

ANAIS DO V SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Formação do Professor de Línguas Estrangeiras

2003

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Letras
Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras

Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras



A Formação do Professor de Línguas Estrangeiras

Goiânia – 11 a 13 de junho de 2003

Comissão Organizadora:

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – Presidente

Inglês: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Francês: Prof. Luiz Maurício Rios

Espanhol: Profa. Sara Guiliana Gonzales Belaonia

Italiano: Profa. Margareth Nunes

Conselho Editorial:

Profa. Dayse Maria Pires

Profa. Dra. Dilys Karen Rees

Profa. Eliane Carolina de Oliveira

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Profa. Grace Aparecida Pinheiro Teles-Botter

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello

Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima

Prof. Luiz Maurício Rios

Profa. Margareth Nunes

Profa. Maria Aparecida Yazbec Sebba

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

Profa. Sara Guiliana Gonzales Belaonia

Profa. Valdirene Maria de Araújo Gomes

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003.

APRESENTAÇÃO

Estes anais referem-se ao V Seminário de Línguas Estrangeiras, realizado em Goiânia de 11 a 13 de junho de 2003, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, do qual participaram estudantes, professores e pesquisadores das áreas de inglês, francês, espanhol e italiano desta e de outras instituições de ensino e pesquisa de Goiás e de outros estados. O evento teve por objetivo a divulgação de estudos e pesquisas lingüístico-metodológicas no ensino de Línguas Estrangeiras.

O Seminário proporcionou o contato entre pesquisadores, professores e alunos de graduação e pós-graduação, bem como estimulou a interação e a troca de idéias e experiências entre a comunidade acadêmica e professores do ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino.

Os trabalhos aqui apresentados são alguns dos que foram apresentados durante o evento e aprovados para publicação pelo Conselho Editorial. O conteúdo e a forma dos textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Optou-se por organizar os trabalhos em conferências, comunicações e minicursos e por organizá-los em ordem alfabética por autor.

Esperamos que estes anais contribuam para o aperfeiçoamento daqueles interessados nas questões teóricas e metodológicas do ensino de línguas estrangeiras.

Comissão Organizadora

SUMÁRIO

CONFERÊNCIAS

ENSINAR E APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: ONDE SE SITUA A FRONTEIRA?	15
<i>Cristina Casadei Pietraróia (FFLCH/USP)</i>	
O DESLOCAR DE HORIZONTES: A LEITURA E A INTERCULTURALIDADE	21
<i>Dilys Karen Rees (UFG)</i>	
A ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DE UMA “ESCOLA BILÍNGÜE” ...	32
<i>Heloísa Augusta Brito de Mello (UFG)</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE ESPANHOL	42
<i>Gretel Eres Fernández (Faculdade de Educação/USP)</i>	
REFLEXÃO INTERATIVA: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFSSIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA	45
<i>Rosane Rocha Pessoa (UFG)</i>	

COMUNICAÇÕES

O ENSINO EXPLÍCITO DA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM “AGRUPAMENTO” (GROUPING) A ALUNOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	59
<i>Alessandra de Oliveira Gomes (PG-UFG)</i>	
EXAMES VESTIBULARES (PAS) E ENSINO DE INGLÊS: UM ESTUDO DO EFEITO RETROATIVO NO DISTRITO FEDERAL	67
<i>Aline Ribeiro Pessôa (UCB/Fac. da Terra de Brasília)</i>	
NEGOCIAÇÕES EM ATIVIDADES COMUNICATIVAS	75
<i>Alley Cândido Júnior (PG-UFG)</i>	
O TEXTO E AS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NOS MANUAIS DE ESPANHOL	84
<i>André Luiz Abreu de Mattos (PG-UFF)</i>	
DESEMPENHO COMUNICATIVO EM INTERAÇÕES VIRTUAIS	90
<i>Ângela Teixeira de Moraes (PG-UFG)</i>	

A FORMAÇÃO (REFLEXIVA?) DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	103
<i>Annelise Fava Moro (PG-UFU)</i>	
O PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUA RELAÇÃO COM O LIVRO DIDÁTICO	109
<i>Ariovaldo Lopes Pereira (FAEE/UEG)</i>	
<i>Karina Aparecida Sanches (FAEE)</i>	
<i>Silvina Araújo Alcântara (FAEE)</i>	
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO: COMPORTAMENTO, CRIATIVIDADE OU INTERAÇÃO?	119
<i>Carla Janaina Figueredo (UCG/PG-UFG)</i>	
O PAPEL DE TAREFAS COMUNICATIVAS NO APRENDIZADO DE UMA L2.....	128
<i>Cláudia Eliana Bassi (Esc. Fund. do Centro Pedag. da UFMG)</i>	
TESTES ESCRITOS NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS.....	138
<i>Cristiane Rosa Lopes (PG-UFG)</i>	
UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINAR LEITURA	146
<i>Cristiane Tângari Dib (PG-UFU/FAZU)</i>	
PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE LETRAS/INGLÊS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO.....	152
<i>Cristina Vasconcelos Porto (UFPA)</i>	
BUSCANDO RAÍZES: A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	164
<i>Deise Prina Dutra (UFMG)</i>	
<i>Heliana Mello (UFMG)</i>	
<i>Daniela Elisa Duarte Ferreira (G-UFMG)</i>	
<i>Luciano César Alves de Deus (G-UFMG)</i>	
<i>Gema Colaço Fonseca (G-UFMG)</i>	
“METAPHORS WE TEACH BY”: METÁFORAS UTILIZADAS POR PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE GRAMÁTICA E SEU ENSINO	175
<i>Deise Prina Dutra (UFMG)</i>	
<i>Heliana Mello (UFMG)</i>	
<i>André Luiz Elias (G-UFMG)</i>	
<i>Flávia Bernardes (G-UFMG)</i>	
<i>Luciano da Anunciação Silva (G-UFMG)</i>	

CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CASO DAS VOGAIS ALTAS FRONTAIS E DO GLIDE /j / NO INGLÊS E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	181
<i>Flávia Azeredo Silva (PG-UFMG)</i>	
<i>Thais Cristófaros-Silva (UFMG/King's College of London)</i>	
FORMAS DIFERENTES DE CORREÇÃO: O QUE CADA UMA DELAS PODE DIZER AO PROFESSOR DE LÍNGUAS?	189
<i>Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)</i>	
AS ATIVIDADES NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO	202
<i>Gabriela de Alencar Luz (PG-UFG)</i>	
TRADUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO: UMA (RE)APRESENTAÇÃO DO TRADUTOR-SUJEITO	211
<i>Gisele Dionísio da Silva (PG-UFG)</i>	
INFLUÊNCIAS DO SUPORTE NA LEITURA: UM ENFOQUE NO JORNAL ESPANHOL EL PAÍS	215
<i>Greice da Silva Castela (PG-UFRJ/UERJ)</i>	
A PERCEPÇÃO DE ALUNOS INICIANTE SOBRE A REVISÃO COLABORATIVA	220
<i>Guido de Oliveira Carvalho (UEG)</i>	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A TECNOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE LE: QUAL A DISTÂNCIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA?	230
<i>Isis Rodrigues Pordeus (PG-UFMG)</i>	
ESTUDO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) SOB A ÓTICA DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA: CRENÇAS E MITOS	239
<i>Kleber Aparecido da Silva (PG-UNICAMP)</i>	
FATORES AFETIVOS E COGNITIVOS: INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	247
<i>Kleber Aparecido da Silva (PG-UNICAMP)</i>	
CRENÇAS DE APRENDER LE (INGLÊS) DE ALUNOS E DE UMA PROFESSORA NUM CONTEXTO DE ESCOLA DE LÍNGUAS	255
<i>Luís Otávio Batista (UEMS)</i>	

O ENSINO DE INGLÊS NA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A SUA
RETROSPECTIVA 266
Magali Saddi Duarte (CEPAE-UFG)

O LÉXICO BÁSICO DA LÍNGUA FRANCESA NOS DICIONÁRIOS BILÍNGÜES 272
Maria Cristina Parreira da Silva (UNESP-SJRP)

STENDHAL/G. ROSA: LE POUVOIR DE PERSUASION DU MENSONGE
CONVENANT ET LE VRAISEMBLABLE 279
Maria Helena Garrido Saddi (UFG)

DANZA, CULTURA Y LENGUA: UN RELATO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD
EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE) 283
Marilda Pinheiro Costa (UFG)

ITALIANO STANDARD E DIALETOS 289
Mariza Moraes (UFES)

AVALIAÇÃO SOMATIVA OU AVALIAÇÃO FORMATIVA? IMPRESSÕES SOBRE
AVALIAÇÃO DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DE UMA QUINTA SÉRIE
NOTURNA 294
Maryanne da Rocha Barbosa Veloso (PG-UFG)

A PROSÓDIA DA LEITURA SOB O PONTO DE VISTA DA INTENCIONALIDADE 304
Newton Paulo Monteiro (PG-UFG)

LIVRO DIDÁTICO: YES, SIR! 312
Santinha Neuda Lago de Assis (UFG)
Rogério Emiliano de Assis (Curriculum)

LOS CAPITALES DEL CONOCIMIENTO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL
DE LETRAS 320
Vera Lúcia do Amaral Conrado (UFMS)

MINICURSOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO: INTEGRANDO A TEORIA À
PRÁTICA 331
Ademar da Silva (UFSCar)
Denise Maria Margonari1 (UFSCar/PG-UNESP/Araraquara)

EL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA FRENTE A LOS ERRORES DE SUS ALUMNOS: COMPRENDERLOS PARA CORREGIRLOS	339
<i>Alcione Gomes de Almeida (G-UFG)</i>	
<i>Rosângela Rodrigues Lopes (G-UFG)</i>	
<i>Sara Guiliana Gonzales Belaonia (UFG)</i>	
LA INTERNET COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA	343
<i>Alessandra Araujo (Esc. Mun. José Alves Vila Nova)</i>	
SOME INTERESTING WAYS OF DEALING WITH GRAMMAR ACTIVITIES IN THE CLASSROOM	347
<i>Aline Ribeiro Pessôa (UCB/Fac. da Terra de Brasília)</i>	
<i>Barbara Cristina Duqueviz (Fac. Euro-Americana/UNIP-Brasília)</i>	
LITERATURE IN THE LANGUAGE CLASSROOM	355
<i>Barbra Sabota (UNIP/CCBEU/UNIFAN)</i>	
<i>Tânia Regina Vieira (UNIVERSO/PG-UFG)</i>	
LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL DEL E/LE: UNA EXPERIENCIA CON EL CURSO DE TURISMO	364
<i>Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (Fac. Cambury)</i>	
MULTIPLE INTELLIGENCES IN THE LANGUAGE CLASSROOM? WHY NOT?	371
<i>Eliane Carolina de Oliveira (UFG)</i>	
O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A PREPARAÇÃO DE MATERIAL PARA AULAS DE ESPANHOL INSTRUMENTAL	380
<i>Greice da Silva Castela (PG-UFRJ/UERJ)</i>	
HOME VIDEO: UMA SUGESTÃO DE ATIVIDADE FORA DA SALA DE AULA	390
<i>Guido de Oliveira Carvalho (UEG)</i>	
PRONÚNCIA DE BRASILEIROS FALANTES DE INGLÊS: ALTERAÇÕES DO RITMO DA FALA E COMPREENSIBILIDADE	401
<i>Iria Werlang Garcia (PUCRS)</i>	
PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR EL LENGUAJE COLOQUIAL A PARTIR DE TEXTOS PUBLICITARIOS	405
<i>Margarida Rosa Álvares (G/UFG)</i>	
<i>Lucielena Mendonça de Lima (UFG)</i>	

LAS IMÁGENES COMO PUENTE AL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL	413
<i>Limerce Ferreira Lopes (G-UFG)</i>	
<i>Valciano Lisboa Cartaxo (G-UFG)</i>	
PREPARANDO ATIVIDADES COM POUCO OU NENHUM RECURSO	424
<i>Maria Aparecida Yazbec Sebba (UFG)</i>	
<i>Valdirene Maria de Araújo Gomes (UFG)</i>	
A LEITURA INSTRUMENTAL DE TEXTOS JURÍDICOS EM ITALIANO	429
<i>Maria Sueli Ribeiro da Silva (UNIRP/SJRP)</i>	
LETTERATURA PER I BAMBINI, REGALO PER GLI ADULTI	435
<i>Marta Pereira dos Santos Zanini (Italianoggi Centro di Studi)</i>	
FONOLOGIA E DESCONTRAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	441
<i>Michele Dionísio da Silva (PG-UFG)</i>	
EL USO DE LAS CANCIONES EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	448
<i>Patricia Roberta de Almeida Castro Machado (UCG)</i>	
EL PORQUÉ DE MAFALDA	458
<i>Regiane de Jesus Costa (G-UFG)</i>	
<i>Lorena Ribeiro Melo (G-UFG)</i>	
CRIANDO ATIVIDADES PARA AS AULAS DE LEITURA	467
<i>Valdirene Maria de Araújo Gomes (UFG)</i>	
<i>Maria Aparecida Yazbec Sebba (UFG)</i>	
<i>Luciana Ananias (G-UFG)</i>	
EL JUGUETE RABIOSO Y LA LITERATURA PICARESCA	475
<i>Wellington Ricardo Fiorucci (Unesp-Assis/Cefet-PR)</i>	

.....

CONFERÊNCIAS

.....

ENSINAR E APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: ONDE SE SITUA A FRONTEIRA?

Cristina Casadei Pietraróia (FFLCH/USP)

Se observarmos hoje os programas dos cursos de formação de professores, no caso do Francês Língua Estrangeira, ficaremos surpresos não somente pela variedade das disciplinas/oficinas oferecidas, mas também pela referência das mesmas a novos suportes e novos públicos. Assim, na listagem do curso de verão (2003) para professores de francês organizado pelo excelente BELC, na França, temos, entre inúmeras outras, oficinas de lingüística francesa, de retórica e argumentação, sobre o francês e as relações européias, oficinas sobre avaliação e didática do FLE, como escolher e adaptar instrumentos pedagógicos para os diferentes contextos, jogos para aprender; o francês como segunda língua, a sociedade francesa contemporânea na imprensa, as novas tecnologias da informação e da comunicação, a profissionalização à distância dos professores, a utilização pedagógica da mídia, o francês com objetivos específicos, técnicas de animação em grupo para crianças/para adolescentes/para adultos, a concepção de programas de formação continuada, a prática da escrita em aulas com computador, a concepção e a animação de um centro de recursos audiovisuais, políticas lingüísticas européias, aprendizagem de uma língua não indo-européia (o vietnamita), a ficção multimídia, além de oficinas de culinária e de teatro fora do programa normal do curso, que tem duração de um mês e aulas durante todo o dia.

No entanto, se num primeiro momento, é a surpresa por tal quantidade e variedade de disciplinas que impera, num segundo momento, enquanto professores de língua francesa, constatamos, na verdade, que também as solicitações que nos têm sido feitas nos últimos anos pela sociedade e pelas instituições de ensino caracterizam-se pela variedade, pela especificidade, pela utilização de novos suportes e pela demanda de novos públicos. Se tomarmos, por exemplo, uma classe de estudantes universitários de francês, veremos que 1) eles estão inseridos num mundo que facilita muito mais o acesso à língua francesa (muitos têm televisão a cabo, outros são apaixonados pelo cinema francês, outros ainda comunicam-se por internet com franceses e francófonos de diversos países); 2) seus objetivos estão cada vez mais variados e específicos: ler, no original, grandes autores franceses; viajar para a França para fazer um estágio por uma empresa multinacional; pronunciar corretamente o francês para poder trabalhar em rádios que veiculam música clássica; fazer crítica literária em jornais conhecer a fundo a literatura francesa clássica, contemporânea, mas também as literaturas de expressão francesa; viajar para o Québec; morar num país africano de língua francesa; estudar na Escola Normal Superior de Paris, que acaba de firmar um convênio com o Brasil para receber estudantes brasileiros; ensinar em escolas bilíngües; trabalhar como secretária(o) bilíngüe; ser tradutor – literário, jurídico, de economia – ou “apenas” ensinar, o que implica ter, num futuro não muito distante, alunos que desejarão tudo aquilo já citado anteriormente; ou seja, há uma constante evolução que faz com que, cada vez mais, o professor de língua estrangeira deva dominar um número cada vez maior de competências e de suportes, além do “simplesmente” dominar a língua, a(s) literatura(s) e a(s) cultura(s) que ensina.

Dessa forma, fica cada vez mais evidente que, hoje, dominar uma língua estrangeira é assumir a dimensão plurilíngüe e pluricultural que impera na maioria de nossas sociedades. Como afirma Aline Gohard-Radenkovic (1997), os novos desafios socioeconômicos e a globalização dos intercâmbios nos obrigam a pensar em termos de estratégias e da aquisição de um “capital” no sentido que Pierre Bourdieu (1980) dá a esse termo, no sentido de que o domínio indispensável de duas ou três línguas e o conhecimento de suas respectivas culturas fazem parte da constituição desse capital que se torna ao mesmo tempo social, cultural e profissional.

Trazer para a noção de capital lingüístico elementos sociais, culturais e profissionais é ir bem além na didática das línguas estrangeiras. É considerar que a língua é apenas um dos componentes de uma cultura. Dessa forma, ela só pode ser adquirida e compreendida em sua complexidade e sua diversidade por meio do ensino de seu sistema de referência e de valores, sistema que reflete e depende de uma organização sociocultural do mundo.

Nem sempre, no entanto, a língua a ser ensinada/aprendida foi concebida desta forma. Muitos conheceram o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em que a memorização de listas inteiras de palavras era a base do programa. Desse ponto de vista, a língua era concebida como um conjunto de etiquetas facilmente transpostas de uma cultura para outra. Tal concepção, no entanto, é prontamente combatida se dermos como exemplo algumas traduções extremamente difíceis. Tomemos a palavra “enjeu”, evidente para um francês, mas de difícil tradução para o português (cacife, apostas, etc). “Saudade” é outra palavra que nos mostra o quanto língua, cultura e sistema de valores estão profundamente ligados, concepção que se torna evidente quanto tentamos explicar todo o conteúdo da famosa frase de Astérix: *Ils sont fous, ces Romains!*

Assim, levando às últimas conseqüências a noção de que ensinar/aprender uma língua estrangeira é trabalhar com sistemas de representação diferente da realidade, vemos a língua tornar-se um instrumento de aquisição de novos saberes e *savoir-faire* (know-how) universitários ou profissionais, tornar-se um meio de comunicação solicitando a aprendizagem de novas competências culturais e comportamentais de ajuste aos usos e práticas e de uma cultura e de sua sociedade pouco conhecida.

Dessa forma, somos obrigados a constatar que hoje, mais do que nunca, um bom professor de língua estrangeira deve estar “ligado”, “antelado” a tudo o que se refere àquele língua, sob o risco de não conseguir responder às demandas e necessidades de seus alunos. Além disso, aprender/ensinar/falar uma língua estrangeira é se relacionar com o outro, com um outro que de mim se diferencia; é conhecer e adquirir um novo sistema de valores, de referências culturais, de comportamentos sociais.

Vemos que a lista do que ensinar e aprender é extensa, mas não impossível de ser sistematizada, como propõe Aline Gohard-Radenkovic (1997) com seus “eixos de aquisição”. Segundo a autora, o primeiro eixo de aquisição seria aquele das competências de linguagem fundamentais, ou seja:

- a) Uma competência de linguagem corrente : aprender a se “virar” em situações de comunicação cotidianas orais e escritas francesas compreendendo todos os atos de comunicação fundamentais para viver, estudar e trabalhar numa sociedade estrangeira (saber se orientar, se alimentar, se vestir, morar, compreender mensagens audiovisuais correntes, saber utilizar meios técnicos de comunicação, como Internet e fax, saber falar adequadamente ao telefone).

- b) Uma competência de linguagem corrente profissional : aprender a identificar situações de comunicação correntes e específicas ao meio profissional : por exemplo, encontros profissionais, entrevistas de emprego, reuniões, almoços de negócios, correspondência interna e externa, bancária, jurídica, leitura de relatórios, orçamentos, dossiês. Este eixo também compreende a competência escolar (tomar notas, fazer resumos, estabelecer prioridades e categorias, etc).

Num segundo eixo, o da aquisição de competências referenciais, são os saberes que importam:

- a) um saber cultural mínimo ou um saber patrimonial (principais momentos e características da história científica, econômica, política, artística e folclórica do país);
- b) um saber etnológico (conhecer as relações estabelecidas com a natureza, a cultura, o corpo, o intelecto, entre tempo e espaço, atitudes e valores individuais e coletivos);
- c) um saber sociológico (conhecer as especificidades das diferentes regiões do país-alvo, suas diferentes instituições políticas, os ritos socioculturais, etc).

Além das competências fundamentais e dos saberes referenciais, os comportamentos devem ser focalizados, constituindo assim o terceiro eixo de aquisição e que compreende desde o domínio de comportamentos básicos (decodificação de rituais de contato e de polidez, de trocas, de refeições, de ocupação e gestão do espaço e do tempo) até comportamentos mais específicos às situações escolares ou de trabalho.

Finalmente, mas não necessariamente em último lugar, temos a aquisição de competências discursivas que compreende a aquisição:

- a) competências discursivas fundamentais (saber tomar e usar a palavra, saber transmitir informações sobre si mesmo ou sobre os outros ou ainda sobre um assunto, articular idéias, argumentar, defender uma posição, tomar notas, preencher documentos, redigir cartas, sintetizar, elaborar relatórios, etc);
- b) competências correntes e específicas às situações de trabalho (saber conduzir uma reunião, uma entrevista, redigir um contrato, escrever artigos, relatórios, etc).

É evidente que nem sempre é possível abordar todos os elementos de todos eixos. Como bem lembra a autora:

Não se trata, de modo algum, de desenvolver todas as competências em termos de saberes e “savoir-faire” apresentados, ainda menos de integrar todas as estratégias comportamentais de comunicação. A questão fundamental é a de saber fazer escolhas e definir, em função do perfil, das filiações socioculturais e das necessidades acadêmicas ou profissionais devidamente repertoriadas, as prioridades da aprendizagem.

De qualquer forma, mesmo com escolhas e recortes que devem ser feitos, vemos que a didática de uma língua estrangeira está cada vez mais interdisciplinar e buscando trazer o aluno para situações reais e concretas de comunicação. Os atuais e principais exames de proficiência em língua francesa já exigem essa postura. Assim é o DCL, *Diplôme de Compétence en Langue*, que tem procurado avaliar, em várias línguas, a pedido de grandes corporações e

empresas, a competência de comunicação operacional em língua estrangeira. e é também o que tem postulado o *Cadre Commun de Référence pour les langues du Conseil de l'Europe*, no qual se percebe, desde os primeiros níveis, a importância da realização de tarefas.

Na verdade, depois de passar por inúmeras fases e metodologias (gramática-tradução, audiovisual, comunicativa), a didática das línguas estrangeiras chega hoje àquela que o *Conseil de l'Europe* denomina *perspective actionnelle*, que podemos traduzir por *perspectiva agentiva*, no sentido de ação, de agir, de interagir.

Assim, se no começo do século, aprender uma língua estrangeira era compreender documentos da língua-cultura-literatura em língua estrangeira, vemos que aos poucos o importante passa a ser (por volta dos anos 60) poder e saber trocar informações com estrangeiros, e, hoje, o que impera é a aquisição de uma competência para viver e trabalhar com estrangeiros. E é essa a postura de uma metodologia agentiva: a de capacitar o aluno a realizar tarefas sociais em língua estrangeira. E, para isso, o aluno é levado a aprender por meio de tarefas, como as já mencionadas anteriormente. Trata-se de fazer agir, de propor atividades em que haja um autêntico investimento do aluno para realizá-las. Dentro desta perspectiva, a língua estrangeira passa a ser um instrumento de construção de conhecimentos, passa a ser uma língua de ação.

Um método bastante recente de francês língua estrangeira, **Reflets**, de Guy Capelle e Noëlle Gidon, ilustra bem essa tendência. Na primeira lição, em vez do famoso “Traduzam o texto a seguir”, ou ainda “Qu’est-ce que c’est ? C’est un livre”, ou ainda “Bonjour, madame Dupont”, temos um episódio completo sobre a busca, por dois estudantes que dividem um apartamento, de um terceiro locatário. Além da atualidade do tema, desde o início o aluno é colocado em contato com uma linguagem usual e cotidiana, da qual ele certamente se servirá em sua estada na França, e frente a rituais e comportamentos típicos franceses.

Ora, apresentar e promover a apreensão de novos comportamentos lingüísticos, culturais e sociais é trabalhar dentro dessa perspectiva agentiva, na qual uma palavra me parece ser fundamental: **autonomia**.

Segundo Porcher (1981), a “aprendizagem em autonomia constitui um desafio essencial da didática das línguas e, sem dúvida alguma, o objetivo maior de todo empreendimento de formação.”

Esse autor, aliás, prefere falar em “autonomização” por ver, na autonomia, não um estado, mas um processo que envolve também o professor: “ensinar é ajudar a aprender”. E, em um texto bastante recente (1999), este autor vai mais além e afirma que:

Quem não sabe aprender não está apto a receber um ensino, pois este nada lhe trará. É, portanto, indispensável ensinar a aprender, pois esta é a fonte de uma verdadeira democratização educativa, de uma responsabilidade sobre si mesmo. (Prefácio do livro de M.J. Barbot e Giovanni Camatarri, *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF, 1999)

A autonomia, autonomia de aprendizagem, é a primeira das 13 estratégias sugeridas por Paul Cyr e descrita no livro *Les stratégies d'apprentissage* (1998), no caso, para o francês:

Estratégia 1: Assuma sua aprendizagem. Cada um tem o seu jeito de aprender. Não se aprende sempre de um único modo. É necessário que você encontre técnicas que funcionem bem para você. (p. 163).

Para Henry Holec (*Autonomie et apprentissage de langues*, 1979), a autonomia significa igualmente “a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”, concepção que, para este autor, inclui desde a determinação de objetivos até a avaliação, passando pela definição de conteúdos, de seleção de métodos, etc. Ou seja, trabalhar em autonomia implica em utilizar estratégias metacognitivas que consistem essencialmente, para o aluno, em refletir sobre sua própria aprendizagem, em compreender as condições que a favorecem, em organizar e planejar suas atividades, em se auto-avaliar e autocorrigir constantemente.

São inúmeros os autores que chamam a atenção para a importância das estratégias metacognitivas, mas quais seriam elas? Servindo-me de uma série de autores, resumo aqui as principais:

- 1) Antecipação e planejamento = saber se impor objetivos a curto, a médio e a longo prazo;
- 2) A auto-gestão (*self-management*) = compreender as condições que facilitam a aprendizagem e procurar sempre reuni-las;
- 3) A auto-monitoria (*self-monitoring*) = verificar e corrigir sua performance durante a tarefa executada;
- 4) A auto-avaliação.

O'Malley e alii (1985), citados por Paul Cyr, afirmam que os “alunos que não têm uma perspectiva metacognitiva são essencialmente aprendizes sem objetivo e sem habilidade a rever seus progressos, suas realizações e a orientação a dar a sua aprendizagem futura.”

Falar, no entanto, somente em “alunos” quando se pensa a autonomia é ter uma visão bastante redutora da questão. Para dar conta de tudo o que já foi enumerado nesse artigo no que diz respeito a competências e saberes, o professor de língua estrangeira também deve adotar uma perspectiva de autonomia em sua formação continuada; ele deve, cada vez mais, assumir que faz parte de um mundo de referências sempre em movimento, dinâmico e, portanto, nunca adquirido por completo. Esta atitude de conceber seu cabedal de conhecimento como algo sempre incompleto não deve, de forma alguma, ser pejorativa, e, ao contrário, deve se aliar à noção de formação continuada: o bom professor é, mais do que aquele que sabe ensinar, aquele que sabe aprender, como já dizia Paulo Freire.

Para isso, o nosso professor de língua estrangeira do século XXI deve aprender a destinar uma parte de seu tempo à sua própria formação, sem esperar por formações institucionais vindas de governos, etc. Nessa auto-formação, a Internet constitui uma enorme fonte de saber e de informações, mesmo com suas dificuldades e problemas. Basta navegarmos por grandes portais institucionais ligados ao FLE, como os sites do CIEP (www.ciep.fr), da Radio France International (www.rfi.fr) ou da agência France Presse (www.afp.fr) para constatar que há numerosos temas sendo desenvolvidos para o professor, para sua auto-formação. Ele pode ler, pesquisar, escutar, observar, solicitar correções, etc. É claro que a Internet exige e impõe uma postura para a aprendizagem que se distancia em muito da simples navegação: para realmente tirar proveito da WEB, é preciso ter uma disciplina específica para isso, uma disciplina que exige atenção, tomada de notas, conservação e resgate das informações. Mas tudo isso também não é exatamente aquilo que pedimos aos nossos alunos de língua estrangeira? Disciplina, atenção, um caderno bem organizado, saber conservar e localizar as informações?

Com tudo isso, vemos que a fronteira entre o ensinar e o aprender, entre o aluno e o professor está (e talvez sempre tenha estado) cada vez mais tênue, mais fluida. Isso não quer dizer que o professor tem o direito de chegar diante de seus alunos e dizer o tempo todo “não sei” ou “não preparei”, “vou pesquisar para a próxima aula”, pois o contrato pedagógico exige uma outra postura, mas o professor pode (e deve), sim, ter sempre em mente que também seu processo de aprendizagem é contínuo e que pode ser, em grande parte, motivado pelos próprios alunos. Numa experiência interessante, solicitei que a cada final de mês, meus alunos me entregassem relatórios (que chamei de “estudos em autonomia”) sobre filmes ou sites franceses. A cada entrega, cabia a mim verificar o que havia sido pesquisado e, com isso, minha bagagem cinematográfica e de sites Internet cresceu muito. A interação foi tão positiva que os próprios alunos decidiram criar um diário eletrônico (blog) para dar conta de tudo o que havia sido pesquisado e assistido, aumentando ainda mais a troca entre colegas e professor. Essa é uma dinâmica que me parece dar conta, pelo menos em parte, de uma necessidade do ensino/aprendizado de língua estrangeira: o de se poder inverter constantemente, mas com responsabilidade, os papéis do contrato pedagógico pois ao se declarar também aprendiz, o professor assume que a aprendizagem de uma língua não é apenas o domínio de um repertório fixo de palavras e expressões, mas é um constante lidar com uma língua e uma ou mais culturas que evoluem e que, principalmente, trazem em si diferentes sistemas de referências e de valores. ; aprender e ensinar uma língua estrangeira é aceitar diferentes abordagens da realidade, é reconhecer como legítimos outros pontos de vista, outros valores. Finalmente, vemos que entrar em contato com a cultura dos outros nos obriga a entrar em contato nossa própria cultura e contribui para que, cada vez mais, sejamos múltiplos. Como diz Italo Calvino, na quinta de suas *Seis Propostas para o Milênio* (série de conferências proferidas na Universidade de Harvard, EUA, em 1985/6) na qual aborda o tema da multiplicidade:

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações ? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, uma inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Referências

- CALVINO, I. *Seis Propostas para o Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.
- CAPPELLE, G., GIDON, N. *Reflets – Méthode de français*. Paris: Hachette, 1999.
- CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé Internationale, 1998.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. “Publics spécifiques: quels enjeux, quelles démarches? Pour quels nouveaux besoins?”, in LIDIL, *Revue de Linguistique et de didactique des langues*. Grenoble: PUG, 1997.
- HOLEC, H. “Autonomisation de l'apprenant”. *Autonomie et enseignement-apprentissage de langues étrangères*. Paris: Didier-Hatier, 1989.
- PORCHER, L. “Préface” du livre *Autonomie et apprentissage – l'innovation dans la formation*, de M.J. BARBOT, G. CATAMARRI. Paris: PUF, 1999.

