uma vez, podemos observar que os alunos são envolvidos em práticas de letramento em sala de aula completamente diferentes daquelas que ocorrem fora da escola.

A Seqüência 7 retrata um momento no qual um dos alunos, Victor, descreve a sua personalidade de maneira diferente do que está no texto:

Seqüência 7

Victor: *Tengo la cara ovalada/ Soy...inteligente y abierto. Tengo los ojos marrones y soy sociable.*

Professora: *Sociable. Está bien.*

Alunos: [Incompreensível]

Professora: *Más me dijo como es la personalidad de él, no siguió acá pero está bien!*

Alunos: [Incompreensível]

Aline: Aqui professora. [Indicando como o colega deveria ter dito.] *Tengo los ojos marrones, soy cariñoso.*

Professora: Mas está bem! [Indicando que outro aluno deve continuar.] Alex, você.

Os próprios colegas não aceitam a atitude do colega, ao contrário da professora que aceita a resposta de Victor. Não foi possível recuperar a fala de alguns alunos, mas de acordo com as notas de diário de campo, “os alunos reclamam que o

colega não leu como estava no texto”, demonstrando que sua visão de leitura se sustenta no modelo autônomo de letramento. A professora, por sua vez, deixa claro que ela aceita a resposta de Victor, mas não negocia a construção dos significados com os alunos.

Na próxima seqüência, gravada no início da aula do dia 14/11/2003, percebe-se, mais uma vez, a ausência da negociação na interação entre professora e alunos.

Seqüência 8

Professora: Página 66!

Bárbara: Deixa eu ler. É que página? Eu quero ler professora!

Professora: Página 66.

Bárbara: Posso começar a ler? [Imcompreensível]

Professora: Começa Bárbara. *El agua...*

Bárbara: Onde?

Professora: [Lendo o enunciado do exercício 1.] Observa el mapamundi y elige la respuesta correcta.

Bárbara: Não entendi nada!

Professora: Tá, começa a ler o texto então. [Saltando as atividades 1,2 e3.]

Trata-se da leitura de um texto sobre o ciclo da água e o livro didático propõe a realização de três exercícios sobre o tema antes da leitura do texto propriamente dito. Diante da dificuldade da aluna em compreender o enunciado do primeiro exercício, a professora decide saltar as atividades de pré-leitura e os alunos aceitam sem questionamentos sua decisão. Como já indicamos, são as ações do professor que farão com que os alunos se percebam como participantes na construção do significado ou não. Ao aceitarem a atitude da professora, eles demonstram que aprenderam uma maneira padronizada de agir ou comunicar a partir das oportunidades que lhes são proporcionadas nesta e em outras aulas (Green et al., 1994).

Na Seqüência 9, observamos um momento da mesma aula em que a professora propõe uma conversa sobre o texto lido:

Seqüência 9

Professora: O que é que? ¿Qué estuvieron leyendo? ¿Qué entendieron?

Diego: O ciclo da água.

Professora: *El ciclo del agua.*

Diego: Que ele tem três formas: líquido, gasoso e o sólido. Ai...é...

Professora: Fala!

Diego: *El agua siempre está cambiando de estado.*

Professora: ¿Qué pasa si... si rompemos el ciclo del agua?

Aline: É que... *Gracias al viento, las nubes recorren kilómetros.*

Alex *El sol calienta el mar, el agua se evapora*

Professora: No. ¿Qué acontece? ¿Qué pasa si el ciclo de agua se...?

Bárbara: *El sol calienta el mar, el agua se evapora e sobe, y el vapor de agua se transforma en nubes... nubes.*

Professora: ¡No!

A professora faz algumas perguntas sobre o texto lido, mas não aceita as respostas dos alunos, que vão “aprendendo a usar a linguagem em contextos que sua contribuição para o significado não é levada em consideração” (Moita Lopes, 1995, p.361). Ao tentarem responder à professora, os alunos lêem pequenas partes do texto, sem conseguirem se envolver nos processos de criar significados com a utilização da língua estrangeira. De acordo com Lemke (1989), somente quando falam sobre o que leram usando suas próprias palavras os estudantes podem realmente dar vida ao texto, “dando-lhe uma ‘voz’ que não seja apenas audível, mas também completamente significativa” (Lemke, 1989, p.136; grifo no original).

