

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS (X CELEM)

NATACHA MARIA MARANHÃO SEREDA

**O PAPEL DO LETRAMENTO NO ENSINO DE LE PARA CRIANÇAS
RECÉM-ALFABETIZADAS EM LM**

TRABALHO FINAL DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA
2014

NATACHA MARIA MARANHÃO SEREDA

**O PAPEL DO LETRAMENTO NO ENSINO DE LE PARA CRIANÇAS
RECÉM-ALFABETIZADAS EM LM**

Artigo apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. X CELEM - do Departamento Acadêmico De Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Ayub Polchlopek

CURITIBA
2014

O PAPEL DO LETRAMENTO NO ENSINO DE LE PRA CRIANÇAS RECÉM-ALFABETIZADAS EM LM

RESUMO: O interesse por esta pesquisa surgiu das reflexões da pesquisadora enquanto professora de francês língua estrangeira para crianças e de questionamentos provocados a partir de estudos sobre o letramento. Percebeu-se um encantamento de crianças ao ouvir histórias e manipular textos escritos em língua estrangeira mesmo sem dominá-la. A pesquisa buscou responder se práticas de letramento em sala de aula de LE podem ser uma via de acesso a aprendizagem de LE. Realizou-se uma pesquisa exploratória de orientação qualitativa, abordando o processo do conhecimento em LE numa perspectiva sócio-histórica de letramento. Para isso, procurou-se articular as discussões sobre letramento como uma prática social e a teoria da aprendizagem vigotskiana. As discussões teóricas se seguiram ponderando sobre as relações que se podem estabelecer entre letramentos em língua materna e língua estrangeira. Pode-se afirmar que crianças que ainda não decifram o código escrito da LE e que pouco conhecem do léxico da LE, podem sim ser consideradas letradas em LE caso se envolvam em práticas sociais de leitura e escrita e façam uso dessa linguagem, mesmo que intermediados por um indivíduo alfabetizado.

Palavras-chave: ensino de LE para crianças; letramento em LE ; perspectiva sócio-histórica de letramento.

***ABSTRACT:** The interest for this research arose from the reflections of the researcher as a French foreign language teacher to children and from questions emerged from literacy studies. It was noticed an enchantment of children when listening to stories and handling texts written in a foreign language even without fully understanding it. The research sought to answer whether literacy practices in a FL classroom could be a gateway to FL learning. An investigative research of qualitative orientation was held, focusing on FL knowledge process in a sociohistorical perspective on literacy. For this, it was sought to articulate discussions on literacy as a social practice and on vygotskian learning theory. Theoretical discussions ensued pondering the relationships that can be established between mother tongue literacy and foreign language. It can be stated that children who have not yet deciphered the written code of FL and know little of the lexicon of FL, can be considered literate in FL if engaged in social practices of reading and writing and make use of this language, even if intermediated by a literate person.*

Keywords: teaching foreign language to young learners; literacy LE; sociohistorical perspective on literacy

1 Introdução

Crianças pequenas recepcionadas por um professor com um sonoro “good morning”, um sorridente “buenos dias” ou um elegante “bonjour” não configuram mais uma cena que espanta ou surpreende. Não são raros os meninos e meninas que desde muito cedo frequentam aulas de língua estrangeira. Estes cursos, prometendo fluência e ausência de sotaques, através de um ensino lúdico e prazeroso, fazem parte do cotidiano de um grande número de muitas famílias brasileiras, sobretudo das crianças que frequentam escolas particulares¹.

Em termos acadêmicos muito se discute sobre o papel e o valor da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE)² em tenra idade, mesmo antes de serem alfabetizadas na língua materna (LM). As publicações que tratam do ensino e/ou da aprendizagem neste contexto discutem métodos que normalmente valorizam o uso do lúdico, através de jogos, brincadeiras e músicas.

Por outro lado, referindo-se ainda ao aprendizado formal da LM por crianças, as atividades de leitura e de escrita também são objetos de estudo de muitos pesquisadores nas últimas décadas. As discussões nacionais estendem-se a numerosas indagações sobre a falta de hábito de leitura pelos brasileiros, neste caso sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É atual a discussão sobre a dificuldade de alguns sujeitos alfabetizados em “compreender e interpretar” textos. Este fenômeno tem sido descrito e esmiuçado por muitos pontos de vista notadamente sob a luz do letramento³.