O DESLOCAR DE HORIZONTES: A LEITURA E A INTERCULTURALIDADE

Dilys Karen Rees (UFG)

A motivação para realizar o estudo apresentado decorreu, primeiramente, do fato de eu ter sempre vivido entre duas ou mais culturas. Nasci na África, em Ntendenguele, Cabinda, Angola, aprendendo a língua portuguesa juntamente com a língua inglesa, já que meu pai era galês e minha mãe canadense. Mudei para o Congo, esqueci o português e aprendi o kikongo brincando com as crianças da aldeia onde morávamos. Em seguida, mudei para o Brasil, esqueci o kikongo, mas não as brincadeiras e as comidas africanas. Aqui, aprendi português novamente e adquiri um gosto por galinhada com guariroba, pamonha e pão de queijo. Ao mesmo tempo, falávamos inglês em casa e comíamos “roast beef and yorkshire pudding” nos almoços de domingo. Na adolescência, fui morar no Canadá onde me naturalizei canadense, perdendo assim a cidadania britânica que herdei do meu pai. Morando no Canadá, no entanto, nunca esqueci o Brasil, e eu e meu irmão decidimos que íamos passar as nossas vidas adultas vivendo no Brasil, após terminarmos os estudos no Canadá.

Nesse percurso, notei que havia momentos de dificuldades de comunicação. Na África, de vez em quando, era chamada de “membro do reino animal” por eu ter olhos claros iguais aos gatos e não olhos castanhos como convinha a um ser humano. Uma vez, na Avenida Goiás, em Goiânia, fui queimada por um cigarro e ouvi “Yankee go home”. Aprendi que ser diferente, às vezes, não é uma coisa boa. Mas, ao mesmo tempo, havia os momentos de união, de alegria, de entendimento, nos quais as diferenças eram absorvidas no ato de comunicação. O fato de ser equilibrista entre duas culturas tem me acompanhado por toda a vida e me despertou para questionamentos sobre a comunicação entre culturas.

Na vida acadêmica, eu me interessei pelo estudo da leitura em segunda língua (doravante L2), vista como sócio-historicamente situada, isto é, entendendo-se que o saber não é neutro, mas se constrói em situações específicas: sociais, culturais e históricas. Na minha dissertação de Mestrado, *Os ‘Graded Readers’: análise e reflexão sobre o ensino de leitura em inglês numa realidade brasileira* (PUC-SP, 1993), discorri sobre o conceito de leitura subjacente, examinando os livros suplementares (*Graded Readers*) publicados pelas Editoras Longman e Heinemann. Nesses livros, o aluno/leitor e o professor são tratados como seres universais e uniformes. Os conflitos e as diferenças culturais são eliminados.

No final da dissertação, afirmei, “(f)az-se necessária a percepção de que a diferença tem o direito de existir e de que é nessa diferença que se criará a identidade brasileira do ensino de língua inglesa” (Rees, 1993, p. 133).

Essa preocupação com as diferenças e as diversidades vivenciadas em sala de aula continua a influenciar o meu presente trabalho.

1. A sala de aula de literatura em L2

Levando-se a discussão sobre leitura na direção da leitura do texto literário, especificamente considerando as aulas de literatura, observa-se que, com frequência, o modelo de transmissão tem sido seguido (Maybin, 1996, p. 254). Isto é, transmite-se o significado do texto canônico para o leitor, mediado pela voz da autoridade na pessoa do professor ou do crítico. Essa autoridade é estabelecida dentro da academia e do mundo letrado.

A consequência de um conceito como esse é que todos os conflitos e diferenças tendem a ser eliminados em favor de uma interpretação única. Em minha prática de sala de aula, observei que o aluno, em muitas instâncias, prefere ler o texto crítico a ler o texto literário, a fim de “des-cobrir” o significado “verdadeiro” do conto, do poema, do romance, na voz da autoridade instituída (Rees, 1998).

Em uma aula de literatura em L2, lida-se com o fato de que o aluno está lendo textos que são produtos da sociedade na qual a língua é falada como L1. Segundo DaMatta (1994, p. 49), a literatura não é simplesmente uma fotografia de uma sociedade, mas é um meio pelo qual a sociedade fala e se manifesta. Assim sendo, o aluno, ao ler um texto literário na L2, participa de um diálogo entre as duas culturas: a sua cultura e a cultura na qual a língua é falada como L1. Portanto, quando o aluno lê o texto literário na L2, encontrará elementos, na sua resposta ao texto decorrentes do seu horizonte cultural. Mas, ao assumir uma postura de abertura ao outro há uma possibilidade de se ouvirem as vozes daqueles culturalmente distantes. Para Gadamer (1999, p. 650), esse diálogo faz com que o aluno/leitor seja como um viajante, que retorna a seu lar com novas experiências.

2. O conceito de cultura

A palavra cultura tem muitas definições, fato esse que atesta a complexidade do fenômeno da cultura humana. Isso ocorre porque cada estudioso define cultura sob perspectivas diferentes. Assim sendo, um antropólogo poderia definir cultura como uma força motriz que une um grupo social; um psicólogo poderia considerá-la como um padrão mental individual; um profissional da área de comunicação poderia definir cultura como a principal variável a ser considerada no ato da comunicação (Damen, 1986, p. 20).

Para este trabalho, utilizo uma abordagem de cultura como, “...padrões humanos que são aprendidos e compartilhados e que servem de modelos para a vida” (Ibidem, p. 23). É possível, portanto, dizer que

cultura é o conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade dada, sendo essas atividades adquiridas através de um processo de aprendizagem, e transmitidos ao conjunto de seus membros (Laplantine, 1997, p. 120). (Doravante, todas as traduções serão feitas por mim).

A cultura é algo que pode conduzir o pensamento e o comportamento humano, mesmo quando a pessoa está fisicamente distante do seu grupo cultural. Cultura, portanto, supõe padrões cognitivos, comportamentais e emocionais. Uma sociedade pode ser vista como uma forma organizada de vida humana que tem uma cultura.

3. A micro-cultura da sala de aula

Para Erickson (1986, p. 128), ao estudarmos a sala de aula, devemos considerar o caráter local das micro-culturas e o caráter não-local das macro-culturas. Elementos de cultura local, ou micro-cultura, ocorrem quando um grupo humano se reúne ou se associa recorrentemente. À medida que os indivíduos desse grupo social interagem, criam-se “tradições e compreensões locais e específicas”. Uma sala de aula é um exemplo de uma micro-cultura, já que os participantes se reúnem regularmente e ali criam tradições locais de comportamento e de relacionamento, como também um entendimento localizado das pessoas e dos eventos.

A macro-cultura é não-local, pois faz parte daquilo que é recebido do grupo humano maior do qual o indivíduo faz parte. Ela é recebida de forma inconsciente e é considerada como constituinte do conhecido e o familiar. Nas palavras de Galloway (1997, p. 256):

O complexo sistema de comportamento e pensamento humano, que as pessoas criam e perpetuam, ao e para se associarem, é sutil e profundo. É forjado de forma tão natural que os seus usuários atribuem-lhe o conceito de verdade universal.

A sala de aula tem, na perspectiva que adoto nesse artigo, a sua micro-cultura, mas é inserida, ao mesmo tempo, em uma macro-cultura.

4. As metáforas e a compreensão cultural

Ao considerar a cultura, constatei que há várias maneiras de se referir a ela em textos que discutem o seu ensino em sala de aula de L2. Talvez a metáfora mais comum seja aquela que entenda a cultura como uma base de dados. Nessa visão, é necessário que o intérprete da outra cultura tenha uma série de informações que, por conseguinte, irão ajudá-lo a compreender e dominar a cultura que está sendo estudada. Lado (1997) sugeriu uma lista de unidades de comportamento que poderiam ser pesquisadas e, quando dominadas, ajudar a evitar “trouble spots” (lugares problemáticos). Frequentemente, ao sugerir a conscientização cultural em sala de aula, cai-se na armadilha de querer formar uma base de dados, que irá levar, sem nenhum empecilho, à compreensão da outra cultura.

O problema com a metáfora “cultura é uma base de dados” é que ela ignora a mutabilidade da cultura. A cultura, como produto humano e, portanto, lingüístico, está constantemente questionando e sendo questionada pelos participantes, no jogo da linguagem. Ela está sempre mudando e adquirindo novos conceitos e criando novos produtos culturais. Uma lista de produtos culturais, atitudes ou comportamentos, tem o perigo de ser reducionista, manipulável e de fácil controle.

A metáfora em questão ignora, também, a multivocidade da cultura. Estando sempre em mutação, a cultura não pertence a um grupo só, dentro de uma dada comunidade cultural. Quando se ensina cultura como base de dados, cai-se, frequentemente, no dilema de estar ensinando a cultura do grupo dominante, em detrimento de outros grupos da sociedade. A complexidade de uma sociedade é simplificada.

Uma outra metáfora usada para se referir a culturas diferentes é a das “fronteiras culturais”. Ao descreverem-se as culturas como existindo dentro de fronteiras, fala-se,

freqüentemente, de obstáculos que impedem, de forma violenta, a compreensão. Straub (1999), por exemplo, usa o verbo “collide” (colidir) ao falar de encontros entre culturas, e refere-se a “roadblocks” (bloqueios) que impedem a comunicação. O termo “culture shock” (choque cultural) que descreve a reação de alguém quando interpelado pelo estranho, lembra a metáfora de fronteiras culturais (Damen, 1986). A palavra choque, tanto se refere a “surpresa” ou “horror”, quanto a “colidir” ou “bater”.

O livro de Valdes (1994), *Culture Bound*, que usa como título uma expressão comumente usada nas discussões sobre cultura, igualmente, reflete a metáfora da fronteira. A palavra, “bound”, vem do verbo “to bind”, que significa amarrar, laçar, constringer. Nesse uso da metáfora, enfatiza-se a falta de liberdade, de movimentação; mostra-se o estar preso dentro de certos limites impostos, isto é, dentro de fronteiras fixas.

Um dos problemas com a metáfora das “fronteiras culturais” é a dificuldade que se coloca para a comunicação entre as culturas. É verdade que as diferenças culturais são respeitadas nessa visão. Subentende-se, contudo, que, na linguagem usada, a comunicação entre culturas se dá por meio de encontros violentos. Para que ocorra comunicação, é preciso atravessar fronteiras, superar obstáculos, deixando um lugar para entrar em outro. Aparentemente, é impossível ser de dois lugares ao mesmo tempo.

A imagem de estarmos presos, sem possibilidade de livre locomoção está, também, muito presente nessa metáfora. Cada participante fica fechado dentro e restrito a sua região cultural. A possibilidade de comunicação e compreensão entre as culturas parece ser reduzida.

Usando a hermenêutica filosófica de Gadamer (1999) como base, podemos sugerir algumas outras metáforas para descrever o encontro entre as culturas. A primeira está presente na concepção da compreensão como sendo uma fusão de horizontes. O horizonte nesse sentido não é geográfico e finito, mas é infinito. À medida que caminhamos e mudamos o nosso ponto de observação, muda-se o horizonte. Nessa mudança, encontramos outros horizontes que se fundem com o nosso, formando um horizonte maior. Ao pensarmos em termos de horizonte, enfatiza-se o locomover, o caminhar. Não se está preso dentro de uma região fixa, nem é preciso chocar-se com o outro. A idéia de fusão é poderosa, pois mostra a possibilidade de mudança, mas não contém uma idéia de encontro violento. Vale ressaltar, também, que o ser experimentador é aquele que busca novas experiências, novos horizontes. Por outro lado, é possível que uma pessoa não se mova e fique parado. Segundo Gadamer (1999, p. 452), essa pessoa não tem horizontes.

Uma outra metáfora inspirada pela hermenêutica filosófica é o viver como sendo o caminhar por uma cidade (Noel, 1996). Na cidade, vêem-se prédios de todos os tipos, alguns que servem para moradia, outros para comércio, outros para prestação de serviço, outros para o governo. Vêem-se pessoas de diferentes etnias e classes sociais. Enquanto se caminha pelas ruas, o diferente sempre está presente, levando à conscientização de que não há somente um ponto de vista. Ao lançar o olhar por uma rua, sabe-se que há outras ruas saindo dela e que é possível caminhar quase que infinitamente pela cidade. Vê-se assim, aqui, como a cultura não tem limites. É possível ter comunidade e encontros pessoais na cidade, não por causa da semelhança, mas sim, no meio da diferença.

Noel amplia essa metáfora acrescentando o conceito de “flâneur”, que é aquele que passeia pelas ruas da cidade observando e participando do movimento e da vida das pessoas que encontra no caminho. Segundo a autora (1996, p. 6),

o próprio ser do flaneur implica em movimento relacionado ao conceito de horizonte, tanto movimento físico ao caminhar pela cidade, quanto movimento cultural, observando diferenças e incluindo novos pontos de observação, dos quais é possível estender o horizonte tendo um novo alcance de visão.

Usando essa metáfora, entende-se melhor o encontro com o diferente como fazendo parte do viver e, ao movimentar-se, o horizonte se estende indefinidamente.

McCarty (1993), por sua vez, sugere a metáfora de encontros culturais como sendo “caminhos em uma floresta”. Os caminhos se cruzam, correm paralelamente, se separam ou bifurcam. Faz parte, também, o não conseguir distinguir, em certos momentos, com clareza, onde um caminho começa e o outro termina. Assim, as culturas interagem, divergem, e, às vezes, o intérprete encontra dificuldade em distinguir onde e quando isso acontece.

O caminho mostra como a extensão da cultura é ilimitável, pois ele some na floresta, continuando até se perder de vista. Não é possível circunscrever o caminho, ou defini-lo de antemão. É só ao caminhar que podemos saber aonde estamos indo. Igualmente, em se tratando de uma cultura, não podemos fixar as suas fronteiras de antemão e só descobriremos aonde o encontro com a cultura irá nos levar ao lidarmos com ela.

A metáfora do caminho na floresta nos leva a considerar fatores como a identificação e a localização. Ao caminhar, podemos nos localizar pelo encontro com outros caminhos. Assim, segundo Gadamer (1999, p. 447), nós nos identificamos ao sermos interpelados pela voz do outro. Ao encontrar uma outra cultura, conheço e identifico melhor a minha própria cultura.

As metáforas hermenêuticas buscam ilustrar que o encontro com outras culturas vem através do caminhar da vida e que esses encontros podem levar ao crescimento. Para Kerdeman (1993, p. 1, grifo do autor), “nós estamos *fixados* espacialmente, mas nem por isso, temos uma *fixação*”. A condição imediata do ser humano é de particularidade, já que ele é situado sócio-historicamente. Divisões e diferenças fazem parte da vida do dia-a-dia. O desafio é reconciliar o particular e o universal. A separação e a distância do outro podem ser produtivas e capacitar para o caminhar. A perda existente na separação do outro nos interpela e nos impele para adiante na fusão de novos horizontes.

5. Os alunos participantes da pesquisa

Os alunos do quinto ano do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Goiás participaram da pesquisa que realizei para o meu doutoramento e que apresento, em pequena parte, aqui. Minha participação se deu enquanto observadora participante.

A disciplina Literatura Americana II foi ministrada por mim aos participantes da pesquisa, durante o ano letivo que denomino de Ano I da pesquisa. As quatro horas semanais de aula eram ministradas em dois dias seguidos da semana (quintas e sextas-feiras), sendo que o primeiro dia proporcionava três horas-aula e o segundo dia, uma hora-aula. Decidi usar o primeiro dia para trabalharmos os textos literários. Como o segundo dia tinha somente uma hora-aula de cinquenta minutos, decidi reservar a aula para atividades complementares. Assim sendo, na sexta-feira de cada semana, usávamos a aula para discussões sobre especificidades culturais (tais como estereótipos; diferenças

na linguagem corporal – cinésica; “the American Dream” etc.); também para assistir a documentários e para assistir a comédias seriadas, “sitcoms”, da televisão americana, as quais serviam como tópicos de discussão.

As aulas eram ministradas em língua inglesa. Os alunos, em geral, participavam em inglês, mas havia momentos em que o português era usado. Isto ocorria, às vezes, porque eu passava a explicar algo em português ou porque um aluno fazia o mesmo. As piadas, feitas pelos alunos, freqüentemente, eram em português.

Quando escolhi os textos literários a serem estudados durante o ano, optei por contos, poesias e peças de teatro. Fiz essa escolha por desejar expor os alunos ao número máximo de autores e a um número máximo de vozes. Sei, por experiência, que romances mais extensos levam muito tempo para serem lidos e trabalhados. O uso de romances diminuiria, portanto, o contato com um leque maior de autores. Reconheço que, com essa decisão, os alunos deixaram de conhecer, na disciplina ministrada por mim, obras importantes do cânone da literatura americana do século XX. Entretanto, o contato com vários autores proporcionou aos alunos mais possibilidades de encontrar obras atrativas, de conhecer estilos diferentes e de conhecer pontos de vista diversos sobre a realidade americana.

A turma tinha dezessete alunos: quatro alunos e treze alunas. Os alunos eram adultos entre vinte e trinta anos de idade. Alguns eram casados e tinham filhos. Desses alunos, no início do ano escolar, dez já lecionavam inglês. Seis lecionavam em cursos de idiomas. Um lecionava em uma escola particular de ensino médio. Três lecionavam em escolas públicas. Durante o ano escolar, outros começaram a lecionar inglês.

Dos dezessete, duas alunas tinham morado nos Estados Unidos, em programas de intercâmbio (isso foi antes de ingressarem na universidade). As duas tiveram, segundo seu relato, experiências boas, mas com resultados diferentes. Ester sempre se referia a sua viagem como ponto de apoio às discussões em sala de aula. (Os nomes dos alunos são fictícios para melhor preservar as suas identidades). Rúbia nunca se referia a sua viagem e, em entrevista do dia 27 de outubro - Ano I, disse que foi uma experiência agradável: “*não sabia nada de inglês, aí eu convivi com eles. Por isto eu tenho esta simpatia por eles*”. Observou-se, contudo, que, na época da viagem, ela “*não era muito crítica*” e aceitava o que era passado para ela: “*lá eles passam o positivo. Se passava uma coisa na televisão que era ruim, eles desligavam*”. Ela tinha mudado muito desde a época da viagem e, por essa razão, não usava as suas experiências como referência. Uma outra aluna, Magda, tinha feito uma viagem de férias aos Estados Unidos.

Os demais alunos tinham pouco contato direto com americanos. Explicaram que o contato que tinham era por meio dos filmes (no cinema, na televisão ou no vídeo), da música internacional, e de informações na mídia. Max informou que ele ia ao cinema, “*at least once a fortnight*”. Lídia, por sua vez, escreveu em um questionário informativo no início da pesquisa: “*I love to go to the cinema and I do this twice a month*”.

Quanto à leitura de livros ou revistas em língua inglesa, fora da sala de aula, somente Max afirmou que lia muitas revistas em inglês: “*everything I can get in touch with*”. Três disseram que gostavam de ler gibis em inglês e dois disseram que, de vez em quando, liam *Speak-Up*.

6. O percurso cultural dos alunos

Os alunos, ao fazerem a disciplina de Literatura Americana II, se encontraram em um caminho no qual estavam sendo interpelados pelo estranho e o diferente. O caminhar ocorreu em grupo, no sentido de que todos liam os textos na mesma seqüência e todos tinham as mesmas tarefas e responsabilidades como alunos da turma. Mas, o caminhar tem um aspecto individual, no sentido de que o desejo de ouvir o outro como o “tu” do diálogo é uma decisão do indivíduo.

O caminhar não é também linear. É possível andar em círculos ou voltar a um certo ponto anterior para considerá-lo novamente ou retomar a posição anterior. Portanto, o caminhar dos alunos não pode ser considerado em termos de uma medida exata tomada no início do ano escolar e outra medida tomada no final do ano para demonstrar “progresso” ou não. Aplicando essa visão de progresso à leitura em L2, aponto o conceito de Kramersch (1995), de que os alunos não devem ser tratados como enunciadores monoglóssicos e deficientes. Isto é, a compreensão que eles produzem dos textos não deve ser tratada como errada por estar longe de um alvo pré-estabelecido pelas autoridades acadêmicas, na pessoa do professor ou do crítico literário. Ao invés de desconsiderar a leitura do aluno, a compreensão realizada por eles deve ser considerada como “um terceiro lugar em processo de formação e em constante mutação” (Kramersch, 1995, p. 90).

Ao considerar a vivência dos alunos na aula de literatura (como um caminhar pela “floresta” ou pela “cidade” de textos escritos por autores inseridos em uma outra cultura) é possível afirmar que os alunos questionaram, perguntaram, dialogaram e receberam respostas que levaram a outras perguntas e a outras perspectivas. Houve movimento, houve o caminhar como conseqüência de os alunos serem interpelados pelo estranho. Houve, também, o momento auto-transcendente e dinâmico da fusão de horizontes.

Examinando o percurso dos alunos, apresento algumas características gerais, que puderam ser observadas durante o ano escolar. Em primeiro lugar, notei que houve uma tendência, por parte dos alunos, de eliminar o estranho em favor da idéia de que todo ser humano é essencialmente igual, não obstante a sua cultura. Até um certo ponto isso é verdade, uma vez que todos nós temos necessidades físicas básicas e todos nós somos seres sociais e espirituais. Mas, há grandes diferenças entre uma cultura e outra, que afetam o comportamento dos integrantes dessas culturas.

Ilustrando essa visão, em um trabalho conjunto sobre a família americana, feito em 15 de junho - Ano I, Tina e Magda concluíram escrevendo:

Hilary Clinton said, “our challenge is to arrive at a consensus of values and a common vision of what we can do...”. And we will get this consensus, if human beings stay together and mainly respect each other. So all we have to do is TO TRY.

Constatamos aqui que as alunas transformam as palavras de Hilary Clinton em uma exortação para a humanidade como um todo, quando na verdade elas eram dirigidas especificamente ao povo americano. Tina e Magda levam o desafio para o mundo, em que todos os seres humanos (*human beings*) devem aprender a se respeitar mutuamente. Elas terminam o seu trabalho conclamando todos, em letras maiúsculas, para tentar: “*TO TRY*”. O elemento específico da cultura de cada grupo social é dominado pelo conceito da irmandade da raça humana. Essa tendência ocorreu durante todo o ano escolar, em maior ou menor grau.

Houve, também, a recorrência do uso de estereótipos durante o ano, mesmo que o uso tenha sido bastante discutido em sala de aula, quando do estudo dos “sitcoms” e de textos. Exemplificando esse fato, Miriam, na sua análise de um poema de Evangelina Vigil, do dia 22 de novembro - Ano I, usou, livremente, os estereótipos na sua explicação do porquê do uso das línguas espanhola e inglesa no poema. Ela escreveu:

She talks about life, heart, and deep feelings. So she wants to make her poem strong, intense. This way she used another language, Spanish, which is considered a sensual language, because everything related to Latin America is sensual. People are more sentimental, the feelings are stronger. Everybody who visits Latin America falls in love with the people here.

No caminhar dessa aluna, houve uma volta à explicações mais simples – “*Spanish which is considered a sensual language*” - e que já compunham o horizonte familiar. Segundo Gadamer (1999, p. 673), para se tornar um “ser experimentador”, é preciso tomar a decisão de estar aberto a riscos e de ouvir a voz do outro como o “tu” do diálogo. É portanto possível, em certo momento, tomar a decisão ao contrário. Isto é, de não se tornar um “ser experimentador” e de não ouvir a voz do outro, mas de se refugiar no senso comum do horizonte familiar. O horizonte pode estar “parado”, porém não está “fechado e acabado”. Isto significa que Míriam pode decidir, em outra instância, “localizar-se” como latino-americana, de forma menos estereotipada.

Os alunos mencionaram, também, que usavam a informação adquirida dos filmes do cinema americano, como conhecimento prévio, para ajudar na compreensão dos textos. Exemplificando, Marli, em uma entrevista do dia 27 de outubro - Ano I, quando perguntada sobre o que ela usava como conhecimento prévio, afirmou, “*O que vem na minha mente são os filmes que já assisti. Não tem como negar*”.

Os alunos, ao falarem sobre o cinema como influência na sua visão sobre os Estados Unidos, também mencionaram o contraste entre o conteúdo dos filmes e das obras lidas em aula de literatura. Ester e Max discutiram a visão do cinema americano em uma entrevista do dia 11 de agosto - Ano I:

Professora: *O cinema contribuiu para entender (o conto) melhor?*

Max: *Nesse sentido acho que não. Muito difícil.*

Ester: *Acho pelo contrário, ajuda a criar uma falsa imagem, sabe, que vai te atrapalhar depois a ler.*

Max: *Esse tipo de filme (realista) a gente não vê.*

Ester: *E como só tem cinema comercial. Nunca vi um filme retratando uma coisa dessa, retratando pobreza. Aquela imagem do último conto.... Se tem é muito isolado. Não dá para você*

Max: *formar um pensamento.*

Segundo os dois alunos, os filmes americanos, do tipo que temos em nossas salas de cinema, não ajudam a criar uma imagem mais realista dos Estados Unidos. Ao contrário, os pré-conceitos que ajudam a criar são falsos em grande medida.

Max se diz menos dependente do cinema americano comercial para formar os seus pré-conceitos:

Eu vejo assim. Eu tive uma experiência totalmente diferente de aprendizado, auto-didata, então eu li muito. Isto ajudou quando cheguei ao terceiro ano e tive que ler livros, “short stories”, textos.

Em outro momento, comentando como elaborou a compreensão de um conto de Flannery O'Connor, ele faz referência à fonte de seus pré-conceitos, “*No meu caso, como já li muitas revistas, eu já sabia do ‘Bible Belt’, Tennessee, Arkansas. Sei da fé deles*”. Max se coloca como tendo mais facilidade em compreender os textos estudados durante o ano, por ter feito muitas leituras anteriores. Ele não dependia tanto das imagens passadas pelo cinema. Segundo ele, essa falta de dependência é boa, pois as imagens do cinema americano apresentam uma distorção da realidade daquele país.

Tina também faz referência ao cinema na sua entrevista do dia 27 de outubro - Ano I. Ela está respondendo, junto com a aluna Cássia, a minha pergunta, “*Vocês tinham alguma idéia sobre o ‘American Dream’ antes da gente discuti-lo em sala de aula?*”. Ela fala do cinema na sua resposta, se referindo à imagem dos Estados Unidos que o cinema americano passa:

Porque filme americano vende aquela idéia, “tudo é lindo”. Você consegue o que você quer e luta por. Agora, depois cê vai parar e estudar, não é assim. Lá também tem pobre, miséria, então você tem uma versão bem mais crítica. Hoje sou bem mais crítica que antes.

Ela, como Max e Ester, contrasta a visão do cinema – “*tudo é lindo*” - com a visão das obras estudadas – “*cê vai parar e estudar, não é assim*”. Mais uma vez, uma aluna apresenta a idéia de que o cinema comercial americano oferece pré-conceitos simplistas que não são realistas.

João, por sua vez, elabora sua opinião sobre o cinema em uma entrevista do dia 19 de outubro - Ano I. Fiz a pergunta: “*Has your understanding...changed?*”. Ele respondeu, “*...percebi quanto o brasileiro conhece os Estados Unidos por cinema. Eu era assim. Só conhecia os Estados Unidos por cinema*”. Eu, então, pedi para ele explicar a sua afirmação:

Cinema é uma indústria de propaganda. Então é muito difícil cê pegar um filme que fuja daquela norma de te mostrar o lado positivo da coisa, difícil que mostra imigrante se dando mal, os lados negativos da sociedade americana. Até tem diretores que fazem isto, por exemplo, Oliver Stone, mas a maioria dos filmes é aquela coisa, tudo perfeito e a gente pega isto.

João contrasta o cinema com os textos de literatura dizendo:

Uma coisa que ‘tô impressionado, realmente a gente conhece o povo através da literatura...estudar os textos, principalmente os contemporâneos da literatura americana que eu pude ver quanto a literatura mostra sobre o povo, a cultura, o imigrante, enfim, quanto é um retrato. Só que não um retrato definitivo. Cada texto é um ponto de vista, é uma ótica, um mais positivo, outro é mais negativo. Alguns destes textos são extremamente negativos. É alguém que foi machucado.

Dessa forma, segundo João, por causa da aula de literatura, a sua visão sobre a cultura americana “*...tá ficando mais complexa. Realista, eu acho que não seja o termo. Acho que é mais complexa*”.

Em um comentário espontâneo, feito após a aula do dia 14 de setembro - Ano I, Marli me disse, “*Eu já mudei muito nesta matéria. Eu tinha os E.U.A. como um totem. Agora não sou anti-americana, mas vejo que cada cultura tem os seus problemas*”.

Vários alunos, portanto, colocaram o contraste entre a imagem projetada pelos filmes do cinema comercial americano e a imagem dos textos lidos em sala de aula. Vários alunos afirmaram, também, que a sua visão sobre a cultura americana se tornou mais complexa e

que “mudaram”. Ao usarem essa palavra, se referem a um sentimento de locomoção, isto é, estavam conscientes do ato de andar pelos caminhos da compreensão.

Ao entenderem que há várias facetas na cultura americana, compreenderam também a complexidade da relação deles - brasileiros - com a cultura americana. Em uma entrevista do dia 27 de outubro - Ano I, Estela e Rúbia falam sobre a sua visão do Brasil e dos Estados Unidos. Elas estão comentando a opinião da colega Marli:

Marli: *Hoje vejo os E.U.A. como um país que deu certo, mas que tem problemas também.*

Estela: *Antes eu tinha essa idéia que só lá que era bom e aqui tem criança de rua, violência, aí você não vê o lado ruim de lá.*

Rúbia: *O pessoal aqui, eles educam para ver o ruim do Brasil. Cadê o lado positivo? Só educa para ver o melhor de lá.*

As alunas, portanto, afirmam que mudaram a opinião não somente sobre o outro - os Estados Unidos - mas também sobre elas mesmas. Houve movimento em termos da sua compreensão.

Em alguns casos, os alunos se colocam contra “the American way of life”. Ester diz em uma entrevista do dia 05 de outubro - Ano I:

...after I went there I decided to study there. I don't want to live there now, I really don't...It (the decision) has changed. I don't believe in those kinds of things they work for. I want a different life.

Ela cita experiências da vida particular dela como causa principal dessa mudança de atitude. Os textos e as discussões em sala também contribuíram.

Max, por sua vez, também no dia 05 de outubro - Ano I, afirma:

...I think it's not a good way of living to be all the time stressed about things running and trying to be successful otherwise you cannot fit into society. The literature helped me a lot to understand this. If you look at Willy Loman's results in life you see this. He had run all his life and in the end he was old, stressed, tired without money anyway. I wouldn't like to live like that.

Max cita a literatura como fundamental para tomar esta atitude de rejeitar aspectos de “the American way of life”.

Conclusão

Este artigo procurou mostrar a necessidade de considerar a interculturalidade na compreensão de textos em sala de aula de L2. Apresentei, de forma breve, a definição de cultura que utilizo, como também apresentei os alunos e o seu percurso durante o ano da pesquisa. Notamos, nos exemplos acima, que os alunos caminharam na sua compreensão do outro e de si mesmos. Alguns caminharam mais, outros caminharam menos. Mas houve a possibilidade para que todos pudessem questionar os seus pré-conceitos, no encontro do estranho com o familiar. Dessa maneira, ao considerarmos a cultura do texto e a cultura do aluno/leitor na aula de literatura, é possível proporcionar oportunidades de crescimento tanto na compreensão da obra estudada quanto na compreensão de si mesmo, como ser cultural. Posso afirmar, portanto, que houve um deslocar de horizontes durante o ano escolar em que se fez a pesquisa.