Constatamos mais uma vez que no modelo de letramento desenvolvido nesta sala de aula, para os alunos todas as respostas devem estar no próprio texto, pois o significado é fixo, não há sentido negociado e co-construído na interação entre os alunos e entre os alunos e a professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas seqüências analisadas, podemos observar como são construídas condições, definições e significados de letramento através das palavras e ações da professora e dos alunos neste contexto específico de ensino de E/LE. Percebemos que a interação nesta sala de aula não está direcionada para a participação efetiva dos alunos – a professora e os alunos não entendem a leitura como um evento social em que o significado é negociado e construído conjuntamente na interação entre os participantes. Nesta sala de aula de E/LE, os alunos não conseguem produzir significados na interação sobre os textos lidos. Para estes alunos, o significado está no texto e não pode ser modificado – modelo autônomo de letramento.

Ao analisar a construção do modelo de letramento nas práticas de leitura nas aulas de E/LE, buscamos enfatizar que muitas vezes nas práticas sociais em sala de aula, as atitudes e decisões do professor frente a um texto influenciam a percepção dos alunos sobre o que conta como ações letradas naquele contexto específico e muitas vezes os alunos transportam para fora da sala de aula a visão de letramento ali construída. Soares (1999) chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, apesar de serem capazes de comportamentos escolares de letramento, os alunos “são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares” (Soares, 1999, p.86).

Essa é uma questão de extrema importância para o dia-a-dia em sala de aula de alunos e professores de todas as disciplinas. É necessário que os docentes tenham possibilidade

de atualizar-se para repensar de forma crítica sua prática pedagógica, principalmente no que se refere à interação em suas aulas e à construção do significado em eventos de letramento como práticas sociais. Dessa forma, poderão caminhar em direção ao cumprimento de sua principal tarefa, que é a de proporcionar as condições básicas necessárias para a formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. Cultural politics, reading formation and the role of teachers as public intellectuals. In: _____ (Ed.) *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991. p.87-113.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (1929). São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge, 1998.

BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*, v.16, n.2, p.98-111, 1993.

BLOOME, D.; BAILEY, F. M. Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R; GREEN, J.; KAMIL, M.; SHANAHAM, T. (Ed.) *Perspectives on Literacy*. Urbana, Illinois: NCRE & NCTE, 1992. p.181-210.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____ (Ed.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000. p.3-8.

GEE, J.P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.)

Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000. p.43-68.

GRAFF, H. The legacies of literacy. In: MAYBIN, J. (Ed.) *Language and Literacy in Social Practice.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters/Open University, 1994. p.151-167.

GREEN, J. et al. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: RUDELL, B.; RUDELL, M.R.; SINGER, H. (Ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading.* New York: International Reading Association, 1994. p.124-151.

HEAP, J.L. A Situated perspective on what counts as reading. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.) *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy.* Amsterdam: John Benjanmin, 1991. p.103-139.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado das Letras, 1995. p.15-61.

LEMKE, J.L. Making text talk. *Theory into Practice*, v.28, n.2, p.136-141, 1989.

MAYBIN, J.; MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Researching Reading*, n.2, p.138-147, 1993.

MOITA LOPES, L.P. What is this class about? Topic formulation in a L1 reading comprehension classroom. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.) *Principle and Practice in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 1995. p.349-362.

_____. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. In: Anais do III Seminário da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira. UFF, Niterói, 1996.

_____. *Identidades Fragmentadas.* Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SIGNORINI, I. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *ESP*, v.15, n.1-2, p.163-171, 1994.

SOARES, M.B. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[Recebido em novembro de 2005
e aceito para publicação em maio de 2006]

Title: *The use of readings in Spanish as a Foreign Language classes*

Abstract: *This paper focuses on the literacy model constructed during activities related to the use of readings in Spanish as a Foreign Language classes, based upon the understanding that in every classroom, teachers and student are constructing particular models of literacy and particular understandings of what is involved in learning how to be literate. By analyzing the interactions in reading events of a 6th grade class, this research discusses what counts as literate actions in this specific group. The results reveal that in this classroom reading is not viewed as a social event, and students are engaged with literate actions that don't involve meaning negotiation.*

Keywords: *literacy; reading; interaction; teaching Spanish as a Foreign Language.*