A motivação para este estudo surgiu justamente das reflexões da pesquisadora enquanto professora de francês língua estrangeira (FLE) em suas experiências com crianças e de questionamentos provocados a partir de estudos sobre o letramento.

Articular esses dois campos de estudo nos leva a questionar as condições do uso da

¹ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) a língua estrangeira moderna se constitui um componente curricular obrigatório apenas a partir da quinta série do ensino fundamental. Podemos dizer assim que a aprendizagem de LE na primeira infância constitui um privilégio, na maioria das vezes, apenas de alunos de escolas particulares.

² Usaremos o termo língua estrangeira como idioma estudado em sala de aula, ferramenta e objeto de estudo neste contexto, não utilizado pela comunidade na qual vive o aluno.

³ Em sua acepção mais genérica, pode-se dizer que o campo de estudos referidos ao letramento preocupa-se fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Falaremos mais sobre o termo letramento e suas definições em momento oportuno.

língua estrangeira por crianças. O ensino de LE para crianças pode também englobar práticas sociais da escrita e da leitura? O aprendizado da LE por crianças recém-alfabetizadas em LM pode se dar, portanto, via práticas de letramento? Sendo essas as nossas primeiras indagações, optamos aqui por pensar as práticas de letramento como caminho de acesso ao mundo da escrita no ensino e aprendizagem de LE para crianças.

O interesse inicial deste artigo surgiu a partir do testemunho de uma prática social da leitura: o encantamento de crianças ao ouvir histórias por sua professora de FLE. Os pequenos deleitam-se não apenas ao escutar uma narrativa, mas também ao manusear livros, jornais e revistas em francês, ao ter acesso a materiais autênticos dos mais variados gêneros textuais que, para elas, vêm de muito longe, como numa história que começa com um agradável “era uma vez, num reino muito distante...”. O estrangeiro parece ter algo de mágico que encanta e surpreende. Não é assustador e nem parece exigir a espera da aquisição de um vocabulário extenso que permita a compreensão palavra por palavra, sílaba por sílaba. Os textos estão ali para serem descobertos por si só, para serem tocados, sentidos, experimentados, não para serem decifrados ou estudados de forma acadêmica.

Nesse sentido, novas questões passaram a ser intrigantes, esmiuçando o tema primeiro: por que ouvir uma narrativa em uma língua estrangeira que ainda está longe de ser dominada pode ser tão prazeroso e despertar tanta curiosidade? A preocupação em conhecer todo o léxico que constrói o texto parece ser deixada em segundo plano, diferente do observado comumente em turmas de adultos. Como aproveitar este interesse para o ensino da leitura em LE? A curiosidade destas crianças frente a materiais em LE é um reflexo do mesmo comportamento em LM? A questão da leitura e da escrita, por sua complexidade, poderia ser assim abordada privilegiando distintos e inúmeros recortes, porém nossa intenção aqui restringe-se a discutir um aspecto em particular: debater como pode se dar o ensino de LE para crianças recém-alfabetizadas em LM tendo como via de acesso práticas de letramento.

2 Metodologia

Realizou-se uma pesquisa exploratória de orientação qualitativa, abordando o processo do conhecimento em língua estrangeira numa perspectiva sócio-histórica de letramento. Para isso, procurou-se articular as discussões sobre letramento como uma prática social (Kleiman, 1995, Pan, 2003, Rojo, 1998 e Soares, 1998 e 2006) e a teoria da

aprendizagem vigotskiana (Vigotski, 1998a e 1998b)

O interesse por esta pesquisa foi instigado sobretudo pelas reflexões despertadas a partir da prática docente da pesquisadora, professora de FLE para crianças. Posto isso, mesmo que o presente trabalho não seja pautado em pesquisa de campo julgou-se importante abrir parêntese para descrever o caminho de construção do seu tema. Sendo assim, apresentamos primeiramente os sujeitos que encorajaram o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se de um pequeno grupo de 14 crianças, de seis a nove anos, alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola particular de Curitiba. Todas são falantes de português brasileiro e podem ser consideradas recém-alfabetizadas na LM; suas habilidades de leitura e escrita em LM estão em desenvolvimento e progredem em função da idade e do nível escolar. Algumas destas crianças participam do grupo de francês, classificado como atividade extracurricular, há três anos, totalizado cerca de 90 horas de aulas, outras há dois anos (60 horas) enquanto um terceiro grupo está inscrito no curso há menos de um mês. Neste último, as crianças estão tendo o primeiro contato com o FLE. Nenhuma de suas famílias é francófona ou descendente de francófonos, nem ao menos demonstra interesse particular pela língua francesa ou em inserir seus filhos num ambiente letrado em francês em suas casas.