Referências

- DAMATTA, R. A obra literária como etnografia: notas sobre as relações entre literatura e antropologia. In: DAMATTA, R. *Conto de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.35-58.
- DAMEN, L. *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1986.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.
- GADAMER, H.G. *Verdade e método*. 3. ed. Tradução de F.P. Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GALLOWAY, V. Toward a cultural reading of authentic texts. In: HEUSINKVELD, P.R. (Ed.). *Pathways to culture*. Yarmouth: Intercultural Press, 1997, p. 255-302.
- KERDEMAN, D. The boundaries of multicultural education. *Philosophy of Education*, 1993. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/93_docs/KERDEMAN.htm>. Acesso em: 21 fev.2001.
- KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*. v. 2, p. 83-93, 1995.
- LADO, R. How to compare two cultures. In: HEUSINKVELD,P. (Ed.). *Pathways to culture*. Yarmouth, U.S.A.: Intercultural Press, 1997, p. 39-56.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.
- MAYBIN, J. An English canon?. In: MAYBIN, J.; MERCER, N. (Ed.). *Using English: from conversation to canon*. London: Routledge, 1996, p. 235-274.
- MCCARTY, L. P. Out of isolation: philosophy, hermeneutics, multiculturalism. *Philosophy of Education*, 1993. Disponível em: <www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/93_docs/LPMCCART.htm>. Acesso em: 21 fev. 2001.
- NOEL, J. Physical and cultural dimension of movement related to horizon. *Philosophy of Education*, 1996. Disponível em: <<http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/96docs/noel/htm>> Acesso em: 21 fev. 2001.
- REES, D.K. *Os 'graded readers': análise e reflexão sobre o ensino de leitura em inglês numa realidade brasileira*. 1993. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – LAEL, PUC-SP.
- _____. *A literatura e o estudante de letras*. Pôster. In: V EPPLE-I INTERNACIONAL. 5 a 8 de maio de 1998, Assis: UNESP.
- STRAUB, H. Designing a cross-cultural course. *FORUM*, v. 37, n. 3, July-September 1999. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no3/p2.htm>>. Acesso em: 6 mar. 2001.
- VALDES, J.M. (Ed.). *Culture bound*. Cambridge: C.U.P., 1994.

A ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DE UMA “ESCOLA BILÍNGÜE”

Heloísa Augusta Brito de Mello (UFG)

Um olhar panorâmico sobre o estudo e o campo de pesquisa

Neste estudo, apresento parte dos resultados de uma pesquisa realizada durante o meu curso de doutorado que teve como cenário uma “escola bilíngüe”, mais especificamente uma sala de aula de inglês como segunda língua, aqui referida como sala de aula de *ESL*. A escola em questão proporciona ensino básico por meio de um programa de imersão em inglês para uma população de alunos de origem multiétnica e residente em Brasília (DF). A escolha dessa escola se deve ao meu interesse por bilingüismo e educação bilíngüe, além de ser este um local com grande potencial para a investigação de questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira (L2/LE) no contexto da escola regular brasileira.¹ Uso a expressão “escola bilíngüe” entre aspas como forma de questionamento, uma vez que nem sempre é fácil dizer o que se entende por educação bilíngüe. A própria escola não se rotula como uma escola bilíngüe, apesar de oferecer, para uma parte da população de alunos, um currículo com duas línguas – inglês e português – desde a primeira série do ensino fundamental até a última série do ensino médio, quando se espera que os alunos já tenham adquirido algum grau de bilingüismo.

Quando apresentei meu projeto de pesquisa à escola e falei do meu interesse em educação bilíngüe, uma das professoras presentes salientou que aquela não era uma escola bilíngüe de fato. No momento discordei da professora, pois, mesmo que a escola não proporcionasse ensino bilíngüe no seu sentido estrito, no contexto brasileiro as escolas que proporcionam ensino básico por meio da imersão em uma L2/LE, geralmente uma língua de prestígio internacional, são denominadas “escolas bilíngües”. Um outro argumento se prende à expectativa das famílias que, ao optarem por esse tipo de escola, esperam que seus filhos se tornem bilíngües. Além disso, acreditava que só a familiarização com o contexto poderia me dar subsídios para avaliar em que medida a escola poderia ser considerada uma escola bilíngüe.

Assim, com esse conceito provisório de escola bilíngüe, dei início a esta pesquisa com o intuito de observar como se estabelecem as relações lingüísticas no interior de uma comunidade escolar bilíngüe desta natureza. O que a princípio me parecia claro, à medida que eu explorava o contexto e buscava respostas para minhas indagações, foi se tornando cada vez mais complexo em razão das peculiaridades do contexto. De fato, aquela não era uma escola que se encaixava nas definições de educação bilíngüe – instrução que ocorre na escola por meio de duas línguas (Genesee, 1987; Hornberger, 1991) –, mas também não era uma escola monolíngüe, pelo menos para as crianças cuja primeira língua (L1) não era o inglês, uma vez que estavam imersos em um contexto genuinamente bilíngüe, eram instruídos por meio de uma L2/LE – o inglês – e estudavam português como L1, no caso das crianças brasileiras, e como LE, no caso das crianças que falavam uma L1 diferente do português.

¹ Por escola regular brasileira, refiro-me às escolas que proporcionam educação escolar nos níveis fundamental e médio e não aos centros binacionais e/ou cursos livres de ensino de línguas estrangeiras.

Também a distinção entre L2 e LE se apresentava difusa, pois quando se toma como referência a difusão e as funções do inglês na sociedade brasileira ou o grau de exposição dos alunos a essa língua fora da escola, o inglês se coloca como uma LE. Mas quando se observa o *status* do inglês no interior da escola, a distribuição das línguas no currículo, o quadro docente e as práticas pedagógicas, seu ensino se alinha muito mais com a categoria de ensino de segunda língua (*ESL*) do que de ensino de língua estrangeira (*EFL*).² Phillipson (1997) faz uma explanação bastante ilustrativa sobre essa distinção, mostrando que em alguns contextos os sentidos dos termos *ESL* e *EFL* são flutuantes porque as situações sociolingüísticas nem sempre estão bem definidas, além do uso indiscriminado dessa terminologia na literatura da área. Para evitar usos conflitantes, Phillipson adota em seu estudo o termo *ELT* (*English Language Teaching*) por considerá-lo mais neutro e abrangente.

Como a escola considera e aborda o ensino de inglês como ensino de L2 e, não, LE para os alunos que falam uma L1 diferente do inglês, optei por seguir a escola e usar, neste estudo, os termos *ESL* para as situações de ensino e L2 para o *status* do inglês na escola, mesmo considerando que essa terminologia carece de uma certa precisão em relação ao contexto focalizado como um todo. O termo *ELT* também não seria adequado, pois, por ser abrangente, poderia sugerir a inclusão não só do ensino de *ESL* e *EFL*, mas também o ensino de inglês “regular”, isto é, como L1, cujas abordagens de ensino diferem significativamente. Além disso, *ESL* no contexto da escola tem também a conotação de ensino especial para as crianças que precisam acelerar a proficiência no inglês, distinguindo-se, portanto, do ensino de inglês regular (*mainstream*) em termos de objetivos e metodologia.

Uma outra questão levantada no início deste estudo diz respeito à maneira de olhar o contexto e os participantes da pesquisa. Estaria eu lidando com uma situação de bilingüismo ou de aquisição/aprendizagem de L2? Com indivíduos bilíngües ou aprendizes de L2? Numa perspectiva macro, exterior à escola, o contexto se configura como uma situação de ensino-aprendizagem de LE, pois esta ocorre na escola como parte de um processo formal, tomando-se, aqui, a distinção entre aprendizagem e aquisição defendida por Krashen (1981), e os alunos têm pouca ou nenhuma oportunidade de interagir com o inglês fora da escola, isto é, em contexto natural. Mas, quando se toma a perspectiva micro, no interior da escola as crianças estão “expostas” a uma comunidade bilíngüe de fato e interação, durante significativa parte do dia (sete a oito horas), com pessoas que falam duas línguas regularmente, o que também lhes proporciona condições para adquirir o inglês “naturalmente”, no caso das crianças brasileiras, por exemplo, e o português, no caso daquelas que falam outras L1s.

Optei, então, pelo viés do bilingüismo, visto que o objetivo da aquisição de L2 é justamente o bilingüismo e as crianças estão em processo de se tornarem bilíngües. Assim, o termo bilíngüe é usado neste estudo de maneira abrangente para se referir às situações em que duas ou mais línguas estão em contato no contexto da escola. De modo semelhante, quando uso as expressões sala de aula bilíngüe e comunidade/escola bilíngüe, faço referência à possibilidade de ocorrência de uso de mais de uma língua nesses contextos. Por extensão, a expressão abordagem bilíngüe, em oposição a abordagem monolíngüe, é usada para qualificar “a abordagem de ensino que faz uso das outras línguas e culturas dos alunos na aprendizagem do inglês” (Collingham, 1988, p. 82).

² *English as a Second Language e English as a Foreign Language.*

A vantagem de olhar o ensino-aprendizagem de L2 do ponto de vista do bilingüismo é que se pode perceber a aquisição de línguas como um processo complementar, interdependente, aditivo, ao contrário de substitutivo, subtrativo, já que não se espera que a L2 substitua a L1, mas que, de alguma forma, se coloque lado a lado. Assim, tira-se o foco do falante nativo para colocá-lo integralmente no aprendiz/usuário de L2, que, longe de ser uma aproximação do modelo ideal de falante nativo monolíngüe, é alguém que adquire competência em mais de uma língua (Cook, 1999) para usá-las de acordo com as suas necessidades comunicativas (Grosjean, 1982) e como membro de sua própria comunidade (Sridhar, 1994). Ao tomar emprestado, entre outras, a noção chomskiana de falante nativo ideal sobre aquisição de L1, a pesquisa sobre aquisição de L2 indiretamente transferiu para a pedagogia de ensino de L2 a noção de que adquirir uma L2 é saber usá-la do mesmo modo que ela é usada pelo falante nativo monolíngüe e a de que, para atingir esse grau de bilingüismo semelhante ao de um falante nativo, é preciso que a L2 seja ensinada intensa e monolíngüemente. No entanto, a literatura na área de bi(multi)lingüismo tem demonstrado que os repertórios lingüísticos dos bilíngües se complementam para produzir um tipo de competência bi(multi)língüe que inclui tanto a competência em L1 quanto a em L2 (Kachru, 1994; Cook, 1999) e que esta competência se manifesta por meio de uma língua ou outra, ou ambas juntas como mostram os estudos sobre alternância de línguas ou mudança de código.

Mais importante ainda, esse viés permite resgatar o valor da L1 no processo de aprendizagem da criança bilíngüe ou em processo de se tornar bilíngüe, apagado pela perspectiva monolíngüe. Vários estudos mostram que a L1 não só é eficaz, mas necessária para a aprendizagem de L2. Cummins (1981, 1994, 1996), por exemplo, argumenta que há uma transferência positiva de conhecimentos lingüísticos e conceituais entre a L1 e a L2 capaz de favorecer o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas, desde que, obviamente, sejam dadas as condições necessárias (motivação, insumo, interação etc.). Outros autores (Brooks e Donato, 1994; Antón e Dicamilla, 1999; Guerrero e Villamil, 2000; Swain, 2000; Ferreira, 2000), apoiando-se nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, suporte mediado (*scaffolding*)³ e fala privada de Vygotsky (1978), demonstram que a L1 pode servir de apoio para as interações verbais que ocorrem na sala de aula de L2 e, dessa forma, promover não só o desenvolvimento da competência em L2, mas também de outras competências que os aprendizes adquirem ao longo de sua aprendizagem. Também os estudos sobre alternância de línguas no contexto da escola bilíngüe mostram que a L1 tem um papel instrucional estratégico na sala de aula, pois, além de mediar o conhecimento, funciona como meio de socialização, cria ambientes potenciais para a aprendizagem e proporciona maior segurança às crianças para que elas possam maximizar a participação nas atividades de L2 (Hornberger, 1990; Huerta-Macías e Quintero, 1992; Lucas e Katz, 1994; Canagarajah, 1995, 1999; Pease-Alvarez e Winsler, 1994; Pérez e Torres-Guzmán, 1999).

Todavia, apesar dessas evidências, a perspectiva monolíngüe ainda continua subsidiando os planejamentos lingüísticos e educacionais de muitas escolas que se propõem

³ O termo *scaffolding* foi traduzido neste estudo como *suporte mediado*. Optei por não adotar a tradução sugerida por Almeida Filho e Schmitz (1998), *andaimes*, por considerá-la uma metáfora pouco explicativa. Acredito que a expressão *suporte mediado*, por descrever, de certa forma, o processo de *scaffolding*, facilita a compreensão, pois fica implícita a idéia de apoio por intermédio do outro.

a oferecer algum tipo de educação bilíngüe, assim como tem servido de referência para a prática dos professores na sala de aula de L2. Quando mantive meus primeiros contatos com a escola aqui focalizada, um dos primeiros “problemas” mencionados pelos diretores foi o uso do português no interior da escola, visto que aquela era uma escola de imersão em inglês. Posteriormente, ao iniciar minhas observações no campo de pesquisa, novamente essa questão foi levantada por meus interlocutores. Alguns acreditavam que o português estava invadindo cada vez mais espaços de domínio exclusivo do inglês e que, de alguma forma, era preciso colocar fim a essa invasão; outros achavam que a escola precisava reforçar sua política de uso do inglês, principalmente no interior das *English Speaking Zones*,⁴ pois consideravam que o português estava inviabilizando a imersão no inglês; e outros acreditavam que o ensino de português só deveria ter início a partir da segunda ou terceira série, maximizando, assim, o tempo inicial de exposição ao inglês. Os professores da área de português, por sua vez, consideravam reduzido o tempo para o ensino do português, principalmente na primeira série, quando a alfabetização requer mais atenção. Questionavam-se também a distribuição da carga horária entre as línguas, o início da alfabetização em português para as crianças brasileiras, a época e a maneira de ensinar português aos alunos que falam outras línguas como L1, além de outras indagações relativas não só ao uso das línguas, mas também ao planejamento educacional da escola diante do contexto em que ela se insere. Enfim, toda a problemática da escola parecia girar em torno da relação L1-L2, ou melhor, português-inglês, no contexto da escola.

Optei, então, por investigar como se estabeleciam as relações entre o português e o inglês no contexto da escola, explorando quando, como, em quais situações e com que finalidades essas línguas eram usadas. Esperava, dessa forma, poder verificar se as preocupações com uso do português no contexto de aprendizagem eram procedentes, isto é, se o português colocava em risco o desenvolvimento da competência bilíngüe das crianças participantes. Também esperava ser esse o caminho para compreender como os membros da comunidade percebiam essas línguas em suas representações sociais (Fairclough, 1989) – suas crenças, valores e suposições em relação a essas línguas, às pessoas que as falam e ao seu ensino; seus discursos e expectativas em relação ao modelo de ensino vigente e suas interpretações acerca das normas e práticas discursivas.

A metodologia de pesquisa

Para abordar tais questões, optei por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica por concordar com Erickson (1996, p. 283) quando afirma que “essa abordagem de análise proporciona uma perspectiva particular sobre como as pessoas usam a língua, bem como outras formas de comunicação durante as atividades diárias de suas vidas”, neste caso, durante os momentos em que as crianças interagem com seus pares no contexto da escola. A abordagem etnográfica é adequada para a investigação na sala de aula de LE/L2 porque ela nos permite investigar a estrutura dos eventos que ocorrem na sala de aula bilíngüe e descrever o que os alunos e professores fazem e dizem em cada um desses eventos, isto é, no momento em que a língua está sendo ensinada e aprendida.

⁴ Locais onde se esperava que o inglês fosse usado como único meio de comunicação.

Conforme já foi mencionado, esta pesquisa foi realizada em uma escola internacional que proporciona ensino básico nos níveis fundamental e médio para alunos de origem multiétnica residentes em Brasília. Atualmente, a população de alunos é composta por 65% de brasileiros, 15% de americanos e 20% de nacionalidades variadas, oriundos, na sua maioria, de famílias abastadas que representam a classe alta da sociedade brasileira. A expectativa dessas famílias é a de que seus filhos se tornem proficientes lingüística e academicamente no inglês e, também, no português, no caso específico das famílias brasileiras.

A sala de aula focalizada é uma sala de *ESL* que atende a crianças de séries variadas (1.^a à 5.^a série) com o propósito de acelerar o desenvolvimento da proficiência em inglês para que elas rapidamente possam acompanhar as atividades das salas regulares em suas respectivas séries. Vinte e quatro crianças participaram da pesquisa durante o período – um ano letivo – em que acompanhei as atividades desenvolvidas pelos alunos e pela professora, além de outros participantes (auxiliar de sala, coordenadores, professores de outras séries e disciplinas, diretores etc.) que também contribuíram com os seus pontos de vista.

As crianças, com idades entre 7 e 12 anos, são, na sua maioria, falantes de português como L1 que precisam fazer uso regular do inglês nas suas interações formais no domínio escolar, embora elas ainda tenham pouca proficiência nessa língua. Como a maioria está em fase inicial de aquisição do inglês, elas se apóiam no português para produzir e negociar o sentido das enunciações em inglês quando interagem com seus pares, principalmente com a professora, na sala de aula e em outros locais, por exemplo, nas *English Speaking Zones*.

A análise dos dados e os resultados encontrados

Dois tipos de análise foram feitos – uma macro e outra micro. No nível macro, analiso o discurso *da* e *na* escola, segundo a perspectiva de toda a comunidade escolar – diretores, professores, auxiliares, funcionários e pais de alunos – e de suas normas – o modelo e o tipo de programa de ensino, a política de línguas e a organização social da escola. No nível micro, analiso como o discurso é construído na sala de aula – a distribuição e a escolha das línguas, os estilos de fala mais recorrentes, a distribuição dos turnos de fala e, principalmente, os padrões e as funções da alternância de línguas.

Os resultados mostraram que, tanto no nível macro quanto no micro, o português e o inglês mantêm entre si uma relação diglôssica⁵ que, longe de ser harmoniosa, reflete a estrutura assimétrica das relações entre os grupos sociais que se identificam com essas línguas e as representam, bem como a orientação monolingüística do modelo de ensino e da política de línguas da escola. O inglês é percebido pela comunidade escolar como a língua da autoridade, isto é, a língua a ser utilizada nas interações formais com professores, diretores e educadores em geral, em domínios oficiais como a sala de aula, a sala de micros, a sala do diretor, a sala dos professores etc., enquanto o português é percebido como a língua social usada nas interações informais entre colegas, em domínios considerados marginais, não-oficiais (o pátio, a cantina, os corredores). Essa distribuição, por se basear, sobretudo, nos

⁵ *Relação diglôssica*, neste estudo, é entendida como uma situação na qual o inglês e o português assumem usos específicos a um determinado contexto ou interlocutor ou grau de formalidade e informalidade da interação.

critérios *formal x informal* e *oficial x não-oficial*, parece não legitimar o uso do português no interior da escola, atribuindo-lhe o *status* de língua de menor valor.

Entretanto, ficou também evidente que o português, por ter força numérica (65% de alunos brasileiros) e respaldo na sociedade maior (isto é, na sociedade brasileira), resiste à “imposição” do inglês – uma resistência que é percebida por alguns como um dos principais problemas para a viabilização do programa de imersão. Como resultado, muitos pais, professores e membros da direção da escola consideram que as normas de uso monolíngüe do inglês devem prevalecer, reforçando, assim, a tese de que a L1 atrapalha o desenvolvimento da L2. Percebe-se que, de modo geral, tanto pais quanto educadores são favoráveis ao princípio da exposição máxima ao inglês, assim como parecem estar também sob a influência dos princípios da instrução monolíngüe, do falante nativo e da tenra idade, princípios estes que, segundo Phillipson (1997), têm norteado o ensino de *ESL* em todo o mundo.

No âmbito da sala de aula de *ESL*, o estudo mostrou que as práticas discursivas incorporam três estilos de fala: o acadêmico, o conversacional e o alternado. O estilo acadêmico caracteriza-se pelo uso do inglês; o conversacional, pelo uso do português; e o alternado pelo uso das duas línguas de maneira alternada ou justaposta. O resultado dessa variação aponta para uma situação diglósica em que o inglês parece ser a língua superordenada e o português a língua subordinada. Todavia, essa polaridade é relativizada pelo estilo alternado. A alternância de línguas se presta a uma variedade de funções sociolinguísticas e semânticas na sala de aula. Tanto as crianças quanto a professora fazem uso do português para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais. As crianças usam o português na maioria das interações sociais com os colegas, e o inglês fica restrito às situações controladas pela professora. Por meio do controle de turnos, a professora regula a produção oral dos alunos em inglês, mas, ainda assim, o português tem sua função nessas interações. As crianças se apóiam no português para construir suas enunciações em inglês, individual ou conjuntamente, e para negociar os sentidos das mensagens quando se engajam nas interações instrucionais. Por exemplo, as crianças alternam as línguas para solicitar esclarecimentos, traduzir palavras ou expressões, solicitar o turno de fala, negociar um pedido, especificar um interlocutor, brincar com as palavras etc. A professora também faz uso do português para regular o comportamento das crianças, controlar os turnos de fala, dar instruções sobre conteúdos, sinalizar uma seqüência da aula, entre outras funções. Em resumo, o uso do português de maneira alternada com o inglês na sala de aula parece reconciliar os conflitos que as crianças enfrentam quando chegam à escola falando uma língua que não é a língua de instrução da escola, motivando-as a participar do processo de aprendizagem de forma mais natural e com maior desenvoltura, enquanto elas se preparam para “funcionar” como indivíduos bilíngües.

Essas constatações estão em concordância com alguns dos resultados encontrados em outros estudos sobre a alternância de línguas (Olmedo-Williams, 1979; Hornberger, 1990; Huerta-Macías e Quintero, 1992; Mejía, 1994; Canagarajah, 1995, 1999), sobre os padrões de uso das línguas no contexto da escola bilíngüe (Zentella, 1981; Sapiens, 1982; Hornberger, 1990; Lucas e Katz, 1994; Preston, 1989; Tarone e Swain, 1995; Martin-Jones, 1995; Adendorff, 1996; Arthur, 2001) e sobre o papel da L1 nas interações colaborativas entre aprendizes de L2 (Antón e Dicamilla, 1999; Guerrero e Villamil, 2000; Ferreira, 2000). Em todos esses estudos, observou-se que a L1 pode ser utilizada na sala de aula de L2 para

fazer a ponte entre o nível de funcionamento cognitivo da criança e o seu desempenho lingüístico na L2. Em outras palavras, observou-se que a L1 proporciona suporte para que as crianças possam construir suas enunciações na L2 e, dessa forma, otimizar a participação nas interações de sala. Apesar de estar ciente de que nem toda interação leva à aquisição de L2, acredito que, quando a criança aumenta a sua participação nas interações em L2, a possibilidade de aquisição dessa língua também se amplia. Parece-me claro também que essa participação pode ser mediada pela L1, já que este é um dos recursos com o qual a criança pode contar quando ela inicia seu processo de escolarização em uma língua que não lhe é familiar.

Este estudo também revelou que há semelhanças e diferenças entre as funções que a alternância de línguas assume para as crianças e para a professora. Por exemplo, tanto as crianças quanto a professora recorrem à alternância de línguas com a finalidade de solicitar/dar esclarecimentos, negociar o sentido de uma palavra ou expressão, traduzir etc. As diferenças entre as crianças e a professora, no que se refere ao uso funcional da alternância de línguas, podem ser explicadas pelas variações nos seus papéis. Por exemplo, a professora alterna as línguas com frequência para controlar a disciplina, ameaçar as crianças, regular os turnos de fala e sinalizar uma seqüência da aula, enquanto as crianças, com maior frequência, recorrem ao português para conversar com os colegas e brincar com as palavras das duas línguas.

Observou-se, ainda, que várias variáveis influenciam os padrões de uso das línguas. Entre estas, quatro parecem sobressair-se: (a) a dominância nas línguas; (b) o grau de formalidade da situação; (c) o interlocutor; (d) o controle dos turnos. Os registros deste estudo mostram que a ocorrência de alternância de línguas, tanto por parte da professora quanto dos alunos, é menor nas interações em que os alunos são mais proficientes em inglês. Não estou sugerindo com isso que a alternância de línguas é motivada simplesmente pela falta de conhecimento na língua-alvo, mas que as crianças vão deixando de se apoiar na L1 à medida que desenvolvem a proficiência na L2, principalmente quando elas estão focalizadas nas atividades acadêmicas. Ou seja, as crianças mais proficientes sabem que as situações formais (como as atividades acadêmicas, a conversa com o diretor etc.) exigem o uso do inglês e cooperam para manter essa regra, recorrendo à L1 apenas quando necessário. Não quero dizer que isso não ocorra com as crianças menos proficientes, mas, como a maioria delas está na escola há menos tempo, muitas delas ainda estão adquirindo as normas socializantes do grupo, além das habilidades lingüísticas em inglês, isto é, da língua considerada legítima de interação. E, naturalmente, a L1 aparece com maior incidência nas interações dessas crianças. Zentella (1981) observou fato semelhante em seu estudo – a alternância de línguas ocorreu com maior frequência nas séries cujos alunos eram menos proficientes na L2, mas tendia a diminuir à medida que eles se tornavam mais proficientes nas séries seguintes.

Os dados deste estudo também revelam que as crianças passam da L1 para a L2 quando interagem com interlocutores que elas identificam como não-falantes de português. Em várias situações, as crianças brasileiras se dirigem aos colegas estrangeiros ou ao diretor da escola em inglês, usando expressões cristalizadas ou do domínio do seu repertório lingüístico. Expressões como “*Criss-cross, AI*”, “*Shut up*”, “*You are not playing*”, “*It’s not your turn. It’s MY turn!*”, “*All right, Mr. D.*”, “*Yes, I promise.*” puderam ser observadas na fala das crianças quando elas interagiam com estas pessoas. No início deste trabalho, como a professora sempre se dirigia a mim em inglês, as crianças também se esforçavam para

falar comigo em inglês, mas tão logo perceberam que eu podia falar português e que já tínhamos nos tornado “íntimas”, elas passaram a usar o português e reservavam o inglês apenas para as situações em que eu assumia o papel de professora ou auxiliar.

Uma outra explicação para os padrões discursivos desta sala está nas regras de controle dos turnos de fala. Durante as atividades formais, isto é, quando a interação gira em torno de uma atividade programática, a professora, de certa forma, pressiona os alunos para que apenas o inglês seja usado. Por meio do controle dos turnos, a professora monitora também a produção oral das crianças em inglês, mantendo-as focalizadas no tópico ou conteúdo. Isso me leva a crer que, quando a situação exige, os padrões de uso das línguas nas interações dessas crianças são condicionados pela língua do interlocutor, pelo grau de formalidade/informalidade da situação e pelo controle de turnos, além da dominância nas línguas.

Considerações finais

Esses resultados têm implicações para o processo de ensino-aprendizagem de L2. Com base na análise dos eventos de fala identificados neste estudo, percebo que a maioria das funções assumidas pela L1 foi de grande relevância para que as crianças interagissem com a professora e com os colegas durante as atividades, ou seja, a L1 serviu de suporte para que elas construíssem suas enunciações na L2 e realizassem as tarefas de modo significativo. Isso contradiz a crença de que todo uso da L1 na sala de aula é prejudicial e que somente o uso da L2 é benéfico para os aprendizes de L2. Com isso não quero dizer que o uso da L1 deva ser incentivado na sala de aula de L2, mas não se pode ignorar que o uso da L1 faz parte do processo psicolinguístico natural (Brooks e Donato, 1994; Ferreira, 2000) de auto-regulação (Swain e Lapkin, 1998) e mediação do conhecimento (Swain, 2000). Portanto, a relação L1–L2 deve ser mais bem equacionada na sala de aula bilíngüe, uma vez que não há razão para temer o uso da L1 durante as atividades ou interações em L2. Ao contrário, a alternância de línguas deve ser vista como um recurso comunicativo/instrucional valioso que ajuda os alunos a fazer a mediação entre suas experiências na L1 e aquelas que estão sendo adquiridas na L2. Também não há razão para assumir que os programas de imersão para alunos multilíngües devam usar apenas a L2, neste caso o inglês, como único meio de instrução na sala de aula de *ESL* ou de outros conteúdos nas salas regulares, conforme acreditam alguns dos interlocutores neste estudo.

Em suma, a conclusão a que se chega é que não há razões para acreditar que o uso da L1, neste caso o português, deva ser considerado um problema para a viabilização dos programas de imersão, a exemplo do programa focalizado neste estudo. Primeiro, porque as crianças sabem perfeitamente identificar as situações que requerem os estilos acadêmico ou conversacional ou alternado e se esforçam para usá-los apropriadamente; segundo, porque o uso da L1 nas situações formais tende a diminuir à medida que as crianças desenvolvem a competência na L2, conforme pude observar na fala das crianças que já atingiram um nível pré-intermediário de competência no inglês. Conforme foi mencionado, os dados deste estudo registram uma incidência muito menor de alternância de línguas nas interações entre as crianças das séries mais adiantadas do que nas interações daquelas que freqüentam as séries iniciais. Terceiro, em nenhum momento a L1 mostrou-se, neste estudo, como um obstáculo

ao desenvolvimento da atividade em L2, ao contrário, ela facilitou; e quarto, a escola em foco já “legítima” o uso do português no contexto da escola quando inclui o estudo dessa língua no currículo (apesar de não se definir como uma escola bilíngüe, sugerindo, assim, que não reconhece o ensino de português como oficial). Não deveria, portanto, considerá-la como um problema ou como uma língua de menor valor. Diferentemente do que se supunha, os resultados a que cheguei indicam que a L1 se coloca como um potencial recurso instrucional/interacional no processo de escolarização em contextos de imersão. Considero, pois, fundamental que os professores cultivem a idéia de que a L1 faz parte de qualquer processo de aprendizagem bilíngüe e que seu uso não deve ser visto como um mal necessário, mas, no dizer de uma das professoras entrevistadas, como “uma alavanca” que impulsiona o desenvolvimento da L2.

Referências

- ADENDORFF, R. D. The functions of code switching among high school teachers and students in KwaZulu and implications for teacher education. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 388-406.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SCHMITZ, J. R. *Glossário de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.
- ARTHUR, J. Codeswitching and collusion: classroom interaction in Botswana primary schools. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (Ed.). *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex Publishing, 2001. p. 57-75.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 261-274, 1994.
- CANAGARAJAH, A. S. Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 6, n. 3, p.173-195, 1995.
- CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1999.
- COLLINGHAM, M. Making use of students' linguistic resources. In: NICHOLLS, S.; HOADLEY-MAIDMENT, E. *Current issues in teaching English as a second language to adults*. Great Britain: British Library Cataloguing, 1988. p. 81-87.
- COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.
- CUMMINS, J. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: BIALYSTOK, E. *Language processing in bilingual children*. Great Britain: Cambridge University Press, 1994. p. 70-89.
- CUMMINS, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.
- CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (Ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1981.
- GUERRERO, M. C. M. de; VILLAMIL, O. S. Activating the ZPD: mutual scaffolding L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.

- ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 283-306.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FERREIRA, M. M. *A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês)*. Campinas, 2000. 210p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- GENESEE, F. *Learning through two languages*. New York: Newbury House Publishers, 1987.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- HORNBERGER, N. H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, R.; FALTIS, C. *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990. p. 163-172.
- HUERTA-MACÍAS, A.; QUINTERO, E. Code-switching, bilingualism, and biliteracy: a case study. *Bilingual Research Journal*, v. 16, n. 3/4, p. 69-90, 1992.
- KACHRU, Y. Sources of bias in SLA research: monolingual bias in SLA research. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 795-799, 1994.
- KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LUCAS, T.; KATZ, A. Reframing the debate: the roles of native languages in English-Only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 537-561, 1994.
- MARTIN-JONES, M. Code-switching in the classroom: two decades of research. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (Ed.). *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 90-111.
- MEJÍA, A. M. Bilingual teaching/learning events in early immersion classes: a case study in Cali, Colombia. Cali, Colombia, 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de Lancaster.
- OLMEDO-WILLIAMS, I. Functions of code-switching in a Spanish/English bilingual classroom. In: DELAWARE SYMPOSIUM ON LANGUAGE STUDIES, 1., 1979. Newark: University of Delaware. Mimeografado.
- PEASE-ALVAREZ, L.; WINSLER, A. Cuendo el maestro no habla español: children's bilingual language practices in the classroom. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 507-535, 1994.
- PÉREZ, B.; TORRES-GUZMÁN, M. E. *Learning in two worlds*. Harlow: Longman, 1999.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.
- PRESTON, D. *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- SAPIENS, A. The use of Spanish and English in a high school bilingual Civics class. In: AMASTAE, J.; ELIAS-OLIVARES, L. (Ed.). *Spanish in the United States: sociolinguistic aspects*. New York: Cambridge University Press, 1982.
- SRIDHAR, S.N. A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 800-805, 1994.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. iii, p. 320-337, 1998.
- TARONE, E.; SWAIN, M. A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 2, p. 166-178, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- ZENTELLA, A. C. Tá bien, you could answer me en cualquier idioma: Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms. In: DURAN, R. *Latino language and communicative behavior*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1981. p. 109-131.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE ESPANHOL

Gretel Eres Fernández (Faculdade de Educação/USP)

A situação do ensino de espanhol no Brasil mudou muito desde sua implantação oficial em 1942 até hoje. Se, naquele momento, a lei estabelecia que no ensino secundário da época era obrigatório cursar um ano letivo de língua espanhola, na década de sessenta poucas eram as escolas que ainda mantinham aulas desse idioma. Durante os anos setenta até o final da década de 80 o ensino dessa língua concentrava-se, quase que exclusivamente, nos institutos de idiomas.

Se a procura por cursos de espanhol era reduzidíssima e o seu estudo regular não era contemplado na grade curricular do ensino fundamental e médio, poucos também eram os que se mostravam interessados em seguir a carreira docente pois as perspectivas de trabalho com o castelhano eram mínimas. Ao haver pouca procura pelos cursos superiores desse idioma, muitas faculdades não tiveram outra opção a não ser deixar de oferecer o bacharelado e a licenciatura correspondentes.

Entretanto, no final dos anos oitenta com a consolidação do Mercosul e com o crescente intercâmbio comercial e político entre o Brasil e os vizinhos da América Latina e também com a Espanha, o panorama começou a mudar radicalmente.

Em alguns estados, criaram-se Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras em escolas públicas, com a oferta sistemática de cursos de espanhol. Os institutos de línguas começaram a ser procurados por pessoas desejosas de aprender o castelhano. Algumas escolas privadas de ensino fundamental e médio começaram a estudar a viabilidade de incluir o estudo desse idioma, seja em caráter experimental ou optativo, seja em caráter obrigatório.

E surgiu o primeiro problema: a falta de professores. Como durante pelo menos duas décadas o mercado de trabalho era praticamente nulo, poucos optaram por esse idioma. Portanto, não havia professores para fazer frente à demanda que se iniciava.

Era preciso buscar soluções e com rapidez. As instituições de ensino superior que ainda mantinham o bacharelado e a licenciatura em língua espanhola viram crescer a procura por seus cursos. Muitas outras instituições superiores passaram a oferecê-los na tentativa de amenizar a carência de profissionais. Pouco a pouco, passaram a ofertar programas de pós-graduação na área de Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas com o propósito de formar docentes para o ensino superior.

Os Centros de Estudos de Línguas vinculados às redes estaduais de ensino captaram os poucos professores já formados e os graduandos em espanhol. Porém, as escolas particulares, quase sempre por oferecerem melhor remuneração do que as públicas, eram a opção de grande parte desse pequeno número de docentes titulados.

Restavam, ainda, os institutos especializados no ensino de línguas estrangeiras, fortes concorrentes das escolas privadas em termos financeiros no que se refere à remuneração dos professores. Além disso, por não estarem submetidos à exigência legal de incluir em seus quadros professores licenciados, tais centros contavam com outras possibilidades, como, por exemplo, contratar docentes sem formação acadêmica na área.

E essa foi a solução para a grande maioria dos institutos de idiomas. Às vezes oferecendo treinamento aos profissionais, às vezes incentivando a participação em cursos de aperfeiçoamento, outras vezes investindo na formação dos professores, eles foram adiante. É certo, também, que muitas dessas instituições pouco ou nada fizeram em favor da qualificação docente.

Assim, cada situação de ensino buscou formas de solucionar as carências.

Durante a década de noventa cresceu a procura pelos cursos superiores de espanhol, o que levou a que muitos obtivessem a licenciatura nessa língua e, com isso, a falta de professores, ainda bastante grande, começou a diminuir.

Os Centros de Estudos de Línguas da rede estadual paulista passaram por reformulações mas grande parte dos professores que aí exercem a docência ainda é formada por graduandos.

As instituições particulares de ensino fundamental e médio preocupam-se em contratar professores com a formação acadêmica exigida por lei ou em vias de obtê-la.

Os institutos de idiomas, por fim, constituem uma simbiose de profissionais.

Tratemos, brevemente, de analisar a qualificação dos diferentes tipos de docentes – se é que podemos chamá-los assim – que atuam na área do ensino de espanhol.

O fato de possuir formação superior no idioma estrangeiro é uma exigência legal para exercer a docência nas escolas regulares de ensino fundamental e médio. Mas, que profissionais são formados pelas faculdades? Não podemos nem devemos generalizar uma resposta, dada a diversidade de situações existentes no Brasil. Entretanto, arriscamo-nos a dizer que a excelência não é o atributo mais adequado para esses cursos. Por uma quantidade enorme de motivos (carga horária insuficiente, alunos que ingressam no curso superior sem terem conhecimentos prévios da língua estrangeira, pouco interesse institucional pela formação de professores, docentes dos cursos superiores também com formação precária etc.), tanto o bacharelado quanto a licenciatura em língua espanhola ainda apresentam deficiências. Pouco a pouco, as instituições mais conscientes de seu papel procuram melhorar a qualidade de seus cursos. Mas ainda falta muito. Apesar disso, os profissionais com formação superior estão no mercado de trabalho. Muitos, cômicos de suas lacunas, procuram cursos de pós-graduação, de especialização, de aperfeiçoamento e garantem a realização de um trabalho de qualidade. Outros – cada vez menos, felizmente – restringem-se aos conhecimentos lingüísticos e pedagógicos adquiridos durante a graduação e desenvolvem cursos de qualidade duvidosa. Mas estão no mercado de trabalho.

Os estudantes de graduação também dominam um espaço significativo, tanto nas escolas regulares – públicas e privadas – quanto nos institutos de línguas. Normalmente com deficiências próprias do estágio em que se encontram, esses profissionais possuem características especialíssimas: sentem prazer no que fazem; possuem o desejo de realizar um trabalho de qualidade; tentam superar suas lacunas dia a dia; participam de eventos na área, conversam com seus professores, discutem suas dificuldades. São professores em potência e na prática. Porém, é claro, sempre há exceções...

Uma terceira categoria está composta por profissionais que não possuem a correspondente formação acadêmica. São pessoas – falantes nativas ou não da língua estrangeira – que optaram por essa profissão. Dominam o idioma em maior ou menor grau e, justamente pelas necessidades do mercado, optaram pela área de ensino. Sempre muito

criticados, esses profissionais constituem grande parte dos docentes de espanhol que estão espalhados por todo o país.

Qual desses tipos de profissionais é o melhor qualificado? Muitos diriam que é o que possui formação acadêmica na área, enquanto outros opinariam que são os falantes nativos, mesmo sem formação acadêmica.

Particularmente, opino que nem um, nem outro. Em todas as áreas sabemos que há bons e maus profissionais. No campo do ensino do espanhol não é diferente. Temos excelentes professores nativos sem formação, temos excelentes professores não nativos com formação, temos de tudo. Inclusive maus professores.

Quando me refiro a maus professores, reporto-me àqueles – nativos ou não, formados ou não – que pouco ou nada se preocupam em melhorar, em crescer, em manter-se atualizados. O bom professor, para mim, conserva sempre o espírito inquieto: é questionador, não se acomoda, procura conhecer sempre mais (da língua, do ensino da língua, da cultura dos povos que falam essa língua, das pesquisas que se realizam na área, das necessidades e interesses de seus alunos). O bom professor sabe que pode melhorar a cada dia. Entre as constantes e principais preocupações do bom professor de espanhol (mas não só), está o cuidado que deve tomar com as interferências lingüísticas, algo quase impossível de ser evitado mas que deve ser vigiado dia e noite.

Hoje a situação é favorável para os bons professores. Temos a internet à disposição que nos coloca rapidamente em contato com o mundo hispanoparlante e nos permite o acesso a revistas, livros, jornais, informações de todo o tipo e de todos os países que falam castelhano. O acesso e a aquisição de livros e revistas especializadas em espanhol é muito mais fácil do que era há duas décadas. A TV a cabo também permite um contato diário com a língua em uso. Os materiais didáticos, que até há pouco tempo eram raros, agora se multiplicam rapidamente. Os bons profissionais fazem uso, dentro de suas possibilidades, de todos esses recursos.

Os bons profissionais sabem que é preciso estudar; que uma das principais características do professor é ser, sempre, um pesquisador. Os maus profissionais também sabem disso, mas não dão importância. Por isso – nativos ou não, formados ou não – são profissionais pouco qualificados. Felizmente, para nós, cada vez são menos. Cabe aos bons profissionais fazer com que as instituições de ensino e governamentais percebam essa diferença e apostem na qualidade.

REFLEXÃO INTERATIVA: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA

Rosane Rocha Pessoa (UFG)

Introdução

Este estudo – um recorte da minha tese de doutorado (Pessoa, 2002) – é fruto da convicção de que as universidades, especialmente as públicas, devem contribuir para a melhoria do ensino nas escolas, cujo cenário é hoje crítico. Em geral, a ausência de condições profissionais e pedagógicas satisfatórias tem inviabilizado uma aprendizagem de línguas estrangeiras que justifique sua necessidade, uma vez que, não sendo eficaz, apenas reforça posturas não-críticas em relação às nações estrangeiras e termina por consolidar a subserviência cultural. No entanto, apesar das condições precárias, há professores bastante comprometidos com o trabalho que realizam, o que tive oportunidade de perceber pelo contato informal com alguns ex-alunos do curso de graduação em Letras.

O tema desta pesquisa emergiu desse contato com professores que estão atuando na rede municipal de ensino. A despeito das contingências da realidade educacional, eles têm tentado realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades de compreensão (ouvir e ler) e produção (falar e escrever) em língua inglesa, mas não têm tido oportunidade de partilhar suas experiências, dada a solidão pedagógica em que vivem.

Partindo do princípio de que não apenas a reflexão, mas também a interação de professores são instrumentos poderosos no desenvolvimento profissional, pretendeu-se, nesta pesquisa, investigar o processo de reflexão de quatro professores de língua inglesa da rede municipal de ensino do Estado de Goiás, para assim examinar as reflexões geradas sobre sua prática pedagógica e sobre os resultados dessa prática para os alunos. Foi meu objetivo também verificar se a reflexão interativa sobre os eventos de sala de aula propicia o desenvolvimento profissional do professor

Pelo fato de os estudos realizados na área de Linguística Aplicada com professores de escolas públicas brasileiras revelarem – não propositalmente, é claro – o estado insatisfatório do ensino de língua inglesa (Alvarenga, 1999; Reis et al., 2001), optou-se, nesta pesquisa, por deslocar o foco de atenção do negativo para o positivo, ao escolher como participantes quatro professores competentes, tanto linguística quanto teoricamente. Assim, estabeleceu-se uma estrutura de conversa com esses professores – estimulada não só pela observação de suas próprias aulas, mas também por entrevistas com os alunos sobre essas aulas –, em que o pesquisador interviesse minimamente no processo de reflexão, por acreditar que o professor não é simplesmente alguém que reproduz o conhecimento sobre ensinar e aprender, mas que também é capaz de produzi-lo. E também por entender que a interação de professores pode propiciar o desvelamento, o questionamento e o desenvolvimento desse conhecimento.

Este estudo se coloca, então, em defesa de uma perspectiva de professores prático-reflexivos, que devem ser “capazes de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento

científico-técnico e a prática de sala de aula” (Pérez Gómez, 1992, p. 102), e assim criar novas condições sociais de ensino. Um olhar sobre a abordagem reflexiva será, pois, o ponto de partida deste texto.

A abordagem reflexiva

“Reflexão” é um daqueles termos que, por ser muito usado em diferentes áreas de conhecimento, acaba por se tornar vago e ambíguo, a ponto de não poder ser utilizado a menos que seja cuidadosamente redefinido. As origens teóricas da perspectiva reflexiva sobre a prática remontam a Dewey, que, na década de 1930, definiu ação reflexiva como o exame ativo, voluntário, persistente e rigoroso de nossas crenças e ações, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conseqüências a que conduzem (Dewey, 1933). Ao caracterizar a reflexão como uma forma especializada de pensar, Dewey a diferencia do ato de rotina, que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, ao contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

Para Dewey (1933), três atitudes são fundamentais para a ação reflexiva: a abertura de espírito; a responsabilidade; e a sinceridade. A abertura de espírito refere-se ao desejo ativo de dar atenção às várias alternativas possíveis, aceitar os pontos positivos e negativos de qualquer perspectiva e reconhecer a possibilidade de erro mesmo nas mais arraigadas crenças. A responsabilidade envolve o exame cuidadoso das conseqüências de uma ação, o que implica não apenas saber se o que o professor faz funciona, mas como funciona, por que e para quem. Há três tipos de conseqüências: as pessoais (os efeitos do ensino para a auto-estima do aluno); as acadêmicas (os efeitos do ensino no desenvolvimento intelectual do aluno); e as sociopolíticas (os efeitos do ensino nas possibilidades de vida dos vários alunos). Os professores sinceros são os que regularmente examinam suas crenças e os resultados de suas ações e abordam todas as situações com a atitude de que poderão aprender algo novo.

A noção da prática reflexiva foi adotada por Schön (1983), cuja grande contribuição foi demonstrar como ela opera no trabalho realizado. Segundo ele, a reflexão pode ocorrer antes e depois de uma ação – “reflexão sobre a ação” (*reflection-on-action*); e pode também acontecer durante a ação – “reflexão-na-ação” (*reflection-in-action*), ou seja, quando se tenta estruturar e resolver problemas no momento em que ocorrem. De acordo com Zeichner e Liston (1996, p. 14), “estes dois conceitos são baseados em uma visão de conhecimento e uma compreensão de teoria e prática muito diferentes das que tradicionalmente dominaram o discurso educacional. Na visão tradicional da racionalidade técnica, há uma separação entre teoria e prática que, de algum modo, deve ser superada”.

Nessa concepção, o papel do professor é aplicar a teoria produzida pelos pesquisadores, ou seja, desconsidera-se o conhecimento que os professores têm sobre a própria prática de sala de aula, a que Schön (1983) chama de “conhecimento-na-ação”, conhecimento esse que lhes permite lidar com situações problemáticas que ultrapassam o âmbito das soluções técnicas. No entanto, tal conhecimento é, muitas vezes, tácito, e, segundo Zeichner (1993), tentar tornar consciente pelo menos parte dele é uma das maneiras de pensar o conceito de ensino reflexivo.

Um último conceito de Schön (1983), que é de interesse definir aqui, é o de “sistemas de apreciação”. Estes são os repertórios de valores, teorias e práticas que os professores, no caso da escola, trazem para suas experiências e por meio dos quais eles interpretam e estruturam (avaliam) essas experiências. Quando tentam modificar uma situação, eles se engajam num processo de reestruturação, ou seja, os professores vêem suas experiências de uma nova perspectiva.

Segundo Zeichner e Liston (1996), uma das críticas feitas a Schön é que, para ele, a reflexão é uma atividade individual, do professor com sua prática, ou, no máximo, dialógica, do professor iniciante com um professor experiente, mas ele não discute como os professores e outros profissionais podem, juntos, refletir regularmente sobre sua prática. A idéia da reflexão como uma prática social é defendida por Osterman e Kottkamp (1993, p. 25), quando dizem que “por causa da natureza profundamente enraizada dos nossos padrões comportamentais, algumas vezes é difícil desenvolver uma perspectiva crítica sobre o nosso próprio comportamento. Por esta única razão, a análise que ocorre em um ambiente colaborativo e cooperativo provavelmente levará a uma maior aprendizagem”.

Zeichner e Liston (1996) afirmam que está implícito nesse ambiente colaborativo e cooperativo o elemento confiança, que deve existir para se estar aberto ao questionamento de crenças antigas, para querer examinar as conseqüências das ações individuais e para se estar totalmente engajado na tarefa de ensinar.

Uma outra crítica feita a Schön (1983) é o enfoque da prática de ensino em nível individual, sem dar a devida atenção às condições sociais que estruturam e influenciam esta prática. Estudiosos como Carr e Kemmis (1988) e Barlett (1999) argumentam que os professores deveriam ser encorajados a focar não apenas a própria sala de aula, mas também as condições sociais desse contexto, e seus planos de ação para mudanças deveriam envolver esforços para uma melhoria nessas duas esferas.

Em suma, a concepção de Schön (1983) sobre a reflexão fez florescer as sementes plantadas por Dewey, embora se concorde com Zeichner e Liston (1996), quando dizem que, apesar de muitas vezes a reflexão ser uma atividade muito solitária, ela pode ser muito enriquecida com a comunicação com o outro. É dessa comunicação que tratará a próxima seção.

Interação de professores e desenvolvimento profissional

De acordo com Oldroyd e Hall (1991), há dois tipos básicos de atividades de formação de professores: a) as atividades de “formação e treinamento profissional” são desenvolvidas por especialistas e têm como objetivo levar os professores a adquirir competências. Essas competências são facilitadas por atividades como a demonstração, a simulação, a apresentação e a leitura, e são assessoradas por especialistas; e b) as atividades de “apoio profissional” salientam a aprendizagem individual e de colegas como sendo a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional. Nessas atividades, o trabalho entre professores, por meio da avaliação de colegas, mentoria, pesquisa-ação etc., constitui o eixo central dessas modalidades de formação.

A organização das escolas impede que atividades de apoio profissional se realizem, pois, embora a própria experiência e as reflexões que resultam dela sejam as ferramentas básicas para o desenvolvimento profissional, muitas vezes os professores não as utilizam e,

quando o fazem, há momentos em que os problemas não podem ser superados, especialmente no início da carreira. Segundo Ur (1996), o primeiro ano da carreira pode ser muito estressante, sobretudo quando os professores assumem salas grandes de crianças ou adolescentes nas escolas. De modo que as dificuldades dos primeiros anos podem ter como consequência o abandono da profissão ou a perda de confiança e otimismo.

Ur (1996, p. 319) cita como desvantagens da reflexão pessoal a digressão das questões cruciais e a falta de informação suficiente para se chegar a conclusões válidas. Ela também acrescenta que, apesar de a reflexão pessoal ser a fonte primária da aprendizagem profissional, há um momento em que ela se torna limitada. Por isso é importante a interação dos professores, pois mesmo os “indivíduos mais brilhantes e criativos” têm muito a aprender com os outros.

A falta de contato entre os professores talvez seja um dos grandes entraves para que as teorias práticas¹ dos professores sejam desveladas e aceitas como conhecimento válido, visto que as conversas entre os professores sobre ensino são atividades poderosas para expor e desenvolver o conhecimento pedagógico. Segundo Nóvoa (1997), elas são também fundamentais para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Oprandy, Golden e Shiomi (1999) apresentam outras vantagens de conversas em grupo sobre as dinâmicas de aulas: desenvolver uma cumplicidade entre os professores; propiciar uma percepção mais aguçada da própria prática; possibilitar que eles descubram novas formas de ver o contexto da sala de aula; perceber as possibilidades de mudança; incentivar o senso de profissionalismo que pode não existir antes de trabalhar cooperativamente; e, finalmente, desenvolver a capacidade de interpretação dos professores, levando-os à reflexão crítica.

Zeichner (2001), numa perspectiva que ultrapassa a sala de aula, fala da importância da criação de grupos de aprendizagem, em cursos de formação de professor. Em situações como essa, os professores poderiam encontrar apoio e manter o crescimento uns dos outros, e assim estariam evitando uma das grandes consequências do isolamento, que é ver os problemas como individuais, desvinculados dos problemas de outros professores ou das estruturas das escolas. Contrariamente, se os professores vêm suas situações individuais ligadas às de seus colegas, a probabilidade de mudança estrutural é maior do que se mantiverem isolados.

As formas de interação entre professores têm sido objeto de estudo tanto na área da Educação quanto na de Linguística Aplicada, e abrangem desde as conversas de professores – também denominadas “conversa” (*conversation*) (Yonemura, 1982), “conversas” (*talk*) (Waite, 1993), “conversa cooperativa” (*co-operative talk*), “conversas colaborativas” (*collaborative conversations*) (Oprandy, Golden e Shiomi, 1999), “processo de reflexão conjunta” (*joint reflective process*) ou “conversas reflexivas” (Telles, 1996), “sessões reflexivas” (Magalhães, 2002) etc. – sobre a prática pedagógica até a realização de estudos sistemáticos, com ou sem a participação de pesquisadores. As conversas entre professores são vistas como bastante positivas, por propiciarem aos professores que se desvencilhem das formas instintivas de atuação, prestem atenção nas consequências de suas ações, gerem alternativas e tornem-se cada vez mais conscientes das possibilidades educacionais de sua prática. Neste estudo, em vez de conversas, optou-se por utilizar “reflexão interativa” para evitar o vínculo com as conversas triviais que são realizadas cotidianamente.

¹ “Teorias práticas” é o termo utilizado por Handal e Lauvas (1987) para definir os referenciais que ajudam a estruturar o trabalho do professor e sua interpretação a respeito de teorias e idéias geradas por agentes externos.

Como as reflexões interativas giraram em torno do ensino de inglês, far-se-á, a seguir, uma breve consideração sobre as tendências contemporâneas no ensino de línguas.

Tendências contemporâneas no ensino de línguas

O grande divisor de águas entre o tradicional e o contemporâneo no ensino de línguas se deu com o movimento comunicativo. Como afirma Keys (2001), o ensino comunicativo de línguas não é simplesmente uma outra maneira de ensinar, mas sim se constitui num marco que delimita o *antes* e o *depois* no desenvolvimento dos métodos de ensino. Basicamente, o movimento comunicativo introduziu novas concepções: a) na linguagem, que passou a ser vista também como um sistema para a expressão de significado, cuja função primeira é a interação; b) na aprendizagem, agora promovida por meio de atividades envolvendo a comunicação real; c) no papel do professor, visto agora como facilitador do processo de comunicação, analista de necessidades, consultor e organizador do processo; e d) no papel do aluno, que passou a atuar como aquele que negocia e interage (Nunan e Lamb, 1996).

Convém assinalar que não é objetivo deste estudo traçar um histórico desse movimento e das várias releituras feitas desde o seu surgimento na década de 1970, mas sim caracterizar as grandes mudanças que ocorreram no ensino de línguas nos últimos 30 anos, como resultado de novas concepções teóricas e de estudos científicos. Para tanto, reproduz-se inicialmente um quadro de Nunan (1999), com adaptações no conteúdo, pois se incluíram duas categorias, conforme discussão do próprio autor: “papel dos professores” e “uso da língua fora da sala de aula”. A forma foi também alterada para melhor visualização.

O TRADICIONAL E O CONTEMPORÂNEO NO ENSINO DE LÍNGUAS		
	TRADICIONAL	CONTEMPORÂNEO (Essas características somam-se às da coluna esquerda)
Organização de programas de ensino	Conteúdo e metodologia são decididos com base na sala de aula.	Conteúdo e metodologia estão de acordo com as necessidades de comunicação real dos alunos. Processo e conteúdo estão integrados.
Abordagem de ensino (metodologia)	Os aprendizes aprendem sobre a língua e suas regras (conhecimento transmitido pelo professor).	Os aprendizes aprendem por meio do uso comunicativo da língua e têm mais poder para controlar o processo de aprendizagem.
Papel dos aprendizes	Os aprendizes copiam e imitam textos escritos por outros.	Os aprendizes são encorajados a usar a língua criativamente, reagindo a novas e autênticas situações comunicativas.
Papel dos professores	O professor controla todas as atividades.	O professor fornece oportunidades pedagógicas por meio das quais os alunos estruturam e reestruturam suas próprias teorias.
Concepção de linguagem	Ensina-se a gramática como regras a serem memorizadas.	Ensinam-se a gramática e o vocabulário comunicativamente.
Utilização de textos	Os aprendizes utilizam textos feitos especialmente para serem utilizados em sala de aula e têm dificuldade em compreender textos autênticos fora de sala.	Os aprendizes usam textos autênticos e aprendem a usar a língua como ela é falada fora da sala de aula.

Recursos de aprendizagem	O livro-texto é basicamente o único recurso utilizado pelos aprendizes.	Além de um bom livro-texto, os aprendizes usam livros de exercício autogeridos, fitas-cassete e materiais gravados em vídeo.
Concepção de aprendizagem	Os aprendizes não desenvolvem a habilidade de aprender a aprender.	Os aprendizes desenvolvem várias estratégias de aprendizagem e aprendem a aplicá-las à própria aprendizagem fora da sala de aula.
Organização de sala de aula	Os aprendizes sentam-se enfileirados, voltados para o professor, e passam a maior parte do tempo repetindo o que o professor diz. Eles não aprendem a expressar suas idéias.	Os aprendizes trabalham em grupos pequenos e em pares, aprendendo a cooperar com o outro e a expressar suas próprias opiniões, idéias e sentimentos.
Avaliação do aluno	O professor sozinho avalia o progresso dos alunos. Os alunos não desenvolvem a habilidade de avaliar o que aprenderam.	Os aprendizes aprendem a avaliar seu próprio progresso na aprendizagem e podem identificar suas próprias dificuldades e potenciais.
Uso da língua fora de sala de aula	Os aprendizes não são encorajados a usar suas habilidades linguísticas fora de sala de aula.	Os aprendizes fazem encenações e simulações, para prepará-los para desenvolver projetos criativos de aprendizagem fora da sala de aula.

Como se percebe, o contemporâneo não rompe com o tradicional, mas antes incorpora novas idéias às práticas já existentes. Segundo Maley (apud Moll da Cunha, 1992), haverá cada vez mais uma reinterpretação do “tradicional” na metodologia, com novas formas de se tratarem técnicas tradicionais, e um retorno a um enfoque mais gramatical, revisto, no entanto, com o objetivo final de enfatizar o uso comunicativo da língua-alvo.

Em suma, na visão contemporânea de ensino de línguas, as atenções voltam-se para os aprendizes. Eles passam a ter o direito de se engajar nas decisões curriculares – auxiliando na seleção do conteúdo, das atividades e das tarefas realizadas em sala de aula – e devem desenvolver as habilidades de aprender a aprender. Além disso, seus estilos e estratégias de aprendizagem devem ser levados em consideração quando se desenvolvem programas de ensino. Esses fatores, supõe-se, vão-lhes garantir uma aprendizagem mais eficaz (Nunan, 1999).

De maneira geral, a orientação teórica preconizada pelos lingüistas aplicados brasileiros para o ensino de línguas estrangeiras na rede pública de ensino apóia-se nessas tendências contemporâneas para o ensino de línguas. No entanto, o fato de os PCN de língua estrangeira proporem o foco do ensino na habilidade de leitura fez reviver uma polêmica existente entre os lingüistas aplicados brasileiros ligados à área de ensino de línguas estrangeiras, marcando duas posições. De um lado, estão Moita Lopes e Celani, que fizeram parte da elaboração do documento, e de outro, os autores que discordam dessa orientação, seja explicitamente, como é o caso de Gimenez (apud Freitas, 1996), Freitas (1996), Leffa (1998/1999) e Paiva (2002), seja implicitamente, como é o caso de Almeida Filho (1993) e Vieira-Abrahão (1996), que, como estudiosos da área de ensino de línguas estrangeiras, sempre defenderam o desenvolvimento das habilidades orais na escola pública.

Tendo como base as tendências contemporâneas do ensino de línguas e as orientações teóricas para o ensino de línguas na escola pública, buscou-se analisar as reflexões interativas dos quatro professores, percorrendo um caminho que será descrito a seguir.

Metodologia da pesquisa

Este estudo segue uma tendência, segundo Nóvoa (1997), bastante valorizada em todo mundo, no conjunto do amplo espectro do campo científico educacional, que é a da pesquisa realizada “com” professores, rompendo-se, assim, com a hierarquia em relação ao binômio saber *versus* poder, uma vez que é a interação de professores que responderá pela construção de conhecimento.

Como o principal interesse eram as reflexões que os quatro professores faziam dos eventos de sala de aula e dos depoimentos dos alunos, decidiu-se pelo estudo de tipo qualitativo. Com essa metodologia de pesquisa pretendeu-se estabelecer uma estrutura interativa, para mostrar como esses professores interpretam sua prática, e também como seria possível torná-la melhor, pois, como argumenta Kemmis (1985), ao interpretar suas experiências, os indivíduos agem sobre elas.

Pelas seguintes razões este estudo deve ser considerado qualitativo: a) os eventos de sala de aula foram filmados em sua manifestação natural; b) o trabalho de campo contou com a colaboração de vários participantes (pesquisadora, professores e alunos); c) a pesquisadora, instrumento principal na coleta e na análise de dados, não tentou controlar ou manipular o fenômeno sob investigação; e d) a busca da formulação de hipóteses e teorias teve como fundamento dados descritivos dos professores e de seus depoimentos (Nunan, 1992).

Participaram, desta pesquisa, quatro professores de escolas municipais, localizadas em Goiânia, e, para preservar sua identificação, foram utilizados pseudônimos, conforme a orientação de Bogdan e Biklen (1998), escolhidos pelos próprios participantes. A seguir, podem-se visualizar as informações mais relevantes sobre os informantes:

INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES (DADOS DE FEV./2000)				
Professor(a)	Idade	Graduação	Experiência como professor de inglês	Outros cursos de formação
Ana Clara	25	Universidade pública - 1998	2 meses (escola pública) - início em 20002 anos (Centro de Línguas de uma universidade) - início em 1998 e término em 19992 anos (sindicato): início em 1998	Dois cursos de metodologia de língua inglesa fundamentados na abordagem comunicativa.
Márcia	22	Universidade particular - 1998	9 meses (escola pública) - início no 2º semestre de 19994 anos (escolas particulares) - início em 1995 e término em 1998	Curso de formação continuada. Curso de especialização em língua inglesa.
Pedro Henrique	27	Universidade pública - 1996	3 anos (escola pública) - início em 19973 anos (Centro de Línguas de uma universidade) - início em 1996 e término em 19982 anos (sindicato) - início em 1998	Curso de metodologia de língua inglesa fundamentado na abordagem comunicativa.
Jonas	35	Universidade pública - 1996	3 anos (escola pública) - início em 19971 ano (Fundação) - início em 1999	Curso de formação de professores da Fundação.