As aulas dos alunos iniciantes desenrolam-se pautadas em cantigas tradicionais francesas, parlendas e brincadeiras populares e na contação de histórias na LE. A partir do segundo ano, as aulas passam a ter um material didático concebido para a faixa etária como segundo suporte. Saiba-se que os recursos primeiramente mencionados estão sempre presentes. Assim sendo o acesso a materiais em FLE ocorre num ambiente preparado, em sala, dia e horário específicos dos encontros da professora com seus alunos. As aulas têm duração de 50 minutos.

Pensando nas observações da professora e na busca por respostas para as questões levantadas, optou-se por desenvolver um estudo teórico-bibliográfico de reflexão sobre qual pode ser o papel do letramento na aprendizagem de LE para crianças recém-alfabetizadas, com o objetivo de discutir sua importância.

Para cumprirem-se os objetivos propostos para este trabalho faz-se necessário definir inicialmente o termo letramento através de um traçado histórico, descrevendo sobretudo as relações entre termos derivados de alfabetização e de letramento. As discussões teóricas que se seguiram transcorreram pela busca de caminhos que direcionem a análise do ensino e da aprendizagem da leitura em LE para crianças recém-alfabetizadas em LM através de práticas de letramento. Estes argumentos foram pautados numa perspectiva sócio-histórica do

letramento e na teoria da aprendizagem vigotiskiana. Na sequência, procurou-se apresentar pistas sobre os modos de ensinar LE nessa perspectiva, ressaltando a sua importância em dar novos sentidos aos processos de ensino de leitura em LE nas séries iniciais do ensino fundamental. Por fim, buscou-se abrir um caminho para discutir as relações que podem ocorrer entre letramento em LM e práticas de letramento em LE.

3 Letramento

A criação do termo letramento foi necessária quando, na década de 1980, um novo olhar passou a ser presente nas práticas de alfabetização e percebeu-se que o sentido deste último termo, até então entendido estritamente como aprendizagem do sistema de escrita, tinha sido ampliado. Há uma constatação de que se poderia conhecer e dominar as técnicas de leitura e escrita, sem fazer uso delas em práticas sociais. Tratamos aqui dos famosos exemplos de “ele sabe ler, mas não entende”.

*The illiteracy e l'illettrisme*⁴ são os termos que surgiram inicialmente nos Estados Unidos e na França para denominar aqueles que mesmo tendo passado pela escola, mesmo sendo alfabetizados, não vivem em estado ou condição de quem sabe ler e escrever. Observa-se que em ambos os países os termos nasceram no sentido negativo, pela necessidade de expor uma questão socioeducacional que incomodava. As questões de *illettrime* e *illiteraty* passam a ser tratadas de forma independente da aprendizagem básica da língua escrita. Nestes países, parte-se do princípio de que toda a população, independente de suas condições socioeconômicas, domina o sistema de escrita porque teve acesso à escolarização básica e sendo assim deve ter aprendido a ler e a escrever. Ressalta-se aqui que o fato de estudar os problemas de iliteracia não diminuiu o interesse acadêmico nestes países em continuar discutindo a respeito dos problemas da aprendizagem inicial da escrita. Pesquisas nesta área prosseguiram, porém de forma independente dos estudos sobre o domínio precário de competências de leitura e escrita necessárias para a participação em práticas sociais. (SOARES, 1998)

O termo letramento surge no Brasil também nos anos 80, o seu sentido, contudo, é positivo: busca-se despertar a importância de, já nas turmas de alfabetização, oportunizar o uso competente da leitura e da escrita. Este fato faz com que o termo “letramento” muitas