A escolha dos participantes fundamentou-se em três requisitos principais. O primeiro é que tivessem competência comunicativa e teórica e que fossem confiantes em suas ações pedagógicas e em suas habilidades como professor de língua estrangeira, pois o ato de reflexão requer coragem para encarar as próprias lacunas profissionais (Telles, 1996). O segundo é que estivessem realizando um trabalho diferente do que é normalmente utilizado nessas escolas e que incluísse as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever –, já que, para este trabalho, interessavam as reflexões sobre o ensino da língua em todos os seus aspectos. O terceiro requisito é que estivessem ministrando aulas para turmas de 5ª série, no sistema seriado, ou 3º ano do Ciclo II, no sistema de ciclagem,² do Ensino Fundamental.

O estudo se realizou em quatro escolas, sendo três municipais e uma conveniada com a prefeitura. As escolas eram situadas na periferia da cidade, sendo uma de classe média e as outras três de classe-média baixa.

Vários instrumentos foram utilizados para a coleta de dados, com o intuito de assegurar a credibilidade da pesquisa: documentos (como a LDB de 1996, os PCN etc.); questionário inicial; gravação em vídeo de oito aulas; gravação em vídeo de entrevistas com os alunos; observação das aulas e anotações de campo; gravação em vídeo da entrevista final com os alunos; sessões de reflexão interativa pós-observação realizadas com o grupo dos quatro professores (gravadas em áudio); e entrevista final com os professores (gravada em áudio). Estes dois últimos geraram documentos que se constituíram na fonte primária dos dados e por isso serão brevemente descritos.

Nove sessões de reflexão de aproximadamente três horas cada uma foram realizadas. As oito primeiras foram estimuladas pela observação das aulas em vídeo e a última, pela análise de duas atividades realizadas com os alunos no final de um semestre letivo: uma entrevista em inglês para os alunos de Ana Clara, Pedro Henrique e Jonas, e um exercício de leitura para os alunos de Márcia (essas duas atividades foram realizadas pela pesquisadora). Assim, num primeiro momento, eles assistiam ao vídeo, depois, o professor que havia ministrado a aula observada a descrevia e apresentava seus objetivos. O propósito desses encontros era não apenas suscitar a reflexão dos professores sobre o ensino de inglês na rede pública, mas também examinar as teorias práticas que são mobilizadas no processo de reflexão.

A entrevista final, semi-estruturada (Triviños, 1987), foi feita com cada um dos quatro participantes, para que, individualmente, avaliassem o que significou para eles a participação no estudo e as conseqüências das sessões de reflexão interativa na sua vida profissional.

Os dados obtidos possibilitaram quatro análises: análise das descrições das aulas, análise dos tópicos centrais de reflexão sobre as aulas, análise das reflexões interativas sobre as entrevistas dos alunos e análise das entrevistas finais com os professores. No entanto, aqui serão apresentadas apenas as implicações da pesquisa para o ensino de língua estrangeira na escola pública e para o desenvolvimento profissional de professores.

² A diferença básica entre os dois sistemas, é que, na seriação, a aprendizagem é dividida em etapas que têm como critério o nível de maturação (Piaget) e, na ciclagem, o ritmo de aprendizagem do aluno é respeitado, e as dificuldades e os conflitos são aceitos como parte do processo (Vygotsky).

Implicações

Os resultados desta pesquisa apontam que a reflexão interativa configurou-se como um instrumento eficaz por três razões: primeiro, porque contribuiu para que os professores ampliassem a capacidade de análise dos eventos de sala de aula, no sentido de considerar suas conseqüências para os alunos; segundo, porque se configurou como um instrumento eficaz de desvelamento de teorias práticas referentes ao ensino de língua estrangeira no contexto da escola pública; e, terceiro, porque propiciou o redimensionamento dessas teorias, provocando inclusive uma conseqüência relevante para a vida profissional de uma participante – a decisão de não pedir exoneração da rede pública. Tais resultados comprovam a afirmação de Nóvoa (1997) de que os professores, ao partilharem seus saberes, de fato desempenham os papéis de formadores e formandos.

A pesquisa ratificou o que Ur (1996) argumenta sobre os professores iniciantes que assumem salas grandes de crianças e adolescentes. O conflito de Ana Clara em seu primeiro ano na escola pública confirma que as dificuldades do início de carreira podem levar ao abandono do cargo. Nesse sentido, pode-se afirmar que é bastante positiva a interação de professores experientes e inexperientes e que os professores inexperientes têm muito mais a ganhar com sessões de reflexão interativa do que os experientes.

A avaliação das aulas, tanto por parte dos professores que as ministraram, quanto por parte do grupo, foi um elemento presente num primeiro momento das reflexões, mas, de modo algum, constituiu-se no propósito principal do grupo. Os quatro professores desempenharam um papel colaborativo (Waite, 1993), isto é, eles ouviam atentamente o que era dito, estruturavam suas falas de modo a expressar seus pontos de vista, mas respeitando a opinião dos outros e, juntos, buscavam respostas para suas perguntas sobre aspectos específicos e gerais acerca do ensino de inglês na escola pública.

Constatou-se também que a própria prática dos professores é um elemento poderoso para desencadear reflexões sobre aspectos cruciais do processo de ensino–aprendizagem, tais como conteúdo, objetivos, procedimentos pedagógicos, professor, resultados, aluno e contexto. Além disso, grande parte dos tópicos centrais de reflexão partiu de teorias conflitantes e, como resultado das reflexões, várias teorias consensuais emergiram e se mostraram coerentes com a literatura sobre ensino–aprendizagem de língua estrangeira.

As teorias práticas dos professores foram reestruturadas exatamente nos aspectos cujas reflexões se tornaram mais recorrentes, que foram conteúdo (em especial, foco de ensino e temas transversais), procedimentos pedagógicos e professor. Tal constatação permite fazer coro com lingüistas aplicados, como Moll da Cunha (1992), Blatyta (1995) e Woods (1996), para quem a reflexão se configura como uma atividade catalisadora de mudança.

Quanto ao ensino de língua estrangeira na escola pública, os resultados evidenciaram que, ao contrário de várias pesquisas realizadas na escola pública, há professores comprometidos com o ensino e que acreditam que os alunos devem e podem aprender uma língua estrangeira nesse contexto. Essa postura é fundamental e é o ponto de partida para que novas possibilidades de ensino de línguas sejam criadas. Deste modo, é pertinente a afirmação de que a reflexão interativa se constitui também em uma forma de validar e consolidar teorias desejáveis e necessárias a respeito do ensino.

Os resultados mostram ainda que a preocupação dos quatro professores, antes da participação na pesquisa, parecia estar voltada prioritariamente para suas próprias ações. No entanto, tanto as avaliações e as reflexões sobre as aulas como as entrevistas com os alunos realizadas no final de cada aula foram lhes mostrando a necessidade de se considerarem os efeitos de sua prática para os alunos, até como uma forma de compreender o verdadeiro significado de seu trabalho. Para isso, foi especialmente importante a sessão de reflexão dedicada exclusivamente à análise do desempenho dos alunos nas atividades realizadas ao final do semestre.

Por outro lado, as reflexões não foram eficazes no sentido de gerar questionamentos sobre a necessidade de que os principais objetivos e habilidades do professor se voltem para a produção do aluno. Ao contrário, mesmo professores competentes de língua inglesa ainda se colocam no centro do processo de ensinar e de aprender e, provavelmente como decorrência disso, não realizam uma prática voltada para o desenvolvimento das habilidades genuinamente comunicativas nos alunos. Nesse sentido, uma sugestão para os programas de desenvolvimento profissional e para a disciplina de Didática e Prática de Ensino dos cursos de graduação em Letras é que professores em formação devem ser levados a refletir sobre a construção de uma nova pedagogia, em que o aluno seja o protagonista do processo de ensino–aprendizagem e assuma o controle da própria aprendizagem.

Uma última implicação é que a ausência de uma agenda imposta pelo pesquisador é fundamental para que as reflexões de fato envolvam as questões de interesse do grupo. No entanto, nada impede que, detectadas as limitações teóricas dos professores, as reflexões sejam incrementadas com insumo teórico. Com efeito, não se pode esperar, pelo menos não em tão pouco tempo de interação, a co-construção de teorias que não fazem parte dos referenciais ou dos “sistemas de apreciação”, como diria Schön (1983), dos professores.

Sugere-se, como desdobramento deste estudo, que o instrumento da reflexão interativa seja utilizado em programas de desenvolvimento profissional no caso de instituições como a rede municipal de ensino de Goiânia, cujo quadro compõe-se exclusivamente de professores graduados. Entre eles, há professores competentes lingüística e teoricamente e que, juntos, poderiam fortalecer a concepção de que é possível aprender inglês na escola pública, mas que esse é “um direito do aluno”. Zeichner (1993, p. 85), ao se manifestar a respeito das minorias étnicas e lingüísticas nos Estados Unidos, afirma a importância “de os professores acreditarem que todos os alunos podem ser bem-sucedidos e comunicarem esta convicção aos alunos”. Teorias como essa precisam ser fortalecidas e elas só podem se consolidar se ações conjuntas forem implementadas nas escolas por meio de projetos de longo prazo, uma vez que, conforme ficou demonstrado nesta investigação e em outras como de Vieira-Abrahão (1996) e Blatyta (1999), mudanças teóricas ocorrem de maneira muito lenta.

Contudo, parece não existir outro caminho. Se os professores não tiverem a oportunidade de analisar o seu fazer docente, de problematizá-lo, de vislumbrar alternativas e colocá-las em prática, dificilmente se tornarão autônomos e autores de seu saber e saber fazer.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. P. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): Implicações para formação em serviço*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- BARLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.
- BLATYTA, D. F. Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- DEWEY, J. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1933.
- FREITAS, M. A. *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- HANDAL, G.; LAUVAS, P. *Promoting reflective teaching*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.
- KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Ed.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985.
- KEYS, K. J. Methodology is dead – Long live the teacher!: Developing appropriate methodologies. In: CONGRESSO DA APLIEMGE, 3., e ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET – MG, 3., 2000, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte: CEFET-MG, 2001. p. 13-20.
- LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, n. 4, p. 13-24, 1998/1999.
- MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.
- MOLL DA CUNHA, W. *Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como segunda língua*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – Linguística Aplicada ao Ensino de Língua, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NÓVOA, A. formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUNAN, D. *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- NUNAN, D.; LAMB, C. *The self-directed teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- OLDROYD, D.; HALL, V. *Managing staff development*. London: Paul Chapman, 1991.
- OPRANDY, R. with GOLDEN, L.; SHIOMI, K. Teachers talking about teaching: collaborative conversations about an elementary ESL class. In: GEBHARD, R. G.; OPRANDY, R. *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 149-171.
- OSTERMAN, K.; KOTTKAMP, R. *Reflective practice for educators*. Newbury Park: Corwin Press, 1993.
- PAIVA, V. L. M. de O. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*. Disponível em: <<http://www.geocities.com/veramenezes/leitura.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2002.

- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Belo Horizonte, 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais.
- REIS, S.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 250-261.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Toronto, 1996. (Doctoral Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.
- WAITE, D. Teachers in conference: a qualitative study of teacher-supervisor face-to-face interactions. *American Educational Journal*, v. 30, n. 4, p. 675-702, 1993.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- YONEMURA, M. Teacher conversations: a potential source of their own professional growth. *Curriculum Inquiry*, v. 12, n. 3, p. 239-256, 1982.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 16., 2001. Londrina: Universidade de Londrina.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

.....

COMUNICAÇÕES

.....

O ENSINO EXPLÍCITO DA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM “AGRUPAMENTO” (GROUPING) A ALUNOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Alessandra de Oliveira Gomes (PG-UFG)

A Instrução Cognitiva (ensino implícito e explícito de estratégias de aprendizagem) tem sido apontada por diversos autores como um fator preponderante para uma mudança de rota no ensino formal, constituindo-se em mais um elemento em prol do desenvolvimento da cognição, propiciando a interação do aluno com o conhecimento e a informação e colaborando para o aumento de suas perspectivas e oportunidades. A crença de que o “ensinar a aprender” é uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, da independência do aprendiz, da superação de seus limites individuais e do desenvolvimento de suas potencialidades nos motivou a investigar quais seriam as possíveis influências do ensino explícito de uma estratégia de aprendizagem a um grupo de inglês como língua estrangeira.

Esse questionamento constante foi a força motriz para a realização de nossa pesquisa, que tratou do ensino explícito da estratégia “agrupamento”¹ e teve os seguintes objetivos:

Teóricos:

- Avaliar a eficácia do ensino explícito da estratégia de aprendizagem “agrupamento” para a execução das tarefas instrucionais propostas.
- Avaliar a influência dos estágios de instrução cognitiva explícita na atuação dos alunos.

Práticos:

- Fornecer subsídios teóricos para o ensino de inglês como língua estrangeira.
- Fornecer subsídios teóricos para orientar a elaboração de materiais didáticos.

Em nosso estudo, buscamos responder a quatro perguntas, a saber:

- 1) Quais estratégias eram utilizadas pelos alunos para a execução das tarefas propostas, antes da instrução cognitiva?
- 2) Quais os possíveis efeitos do ensino explícito da estratégia “agrupamento” na realização das tarefas instrucionais?
- 3) Qual foi a percepção dos alunos quanto à eficácia da instrução cognitiva?
- 4) Para qual (quais) das atividades propostas, a estratégia se mostrou mais eficaz?

Em nosso trabalho, utilizamos, como referencial, vários postulados teóricos; primeiramente, nos ocupamos de fornecer alguns conceitos de estratégias de aprendizagem e um panorama dos fundamentos teóricos e das pesquisas sobre essas estratégias. Preferimos

¹ Esta estratégia consiste na classificação de palavras ou idéias conforme seus atributos.

a palavra “conceitos” a “definições” de estratégias, em virtude da grande variedade de terminologias usadas por alguns autores para se designarem estratégias de aprendizagem. Embora possam parecer semelhantes entre si, as várias conceituações de estratégias são, de fato, bem diferentes, pois implicam concepções bastante diversas (e, por vezes, divergentes) sobre o que uma estratégia de aprendizagem possa ser. Por ora, apresentamos a conceituação de Oxford (1990, p. 7), que consideramos adequada e satisfatória. Segundo a referida autora, estratégias de aprendizagem são “operações empregadas pelo aprendiz para auxiliar a aquisição, armazenamento, recuperação e uso de informações”. Oxford (1990, p. 7) acrescenta, ainda, que as estratégias são “ações específicas do aprendiz para fazer com que a aprendizagem seja mais fácil, rápida, aprazível, autodirigida, eficaz e mais transferível a novas situações”.

Como afirmamos anteriormente, não há muito consenso entre os pesquisadores sobre como definir estratégias de aprendizagem; porém, à luz de todos os outros conceitos que foram expostos em nosso trabalho, acabamos por concluir que as estratégias de aprendizagem podem ser vistas como as ferramentas cognitivas de que nossa mente se utiliza para realizar, com sucesso, determinada tarefa de aprendizagem.

Vários são os postulados teóricos que servem de alicerce ao ensino de estratégias de aprendizagem, mas as duas maiores correntes teóricas que apóiam a instrução cognitiva são, segundo Chamot et al. (1999), os modelos cognitivos de aprendizagem (aqueles que dizem respeito aos processos mentais dos aprendizes) e os modelos sociocognitivos de aprendizagem (que investigam os papéis da interação entre os indivíduos e os processos em grupo na aprendizagem).

Embora haja visões distintas acerca da definição de estratégias de aprendizagem, como já mencionado, há bem mais idéias convergentes entre os pesquisadores com relação aos principais elementos caracterizadores dessas estratégias. Oxford (1990) relaciona doze características das estratégias, dentre as quais destacaríamos algumas. Assim, as estratégias de aprendizagem de línguas:

- contribuem para a competência comunicativa;
- envolvem muitos aspectos do aprendiz, não somente o cognitivo;
- podem ser ensinadas;
- expandem o papel dos professores;
- permitem que os aprendizes se tornem mais autodirigidos, ou seja, autônomos, independentes.

No que se refere à última característica listada, podemos estabelecer uma relação entre o ensino de estratégias de aprendizagem e a autonomia do aprendiz. O fim último da instrução cognitiva é, de acordo com Cohen (1998), promover essa autonomia.

Quanto à categorização de estratégias de aprendizagem, em nossa pesquisa utilizamos, primordialmente, a taxonomia de Chamot e O’Malley (1994). Os referidos autores classificam as estratégias de aprendizagem em três categorias: estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e estratégias sociais/afetivas.

Selecionamos a estratégia para o nosso estudo dentro da categoria de estratégias cognitivas. A estratégia “agrupamento” consiste em agrupar ou classificar palavras, idéias, conforme seus atributos, e envolve o uso de organizadores gráficos.

A estratégia “agrupamento” foi ensinada explicitamente, seguindo os estágios propostos por Chamot e O’Malley para a instrução cognitiva explícita. Esses estágios instrucionais compõem o chamado “modelo CALLA² de instrução cognitiva explícita” (Chamot e O’Malley, 1994). Nesse modelo, são cinco as fases de instrução: Preparação, Apresentação, Prática, Avaliação e Expansão.

Em nossa pesquisa, o ensino explícito da estratégia “agrupamento” foi realizado para três diferentes fins:

- resumo de um *folk tale*;
- gramática (construção de *noun phrases*);
- expansão de vocabulário.

Para cada um desses três fins, foram utilizados os cinco estágios instrucionais propostos no modelo “CALLA”.

Nossa metodologia de pesquisa seguiu o paradigma qualitativo, sendo um tipo especial de estudo de caso: *single case research* (Nunan, 1997). A pesquisa foi realizada em uma escola de inglês de Goiânia, com alunos do quinto e último ano do curso básico daquela instituição, de 8 a 22 de maio de 2002, de 14 a 21 de agosto e em 4 de novembro do mesmo ano. Para a coleta dos dados, utilizamos instrumentos variados, tais como questionários, tarefas de produção (as tarefas instrucionais desempenhadas pelos alunos), um diário de aprendizagem e uma entrevista estruturada, gravada em áudio, ao final do processo. Para a análise dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos:

- leitura dos questionários anteriores à apresentação da estratégia de aprendizagem para classificar as estratégias já utilizadas pelos alunos, conforme as categorizações de Oxford (1990), Chamot e O’Malley (1994) e Leaver (1998);
- comparação das tarefas realizadas antes e depois da instrução cognitiva, observando-se o número de acertos nas questões objetivas e as modificações ou melhorias mais relevantes nas atividades mais subjetivas;
- leitura dos questionários de avaliação e do diário de aprendizagem e quantificação das respostas favoráveis, desfavoráveis e neutras quanto à eficácia da estratégia ensinada;
- confrontação de todos os dados anteriores com as respostas fornecidas pelos alunos em entrevista oral, buscando similaridades ou discrepâncias entre eles.

Vejamos, a seguir, os resultados obtidos através da análise dos dados coletados.

1) A instrução cognitiva para o resumo de um *folk tale*

Solicitamos aos alunos que entrevistassem alguém ou pesquisassem a respeito de algum conto folclórico que contivesse um problema, a solução desse problema e a moral da história, e depois resumissem os eventos com suas próprias palavras. Percebemos que a maioria dos nove participantes apenas traduziu um texto do português para o inglês, sem se preocupar em sintetizar os eventos e narrá-los utilizando seu próprio vocabulário. Essa

² Cognitive Academic Language Learning Approach.

constatação foi confirmada quando os alunos responderam a um questionário para diagnóstico das estratégias possivelmente usadas por eles para a realização da tarefa proposta. Eis as estratégias reportadas, antes da instrução cognitiva:

- tradução (cinco alunos);
 - sumarização e agrupamento (dois alunos);
 - uso de recursos – materiais de referência (um aluno);
 - planejamento organizacional/estruturação: organização das idéias e estruturação de informações (uma aluna).
- A tarefa instrucional (*scaffold*): Apresentamos a estratégia “agrupamento” através de um *scaffold* (um modelo que serve de apoio ou suporte para a realização bem-sucedida na tarefa) denominado *story map* (retirado de Chamot e O’Malley, 1994), que agrupava as informações do conto conforme seus atributos (contexto, problema, eventos, solução do problema e moral da história). Em seguida, distribuímos um conto para que os alunos o resumissem, utilizando o *scaffold* fornecido. Verificamos que os alunos realizaram a fase de prática da estratégia com sucesso.
- A narração do *folk tale* após a instrução cognitiva: Após a prática com o *scaffold*, pedimos aos alunos que reescrevessem os contos que haviam narrado antes da instrução cognitiva, mas, desta vez, tendo em mente a estrutura apresentada no *story map*. Pudemos verificar que:
- foi possível aos alunos (com exceção de um) sintetizar os eventos que haviam sido narrados na primeira versão.
 - o vocabulário presente nas atividades utilizadas durante a instrução cognitiva auxiliou alguns alunos na escrita da versão final dos contos.
 - alunos que haviam utilizado a tradução para redigir os contos antes da instrução cognitiva conseguiram, após a instrução, narrar os mesmos eventos com as próprias palavras.

2) A instrução cognitiva para a construção de sintagmas nominais (*noun phrases*)

Seis participantes responderam aos exercícios “a” a “d” da tarefa instrucional, antes da instrução cognitiva. Nessa tarefa, retirada de Soars e Soars (1995a, p. 20 e 21), os alunos deveriam usar determinadas informações, fornecidas em parênteses, e a sentença-base, combinando-as num sintagma nominal. Para a análise do número de acertos obtidos, consideramos, como acertos totais, as respostas que estavam em conformidade com o modelo sugerido por Soars e Soars (1995b, p. 10). Como acertos parciais, consideramos as respostas que continham pequenas inadequações com relação às regras de formação de adjetivos compostos, substantivos compostos, sintagmas preposicionais e orações reduzidas de participio, que eram elementos necessários para a construção dos sintagmas nominais. Como erros, consideramos as respostas que apresentavam inadequações substanciais, que comprometiam a estrutura característica dos sintagmas nominais, ou que apresentavam comprometimento do significado da sentença desejada.

O maior número de acertos (referente a uma aluna) foi o de um acerto total e três acertos parciais, e o menor número de acertos foi obtido por dois alunos, que erraram os quatro exercícios.

Em seguida, procedemos ao questionário inicial para diagnóstico das estratégias utilizadas. Cinco alunos responderam ao questionário e reportaram o uso de procedimentos que identificamos como sendo as seguintes estratégias:

- tradução (duas alunas);
 - agrupamento (uma aluna);
 - não foi possível identificar as estratégias utilizadas por dois alunos, dada a imprecisão das respostas.
-
- A tarefa instrucional com o *scaffold*: A estratégia foi apresentada através de um *scaffold* que incluía dois tipos de organizadores gráficos: uma “teia de palavras” (*word web*) e colunas para a categorização dos elementos constitutivos do sintagma nominal. Primeiramente, modelamos o uso do *word web*, que constituía a primeira etapa ilustrada no *scaffold*, usando a letra “a” da tarefa instrucional. Em seguida, apresentamos a segunda etapa contida no *scaffold* – a categorização, em colunas, dos elementos constitutivos de um sintagma nominal, conforme a seqüência usual em que encontraríamos estes elementos. Após a apresentação desse *scaffold*, os alunos deveriam utilizá-lo para fazer novamente os exercícios “b” a “d” da tarefa (já que a letra “a” serviu de modelo para a apresentação da estratégia). Eis os resultados: *todos* os seis participantes acertaram os três exercícios, perfazendo, assim, 100% de acerto em suas respostas.
 - Questionário de avaliação da estratégia: Cinco alunos responderam ao questionário de avaliação e todos consideraram a estratégia muito eficaz.
 - A tarefa instrucional (fase de expansão): Nessa fase, o *scaffold* foi retirado, e os alunos deveriam responder aos exercícios “e” a “l” da tarefa, num total de oito exercícios, referindo-se apenas mentalmente à estrutura apresentada no *scaffold*. Observamos que os resultados na fase de expansão não foram tão satisfatórios quanto na fase de prática, e acreditamos que isto se deveu à remoção possivelmente prematura do *scaffold*. Dos oito exercícios, o maior número de acertos, obtido por uma aluna, foi de dois acertos totais e três parciais. Sugerimos, para estudos posteriores, que os alunos tenham mais oportunidades de prática com o *scaffold*, antes de sua remoção.

3) A instrução cognitiva para a expansão de vocabulário

O terceiro tipo de instrução ministrado contou com nove participantes, e começamos perguntando aos alunos, no questionário inicial, quais estratégias eles normalmente utilizavam para expandir seu vocabulário. As estratégias reportadas foram:

- uso de recursos – materiais de referência (cinco alunos);
- visualização (uma aluna);
- atenção seletiva (duas alunas).

Um aluno não reportou a utilização de nenhum procedimento para a expansão de vocabulário.

- A tarefa instrucional: Apresentamos, aos alunos, uma lista de prefixos e sufixos e um construtor de palavras, denominado *word builder* (retirado do organizador pessoal *Wordflo* (Smith e Smith, 1998), e que era, também, um *scaffold* no qual a estratégia agrupamento estava presente por conter colunas com categorias referentes às classes de palavras). O *word builder* foi utilizado de modo a construir, a partir de uma palavra, outras a ela relacionadas e pertencentes a outras classes gramaticais, através da adição de sufixos correspondentes a essas classes. Na fase de prática, os alunos selecionaram sete palavras contidas em seus livros-texto, que já haviam sido estudadas, e usaram o *word builder* e os materiais de referência para construir outras palavras a elas relacionadas. Os resultados obtidos na fase de prática da instrução cognitiva para a expansão de vocabulário foram considerados bastante positivos, visto que, das trinta e duas palavras corretas possíveis, o maior número de acertos foi de vinte e nove palavras corretas, e o menor, vinte e três.
- O questionário de avaliação: Todos os alunos aprovaram a estratégia “agrupamento” para a expansão de vocabulário. Cinco alunos aprovaram a estratégia, com restrições (a necessidade de consultar o dicionário para verificar se as palavras formadas realmente existiam), e quatro alunos aprovaram a estratégia, sem restrições.

4) As entrevistas

Cinco participantes responderam à entrevista, feita ao final do processo. Verificamos, pelas respostas a essa entrevista, que:

- todos os alunos consideraram a estratégia “agrupamento” eficaz, de modo geral;
- a estratégia foi considerada por três alunos como mais eficaz para a construção de sintagmas nominais (*noun phrases*); por dois alunos como mais eficaz para a expansão de vocabulário; por um aluno como mais eficaz para o resumo de um conto folclórico (*folk tale*);

Como contribuição da instrução cognitiva para o aprendizado, os alunos reportaram:

- assimilação total da matéria;
- expansão do vocabulário;
- criação do hábito do uso do dicionário para o enriquecimento do vocabulário ;
- assimilação de novas palavras ao construir frases e textos.

Outras contribuições da instrução cognitiva que puderam ser abstraídas de algumas respostas à primeira pergunta da entrevista foram:

- auxílio à memorização das histórias;
- influência no sentido de despertar o gosto pela leitura de *folk tales* ;
- maior rapidez na aprendizagem.

Considerações finais

Com base na análise dos dados, acreditamos que nos foi possível responder às nossas perguntas de pesquisa, que revisitaremos agora:

1. *Quais estratégias eram utilizadas pelos alunos para a execução das tarefas propostas, antes da instrução cognitiva?*
 - **Instrução cognitiva para o resumo de folk tales:** A maioria dos alunos (cinco, de nove) alegou usar a tradução para o resumo dos contos folclóricos. Outras estratégias, tais como planejamento organizacional, sumarização (resumo) e agrupamento, foram reportadas, mas não em números significativos.
 - **Instrução cognitiva para a construção de sintagmas nominais:** dois, dos cinco participantes, não expressaram, com clareza, qual estratégia usaram; duas participantes reportaram a tradução, e uma participante reportou o uso de um procedimento que identificamos como sendo a estratégia agrupamento.
 - **Instrução cognitiva para a expansão de vocabulário:** Detectamos o uso de matérias de referência, a visualização e a atenção seletiva, mas não detectamos o uso de agrupamento.
2. *Quais os possíveis efeitos do ensino explícito da estratégia “agrupamento” na realização das tarefas instrucionais?*

Acreditamos que a instrução explícita da estratégia “agrupamento” realmente auxiliou os alunos na execução bem-sucedida das tarefas propostas, principalmente nas fases de prática da estratégia.
3. *Qual foi a percepção dos alunos quanto à eficácia da instrução cognitiva?*

Pelas respostas aos questionários e entrevistas, verificamos que os alunos consideraram a instrução cognitiva eficiente, como um todo, principalmente a instrução para a construção dos sintagmas nominais e, em segundo lugar, a instrução para a expansão de vocabulário.
4. *Para qual (quais) das atividades propostas a estratégia ensinada se mostrou mais eficaz?*

Os resultados sugerem que a estratégia “agrupamento” surtiu efeitos positivos para todos os fins para os quais foi utilizada, principalmente para a construção dos sintagmas nominais, atuando como ferramenta facilitadora do sucesso em tarefas de aprendizagem bastante distintas entre si.

Implicações deste estudo para o ensino /aprendizagem de inglês como língua estrangeira

Acreditamos que nosso estudo traz algumas contribuições para o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, tais como as que descreveremos a seguir:

- evidências de relação direta entre o estágio instrucional de prática da estratégia e o sucesso na tarefa de aprendizagem;
- corroboração do conceito de *scaffolding*;
- visão holística do aprendiz e redimensionamento do papel do professor;
- fornecimento de subsídios para programas de ensino que incluam a instrução cognitiva explícita como componente curricular.

Alicerçados numa concepção holística de aluno e de aprendizagem, em que o aprendiz é visto como um ser humano global, e a aprendizagem é tida como um processo que envolve o conhecimento de mundo, das próprias habilidades e dos recursos facilitadores disponíveis, acreditamos que este trabalho possa ajudar na proposição de programas de ensino que levem em consideração esses fatores, e esperamos ter contribuído para a autodescoberta e o crescimento de nossos alunos. Obviamente, com relação aos participantes desta pesquisa, demos apenas o primeiro passo na busca da promoção da autonomia daqueles aprendizes, pois muito mais havia e há para se fazer. Porém, como reza a sabedoria oriental, uma jornada de mil milhas começa sempre com o primeiro passo...

Referências

- CHAMOT, A. U. et al. *The learning strategies handbook*. White Plains, New York: Addison Wesley Longman, 1999.
- CHAMOT, A. U.; O'MALLEY, J. M. *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, New York: Addison Wesley Longman, 1994.
- COHEN, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman, 1998.
- LEAVER, B. L. *Teaching the Whole Class*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1998.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Massachussets: Heinle & Heinle, 1990.
- SMITH, S.; SMITH, J. *Wordflo: Your Personal English Organiser*. London: Longman, 1998.
- SOARS, J.; SOARS, L. *Headway Advanced*. Student's book. Hong Kong: Oxford University Press, 1995a.
- SOARS, J.; SOARS, L. *Headway Advanced*. Teacher's book. Hong Kong: Oxford University Press, 1995b.

EXAMES VESTIBULARES (PAS) E ENSINO DE INGLÊS: UM ESTUDO DO EFEITO RETROATIVO NO DISTRITO FEDERAL

Aline Ribeiro Pessôa (UCB/Fac. da Terra de Brasília)

Meu objetivo, neste artigo, é debater o conceito de efeito retroativo e, conseqüentemente, discutir a relação ensino-aprendizagem e avaliação, principalmente as avaliações conhecidas como exames externos, tais como vestibulares.