⁴ Em português iliteracia. Condição de quem é iletrado. Refere-se ao sujeito que, mesmo alfabetizado, não faz uso da leitura e da escrita.

vezes se mescla, ainda hoje, com o conceito de “alfabetização”. Nesse contexto, a produção acadêmica brasileira sustenta discussões sobre o letramento enraizadas no conceito de alfabetização. (SOARES, 2006)

A mudança na maneira de considerar o acesso à leitura e à escrita se concretiza, no nosso país, não apenas nas produções acadêmicas. Mesmo que timidamente, percebemos, por exemplo, essa nova maneira de ver o fenômeno através dos critérios que o Censo utiliza para determinar a população “alfabetizada”. Passamos pela ideia adotada em 1940 de que é alfabetizado aquele que declara saber ler e escrever para, a partir de 1950, definir como usuário de uma alfabetização funcional aquele que sabe ler e escrever um bilhete simples. Da mesma forma constatamos, como nos indica Soares (1998), que o uso dos termos derivados de “alfabetização” começou a ser repensado nas mídias, ainda que de forma muito indissociável ao seu primitivo. Passamos a ler e a escutar palavras como semi-analfabetos, analfabetos funcionais e iletrados. A presença destas novas expressões caracterizou um cenário em que se percebia uma tentativa em discriminar sujeitos que, mesmo apresentando condições distintas na habilidade de manipulação da língua escrita, eram tratados até então pelo antagonismo genérico: “alfabetizados” versus “analfabetos”.

A Psicogênese da leitura e da escrita, de Ferreiro e Teberosy (1999) trouxe uma enorme colaboração à discussão pedagógica sobre as práticas de alfabetização esclarecendo como as crianças vão construindo o conceito de língua escrita. A obra deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem. Começou-se a pensar, a partir de então, em como de fato uma criança aprende. O foco não estava mais exclusivamente no ensino e nas técnicas do professor. As hipóteses lançadas pelas próprias crianças no decorrer de sua descoberta do mundo escrito passaram a ser protagonistas no processo de aprendizagem.

No entanto, Pan (2003, p. 45) nos atenta que:

embora o construtivismo tenha concebido a escrita como produção do sujeito – sujeito cognoscente –, deixou de considerar as condições sócio-históricas em que a escrita se realiza, contribuindo para que seja entendida como objeto escolar e para que readquira o caráter de instrumento, coerente com os objetivos da escola da Modernidade: dominar a escrita pautada na linguagem padrão em detrimento da oralidade ou das experiências culturais.

O enfrentamento dessa visão dominante e hegemônica surge a partir de trabalhos que buscam a dimensão intersubjetiva no processo de letramento, embasando-se nos princípios da psicologia sócio-histórica, que teve Vigotski como seu maior representante. (PAN, 2003).

Mantendo o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, este artigo fundamenta-se numa concepção de letramento como o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas. Mais do que uma convivência unicamente pragmática com a leitura, queremos aproximar a criança da dimensão estética, cultural e afetiva dos atos de ler e escrever, extrapolando o aprendizado técnico de leitura e escrita. Ser letrado, portanto, significa incorporar os usos da escrita e da leitura, se apropriar de suas práticas sociais, fazer uso de diferentes tipos material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações. O conceito carrega indissociavelmente a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer seja para o grupo social em que esteja introduzida ou para o indivíduo que apreenda seu uso.

Diante do exposto podemos inferir também que um indivíduo pode não ser alfabetizado, mas de certa forma pode ser letrado, pois faz uso de materiais escritos, ouvindo noticiários, escutando a leitura feita por outro indivíduo alfabetizado, ditando textos para cartas, pedindo para que alguém leia os avisos de uma placa, dentre muitos outros exemplos. Heath (apud Soares, 2002, p. 145), entende por eventos de letramento “as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seus processos de interpretação”. Trata-se de uma situação mediada pelo texto escrito. Também corrobora com esta definição Kleiman (1995, p. 18) quando afirma que o letramento também está presente na oralidade, pois em situações como escutar notícias de rádio, e também afirmamos aqui, ouvir histórias lidas por alguém letrado, seja em LM ou LE é “um evento do letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita”.

O que queremos destacar com tudo isso é que não é preciso estar totalmente alfabetizado para se ter acesso ao mundo escrito; é preciso se perceber como sujeito de uma sociedade grafocêntrica e que esta escrita pode nos auxiliar na nossa construção histórica enquanto sujeitos sociais.

4 Tornar-se leitor

Conferindo à língua escrita plena autonomia, não subordinada à oralidade, Jean

Foucambert⁵ (1994) insiste sobre a importância de se aprender a ler um texto e não apenas a decodificá-lo para transformá-lo em oralidade. As ideias do pesquisador francês convergem com as definições de pesquisadores brasileiros como Soares (2006) e Kleiman (1995) quando aquele afirma que ler não é decodificar e que “analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; iletrismo é a falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão em relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação” (FOUCAMBERT, 1994, p. 18).

Foucambert (1994, p. 31) diz ainda que para aprender a ler, o não-leitor deve ter acesso a textos que leria se soubesse ler. Para o autor, os textos não devem ser simplificados para então serem apresentados às crianças. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se ler, praticando atos de leitura; mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”. Esta abordagem “metaléxica” permite a criança descobrir a leitura, avançar seus questionamentos sobre suas hipóteses.

Neste sentido, reafirmamos o valor de tornar disponíveis às crianças materiais em LE que elas leriam se soubessem ler em LE. Daí a importância da escolha de textos que fariam parte do cotidiano destes alunos, alfabetizados em LM, se já fossem alfabetizados – e letrados – em LE. Não se deve temer o trabalho com textos “difíceis”, esperando que antes de tudo as crianças sejam alfabetizadas na LE, que adquiram vocabulário e que tenham plena autonomia na LE. Não devemos limitar as crianças à leitura de textos facilitados, pedagogicamente construídos. Os professores, sejam eles de LM ou de LE, devem ajudar seus alunos a tornarem-se leitores dos textos que circulam socialmente: narrativas, contos, fábulas, histórias em quadrinhos, notícias de jornais, textos que aparecem em desenhos animados, publicidade, regras de jogos, informações contidas em embalagens de produtos de consumo infantil, enfim, materiais autênticos dos mais diversos gêneros textuais.

Foucambert (1994, p. 23) compara o que chama de um verdadeiro leitor com um bilíngue. Aquele que decifra as palavras de um material escrito qualquer, que utiliza a característica alfabética de língua para compreender a escrita graças ao oral que lhe corresponde é como alguém que parte sempre de sua LM para entender a LE, consumindo energia na tradução às custas da comunicação. Ao passo que um bilíngue pensa e sonha

⁵ Jean Foucambert foi professor primário em uma escola rural no início de sua carreira, em seguida inspetor da Educação Nacional e responsável pelo serviço de pesquisa do INRP (Institut national de la recherche pédagogique) na França. Atualmente é coordenador pedagógico da Associação Francesa pela Leitura (AFL) e editor da revista *Les Actes de Lecture*.

diretamente na segunda língua, sem pontes, assim como um verdadeiro leitor que não dispõe simplesmente de uma técnica melhorada de “tradução”. Ele trata a escrita diretamente como uma linguagem para os olhos, como uma mensagem concebida para o olhar, não para os ouvidos.

5 Letramento em LE

Ao apresentarmos textos em LE para as crianças a partir de seis anos não podemos pensar que elas estão inicializando seu processo de letramento em LE. Não se trata de um momento de estreia no mundo da escrita. Com acesso ou não a LE, sendo alunos de escolas públicas ou particulares, vivemos todos em uma sociedade grafocêntrica, cercada por material escrito, regida por uma língua, que mesmo sendo oralizada, registra-se graficamente. Neste contexto, o letramento em LE não é um momento de inauguração, mas de continuidade de um letramento que já vem acontecendo antes mesmo da alfabetização em LM.

Rojo (1998, p. 123), pensando em uma visão socioconstrutivista do letramento, nos atenta para o fato de que, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence. De Lemos (1988 apud Rojo, 1998, p. 123) afirma que o processo de letramento depende também dos diferentes modos de participação da criança nas práticas orais em que atividades de leitura e de escrita, dentre as quais destaca-se o jogo do “faz-de-conta que lê”, ganham sentido. “É este modo de participação da criança nas práticas orais, dependentes do grau de letramento familiar e da instituição escolar em que a criança está inserida, que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto”.