O interesse pelo estudo do efeito retroativo, entendido como a influência dos exames no ensino e na aprendizagem, é crescente na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma subárea da Lingüística Aplicada. Entretanto, apesar das pesquisas já desenvolvidas em contexto internacional (Prodromou, 1995; Messick, 1996; Wall, 2000; Hamp-Lyons, 2000; entre outros) e nacional (Gimenez, 1999; Scaramucci, 1999; Pessôa, 2002; para citar alguns), ainda há necessidade de se investigar o efeito retroativo e as condições em que opera de modo a descrever o fenômeno adequadamente, explicar seu funcionamento e buscar uma melhor conceituação. O conceito ainda é pouco compreendido e não há uma teoria que o descreva adequadamente.

Os dados que discuto nesta comunicação são provenientes de uma pesquisa de Mestrado em Lingüística Aplicada (Pessôa, 2002) que investigou o efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriado - PAS, processo seletivo alternativo ao vestibular tradicional da Universidade de Brasília, no ensino de Língua Inglesa no Distrito Federal.

Este trabalho está dividido em quatro partes. Inicialmente, introduzo o conceito de efeito retroativo. A seguir, caracterizo o Programa de Avaliação Seriado e, particularmente, as avaliações de inglês. A análise e a discussão dos dados são apresentadas na terceira parte. Concluo o trabalho com considerações sobre a relação entre vestibular, ensino e formação de professores de inglês, intrinsecamente relacionado, assim, com o tema deste V Seminário de Línguas Estrangeiras, a formação do professor de línguas estrangeiras.

1. Efeito retroativo

O termo *efeito retroativo* tem recebido diversas definições na literatura. Prodromou (1995, p.13) define-o como “o efeito direto ou indireto dos exames nos métodos de ensino”. Para Messick (1996, p. 241), trata-se da “amplitude a que a introdução e uso de um exame influenciam os professores e aprendizes de línguas a fazerem coisas que de outro modo não fariam que promovem ou inibem a aprendizagem de línguas”. Wall (2000, p. 501), por sua vez, considera o efeito retroativo como “o efeito dos exames no ensino e na aprendizagem”. Scaramucci (2000-2001) considera que restringir a conceituação ao âmbito da sala de aula não é adequado, pois outras forças presentes na escola, na educação e na sociedade interagem com as características do exame na determinação de seu impacto.

Na área da Lingüística Aplicada, o artigo seminal *Does washback exist?* (Alderson e Wall, 1993) questiona os resultados dos poucos estudos existentes, pois não tinham sido realizados em salas de aula autênticas; os dados obtidos apoiavam-se apenas em entrevistas

e respostas a questionários conduzidos com professores, alunos e pais, e nos resultados dos exames. Portanto, não incluíam a observação direta dos pesquisadores. Alderson e Wall (1993) sugerem que o efeito retroativo de um exame deve ser investigado por meio da observação do que verdadeiramente se passa na sala de aula.

Até recentemente, a literatura da área revelava uma visão ingênua e determinista da relação avaliação-ensino. Acreditava-se que bons exames provocariam efeito retroativo positivo e maus exames, um efeito negativo. Atualmente já não se considera que exista paridade única entre a qualidade dos exames, bons ou ruins, e seus efeitos na sala de aula. Scaramucci (2000-2001), por exemplo, argumenta que uma mesma avaliação pode ter efeitos retroativos positivos ou negativos, dependendo das características e dos traços de personalidade dos alunos e dos professores.

Estudos recentes (Alderson e Hamp-Lyons, 1996; Watanabe, 1996; Scaramucci, 2000-2001; Wall, 2000; Pessoa, 2002; entre outros) reconhecem que o efeito retroativo é um fenômeno bastante complexo e é dependente de fatores diversos, tais como o comprometimento do professor com o processo ensino-aprendizagem e sua disposição para inovar, o tempo de experiência profissional, as crenças dos professores sobre língua, língua estrangeira, ensino e aprendizagem e, principalmente, a formação do professor.

Nesse sentido, Scaramucci (2000-2001) afirma que o reconhecimento do professor como o fator mais importante para que modificações na melhoria da educação sejam alcançadas tem sido uma das maiores contribuições dos estudos sobre efeito retroativo.

2. O programa de avaliação seriada - PAS - e suas avaliações de língua inglesa

Em 1996, a Universidade de Brasília (doravante UnB) implantou oficialmente o Programa de Avaliação Seriada – PAS, um processo seletivo alternativo aos cursos de graduação da Universidade, diferente do vestibular tradicional. No vestibular, o acesso aos cursos de graduação é o resultado de um único exame seletivo, enquanto o PAS caracteriza-se pela seleção de candidatos de modo gradual, desenvolvido ao longo das três séries do Ensino Médio. A justificativa para a existência do PAS fundamenta-se no princípio de que os exames vestibulares possam influenciar o Ensino Médio e objetiva-se promover a melhoria da qualidade desse ensino.

O Conteúdo Programático de inglês do PAS é dividido em duas partes: “texto” e “grammar”. A primeira parte, comum a todas as três séries do Ensino Médio, refere-se à compreensão em leitura como o enfoque principal da avaliação. Entretanto, não há informações para o professor do que significa ler em língua estrangeira ou de como se trabalhar com a leitura em sala de aula. A segunda parte apresenta um inventário gramatical correspondente a cada uma das séries do Ensino Médio. Contudo, esclarece-se que as questões gramaticais devem ser restritas ao melhor entendimento do texto.

As nove avaliações de inglês, aplicadas entre 1996 e 2000, foram elaboradas a partir de textos verbais e não-verbais, na maioria autênticos, e apresentam variedade temática. Pode-se observar que a ênfase à compreensão em leitura, apresentada no Conteúdo Programático, está presente nas avaliações e parecem sugerir uma proposta de leitura distante da abordagem de ensino tradicional, que focaliza a tradução literal e o domínio do conhecimento sobre a língua.

Percebe-se, ainda, que as questões de gramática estão presentes apenas nas primeiras avaliações e chegam mesmo a desaparecer por completo nos exames mais recentes.

Discuto, na próxima seção, parte dos dados da pesquisa (Pessoa, 2002) na qual investiguei o efeito retroativo do PAS no ensino de Língua Inglesa. A pesquisa focalizou, particularmente, a prática de seis professores de inglês em quatro escolas distintas, duas particulares e duas públicas, localizadas no Plano Piloto, região de classe média do Distrito Federal. Os dados, consistindo de observações de sala de aula (aliadas a anotações detalhadas, pois as gravações não foram autorizadas), entrevistas com os professores (gravadas e transcritas) e suas respostas aos questionários, foram coletados durante um período de quatro meses em 2001. Esses dados foram triangulados com os dados das análises das avaliações de inglês (aplicadas entre 1996 e 2000) e das análises do Conteúdo Programático.

3. O PAS e o ensino de língua inglesa: percepções e ações

Examino, nesta seção, com base na triangulação dos dados coletados, as percepções dos professores sobre o PAS e como o PAS tem sido efetivamente trabalhado pelos professores das duas escolas particulares investigadas, denominados P1, P2, P3 e P4.

QUADRO 1: Breves informações acerca de P1						
	Sexo	Idade	Formação	Experiência no Ensino Médio	Cenário de Pesquisa	Nº de aulas observadas
P1	Feminino	36	Graduada Letras: Port./Ing.	8 anos	1ª, 2ª e 3ª séries Escola Particular X	9 (3 em cada série)

P1 afirma que hoje o conteúdo das suas aulas é diferente do conteúdo das aulas anteriores à implementação do PAS, pois antes da implementação do PAS suas aulas eram direcionadas à gramática e hoje são direcionadas também à interpretação de texto.

Houve um maior direcionamento na parte de interpretação.
(Questionário¹-P1: questão 4)

[Antes da implantação do PAS suas aulas] eram direcionadas à gramática.
(Questionário-P1: questão 5)

¹ As perguntas desta parte do questionário são:

1. Como você avalia as provas de Língua Inglesa do PAS? Cite aspectos do conteúdo das provas do PAS que você considera importantes, salientes, relevantes.
2. Você reforça algum destes aspectos em sala de aula? Quais? Como?
3. Existe algum aspecto do conteúdo da prova de Língua Inglesa do PAS que você considera falho ou desnecessário?
4. Após a implantação do PAS, houve alguma mudança na sua maneira de lecionar? () sim () não Se você marcou 'sim', por favor explique.
5. Explique como eram as suas aulas antes da implantação do PAS.

A professora percebe a importância da compreensão em leitura como conteúdo do PAS e busca meios para implementá-lo em sala de aula, o que pode ser entendido como indício de efeito retroativo do PAS no conteúdo das suas aulas. Contudo, sua concepção sobre interpretação de texto é limitada, pois os exercícios são, na sua maioria, de recuperação de informação, de referências anafóricas e tradução, corrigidos oralmente. Durante a correção, a professora não usa o vocabulário em outros contextos, por exemplo. Ela apenas repete as produções corretas finalizando com expressões tais como, “certo”, “correto” ou “isso”. Os trechos “incorretamente” traduzidos são imediatamente corrigidos. As respostas às dúvidas dos alunos são pouco esclarecedoras.

Reproduzo, a seguir, um trecho que exemplifica como a professora corrige a tradução e esclarece as dúvidas.

- P: vamos lá? a mother in doubt
 AA: uma mãe em dúvida
 P: uma mãe em dúvida certo dear mr. clover, my daughter laura tries to study English every day
 Axx.
 Axx: querido
 P: prezado
 Axx: mas dear num é querido?
 P: dear também é querido ... mas na carta é prezado ... também pode ser prezada no feminino.
 (Descrição detalhada-P1: aula da 2ª série do dia 23/03/2001)

P1 justifica a escolha do livro didático pela grande quantidade de textos. Entretanto, os textos são pouco motivadores e a professora parece não ter percebido a relevância do uso de textos autênticos nas suas aulas.

Considero possível afirmar que há evidências de efeito retroativo do PAS no conteúdo das aulas da professora e no conteúdo das suas avaliações de rendimento. Contudo, suas aulas, pautadas em métodos tradicionais, levam-me a considerar que não há evidências de efeito retroativo na metodologia de P1 ou na sua abordagem de ensino.²

QUADRO 2: Breves informações acerca de P2						
	Sexo	Idade	Formação	Experiência no Ensino Médio	Cenário de Pesquisa	Nº de aulas observadas
P2	Masculino	22	Cursando Letras: Port./Ing.	1 mês (quando do início da pesquisa)	1ª série Escola Particular Y	3

P2 demonstra conhecer as avaliações de inglês do PAS e também revela sua preocupação com leitura e compreensão em leitura.

As provas são boas. Considero relevante o aspecto da avaliação através de textos. Acredito que um aluno que ingressa numa faculdade deve ter capacidade de ler e interpretar textos em inglês.
 (Questionário-P2: questão 1)

² O termo *abordagem de ensino* tem merecido diversas interpretações na literatura em Linguística Aplicada. O termo é usado neste trabalho conforme proposto por Almeida Filho (2001) como um conjunto de idéias, crenças, pressupostos e teorias sobre língua, língua estrangeira, ensino e aprendizagem.

(...) a prova parece que está caminhando cada vez mais para a questão da interpretação de textos ... estão deixando a parte gramatical de lado .

(Entrevista-P2: trecho 220-240)

Entretanto, durante o período observado, o professor não trabalhou com leitura ou interpretação de textos. Suas aulas versaram apenas sobre o plural dos substantivos, assunto que não consta no inventário gramatical do Conteúdo Programático do PAS e, conseqüentemente, nunca foi avaliado. Na verdade, o plural dos substantivos é o conteúdo da unidade do livro didático seguinte à unidade previamente estudada pelos alunos de P2. Os dados analisados revelam que o planejamento e o conteúdo das aulas do professor são determinados pelo livro didático e não são influenciados pelo PAS.

Sua metodologia, com aulas expositivas, usando como recursos apenas o quadro e o giz, com alunos obrigados a copiar em seus cadernos as regras gramaticais completamente descontextualizadas, é pautada em uma abordagem tradicionalista e gramaticalista. Não há evidências de efeito retroativo do PAS na metodologia de P2 ou em sua abordagem de ensino.

QUADRO 3: Breves informações acerca de P3						
	Sexo	Idade	Formação	Experiência no Ensino Médio	Cenário de Pesquisa	Nº de aulas observadas
P3	Masculino	33	Graduado Letras: Port./Ing.	12 anos	2ª série Escola Particular Y	3

P3 considera que o PAS exerce influência no conteúdo das suas aulas. De acordo com o professor, após a implantação desse programa, ele passou a enfatizar a interpretação de textos e o conteúdo gramatical do PAS.

(...) a interpretação de textos tópico bastante explorado no PAS também é reforçado em sala de aula através de textos atuais retirados de revistas, jornais ou obras diversas.

(Questionário-P3: questão 2)

As observações das aulas confirmam que o professor se preocupa com o conteúdo do PAS, não apenas com o conteúdo gramatical, mas também com a interpretação de textos.

O material didático elaborado por P3 é criado a partir de textos autênticos e apresenta variedade temática, com questões de interpretação similares às questões elaboradas pela UnB. Pode-se afirmar que o PAS exerce efeito retroativo no conteúdo das aulas de P3 e no material didático elaborado pelo professor.

Apesar de P3 perceber a compreensão em leitura como um conteúdo enfatizado nas avaliações de inglês do PAS e buscar meios para trabalhar leitura, sua metodologia de ensino, assim como a de P1, não foi modificada. O trabalho de leitura e interpretação, em sala de aula, é pautado apenas na leitura silenciosa e na tradução das palavras desconhecidas. Os exercícios de compreensão são realizados como tarefas de casa. Pode-se, assim, afirmar que o professor não consegue, apenas a partir das avaliações do PAS, inferir sobre as metodologias mais adequadas para trabalhar leitura em sala de aula.

Os dados coletados através do questionário e das entrevistas revelam que o PAS exerce influência na seqüência dos conteúdos das aulas de P3.

Elaborava as aulas com uma seqüência nem sempre a que hoje é cobrada no PAS (Questionário-P3: questão 5)

Apesar de não ter sido possível contrastar essa informação com os dados coletados pelas observações das aulas de P3, considero que o PAS exerce efeito retroativo na seqüência dos conteúdos, pois, antes de sua implantação, a seqüência de suas aulas era ditada apenas pelo livro didático. Hoje, há a necessidade de adaptações, pois nem sempre o conteúdo gramatical existente no Conteúdo Programático consta do livro didático adotado. Além disso, uma vez que o professor informa que “visa adequar as lições do livro” ao conteúdo do PAS e que elaborava suas aulas em uma seqüência diferente, entendo que seu planejamento também foi parcialmente influenciado pelo PAS, apesar de ainda ser largamente ditado pelo livro didático.

QUADRO 4: Breves informações acerca de P4

	Sexo	Idade	Formação	Experiência no Ensino Médio	Cenário de Pesquisa	Nº de aulas observadas
P4	Masculino	43	Graduado Letras: Port./Ing.	24 anos	3ª série Escola Particular Y	3

Apesar de P4 demonstrar conhecimento sobre as avaliações do PAS, o próprio professor admite que nada das suas aulas foi modificado após a implantação do PAS.

Não [houve modificação na maneira de lecionar] (Questionário-P4: questão 4)

Como as aulas dadas hoje. [suas aulas antes da implantação do PAS.] (Questionário-P4: questão 5)

Olha, vocês estão estudando um assunto que é cobrado em quase tudo que é faculdade. (Descrição detalhada-P4: aula da 3ª série do dia 22/05/2001)

P4 é professor de cursinho preparatório para o vestibular e trabalha na 3ª série do Ensino Médio há 24 anos. O professor se preocupa com os diversos vestibulares de distintas instituições e há evidências de efeito retroativo desses exames no conteúdo e no planejamento das suas aulas. Aparentemente, sua experiência de ensinar preparando alunos para diversos vestibulares é mais decisiva nas orientações de suas aulas, pois conforme Watanabe (1996) afirma, fatores tais como as experiências de aprender e de ensinar do professor, mostram-se mais decisivos na orientação das aulas do que o exame.

As aulas de P4, pautadas em métodos tradicionais, revelam que o professor não possui conhecimentos sobre as novas propostas da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Assim sendo, sua formação pode ser considerada deficiente. O professor também não demonstra disposição para inovar.

4. Considerações finais

Considero possível afirmar que este estudo, apesar de suas limitações, mostra-se relevante pois, somado a outros desenvolvidos em contextos distintos, pode contribuir com a elaboração de teorias que melhor descrevam o efeito retroativo e expliquem seu funcionamento adequadamente.

O PAS exerceu influência parcial no conteúdo e no planejamento das aulas, nas avaliações de rendimento e no método dessas avaliações, na seqüência do ensino, na escolha do livro didático e no material didático elaborado por alguns professores.

Pode-se afirmar que o efeito retroativo do PAS no ensino de inglês foi tênue, muito mais presente no discurso do professor que efetivamente nas suas ações, pois ele não exerceu influência nas metodologias dos professores investigados ou nas suas abordagens de ensino.

Em contexto nacional, nossos resultados são parcialmente confirmados pelos estudos de Gimenez e de Scaramucci. Esses estudos confirmam o efeito retroativo de exames externos no conteúdo das aulas e no método de avaliação. Confirmam, ainda, que a metodologia e a abordagem de ensino do professor não são alteradas pelos exames.

Assim, pode-se afirmar que mudanças nos exames de inglês dos vestibulares já existentes ou introduções de novas formas de seleção aos cursos superiores, apesar de importantes, são insuficientes para provocar melhoria no ensino de língua inglesa no nosso país. Através de um exame externo, como vestibular ou PAS, o professor até percebe que mudanças no seu ensinar são necessárias, mas não sabe como lidar com essas mudanças na sua prática pedagógica, exatamente por falta de uma formação mais adequada. Em outras palavras, para que melhorias no ensino de língua inglesa sejam verdadeiramente alcançadas, precisamos de professores comprometidos com sua formação e atualização freqüente.

Faz-se necessário, ainda, refletir sobre a relação entre a coordenação de área das escolas e a atualização do professor. Apesar de P4 não possuir conhecimentos atuais sobre as novas tendências da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ele é coordenador de língua inglesa da escola. Entendo que compete a esse profissional mediar, entre outras, as discussões relativas ao planejamento das aulas, materiais de ensino, conteúdo e objetivos das avaliações de rendimento. Acredito que, por esse profissional ser hierarquicamente superior a seus colegas, sua opinião tende a prevalecer sobre as opiniões dos demais professores. Quero dizer com isso que, talvez, antes da necessidade de conscientização dos professores a respeito de atualização freqüente, deve-se, inicialmente, conscientizar as direções das escolas da necessidade da atualização dos seus coordenadores de área, como disseminadores de novas idéias e atitudes. Quero crer que onde houver um coordenador consciente do seu papel, preocupado com sua atualização freqüente, haverá outros professores preocupados com a formação permanente.

Para finalizar, considero indispensável a participação dos professores dos Cursos de Letras na formação dos futuros profissionais da área e no processo de atualização permanente dos professores em ação. Os professores dos cursos de graduação em Letras também precisam de formação adequada e atualizada; devem estar comprometidos com pesquisas recentes, ou, pelo menos, conhecer as pesquisas já desenvolvidas na área da Lingüística Aplicada.

Desse modo, esses professores seriam semeadores de teorias que poderiam abalar os alicerces das abordagens de ensino dos futuros professores e discutir caminhos para uma prática docente renovada dos professores em ação.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. 'O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora?' *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.
- ALDERSON, J. C.; WALL, D. 'Does washback exist?'. *Applied Linguistics*, v. 14, n. 2 Oxford University Press, p. 115-129, 1993.
- ALDERSON, J. C.; WALL, D.; HAMP-LYONS, L. 'TOEFL preparation courses: a study of washback.' *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 280-297, 1996.
- GIMENEZ, T. 'Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular.' *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34, Campinas: Unicamp, p. 21-37, 1999.
- HAMP-LYONS, L. 'Social, professional and individual responsibility in language testing.' *System*, v. 28, n. 4, Pergamon, p.579-591, 2000.
- MESSICK, S. 'Validity and washback in language testing.' *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 241-256, 1996.
- PESSÔA, A. R. *O efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília no ensino de língua inglesa do Distrito Federal*. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB, Brasília.
- PRODROMOU, L. 'The backwash effect: from testing to teaching'. *ELT Journal*, v. 49, n. 1, Oxford University Press, p. 13-25, 1995.
- SCARAMUCCI, M. V. R. 'Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública'. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34, Campinas: Unicamp, p. 7-20, 1999.
- _____. 'Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês)'. *Revista Contexturas*, 5, APLIESP, p. 97-109, 2000-2001.
- WALL, D. 'The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled?' *System*, v. 28, n. 4, Pergamon, p. 499-509, 2000.
- WATANABE, Y. 'Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research.' *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 318-333, 1996.

NEGOCIAÇÕES EM ATIVIDADES COMUNICATIVAS¹

Alley Cândido Júnior (PG-UFG)

Este estudo tem por objetivo analisar as negociações produzidas a partir de uma atividade comunicativa na sala de aula de língua inglesa. A atividade proposta foi o jogo de sete erros, em que os alunos interagiram na língua-alvo e, em alguns momentos, se depararam com problemas na comunicação e tentaram repará-los, negociando o significado e a forma das mensagens recebidas, com o intuito de executar, com êxito, a tarefa. Para tanto, os diálogos de dois alunos adultos, de nível intermediário, foram gravados, transcritos e, então, selecionados segundo os *Language related episodes*² (LREs), que, de acordo com Swain e Lapkin (1998, p.326), são definidos como “qualquer parte do diálogo em que os alunos falam sobre a língua que estão produzindo, questionam seu uso, ou corrigem a produção do outro ou se corrigem”.

No presente estudo, buscamos compreender o processo de negociação durante a realização de uma atividade comunicativa, o jogo de sete erros, assim como os tipos de negociações mais evidenciados nessa atividade que exige, por sua natureza, a produção oral dos participantes.

Para que possamos discorrer sobre o tema que nos compete, nos apoiaremos na teoria sociocultural, abordando a interação e o papel do *input*³ e do *output*⁴ nos processos de aquisição de uma segunda língua (L2). Então, apresentaremos algumas reflexões acerca das negociações que, na verdade, representam o cerne deste estudo. Finalmente, os dados da pesquisa serão analisados.

Passaremos, a seguir, as idéias propostas pela teoria sociocultural e suas contribuições para o ensino e aprendizagem de L2.

A teoria sociocultural ou sociointeracionismo, como é também conhecida, tem em Vygotsky seu precursor principal. As idéias trazidas por Vygotsky (1978) pressupõem que o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas, defendendo-a como pré-requisito essencial para o desenvolvimento humano. Portanto, podemos afirmar que o conhecimento é socialmente construído, resultante do esforço colaborativo de aprender, entender e resolver problemas (Johnson e Johnson, 1998). Vale acrescentar ainda que qualquer função no desenvolvimento do homem aparece inicialmente no plano social, ou seja, nas relações com outras pessoas e, posteriormente, se apresenta no plano psicológico (Wertsch e Toma, 1990).

Um outro construto importante das pesquisas de Vygotsky (1991) é a Z.D.P. O autor, ao investigar o desenvolvimento cognitivo infantil, observou que a criança, no seu dia-a-dia, se depara com inúmeras atividades, as quais é incapaz de realizar sozinha e necessita de um adulto que a ajude a resolvê-las. O que ela tem em potencial e o que ela pode realizar

¹ Trabalho de conclusão da disciplina Etnografia da Comunicação do curso de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, ministrada pela professora Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte.

² Episódios relacionados à língua.

³ Informações linguísticas recebidas pelo aprendiz.

⁴ Produção linguística escrita ou oral.

com a assistência do 'outro' é denominado de zona de desenvolvimento proximal (Z.D.P.) (Vygotsky, 1991).

Esse processo desenvolvimental, ZDP, é favorecido por estruturas de apoio conhecidas por *scaffolding*,⁵ que, segundo Wood, Bruner e Ross, (1976) e Greenfield, (1984), refere-se ao apoio que possibilita à criança resolver problemas que seriam impossíveis sem a assistência de um adulto. A mediação proporcionada por um indivíduo mais experiente (os pais, a babá, irmão mais velho), é fundamental, pois eles podem intervir no processo, concedendo a criança estratégias que facilitam a realização da tarefa.

Do ponto de vista da aprendizagem da L2 por adultos e crianças mais velhas, a necessidade da mediação por um adulto mais experiente nem sempre se faz necessária. Uma das razões é que esses indivíduos possuem diversos recursos e estratégias (inclusive conhecimento de mundo), nos quais podem se apoiar, proporcionando-lhes direcionamento e suporte para a aprendizagem (van Lier, 1996).

As considerações nos levam a refletir sobre a colaboração e seus benefícios para a aprendizagem de línguas, conforme apresentaremos a seguir.

Aprendizagem colaborativa

O interesse pela aprendizagem colaborativa, afirma Dörnyei (1997), é resultante das investigações que a apontam como uma abordagem efetiva para a sala de aula. Os resultados indicam ganhos positivos na aquisição do conhecimento, ordem elevada de raciocínio, atitude positiva em relação à aprendizagem, maior motivação e auto-estima e, sobretudo, contribuição para o aprimoramento das relações interpessoais.

A aprendizagem colaborativa consiste em proporcionar maneiras de organizar trabalhos em pequenos grupos com o intuito de maximizar a aquisição do conhecimento (Oxford, 1997), de modo que todos os participantes estejam motivados a assegurar o domínio do material em estudo, promovendo um intenso processo cooperativo, adquirido por meio da interação, que será discutida na seqüência .

Interação

A interação, respaldada pela teoria sociocultural, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Segundo Leffa (2003, p. 175),

[a] interação, na medida em que se baseia na idéia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de um elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da idéia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes.

Partindo dessa proposição, percebemos que não só alteramos o mundo que nos cerca, conforme buscamos dominá-lo, mas somos, concomitantemente, transformados por ele.

⁵ Andaime.

Brown (1994, p. 159) realça essa idéia ao dizer que a interação é “uma troca colaborativa de pensamentos, sentimentos e idéias entre duas ou mais pessoas resultando um efeito recíproco nos participantes”.

A interação, nos últimos anos, tem ganhado muito espaço nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de L2, principalmente no que tange o seu papel como o de ‘provedor de *input*’ (Swain, 1995, p. 2), ou seja, a produção de um falante torna-se *input* para o seu interlocutor. Esse enfoque, segundo a autora, tem origem na teoria de Krashen: a hipótese do *input*, que o coloca como ingrediente essencial para a aquisição de L2.

O *input compreensível*, afirma Krashen (1985), refere-se às estruturas que estão um pouco além da nossa competência lingüística atual. O progresso na aquisição de uma língua se constrói, segundo o autor, a partir de um estágio inicial *i*, para a compreensão de *i + 1* (a despeito de o *input* conter estruturas gramaticais que ainda não foram adquiridas), que nos é possibilitado a partir do contexto, da visão de mundo dos interlocutores e, certamente, dos fatores extralingüísticos inerentes aos atos de fala.

Long (1980) afirma que o *input* torna-se compreensível, por meio das modificações interacionais, oriundas das tentativas de superar as dificuldades comunicativas que emergem em diálogos entre falantes nativos e não-nativos ou falantes proficientes e outros menos proficientes. Para White (1998), o necessário para o desenvolvimento da L2 não é o *input compreensível*, mas sim o *input incompreensível*, pois é por meio da incompreensão que o processo de negociação se inicia, favorecendo ao aprendiz oportunidades de reparar aquilo que não foi compreendido.

Enquanto o *input compreensível* pode ser suficiente para a aquisição de uma competência semântica na língua-alvo, o *output compreensível* (Swain, 1995) é necessário para a aquisição da competência gramatical. Em outras palavras, o esforço na produção de um *output compreensível* viabiliza a aquisição das estruturas gramaticais da língua-alvo.

Negociação

As reestruturações da interação ocorrem quando os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem ou vivenciam dificuldades na compreensão da mensagem, que por se encontrar no nível semântico, tornou-se conhecidas por *negociação de significado* (Pica, 1984). Tais dificuldades podem aparecer e serem negociadas, favorecendo a aquisição, principalmente por criarem condições de acionar mecanismos internos capazes de operar no desenvolvimento interlingual (Ellis, 1999).

As negociações não ocorrem somente no nível semântico, mas permitem aos interlocutores negociarem nos níveis morfológico, sintático ou ortográfico, voltando seus olhares para a forma das mensagens. Esse tipo de negociação é conhecido como *negociação de forma* (Pica, 1984).

Há, ainda, um outro tipo de negociação denominado de *negociação de conteúdo*. Van den Branden (1997) o descreve como uma forma de o interlocutor buscar mais informações para uma melhor compreensão da mensagem. Percebe-se que nesse tipo de negociação não há a necessidade de reparos no nível semântico ou na forma lingüística porque a mensagem é compreendida, todavia, há uma demanda, por parte

do interlocutor, de obtenção de outras informações que enriqueçam o entendimento da idéia veiculada.

Varonis e Gass (1985) afirmam que as trocas conversacionais que envolvem problemas de comunicação têm uma estrutura definida que pode ser dividida em dois estágios: gerador (*trigger*) e a resolução (*resolution*). O gerador representa uma enunciação que não foi compreendida pelo interlocutor, podendo desencadear um processo de negociação para reparar a incompreensibilidade da mensagem. Já a resolução consiste na reação à não compreensão da mensagem, seguida dos sinais de compreensão que sustentam a fluidez da conversação.

O termo 'reparo', segundo Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), refere-se ao esforço despendido pelo falante ou pelo ouvinte para corrigir pontos problemáticos na conversação, podendo ser divididos em auto-reparo, isto é, aqueles que partem do próprio falante e, aqueles conduzidos pelo ouvinte, como, a paráfrase da mensagem (Richard e Schmidt, 1983).

A concepção de reparo em comunicação em segunda língua pode ser estendida e abarcar o que Tarone (1980) e outros autores referiram como estratégias de comunicação. Os meios de reparar a produção na língua alvo e os pedidos de assistência incluem: aproximação (opção por um item lexical próximo ao intencionado na L2 ainda não adquirido); criação de palavras (criação de palavras não existentes na L2); circunlóquio (exemplifica, por meio de paráfrase ou descrição de objetos e ações); empréstimo (empréstimo de termos da L1 termos ainda não adquiridos na L2); mudança de tópico (mudança no tópico por não possuir recursos lingüísticos); evitação do tópico (evita determinadas estruturas ou tópicos considerados problemáticos não são usados); o pedido de esclarecimento (pedido de explicação de algo não compreendido), pedido de confirmação da compreensão (confirmação do que foi dito por meio de repetição da fala do interlocutor).

Atividades comunicativas

Atividades comunicativas são aquelas que engajam o aprendiz em diálogos, cuja função é comunicar o significado efetivamente com o parceiro, assim afirma Littlewood (1981). O autor aponta algumas contribuições que as atividades comunicativas podem proporcionar para o ensino- aprendizagem de línguas. Elas, por exemplo, buscam atingir um âmbito maior de ação, adequando ao nível de habilidade do aprendiz, além de permitir uma aprendizagem natural, propiciando, desse modo, a 'humanização da sala de aula'.

Mediante os pressupostos teóricos discutidos anteriormente, mostraremos, a seguir, os fundamentos metodológicos que nortearam este estudo.

Metodologia

Considerando que este estudo se propõe a analisar as negociações em atividades comunicativas, bem como identificar os tipos de negociações evidenciados na atividade proposta, optamos pela pesquisa qualitativa para coleta e análise dos dados.