No contexto que motivou esta pesquisa teórica-bibliográfica sabemos que as crianças em questão já praticam atos de leitura e escrita; são alunos de uma escola particular em que o acesso a livros e textos de diversos gêneros é privilegiado desde a Educação Infantil. A questão passa a ser: como colocar estes alunos em situações de letramento em LE?

Partindo do princípio de que crianças que ainda não sabem ler nem escrever podem ser consideradas letradas, Soares (1998, p. 24) comenta que:

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é “analfabeta”, porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Isso exposto, pode-se inferir que crianças que ainda não decifram o código escrito da LE e que pouco conhecem do léxico da LE, podem sim ser consideradas letradas em LE caso se envolvam em práticas sociais de leitura e escrita e façam uso dessa linguagem, mesmo que intermediados por um indivíduo alfabetizado, vivendo em um ambiente rico em materiais escritos. Não podemos nos limitar a dizer que a maior dificuldade para que se ocorra letramento em LE está na escrita que se diferencia da LM. Devemos atentar para o fato de que cada aprendiz tem sua maneira de aprender, seguindo suas próprias especificidades. As crianças precisam de seu espaço próprio e de condições favoráveis para poderem construir seus conhecimentos, mas precisam também de alguém que os ajude.

Sobre as dificuldades que aparecerão nesse processo, buscamos em Cagliari (1998, p. 69) uma definição do papel do professor:

ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo está numa situação histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento o ensinar é diferente.

O ensino da leitura, nestes termos, pode fundamentar-se nos conceitos de aprendizagem mediada e zona de desenvolvimento proximal de Vigotski (1998b). A ênfase dada pelo pesquisador bielorusso ao caráter social do processo educativo teve sua relevância para uma nova percepção acerca do modo como a criança pensa e constrói seu repertório de mundo, considerando que a elaboração do pensamento se dá por meio das interações que a criança realiza com o adulto ou com outras crianças mais experientes. A zona de desenvolvimento proximal diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, quando a resolução de problemas costuma ocorrer de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, aquele em que a resolução de problemas ocorre sob a orientação de outro sujeito mais experiente. O professor pode então ajudar a criança a revelar seu desempenho em leitura, fazendo-a alcançar um grau maior de autonomia nas próximas leituras.

Vigotski (1998a) encara o processo da aprendizagem como uma ação social onde os indivíduos formulam seus conhecimentos mediante sua interação com o campo e com os outros, numa relação constante entre fatores individuais e coletivos, do sujeito e do contexto.

6 Letramento em LM e letramento em LE: que relações?

As relações entre LM e LE muito têm sido discutidas nos estudos metodológicos sobre o ensino de LE. A história do ensino de LE caracteriza-se por uma constante sucessão de tese e antítese, regida por um movimento pendular que ora aponta para a LM como referência para o estudo de LE (Método de gramática e tradução), ora a exclui para focar toda a atenção na LE (Método direto). Da mesma forma, as abordagens transitavam entre a ênfase na oralidade (Método audiolingual) e a ênfase na leitura (Método de leitura). (LEFFA, 1988)

Posto isso, pergunta-se em que sentido poderíamos articular a relação entre letramento em LM e práticas de letramento em LE? Como as práticas de um letramento podem influenciar o outro? Esta via é de mão dupla?

Uma pesquisa realizada por Terra (2009) durante um curso livre de inglês de nível básico, destinado a trabalhadores de um hotel, na sua maioria alunos com menos de seis anos de escolarização, aponta o papel desempenhado pelos “letramentos dos alunos em LM” nas interações que constituíram as práticas e eventos de letramento na aula de inglês. Os dados analisados indicam os letramentos em LM não como elementos coadjuvantes, mas protagonistas nos processos de letramentos em LE, corroborando os pressupostos teóricos da perspectiva sócio-histórica de que os novos conhecimentos são fundamentados em conhecimentos previamente constituídos. A pesquisadora afirma que nas interações que constituíram os eventos e práticas de letramento na aula de inglês, as línguas/letramentos em contato fundiram-se e confundiram-se.