As interações do jogo de sete erros foram gravadas em fita cassete. Em seguida, as gravações foram transcritas. Posteriormente, os dados foram selecionados conforme os LREs propostos por Swain e Lapkin (1998) e finalmente analisados.

Na transcrição das interações algumas simbologias foram utilizadas baseados em Figueiredo (2001):

Itálico → indica que uma palavra ou expressão está sendo motivo de discussão entre os participantes, ou que eles querem saber ou informar o significado ou mesmo a forma de uma palavra

(...) → indica pausa

[→ indica fala sobreposta

() → indica meus comentários

(?) → indica ruído na gravação ou algo ininteligível

MAIÚSCULA → indica que o falante deu ênfase

É importante ressaltar que os dados, aqui apresentados, foram resultantes de uma amostra singular, adquiridos em uma aula de 60 minutos.

Os Participantes: Os participantes do presente estudo são Roberto, 26 e Alian 33 anos de idade. Pseudônimos foram utilizados com o intuito de resguardar a identidade dos participantes. Eles são alunos de nível intermediário de proficiência e tiveram instrução na língua inglesa por um período de aproximadamente dois anos. No primeiro semestre de 2002, iniciaram um curso preparatório para os exames da Cambridge (*First Certificate Test*).

Alian é graduada em administração de empresas e participou de um intercâmbio estudantil nos Estados Unidos por um ano, em 1995. Roberto é professor de música e pretende fazer pós-graduação nos Estados Unidos.

A Atividade: O modelo de Lacuna de informação escolhido foi o jogo de sete erros. O motivo dessa escolha foi por esta ser ainda uma atividade inédita para o grupo em estudo e, sobretudo, por ser categorizada como uma tarefa de resolver problema por Pica (1984), que sugerem que esse tipo de atividade requer uma produção mais delimitada, oferecendo aos participantes negociar mais do que as atividades mais abertas como troca de informações e conversação livre.

Análise dos dados

No LRE 1, ao iniciar a atividade, Roberto produz uma sentença geradora de negociação de significado, evidenciada pela não compreensão da mensagem (linha 2). Na seqüência, Roberto reformula seu *output* na tentativa de torná-lo compreensível. Alian, todavia, retoma o turno e repara a construção do colega, adequando sua produção às normas gramaticais da língua-alvo. Dando prosseguimento, Roberto ao falar sobre a localização dos sanduíches (linha 5), troca o fonema /d/ por /z/ na palavra *side*. Embora a mensagem tenha sido compreendida, a negociação se processa no nível fonológico, confirmando a proposta de Pica (1994) sobre a negociação de forma. Alian, então, o assiste e repara sua pronúncia (linha 6). Entretanto, Roberto retoma o turno e parece utilizar a estratégia de

evitação para dar continuidade a interação. Na linha 9, notamos que Roberto produz a palavra *side* corretamente, indicando reparo em sua interlíngua. Na linha 17, a mensagem foi compreendida, portanto, Roberto parece convidar sua colega a uma negociação de conteúdo – buscando conhecer além das informações que lhe foram dadas acerca do termo *rolls*. Alian soletra a palavra e Roberto parece abandonar sua indagação.

LRE 1

- (1) Roberto: What there are in your picture?
- (2) Alian: WHAT?
- (3) Roberto: What *there are* in your picture?
- (4) Alian: What are there in my picture? In my picture, there are sandwiches. There are cheese sandwiches and chicken sandwiches.
- (5) Roberto: And where, where, where (repetição) are these cheese, uh, ok, cheese sandwiches, by the left *size* (termo gerador)?
- (6) Alian: Yeah, left *SIDE* (tentativa de reparo).
- (7) Roberto: A kind of bauru (alternância de língua)
- (8) Alian: Come on (risos).
- (9) Roberto: With a cut in the middle of the sandwich and by the side of the sandwich we have a plate.
- (10) Alian: Ok.
- (11) Roberto: With a, a (...), with a lable [chicken.
- (12) Alian: [chicken, yeah.
- (13) Roberto: And the plate was, are empty?
- (14) Alian: No, there are two, I think one or two, two or one... It would be
- (15) Roberto: This is the first mistake. Mark!
- (16) Alian: I need to mark that. Can I get that please? (pedindo uma caneta) And down the sandwiches there is the rolls.
- (17) Roberto: *Rolls* (termo gerador)
- (18) Alian: R-o-l-l-s (resolução)
- (19) Roberto: R-o-l-l-s (repetição da fala do interlocutor).

No episódio 2, Alian inicia o turno verificando sua compreensão do termo *shelves* interagindo com o professor. Em seguida, na linha 3, ao pronunciar a palavra *crisps*, omite o fonema /s/ em sua produção. Roberto convida a colega a negociar em um nível fonológico, reparando sua pronúncia e enfatizando o fonema /s/. É interessante lembrar que ambos alunos compartilham o significado da palavra *crisps*, portanto esta negociação se dá na forma. Alian não consegue modificar seu *output* (linha 5), no entanto, Roberto persiste no reparo. Finalmente, na linha 7, Alian produz corretamente a palavra *crisps*.

LRE 2

- (1) Alian: Prateleiras são shelves, né (alternância de língua) ?
- (2) Teacher: Yes, prateleiras (altenância de lingua) são shelves.
- (3) Alian: All right. Okay. *Crips*, there are so (...) right at the top of the sandwich, [there is.
- (4) Roberto: [yeah, CRISPS, crisps (reparo na pronúncia).
- (5) Alian: A box of crips.
- (6) Roberto: Crisps (insiste na pronúncia).
- (7) Alian: Okay, crisps.
- (8) Roberto: How many?

- (9) Alian: How many crisps?
 (10) Roberto: Yeah.
 (11) Alian: There are some.

No LRE 3, os participantes continuam discutindo suas figuras. Na linha 4, Roberto produz o termo *sauce rolls* que foi gerador da negociação de significado. A mensagem não foi compreendida. Por esta razão, Alian, em um pedido de esclarecimento (linhas 5 e 7), indaga o *output* do colega. Roberto se autocorrige (linha 8) e este processo desencadeia uma outra negociação, dessa vez, de forma, em que os interlocutores discutem qual a preposição mais adequada para o contexto e seus respectivos significados.

LRE 3

- (1) Alian: So, let's go to the steak and chips. Steak and Chips? Steak on the the right side and chips on the left side.
 (2) Roberto: Yeah.
 (3) Alian: No problem.
 (4) Roberto: Another one... In mine had a *sauce rolls* (termo gerador), on these two plates.
 (5) Alian: You have WHAT?
 (6) Roberto: Sauce rolls.
 (7) Alian: Sauce rolls?
 (8) Roberto: Sausage, sausage rolls (auto-reparo)
 (9) Alian: WHERE? (pedido de esclarecimento)
 (10) Roberto: Down, uh, Up the? Below? Below (pedido de assistência)?
 (11) Alian: Below is under (...) above (faz gestos).
 (12) Roberto: Above these two plates, steak and chips, I have a plate full of sausage rolls you don't have?
 (13) Alian: No. I don't.
 (14) Roberto: Another one. (descobrimo outro erro)

Considerações finais

O estudo sugere que a atividade de lacuna de informação, o jogo de sete erros, proporciona bastante oportunidade para os alunos interagirem por meio da fala, e negociarem a forma e o significado da mensagem. As negociações foram desencadeadas a partir de dificuldades na comunicação, que foram colaborativamente solucionados pelos interlocutores com o auxílio de diversas estratégias de comunicação (Tarone 1997; Schegloff, Jefferson e Sacks 1977). No processo de negociação, conforme os dados apontaram, os alunos modificaram tanto o *input* quanto o *output* para elucidar e confirmar o significado, a forma e o conteúdo da mensagem. O que nos leva a compreender a interação social, especificamente, o diálogo colaborativo, como um lugar onde emergem inúmeras oportunidades para que os alunos possam discutir, reparar, negociar a língua-alvo.

Observamos, também, que a L1 foi utilizada como uma maneira de suprir itens lexicais ainda não adquiridos na L2, ou mesmo ainda, como uma forma de confirmar algo que não fora totalmente compreendido ou, simplesmente, para manter o fluir da interação, confirmando a proposta de Figueiredo (2001) acerca do uso de L1 para auxiliar a produção de L2.

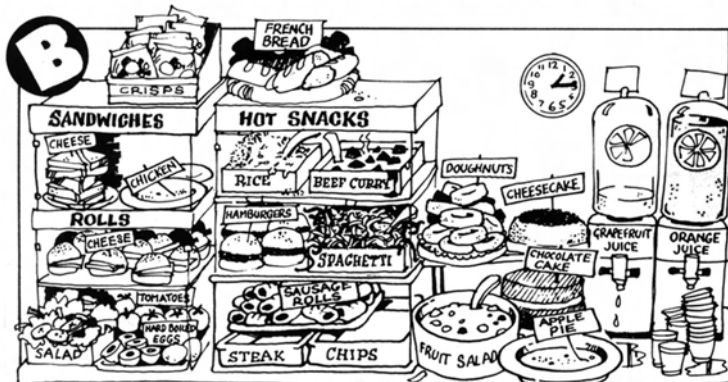
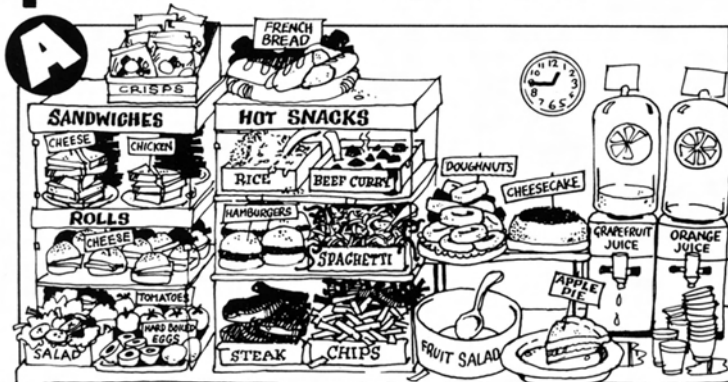
Referências

- BROWN, D. H. *Teaching Principles: an interactive approach to language pedagogy*: Prentice Hall Regents, 1994.
- DORNYEI, Z. Psychological Processes in Cooperative Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, p. 482-493, 1997.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- ELLIS, R. *Learning Second Language Through Interaction*. Amsterdam: J. Benjamins, 1999.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo correção na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory, 1998. Disponível em: <<http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>>.
- KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman, 1985.
- LEFFA, V.J. *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, p.175-218, 2003.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge. Cambridge University Press, 1981.
- LONG, M. Native speakers/non-native speakers conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, p. 126-141, 1983.
- OXFORD, R. L. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, p. 443-456, 1997.
- PICA, T. Second Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1984.
- RICHARD SCHMIDT Conversation analyses. In: VAN LIER, L. *The Classroom Language Learner*. London: Longman, 1988.
- SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, v. 53, p. 361-382, 1977.
- SWAIN, M. Collaborative Dialogue: Its Contribution to second Language Learning. *Plenary Paper presented at the Annual AAAL Conference*, Long Beach, California, 1995.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.
- TARONE, E. Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, v. 30, n. 2, p. 417-431, 1980.
- VAN DEN BRANDEN, K. Effects of negotiation on language learner's output. *Language Learning*, vol. 47, n. 4, p.589-636, Dec, 1997.
- VAN LIER, L. *The Classroom Language Learner*. London: Longman, 1988
- VARONIS, E. M.; GASS, S. Non-native / non-native conversations. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 71-90, 1985.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERTSCH, J. V.; TOMA, C. Discourse and learning the classroom: *A sociocultural approach. Presentation made at the University of Georgia visiting lecturer series on "Constructivism in Education"*. April 2nd, 1990.
- WHITE, J. Getting Learner's attention. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in the classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 85-113, 1998.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

Anexo A⁶

Spot the Difference 1

Compare the pictures.
What is different
in picture B?



⁶ Extraído do livro *Teacher's Resource Book: Play Games with English 2*, de Colin Granger, ilustrado por John Plumb: Heinemann, 1998.

O TEXTO E AS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NOS MANUAIS DE ESPANHOL

André Luiz Abreu de Mattos (PG-UFF)

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar” ... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia” “Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!” (PENNAC, 1993, p.13)

A partir dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), surgiu a consciência de que o texto deveria exercer um papel fundamental no ensino da língua. Mais que isso, de que o trabalho com o texto teria de ser levado mais a sério. Com isso, um número cada vez maior de cursos de formação de professores empenha-se em formar profissionais capazes, em primeiro lugar, de ler bem e, segundo, de ensinar a seus alunos como realmente deve-se ler. Como se sabe, nesse processo há uma série de problemas, obstáculos a serem transpostos.

Os livros didáticos passaram a preocupar-se mais com a busca por *textos de qualidade*, que passaram a ser sinônimo de *autênticos*. A partir daí, novas técnicas foram sendo usadas em atividades de leitura e interpretação de textos.

É interessante notar que os livros de Língua Espanhola (LE) vêm demonstrando cada vez mais uma preocupação com a diversidade desses tipos de texto. Mas o que propõem esses manuais como atividades de leitura e produção textual?

O objetivo deste trabalho é ressaltar a importância da diversidade textual e de um bom trabalho de leitura e produção de textos nos manuais de ensino da língua. Através de um levantamento dos tipos de textos usados e como são trabalhados em dois manuais de Espanhol, procurarei também mostrar pontos positivos e negativos das aulas de leitura propostas por esses livros didáticos.

1. A importância da diversidade textual

A leitura nas escolas vive, há muito tempo, essa realidade. O texto, visto como pretexto, é selecionado pelo professor, ou pelo produtor do livro didático, sem levar em consideração o aluno, sua realidade de vida, suas expectativas. Durante as aulas, ele é obrigado a ler coisas que, algumas vezes, não lhe acrescentam nada e mostram um mundo que não é o seu. Embora a já mencionada preocupação com o trabalho com textos autênticos já tenha reduzido um pouco o problema, ele ainda é muito frequente.

Em sua tese de doutorado, a professora Mordente define esse tipo de texto como aquele “não escrito com o objetivo de ensinar a língua” (Mordente¹ apud Venturi, 2001, p.5). Podemos, inclusive, estender essa definição para o que se chama de “material autêntico”, ou seja, todo arsenal de imagens, textos e sons usados nas aulas e que, a princípio, não foram criados com essa finalidade. É importante ressaltar que qualquer material alterado, com o objetivo de adaptá-lo ao grupo ou a situação, deixa de ser autêntico.

É inegável que a preferência por esses textos tem mudado bastante a face da Leitura nas escolas. No entanto, deve-se observar que não é suficiente procurar esse tipo de material, já que ele, por si só, não garante uma proximidade com a realidade do aluno e, por tanto, também não é garantia de interesse por parte deste.

Nesse mundo, onde reina a televisão, é muito mais fácil para a criança encontrar coisas que sejam interessantes para ela. A escola, na pessoa do professor, tem uma concorrente poderosa. Entre um bom programa de tv e um “texto chato” para ler em casa, preferem a primeira opção. Como, então, lutar e vencer (ou, ao menos, não perder para) a programação televisiva?

Nas séries iniciais, o *texto literário* é usado sem muitos problemas pelos professores, já que as crianças sentem-se atraídas por toda a fantasia das fábulas e outras histórias. Mas, ao atingir a adolescência, é possível observar no aluno uma crescente resistência a este tipo de leitura, desejando algo “menos infantil” e “mais real”, provavelmente para provar à sociedade, numa atitude subconsciente, que já cresceu. Baseada nisso, uma solução seria trabalhar com textos de temas que lhes fossem interessantes e que lhes dessem sempre a impressão de estar lendo algo novo. Daí a importância de se buscar uma *diversidade* de textos.

O professor José Ricardo Carvalho afirma que “o trabalho com a diversidade textual faz parte dos dispositivos que organizam as ações pedagógicas neste espaço (escolar)”² (CARVALHO, 2002, p, 103). O uso de textos de revistas e jornais (de vários gêneros), propagandas, cartas, entre outros, possibilita ao professor trabalhar de distintas maneiras, com diferentes universos. O aluno responde com mais interesse, desejando usar seus conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados e, ao mesmo tempo, pedindo sempre coisas novas.

É interessante destacar, de início, a boa presença de textos retirados de gibis nos atuais livros didáticos, tanto para Ensino Fundamental quanto para o Médio. Os quadrinhos, como ferramentas para a sala de aula, ganharam força nas duas últimas décadas, e não só em aulas de Língua Estrangeira. Em geral, com textos narrativos, as histórias em quadrinhos usam recursos comuns à televisão, cinema, fotografia, etc, o que as fazem ser boas concorrentes para a tv, por exemplo.

Existe no público adolescente uma atração por esse tipo de texto. Segundo José Villanueva, “La motivación del adolescente para leer un cómic es intrínseca, especialmente si se adapta a sus intereses”³ (VILLANUEVA, 2001, p. 46).

¹ MORDENTE, O. A. (1994) *Análise Sociolinguística de Manuais Didáticos para o Ensino do Italiano como Língua Estrangeira*. Departamento de Linguística da FFLCH-USP, São Paulo. Tese de Doutorado.

² O conteúdo entre parêntesis não está no original.

³ “A motivação do adolescente para ler uma história em quadrinhos é intrínseca, especialmente se forem adaptados a seus interesses.”

2. Analisando livros de Espanhol LE

Levando-se em consideração tudo o que até agora foi dito, passemos à análise dos dois manuais para o ensino de Espanhol. Os livros selecionados foram *Español para todos*, da editora Ática, e *Hacia el Español*, da Saraiva. Ao selecioná-los para a avaliação, foram levados em conta os fatores *circulação* – livros que fossem adotados com frequência em diferentes estabelecimentos de ensino –, *ano de publicação* – edições produzidas há, no máximo, cinco anos – e número do volume – manuais para os níveis médio ou avançado, já que não é raro que estes tenham seções a mais em relação aos de nível básico.

2.1 *Español para todos*

Español para todos (De Los Mozos e González, 2002) é uma obra que privilegia a gramática e o léxico. Em todas as lições, seções e atividades (escritas ou orais), trabalha-se com as funções lingüísticas do Espanhol, procurando fazer com que o aluno incorpore vocábulos e estruturas.

Em sua *Apresentação*, a importância que seria dada às culturas hispânicas no ensino da língua cria uma boa expectativa, embora deixe claro que uma será privilegiada: a espanhola. O livro é produzido por uma equipe de professores da Universidade de Salamanca, talvez por isso se proponha que o aluno assimile o padrão espanhol (p.3). Tampouco ali se menciona a palavra texto ou leitura, o que, nesse primeiro contato, chama a atenção. O que se pode deduzir é que, se não há uma preocupação com o ato de ler, não haverá compromisso com a diversidade ou o texto autêntico.

O livro possui módulos, cada um desses tem várias unidades divididas em seções, que são:

- 1) *En esta unidad vas a aprender*, onde se resumem os objetivos da unidade;
- 2) *Empezamos*, com atividades de leitura;
- 3) *Manos a la obra*, onde se pratica as novas funções lingüísticas;
- 4) *Seguimos*, na qual é dado um novo texto;
- 5) *Información cultural*, privilegiando-se a espanhola;
- 6) *Información funcional, fónica e lexical*, falando, respectivamente, do uso de certas palavras, da pronúncia e informações gerais sobre certas palavras;
- 7) *Con buen acento*, onde se pratica determinado segmento fônico do Espanhol;
- 8) *Gramática*;
- 9) *Así se hace*, com alguma atividade comunicativa de fixação.

Além desses segmentos, há um *Glosario* e uma *Gramática Básica* ao final do livro.

Os textos aparecem somente nas seções 2 e 3 da relação anterior. São sempre diálogos ou descrições, criados para que o aluno conheça e pratique as funções ou os pontos gramaticais da unidade. Não se encontra nenhum texto autêntico. Na verdade, os únicos materiais autênticos presentes são algumas fotos.

Após escutar sua gravação e de realizar sua leitura, algumas vezes são feitas perguntas cujas respostas estão bem claras, outras vezes aparecem perguntas que conseguem fazer uma relação entre o assunto abordado e o universo do aluno.

Em *Español para todos* há uma grande inconstância de boas atividades de leitura. Não se vêem propostas de produção textual ao longo de todo o livro. As autoras cumprem, com isso, o objetivo inicial de privilegiar o ensino de gramática. O que mencionei como previsão no início desta análise se cumpre: não há preocupação com o ato de ler.

2.2 *Hacia el Español*

Esse manual já chama a atenção desde o início, graças à informação da capa, onde se lê “curso de lengua y cultura hispánica”. A informação é reforçada pelas bandeiras de diversos países de língua espanhola estampadas ali. Isso nos leva a crer que o aluno terá contato com textos de varias origens, logo, terá idéia de algumas variantes e do multiculturalismo hispânico. Há, por exemplo, a transcrição de alguns textos do CD, que faz parte do material, nos quais o aluno, ao ler e ouvir a gravação, percebe diferenças fonéticas e de costumes entre Espanha, Argentina, México e Chile. (p. 38-40)

Os capítulos do livro didático estão divididos em diversas seções, cada qual com um objetivo, como os nomes indicam. As divisões são doze: *Hacia la canción*, *Hacia la comprensión auditiva*, *Hacia la comprensión lectora*, *Hacia la conversación*, *Hacia la escena*, *Hacia la expresión*, *Hacia el juego*, *Hacia la Lectura*, *Hacia la lengua (ejercicios)*, *Hacia letras y sonidos*, *Hacia la palabra* y *Hacia la redacción*.

Os textos costumam aparecer em varias seções e, dependendo de onde estiverem, com eles se fazem algumas atividades, envolvendo músicas (*Hacia la canción*), dramatizações (*Hacia la escena*), jogos (*Hacia el juego*), entre outras. A leitura é, então, feita com objetivos diversos e, muitas vezes, não se interpreta o texto para que se possa realizar a tarefa proposta.

Há a preocupação com o uso de textos autênticos, em geral na forma de histórias em quadrinhos e trabalhos publicitários (p.192). Textos de outros gêneros (letras de canções e jornalísticos) também aparecem. No entanto, levando-se em conta o que se definiu anteriormente como texto autêntico, esses não serão considerados. Isso porque são, algumas vezes, trechos selecionados do original (portanto adaptados) e estão todos re-escritos. Tal fato não nos permite saber se alguma parte foi acidentalmente omitida. Trata-se, portanto, de novos textos, criados a partir de autênticos, com o objetivo de ensinar.

A preocupação com a diversidade textual não parece muito grande, já que os tipos de textos encontrados resumem-se aos quatro citados anteriormente: quadrinhos, publicitários, letras de canções e jornalísticos. De qualquer forma, o fato de não ficar preso aos conhecidos diálogos, tão comuns em manuais para língua estrangeira, já é um aspecto bastante positivo.

Segundo os próprios autores informam no Manual do Professor, a parte em que se trabalha com compreensão leitora é *Hacia la comprensión lectora*. Observa-se, porém, nessa seção que as atividades propostas para a leitura e compreensão do texto são questões cujas respostas o aluno pode copiar simplesmente do texto. O estudante tem ali poucas oportunidades de usar seu conhecimento de mundo, suas leituras anteriores (p.90-91).

O único momento em que se propõem atividades de leitura e produção textual é a seção *Hacia la conversación*. Após a leitura, há propostas de discussões, onde o aluno pode falar de suas experiências, associando-as ao que foi lido (p.41). Embora oralmente, o aprendiz esta produzindo textos, que podem, posteriormente, transformar-se em uma composição.

Há ainda o *Hacia la redacción*, onde é dado um tema a ser desenvolvido pelo aluno, normalmente a partir de um modelo. A intenção é fazer com que aluno seja capaz de produzir diversos tipos de textos – como cartas e anúncios, por exemplo – e pratique os pontos gramaticais aprendidos na lição.

Finalmente, na seção *Hacia la lectura* alguns livros, de autores diversos e de diferentes nacionalidades, são sugeridos. Cada sugestão de leitura é acompanhada de uma pequena sinopse e da foto da capa do livro. No Manual do Professor, os autores ressaltam que ler não pode ser uma tarefa intrinsecamente escolar (p. 11) e demonstram sua preocupação com a ampliação dos conhecimentos culturais.

Pelas observações feitas sobre as três últimas seções, notamos uma falha freqüente em manuais de Espanhol, nem por isso menos séria: a produção textual muitas vezes está desvinculada da leitura.

Nas seções onde aparecem os textos, estes são vistos apenas como fonte de ocorrências dos aspectos lingüísticos estudados ou objeto de atividades auditivas. Isso faz com que seja um ótimo complemento para o ensino de aspectos gramaticais e de estruturas. Deixa a desejar, no entanto, no que se refere à compreensão leitora.

Através da análise desses dois manuais de Espanhol, pudemos verificar que a pouca preocupação com a leitura existe. É um fato realmente preocupante se levamos em conta as importantes funções da leitura, entre elas, desenvolver o pensamento crítico do indivíduo.

3. Concluindo

Embora hoje a prática da leitura seja vista por mais profissionais como elemento importante do processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, não se trata de algo novo. É inegável o seu papel fundamental. Foi preciso que os PCN oficializassem para que, só agora, começasse a haver essa conscientização de que o ler e o estudar línguas devem caminhar juntos.

A questão relativa ao que se deve ou não ler nas aulas ainda gerará discussões. Para que se chegue a uma conclusão positiva, devem-se considerar as necessidades de leitura de nossos alunos. A leitura como um processo interativo precisa ser consenso entre os docentes.

Maria José Hernández Blasco destaca, além dessa análise das necessidades dos alunos, mais quatro fatores que se devem considerar. São eles:

- La selección de textos adecuados a esas necesidades.
- El diseño de actividades que tengan en cuenta los procesos implicados en la lectura.
- La consideración de la existencia de ‘distintas formas de leer’ según sean los objetivos de la lectura, por una parte, y las características individuales de los aprendices” (Blasco, 1991, p.13)

Os dois manuais de Espanhol analisados provam que há a tentativa de mostrar uma preocupação com texto. Essa importância aparente é negada pelo pouco caso com que, certas vezes, se trata a leitura. As atividades propostas não dão conta de trabalhar de maneira satisfatória a compreensão leitora. Por isso devemos considerar as colocações de Blasco, sobre a impossibilidade de ficarmos limitados às questões propostas pelos livros didáticos,

afinal são vários os objetivos e há diferentes formas de ler.

Como diz Ezequiel Theodoro da Silva, o livro não pode funcionar como escora e sim como um complemento (Silva, 1998, p. 43-44). O professor pode e deve selecionar outros documentos para suas aulas, até porque é ele, e não os autores de livros didáticos, quem conhece os alunos que tem.

Tudo o que foi dito não tira a importância do manual, tampouco desqualifica os dois que aqui foram analisados. Deve-se tratá-lo com respeito e produzi-lo com cada vez mais atenção. Não se pode deixar de considerar o fato de que esse é o um dos poucos materiais escritos com os quais o aprendiz tem contato.

A falta de preparo de boa parte dos professores brasileiros também preocupa. Se eles não conseguem ler, não conseguirão identificar as necessidades dos alunos, pesquisar novas alternativas, enfim, ensinar leitura. Usando a comparação feita por Theodoro da Silva, a esse docente só lhe resta usar o livro e o manual do professor como “muletas”, “bengalas”.

A boa formação do professor tem papel importante no sucesso do ensino, no nosso caso, do Espanhol. Para resolver os problemas de leitura nas escolas, é preciso que aquele que ensina esteja capacitado para tal, que seja um leitor competente. É verdade que o sistema educacional brasileiro há muito tempo passa por uma série de problemas, mas a capacitação do professor e a conscientização da importância da pesquisa devem ser perseguidas. Dessa forma, os livros didáticos não representarão armadilhas, mas boas fontes de textos para professor e alunos. Uma boa formação: essa sim deve ser a escora do educador.

Bibliografia:

Corpus:

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. *Hacia el Español: Nivel Básico*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
DE LOS MOZOS, E. P.; GONZALES, J. F. (Dir.). *Español para Todos*. Libro 3. São Paulo: Ática, 2002.

Teóricos:

BRASIL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1999.

BLASCO, M. J. H. Del Pretexto al texto: la lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. In: *Cable: dossier comprensión lectora*. Madrid: Difusión, 1991.

CARVALHO, J. R. Ações e dizeres no espaço escolar. In: _____, *Leitura e produção textual no espaço escolar*. Niterói: Muiraquitã, 2002.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, E. T. da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

VENTURI, M. A. Uma reflexão sobre o gênero no manual didático L2. In: IMAGUIRE, L. M. C. (Org.). *As línguas do Brasil – tipos, variedades regionais e modalidades discursivas*. III Encontro dos Alunos de Pós-graduação em Linguística. São Paulo: Departamento de Linguística - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2001.

VILLANUEVA, J. M. B. El cómic como recurso en la clase de Español. In: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes*. Brasília: Embajada de España en Brasil, 2001.

DESEMPENHO COMUNICATIVO EM INTERAÇÕES VIRTUAIS

Ângela Teixeira de Moraes (PG-UFG)

Resumo

Este artigo relata uma pesquisa realizada com adolescentes aprendizes de língua inglesa durante o ano de 2002, em Goiânia, na qual se investigou, entre outras coisas, o desempenho comunicativo desses alunos em interações virtuais com estrangeiros. Para tanto, adotou-se o construto da competência comunicativa elaborado por Canale e Swain (1980), com enfoque aos componentes sociolingüístico e estratégico. Trata-se de um estudo de caso, com procedimentos qualitativos de coleta e análise de dados.

1. A Internet como motivadora para a escrita em L2¹

O uso do computador como mediador na comunicação entre pessoas (CMC²) é, para Warschauer e Whittaker (2002), o meio que mais favorece as condições para a aprendizagem da escrita, pela facilidade em propiciar um público real para os aprendizes de língua estrangeira (doravante L2). Gilfert (2001) vê na Internet, em especial no correio eletrônico, não só a possibilidade de desenvolvimento da habilidade escrita, mas também da habilidade social, uma vez que o contato com nativos da língua-alvo e com outros aprendizes espalhados pelo mundo torna-se rápido e é pouco dispendioso.

O'Dowd (2001) afirma que, ao ampliar a dimensão social de nossas interações, as tarefas que envolvem a troca de *e-mails* podem contribuir para um maior entendimento da cultura onde a língua-alvo está sendo usada, o que amplia nossas metas pedagógicas de meramente praticar uma língua.

Além dessa oportunidade de oferecer um leque maior de leitores e trocas culturais, o computador também possibilita a prática da língua usada no dia-a-dia (Moraes e Luz, 2002), o que se configura uma vantagem no desenvolvimento lingüístico dos alunos mais jovens, geralmente desinteressados por uma linguagem muito acadêmica, o que normalmente é exigido nos cursos de línguas (Martinez, 2002).

Outra vantagem da interação eletrônica é que, por propiciar um contexto mais natural de comunicação da língua-alvo, os aprendizes têm a sensação prazerosa de transpor um desafio, reconhecendo que os anos de aprendizagem resultaram numa aplicação prática.

2. A competência comunicativa

O termo *competência comunicativa* foi introduzido pelo sociolinguista Del Hymes (1971) para ampliar a concepção chomskiana de língua. Até então, tinha-se como pressuposto

¹ Neste estudo, usaremos L2 para nos referirmos à *Língua Estrangeira*.

² A sigla CMC (Computer-Mediated Communication) refere-se a uma série de funções para as quais o computador é usado para dar suporte à comunicação humana. Suas aplicações incluem o correio eletrônico, os sistemas de conferência em grupos e os *chats*, que são os sistemas empregados nas salas de bate-papo (Santoro, 1995).

o conceito de que a língua era apenas um conjunto de regras gramaticais. Para aprender uma língua, portanto, era preciso aprender apenas as suas regras.