Já as professoras e pesquisadoras Lúcia Cherem e Rosa Nery (2010), diante de resultados incoerentes obtidos pela análise da correção das provas de francês língua estrangeira – elaboradas por elas mesmas –, de nove edições do concurso vestibular da Unicamp, decidiram realizar uma pesquisa sobre avaliação de leitura. Para tanto, produziram uma matriz de questões para ser utilizada como ferramenta de ensino e avaliação da leitura. Este suporte permite testar o grau de complexidade de leitura a partir da exigência de compreensão esperada de um estudante de Ensino Médio. No curso da pesquisa, surgiu a hipótese de que as dificuldades constatadas não se restringiam unicamente ao domínio ou não da LE, mas talvez residissem também no uso da LM. A pesquisa se seguiu então com três grupos de jovens: alunos/candidatos ao ingresso na universidade em questão (leram textos em francês e responderam perguntas em português); alunos franceses de mesmo ano escolar (leram os mesmos textos em francês e responderam as mesmas perguntas do primeiro grupo, traduzidas para o francês); universitários brasileiros de vários departamentos da Unicamp

(leram os mesmos textos e responderam as mesmas perguntas, tudo em português). As pesquisadoras constataram que os leitores de LM (franceses lendo e respondendo em francês e brasileiros lendo e respondendo em português) tiveram dificuldades semelhantes dos leitores de LE (brasileiros lendo em francês) para responderem às questões. Trata-se, portanto, de uma problemática de leitura propriamente dita - seja ela em LM ou LE - e não apenas de compreensão da LE.

Em síntese, os dois estudos aqui mencionados corroboram os pressupostos de Vigotski (1998b, p. 137). Do ponto de vista sócio-histórico o autor comenta :

Os resultados obtidos na aprendizagem de uma língua estrangeira estão dependentes de se ter ou não atingido um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possuía na sua própria língua e o inverso também é verdade: uma língua estrangeira facilita o domínio das formas superiores da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua materna como um sistema particular entre muitos, aprende a considerar os seus fenômenos à luz de categorias mais vastas e isto conduz à consciência das operações linguísticas. Goeth disse com verdade que aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria língua.

A linguagem do ponto de vista vigotskiano é historicamente construída e se determina nas relações que se estabelecem entre sujeitos por meio de signos; é pela linguagem humana articulada que nos tornamos pessoas. A linguagem, seja ela falada ou escrita, pode ser vista como um elemento de reflexão do indivíduo consigo mesmo e com o outro, funcionando assim em processo de intra e intersubjetividade. Pode ser, portanto, através de um ambiente letrado que a LE torna-se também instrumento de construção do sujeito sócio-histórico, em todas as suas facetas, falante de LM e de LE.

Percebe-se que as crianças conseguem interpretar textos⁶ escritos em LE, construindo sentidos que não estão ligados estritamente ao nível linguístico, mas constituídos em nível sociocultural, ou seja, levando em conta o conhecimento de mundo, mediado por práticas de letramento em LM com as quais já estão habituadas.

7 Considerações finais

É por meio da leitura que temos acesso a maior parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ampliamos nossa visão de mundo, desenvolvemos a compreensão, a comunicação e o senso crítico. Colocando-nos em contato com um mundo simbólico e

⁶ Pensamos em texto aqui no seu sentido global, com todas suas informações verbais e não-verbais, considerando também o entendimento que a criança tem de cada gênero textual em seu contexto socio-cultural.

abstrato, a palavra escrita torna possível a vivência de realidades diversas e a descoberta de pessoas e ideias. Por que não proporcionar tudo isto a crianças que aprendem uma LE? Não é preciso esperar estar alfabetizado em LE para começar a “ler” em LE. As atividades rotineiras de um sujeito letrado estão permeadas por formas de agir e de se comunicar que envolvem a escrita de forma tão automática quanto a fala.

Neste artigo consideramos letramento como práticas sociais de leitura e de escrita, nas quais a criança pode estar envolvida, ser testemunha e associar-se à utilização que os outros fazem dos escritos, mesmo sem ser ela própria alfabetizada. Procurou-se aqui pensar as práticas de letramento como via de acesso ao aprendizado de uma LE. Para tanto foi feito primeiramente um levantamento histórico do termo letramento, para em seguida discuti-lo como prática social articulado a teoria da aprendizagem vigotsikiana.

Para tornar-se um leitor, é preciso estar envolvido em situações em que as razões para ler são intensamente vividas. Neste viés, apropriar-se destas práticas sociais não implica necessariamente estar alfabetizado, não pressupõe um saber ler e escrever no sentido estrito de decodificação do código escrito. Resgato a fala de Foucambert(1994) quando diz que ler é procurar respostas às perguntas que nos fazemos acreditando que estão postas nos texto, é mobilizar tudo o que sabemos para reduzir o espaço do que é ainda desconhecido. Ler significa muito mais do que decodificar. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa um processo de interação entre texto e leitor. Ler significa construir uma resposta que integra conhecimentos prévios a novos conhecimentos que o texto escrito proporciona. A leitura é, portanto, um ato; um meio de interrogação para o qual não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos. Ler é, essencialmente, criar significados.

Neste sentido acredita-se que a aquisição de uma LE pode começar, na infância, não apenas com atividades lúdicas essencialmente orais. Se a língua estrangeira em questão caracteriza uma sociedade grafocêntrica, não podemos ignorar o escrito até que a criança se alfabetize. Defende-se aqui que é preciso que a ela aprenda a ler a escrever na LE, lendo e escrevendo. Ela precisa estar inserida nos usos sociais da leitura e da escrita, permeadas por textos dos mais variados gêneros. Não se trata apenas de aprender a tecnologia da escrita, um sistema de representação, trata-se de reconhecer este sistema como ferramenta que permite uma abertura de mundo.

Os livros de literatura infantil apresentam-se como excelente recurso nas atividades de letramento. Trata-se de textos originais que normalmente encantam as crianças, como muito observado pela pesquisadora enquanto professora de FLE para crianças, seja pelo lado

fantástico que alguns trazem ou pela realidade e conhecimento de mundo apresentados. A exploração vai muito além do texto. O livro deve ser visto não apenas como portador de um texto, mas sim como objeto cultural, que muito nos conta sobre o outro.

A leitura de um texto começa muito antes da decodificação da relação fonema-grafema de uma nova língua, muito antes simplesmente do livro ser aberto. Durante esta pesquisa indagou-se que aproveitar conhecimentos previamente adquiridos no processo de letramento em LM parece auxiliar enormemente a apropriação de textos em LE. Crianças que já têm a noção do uso da língua escrita sua LM, compreenderiam mais facilmente os eventos de letramento em LE. Apresentar um livro em LE para uma criança e solicitar que ela reconheça seus elementos pré-textuais será tarefa familiar se simplesmente já estiver habituada a fazê-lo em sua LM. O mesmo pode ocorrer com a identificação de diferentes gêneros textuais apenas pela sua forma, por exemplo.

As afirmações de Vigotski(1998b) discutidas neste artigo implicam que, se por um lado, quanto maiores forem os níveis de conhecimentos previamente adquiridos na primeira língua, maiores seriam as probabilidades de sucesso na aquisição da língua-alvo. O oposto, por extensão, parece também ser verdadeiro. Consequentemente, esta afirmação coloca em pauta questões mais amplas a serem consideradas, pedagogicamente, tais como as implicações do letramento em LM, na aprendizagem da LE, que merecem maiores investigações. Percebeu-se importante abrir caminho para a compreensão da relação que pode ocorrer entre letramento em LM e em LE, lançando a hipótese de que o letramento em LE poderia ser uma ferramenta de ajuda para auxiliar o desenvolvimento do letramento em LM, e ajudar na tarefa de ensinar aqueles que “sabem ler, mas não compreendem”.

8 Bibliografia

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CHEREM, L. P.; NERY, R. M. Lire en langue maternelle ou en langue étrangère: le défi c'est la lecture. **Les Actes de Lecture**, p. 32-36, juin 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed,

1999.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

PAN, M. A. G. D. S. **Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. Curitiba: Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2003.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de letras, 1998. p. 121-172.

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

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, p. 143-160, Dezembro 2002.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

TERRA, M. R. **O papel de letramentos em L1 nas práticas de letramento em L2: analisando as interações nos eventos de transletramento na aula de inglês**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.