Mas, segundo Hymes (1971), competência não se adquire apenas com o conhecimento de sentenças gramaticalmente apropriadas. Competência se adquire na interação com os outros, necessitando, pois, de se saber quando, o que, onde, como e com quem falar. Ou seja, o termo *competência* envolve a habilidade no uso da língua.

2.1 O construto de Canale e Swain

Os canadenses Michael Canale e Merrill Swain desenvolveram, no início dos anos 80, os elementos constituintes da competência comunicativa. Eles definiram quatro componentes: as competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. Esses componentes se interagem, segundo Canale (1983), com outros sistemas de conhecimento como a cultura e os diferentes processos de comunicação.

O desenvolvimento desses componentes, segundo Canale e Swain (1980), dá-se dentro de uma abordagem comunicativa de ensino de língua, baseada em cinco princípios fundamentais:

- a) o objetivo da abordagem comunicativa é integrar as quatro competências. Não há motivação teórica para supor que um componente seja mais ou menos importante que outro;
- b) a abordagem comunicativa deve basear-se nas necessidades dos alunos, e devem ser especificadas com respeito às competências gramatical (ex: os níveis de precisão gramatical requeridos em comunicação oral e escrita), sociolingüística³ (ex.: necessidades relacionadas a contexto, tópico e funções comunicativas), estratégica (ex.: no caso de haver limitações em outras competências);
- c) o aprendiz de segunda língua precisa ter a oportunidade de interagir de forma significativa com falantes competentes em situações realistas. Isto não é só importante no planejamento de atividades em sala de aula, mas também na elaboração de testes;
- d) mesmo em estágios iniciais de aprendizagem, todos os aspectos da competência comunicativa devem ter seu uso otimizado;
- e) os programas de ensino de segunda língua orientados pela abordagem comunicativa devem oferecer aos aprendizes informação, prática e o máximo de experiência necessária ao desenvolvimento de suas demandas comunicativas. Isto inclui categorias gramaticais, funções comunicativas, regras de discurso, registros lingüísticos e aspectos culturais da língua-alvo.

A partir dessas considerações iniciais, pode-se afirmar que o uso da Internet no contexto de ensino de L2 atende às principais premissas da abordagem comunicativa. Há um consenso na literatura de que o uso da língua em contextos não-artificiais deve ser incentivado e a proficiência dos alunos avaliada dentro desses contextos. A troca de *e-mails* com nativos, por exemplo, possibilita aos alunos colocar em prática suas competências e ao

³ A competência discursiva ainda não havia sido desmembrada da competência sociolingüística nesta primeira publicação de Canale e Swain (1980). Na publicação de Canale (1983), já há esta separação.

professor propicia uma avaliação mais clara sobre quais competências necessitariam de ser mais trabalhadas em sala de aula.

Vejamos, a seguir, mais detalhes sobre dois componentes desse construto, que serão objetos de análise neste estudo.

2.1.1 A competência sociolingüística

O domínio de habilidades sociolingüísticas requer o entendimento do contexto social em que a língua é usada: os papéis dos participantes, as informações por eles compartilhadas e a função da interação (Savignon, 1983). Ou seja, é dentro desta competência que o conhecimento de determinados aspectos culturais presentes na comunidade em que a língua-alvo é falada são mais requisitados.

Esses aspectos culturais não são limitados apenas ao uso de expressões socialmente convencionadas para pedir desculpas, mostrar-se grato, fazer um elogio ou uma recusa. Para Tarone e Yule (1989), o aprendiz de L2 precisa ter sensibilidade às normas associadas à troca de turnos em interações conversacionais, e usar apropriadamente os registros da língua de acordo com o grupo social com o qual ele se comunica.

No contexto de sala de aula, Tarone e Yule (1989) afirmam ser importante chamar a atenção dos alunos para as implicações sociais de cada escolha lingüística, como, por exemplo, o uso mais formal ou informal das expressões disponíveis no código lingüístico. Somente entendendo como a língua é usada em relação à estrutura da sociedade, bem como seus padrões de relação internos e externos, é que será possível evitar choques, mal entendidos e mágoa (Tarone e Yule, 1989).

2.1.2 A competência estratégica

Canale e Swain (1980) definem esta competência como o uso de estratégias de comunicação verbais e não-verbais que são acionadas pelo falante para compensar rupturas na comunicação, devido a variáveis de desempenho ou a limitações nas competências gramatical, discursiva e sociolingüística. A competência estratégica é usada tanto por nativos quanto por aprendizes de L2, segundo Savignon (1983), mas em diferentes níveis, como asseveram Tarone e Yule (1989).

Tarone e Yule (1989) afirmam que a competência estratégica envolve a habilidade para selecionar um meio efetivo de desempenhar um ato comunicativo, ou seja, possibilitar ao ouvinte identificar o referente pretendido. Eles afirmam, ainda, que indivíduos podem ser capazes de comunicar seus significados pretendidos de forma bem-sucedida, sem necessariamente demonstrar precisão da forma lingüística em L2. Logo, esta competência não é avaliada pelo grau de correção e precisão gramatical, mas pelo grau de sucesso e eficácia no processo comunicativo.

Tarone e Yule (1989) definem algumas estratégias que podem ser verificadas na produção escrita:

- a) *a circumlocução*: em que o falante descreve as propriedades de um objeto-alvo ou de uma ação (cor, tamanho, forma, função etc.). Eis, por exemplo, a possível

descrição em inglês de uma luva: *The color is, uh, dark, and uh... the size is just uh, uh, as a hand... it is made of uh, la, leather;*

- b) *a aproximação*: em que o falante usa um termo que compartilha o mesmo número de características semânticas com o item lexical ou estruturas-alvo. Para referir-se a um fio elétrico, por exemplo, o falante poderia dizer: *Maybe is something like a rope;*
- c) *a tradução literal, ou tradução palavra por palavra*: esta estratégia depende da suposição do falante de que o ouvinte conhece sua língua nativa. Baseando-se em sua L1, um brasileiro poderia dizer em inglês: *I have 18 years;*

Faerch e Kasper (1984) também citam um outro recurso utilizado pelos aprendizes de L2: a mudança de código (*code switching*). Este recurso se define pelo uso alternado de duas línguas em uma mesma enunciação.

3. Metodologia

Esta pesquisa é do tipo qualitativo, na qual são realizadas análises descritivas e interpretativas, sem a preocupação primeira de expor dados estatísticos ou estabelecer hipóteses *a priori*, como afirmam Seliger e Shohamy (1989). Entretanto, alguns dados quantitativos serão apresentados, o que, segundo Johnstone (2000), não desconfigura o caráter qualitativo da pesquisa.

A abordagem utilizada é o estudo de caso (EC). Para Nunan (1995), o EC pode ser definido como uma descrição e uma análise holística e intensiva de uma única entidade, fenômeno ou unidade social, e requer a manipulação racional de múltiplas fontes de dados. No caso desta pesquisa, a unidade particular de análise é uma sala de aula de língua inglesa.

3.1 Local, contexto e participantes

Este estudo foi realizado no período de março a junho de 2002 no Centro Cultural Brasil Estados Unidos – um curso livre de inglês na cidade de Goiânia, Goiás. A escola adota a abordagem comunicativa do ensino de línguas. O curso básico para adolescentes tem duração de cinco anos, podendo os alunos, depois disso, ingressar nos cursos intermediário e avançado.

A utilização de computadores como coadjuvantes do ensino de inglês nessa escola não é recente. Desde 1996, os alunos, de maneira geral, já fazem visitas periódicas ao laboratório de computação, além de terem acesso livre ao computador na biblioteca da escola. A maioria das atividades, entretanto, restringe-se ao uso do CD-ROM e da Internet como fonte de pesquisa de textos em inglês.

A turma escolhida para o estudo de caso era composta de adolescentes com a média de três e quatro anos de estudo da língua, e no meio do curso básico daquela escola. Compunha-se de 18 alunos, sendo 8 meninas e 10 meninos.

A professora foi a própria pesquisadora.

3.2 Atividades propostas

Para fins de pesquisa, foram propostas três atividades que envolviam a troca de *e-mails*. Duas delas contaram com a participação de estrangeiros, sendo alguns nativos da língua inglesa, outros estudantes estrangeiros de inglês. A outra atividade envolvia a troca de mensagens entre os próprios alunos.

As atividades mediadas por computador que envolviam a participação de estrangeiros foram as seguintes:

- a) *Keypal*: nesta atividade os alunos inicialmente deveriam procurar na Internet uma pessoa nativa de língua inglesa para se corresponderem via e-mail. A professora sugeriu o *site* <www.penpalsonline.com>, por ser direcionado a adolescentes, com veiculação de informações preliminares sobre sexo, idade e *hobby*.
- b) *Conhecendo a Inglaterra*: um pequeno grupo de residentes na Inglaterra se disponibilizou como voluntários para responder às perguntas dos alunos sobre as curiosidades daquele país, tais como, estilo de vida, comida e entretenimento. Nesse grupo, havia uma professora nativa e três alunas da *Southampton College*, sul da Inglaterra, provenientes da Alemanha, Espanha e Hungria. Com essas informações, os alunos, em grupos, fariam um debate em sala, contrastando-as com os costumes brasileiros.

3.3 Os instrumentos de coleta dos dados

Nesta pesquisa, foram utilizados questionários, os *e-mails* produzidos pelos alunos e uma avaliação de uma professora nativa de língua inglesa.

4. Os resultados

Para este trabalho, faremos a análise dos dados referentes apenas ao desempenho sociolinguístico e estratégico dos alunos, devido à questão de espaço, e por entendermos que os dados mais relevantes da pesquisa encontram-se neste dois itens.⁴

4.1 O desempenho sociolinguístico

4.1.1 Informalidade na abertura das mensagens

A informalidade da língua ficou bastante evidente nas saudações iniciais com o uso das expressões “Hi” e “Hello”, tanto por parte dos brasileiros quanto dos estrangeiros. Algumas delas foram seguidas do uso repetitivo do ponto de exclamação. Poucas mensagens optaram pela expressão mais formal “Dear”. Vejamos as amostras:

⁴ Para uma visão completa da pesquisa, veja Moraes (2003).

[01]

José Carlos: Hello!!! My name is José Carlos.
[Olá!!! Meu nome é José Carlos.]

[02]

Liz: *hi! im liz from hungary...
[oi, eu sou Liz da Hungria...]

[03]

Dom: Dear Raul, Agostinho, Cecília e Wanda
[Prezados Raul, Agostinho, Cecília e Wanda]

4.1.2 Fechamentos incomuns

Em grande parte dos textos, a forma de fechamento das mensagens foi bastante informal, com o uso da corriqueira expressão “bye”. Houve, porém, o uso de expressões traduzidas do português como “Beijos” (“Kisses”) e “Abraços” (“Hugs”) que, embora comuns neste idioma, não fazem parte do conjunto de expressões informais usadas para despedida em inglês. Figueiredo (2001), em uma pesquisa na qual analisava certos erros produzidos por alunos brasileiros, não considerou como erro esses fechamentos em cartas informais, porque as interações eram entre brasileiros que se conheciam.

Vejam alguns exemplos de tais fechamentos:

[04]

Antônio: From Antônio, bye.
[De Antônio, bye]

[05]

Wanda: Hugs, Your brazilian friend, Wanda.
[Abraços, sua amiga brasileira, Wanda]

[06]

Valéria: Kisses, Valéria.
[Beijos, Valéria]

Nesse caso, as melhores expressões seriam: “Love”, “Regards”, ou “Best wishes”, de acordo com a sugestão de Soars e Soars (1996) para cartas informais.

Nos *e-mails* de alguns nativos, encontramos as seguintes expressões de fechamento:

[07]

Tess: Nice to hear from you. From Tess.
[Bom saber de você. De Tess]

[08]

Carolyn: Love, Carolyn.
[Com amor, Carolyn]

[09]

Leroy: Your friend Leroy.
[Seu amigo Leroy]

Também soaria estranho para um nativo e até mesmo desagradável o uso de imperativos para a solicitação de resposta a um *e-mail*, como ocorreu nos exemplos que se seguem:

[10]

José Carlos: Talk more about you.
[Fale mais sobre você]

[11]

Lena: Reply me.
[Responda-me.]

Esses fechamentos foram comentados pela professora nativa em entrevista à professora pesquisadora. Reproduzimos, a seguir, parte da entrevista em que ela faz observações neste sentido:

[12]

Ms. Mylod: Students tend to use imperatives such as ‘Reply please’ which might upset an English person - how about ‘I hope that you will reply to my letter’ etc.
[Os alunos tendem a usar imperativos como “Responda por favor” o que poderia magoar um inglês – que tal usar “Eu espero que você responda à minha carta etc.”]

[13]

Ms. Mylod: Openings were fine - we do NOT write ‘kisses’ as in ‘beijos’ !!!! You can write ‘Love’, ‘Yours’ ‘Speak to you soon’ ‘Bye for now’ or if you want to be really formal about it, ‘With regards’ or ‘Yours sincerely’ etc.
[As aberturas foram boas – nós não escrevemos “beijos” !!! Você pode escrever “Com amor”, “Atenciosamente”, “Falo com você em breve”, “Tchau por agora” ou se você quiser ser mais formal, “Com considerações” ou “Cordialmente” etc.]

Outro fechamento inesperado ocorreu por parte da alemã Mary, em resposta ao *e-mail* escrito por Raul, Agostinho, Cecília e Wanda. Sentindo-se, talvez, ofendida pelo fato de os alunos mencionarem que aquele *e-mail* era um trabalho de inglês, disse ela:

[14]

Mary: ... please just write back if you like it but not just because your teacher told you to.
[... por favor, escreva apenas se você quiser, e não porque sua professora pediu.]

4.1.3 Conteúdo das mensagens

Tarone e Yule (1989) afirmam que o sucesso na comunicação também depende do conjunto de informações compartilhadas pelos participantes envolvidos. Neste sentido,

podemos afirmar que este aspecto foi contemplado nas mensagens analisadas, pelo fato de as respostas serem coerentes com o conteúdo dos *e-mails* enviados. Mesmo quando o assunto envolvia diferenças culturais, essas foram razoavelmente explicadas, como mostraremos durante a análise do desempenho estratégico.

Com relação à atividade 1, era esperada a troca de informações pessoais, como nome, idade, sexo e gostos. Nessas mensagens, ficou evidente a aproximação dos universos culturais dos adolescentes do Brasil e de outros países ocidentais, como música, festas e esporte. Vejamos algumas amostras:

[15]

Rogério: My hobbies are listen to music...
[Meus hobbies são ouvir música...]

[16]

Tess: I love to draw, go to parties and play sports.
[Eu amo desenhar, ir a festas e praticar esportes.]

[17]

Leroy: I enjoy about the same things as you.
[Eu curto quase as mesmas coisas que você.]

Outro aspecto importante foi a atualidade de alguns conteúdos. À época da realização da atividade 3, acontecia outra copa do mundo de futebol. O assunto apareceu nos seguintes *e-mails*:

[18]

Alessandra, Maria e Lena: *... what teams do you think is gonna be in the final games of the cup?
[... quais times que você acha que estarão no final da copa?]

[19]

Dom: At the moment EVERYONE is getting up early to watch the World Cup football,...
[No momento, TODOS estão levantando cedo para assistir à Copa do Mundo de futebol,...]

[20]

Dom: Congratulations on Brazil's performance in the World Cup...
[Parabéns pelo desempenho do Brasil na Copa do Mundo...]

Alguns conteúdos, porém, poderiam causar mal-entendidos por causa da forma lingüística adotada. Foi o caso da palavra “parties” (festas) usada pelos alunos durante a atividade 3, mas que não se refere a celebrações religiosas em inglês. Neste caso, a melhor opção teria sido “festivals”. Além disso, os alunos mencionaram vários exemplos de festas tradicionais no Brasil, sem, contudo, explicar quando e por que aconteciam, ficando a informação incompleta. Vejamos o exemplo:

[21]

Raul, Agostinho, Cecília e Wanda: Brazil has many traditional parties like religion (Party of Divino Pai Eterno, Cavalhada, Procissão do Fogarel) and another's parties

like Carnival and Junine's Party. What are the England's tradition party?

[O Brasil tem muitas festas religiosas tradicionais como "A Festa do Divino Pai Eterno", "Cavalhada", "Procissão do Fogaréu", e outras festas como o Carnaval e a Festa Junina. Quais são as festas tradicionais da Inglaterra?]

A nativa, contudo, pareceu entender a mensagem, pelo menos em relação às perguntas formuladas, como podemos atestar a seguir:

[22]

Dom: You asked about religious festivals in Great Britain...
[Vocês perguntaram sobre as festas religiosas na Grã-Bretanha...]

O mesmo sucesso não foi obtido com a informação a seguir:

[23]

Raul, Agostinho, Cecília e Wanda: We are from Goiânia which is one of the 26 capital of Brazil.
[Nós somos de Goiânia que é uma das 26 capitais do Brasil.]

A resposta veio em forma de surpresa, pois o destinatário da mensagem entendeu que o Brasil possuía 26 capitais federais, e não 26 capitais de estados, como é ilustrado no seguinte exemplo:

[24]

Liz: *... do you have 26 capital in brazil?? I didn't know that, it's impressive.
[... vocês têm 26 capitais no Brasil?? Eu não sabia disso, é impressionante.]

4.2 O desempenho estratégico

Cientes das diferenças culturais entre o Brasil e outros países, os alunos utilizaram algumas estratégias para garantir o entendimento do conteúdo que desejavam expressar. Neste item, analisaremos quatro estratégias de comunicação: a circunlocução, a aproximação, a tradução literal e a mudança de código.

4.2.1 A circunlocução

Por circunlocução entende-se a descrição das propriedades de um objeto-alvo ou ação. Vejamos como os alunos descreveram os famosos pratos da culinária brasileira:

[25]

Raul, Agnaldo, Cecília e Wanda: *... feijoada, it is a kind of food which has black beans and pig meat.
[... feijoada, é um tipo de comida que tem feijão preto e carne de porco].

[26]

Raul, Agnaldo, Cecília e Wanda: *... pamonha, which is made by corn.
[pamonha, que é feito de milho]

Nesses dois exemplos, podemos verificar que os alunos tentaram definir o que são os pratos, por meio de seus ingredientes.

Outro exemplo foi a explicação da palavra *candomblé*, num *e-mail* referindo-se a algumas religiões típicas do Brasil. Nesse caso, a estratégia utilizada foi dizer a origem de tal religião – a África, como pode ser verificado no exemplo 27:

[27]

Luiz Carlos, Fabiana, José Carlos e João Marcos: *But there are another like the *candomblé* (came from Africa), ...
[Mas existem outras como o *candomblé* (vinda da África), ...]

4.2.2 A aproximação

A aproximação é a estratégia usada quando um falante usa um termo que compartilhe o mesmo número de características semânticas com o item lexical ou estruturas-alvo. Vejamos como os alunos se referem às séries escolares em que se encontram, comparando-as com as séries escolares em outros países:

[28]

Rogério: I'm in 1st. Year of Ensino Médio (Part of your high school).
[Eu estou no 1^o. ano do Ensino Médio (Parte da sua high school).]
(*e-mail produzido na atividade 1*)

[29]

Maria: I'm in the 8a. "série" of "ensino fundamental" (it's a first grade in high school).
[Eu estou na 8a. série do ensino fundamental (é a primeira série na *high school*)]

A nativa Tess também usou esta estratégia ao falar de um esporte comum na Austrália, o "Netball", comparando-o ao basquetebol:

[30]

Tess: ... it's similar to basketball, you have 2 nets, but you're not allowed bounce with the ball...
[é similar ao basquete, você tem duas redes, mas não é permitido saltar com a bola...]

4.2.3 Tradução literal

A tradução literal ou palavra por palavra é usada quando o interlocutor também conhece a palavra ou expressão da língua nativa do locutor. Logo, embora tenha sido usada

pelos alunos, não houve a garantia de que os destinatários conhecessem o português ou a cultura brasileira. Isto ocorreu nos enunciados (* I have one meter and 65) e (* I have 14 years old). O verbo “ter”, em português, foi traduzido literalmente por “have”, onde, porém, caberia o uso do verbo “to be”. Também no exemplo 21, ouve a tradução literal da palavra *festa* (proveniente da expressão “Festa do Divino Pai Eterno”) para *party*. Como já analisamos, o melhor vocábulo seria *festival*.

4.2.4 Mudança de código

Nos exemplos que se seguem, a estratégia usada pelos alunos foi a mudança de código (code switching), que significa a alternância de duas línguas em uma mesma enunciação (Faerch e Kasper, 1984). Este recurso, aliás, é bastante comum, quando as expressões se referem a aspectos culturais do lugar onde a L1 é falada. Vejamos:

[31]

Cecília: I'm in the 7^a. série.
[Eu estou na 7a. série.]

[32]

Rodrigo, Rogério e Fred: We have Axé music, Samba and Pagode.
[Nós temos Axé music, Samba e Pagode.]

5. Conclusão

Podemos concluir que, apesar de os alunos ainda não terem terminado o curso básico de inglês, eles conseguiram se expressar satisfatoriamente nos *e-mails* produzidos nas atividades propostas, com exceção de poucos mal-entendidos do ponto de vista gramatical e sociolinguístico. O sucesso da comunicação pode ser verificado por meio das respostas enviadas aos alunos pelos nativos e por outros estudantes de inglês como língua estrangeira, que não solicitaram esclarecimentos sobre o texto, a não ser em casos já comentados nos exemplos 23 e 24.

A professora nativa também concorda com a boa capacidade de comunicação dos alunos, embora chame a atenção sobre a tradução literal e a recorrência à estrutura do português em algumas ocasiões. Vejamos:

[33]

Ms. Mylod: Generally speaking the texts are quite easy to understand, although it is easy to see who is translating word for word. ‘thankful’ instead of ‘grateful’, ‘diferents’ instead of ‘different’ and putting lots of ‘s’ on adjectives and noun when they are not needed. It is very Brazilian

[De uma maneira geral os textos foram fáceis de se entender, embora seja fácil ver quem está traduzindo palavra por palavra: “thankful” ao invés de “grateful”, “differents” ao invés de “different” e colocando muitos “s” em adjetivos e substantivos quando eles não eram necessários. Isto é típico de brasileiro!

A análise também sugere que, embora alguns alunos tenham usado as estratégias de comunicação, esta competência precisa ser mais trabalhada. Vejamos o comentário de Ms. Mylod:

[34]

Ms. Mylod: In Task Three the students chose to introduce the topic by offering examples of Brazilian culture. However, they have forgotten that most English people have not got a clue what they are talking about – even I have never heard of Fest Do Pai Eterno.

[Na atividade três os alunos escolheram apresentar o assunto oferecendo exemplos da cultura brasileira. Contudo, eles se esqueceram de que maioria dos ingleses não tem idéia do que eles estavam falando – eu mesma nunca ouvi falar da Festa do Divino Pai Eterno.]

Esse comentário da professora nativa deve-se ao fato de, mesmo tendo vivido em Goiânia, ela nunca ter ouvido falar dessa tradicional festa religiosa, que ocorre em uma cidade próxima a Goiânia – Trindade. Para outros estrangeiros que não conhecessem eventos da cultura goiana, o entendimento seria ainda mais difícil.

Este estudo também mostrou que as tarefas de escrita mediadas por computador devem ser incentivadas por causa dos benefícios pedagógicos que ela oferece, tais como a prática de escrita de um novo gênero textual (o *e-mail*) e o intercâmbio cultural. Elas trazem ricas possibilidades de estudos, pois coloca o investigador diante de uma oportunidade rara que é a de ver os aprendizes de L2 usando a língua num contexto de interação não simulada, o que nem sempre é possível dentro da sala de aula de língua estrangeira.

Referências

- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHIMIDT, R. (Ed.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983. p. 1-27.
- CANALE, M. SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- FAERCH, C.; KASPER, G. Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, v. 34, p. 45-63, 1984.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. p. 269-293.
- JOHNSTONE, B. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.
- MARTINEZ, R. The writing skill: can it be taught?. *New Routes*. São Paulo: Disal, v. 18, p. 32-35. 2002.
- MORAES, A. T.; LUZ, G. de A. O ensino mediado por computador. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002. p. 178-186.
- MORAES, A. T. *Motivação e desempenho comunicativo em tarefas escritas em língua inglesa mediadas por computador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- O'DOWD, R. In search of truly global network: the opportunities and challenges of on-line intercultural communication. *CaLL-EJ Online*, v. 3, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/calljonline/6-1/0-dowd.html>>. Acesso em: 7 set. 2002.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.
- SELIGER, H.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.
- SOARS, L.; SOARS, J. *Headway Pre-Intermediate Workbook*. Oxford University Press, 1996. p.9.
- TARONE, E.; YULE, G. *Focus on the Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- WARSCHAUER, M.; WHITTAKER, P. F. The Internet for English Teaching: guidelines for teachers. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 368-373.

A FORMAÇÃO (REFLEXIVA?) DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Annelise Fava Moro (PG-UFU)

O curso de formação de professores “constitui uma preocupação que, há muito, consta da pauta de interesses dos estudos em educação” (BERTOLDO, 2000, p. 13). Assim, a formação de professores, para ser entendida, precisa também ser vista sob a luz da pedagogia e suas transformações sofridas ao longo da história, uma vez que o discurso da Linguística Aplicada, uma das instâncias em que a formação de professores de língua estrangeira tem sido discutida, é constituído também, pelo discurso da Educação. Para tal, reporto-me a Gauthier e Tardif (1997), que traçam um quadro evidenciando, esquematicamente, três modos da fundação da Pedagogia, dentro de saberes específicos, de acordo com o momento sócio-histórico em que se inserem. O primeiro modo, no século XVII, é entendido como um saber tradicional, religioso e normativo, que se fundamenta “*numa sobrenatureza, no sobrenatural como Verdade*” (GAUTHIER e TARDIF, 1997, p. 42) devido à forte presença da igreja. O professor é encarregado de transmitir um saber que possui, mas produzido por outro. No século XIX, a Pedagogia passa a ser concebida por “*um conjunto de saberes positivos e de um saber-fazer advindo da verificação científica*” (op. cit., p. 44) constituindo assim, o segundo modo. O professor, então, é um técnico que aplica as leis descobertas pela ciência. O terceiro modo de fundação, já no século XX, passa a ser entendido como saber profissional e reflexivo. Desta maneira, pressupõe-se que o profissional seja capaz de deliberar, refletir sobre a situação e decidir. A “razão” fundamenta o seu agir. Nesse caso, o professor é aquele prático, cujo saber-fazer é fundado sobre a “*reflexão antes, durante e após a ação*” (op. cit., p. 39).

A Prática de Ensino, como todo o curso de Letras, influenciado pelo terceiro modo de fundação, tem como um dos objetivos levar o professor, uma vez consciente, a (re)pensar seu fazer e transformar este fazer, se necessário for. Aposta-se na idéia de um professor crítico, criativo, autônomo, capaz de se interrogar e interrogar a sua prática e encontrar as soluções apropriadas.

Durante o processo de formação do professor, o que é levado em consideração é a condição de que o saber é sempre algo consciente, de que é pertinente ao “eu” e passível de controle e de avaliação (MENDONÇA FILHO, 1998, p. 74). A prática do professor em formação parece situar-se entre o idealismo e o racionalismo presentes no discurso pedagógico. Espera-se que a reflexão seja a solução para os problemas educacionais, pois o professor, em quase todas as vezes, é tido como um sujeito consciente, racional e capaz de deliberadamente mudar seu fazer se assim o quiser. Acredita-se que a assimilação da teoria implica mudança na prática, nos hábitos, nas atitudes, na metodologia, conferindo à prática o lugar de subserviência com relação à teoria. Toma-se como certo, que a inclusão da prática reflexiva nos cursos de formação de professores é a ponte para uma mudança de atitude em situações reais de ensino, uma vez que o professor consciente é o responsável pelo seu fazer.

A formação continuada, os cursos de formação, de “reciclagem” são etapas importantes na vida do profissional que está realmente engajado na profissão, mas mesmo passando por todos estes processos de teorização e análise, ainda assim, muitas vezes não há a garantia de

sua realização. A certeza de que ocorrerá a reflexão crítica, já estando conscientizado, é ponto passível de questionamento. O que vemos muitas vezes é a prática desvinculada da teoria, a qual não é passível de aplicação automática na sala de aula. Retomando as palavras de Deleuze (in FOUCAULT, 1979/2002, p. 69-70), *as relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra.* Nesta perspectiva, teoria e prática são instâncias diferentes e, portanto, geralmente, não coincidentes.

Este trabalho tem como um dos objetivos problematizar a formação dos professores de língua inglesa, considerando que a formação, muitas vezes, acontece num espaço entre o que é esperado dele e a sua constituição enquanto sujeito. Acreditamos que não se pode apostar na formação teórico-metodológica como garantia de que ela se concretizará em sua plenitude na realidade da sala de aula, uma vez que vemos muitas vezes, a prática desvinculada da teoria, a qual não é passível de aplicação automática.

A coleta de dados, para esta pesquisa, deu-se na disciplina Prática de Ensino (PE) - espaço específico de formação - de um curso de Letras de uma universidade pública federal, durante um semestre letivo. O *corpus* constitui-se de observações e gravações das aulas teóricas e práticas da PE e de entrevistas com os alunos em formação. De posse deste material, interpretamos os discursos destes alunos sob o viés teórico da Linguística Aplicada, que comporta a interdisciplinaridade com alguns conceitos da Análise do Discurso de linha francesa e alguns conceitos da psicanálise lacaniana.

Inscrevendo a análise do discurso no campo da Linguística Aplicada que leva em conta os alunos em formação como sujeitos descentrados, não origem do seu dizer, perpassados por vários interdiscursos, clivados, cindidos, assujeitados aos significantes de seu desejo inconsciente, os gestos de interpretação, a serem apresentados neste trabalho, possibilitam uma análise de algumas seqüências de enunciados produzidos pelos sujeitos desta pesquisa. Sujeitos estes, inscritos em formações discursivas diversas, em que a relação dicotômica entre teoria e prática está em constante entrecruzamento, produzindo assim, sentidos diferentes.

Na articulação entre teoria e prática, os alunos em formação vão constituindo-se e marcando seu espaço de ser (ou não ser) em línguas. A relação dicotômica (teoria / prática) faz-se presente em vários momentos nos discursos dos alunos, bem como nos dos professores formadores. Essa presença nos discursos não poderia ser diferente, uma vez que o desejo de que a teoria se reverta em prática é uma constante dentro do curso de Letras. Aliás, essa relação que se estabelece entre teoria e prática na disciplina PE é dicotômica, e esta por sua vez está inserida no curso de Letras que se estrutura também de maneira dicotômica, *“pressupondo um momento em que os alunos aprenderiam os conteúdos teóricos e um outro em que eles o aplicariam”* (MARTINS, 2003, p. 17). Este momento de aplicação só ocorreria no final do curso, em que se espera que o aluno já possa conscientemente refletir, atuar e transformar seu fazer. Vejamos, a seguir, as formulações:

(1)

OTÁVIO¹ - *Acho que tô muito cru, sabe, eu adquirir tanta teoria, mas tá tudo tão isolado na minha cabeça, eu não consigo aglomerar, estabelecer conexões entre elas, e a teoria, às vezes na prática, se torna totalmente obsoleta às vezes, porque, tá tudo tão, diferente, inesperado, sabe?!*

¹ Todos os nomes usados aqui são fictícios.

(2)

OTÁVIO - *Isso, o que acontece ali naquela situação real, às vezes você não pode aplicar teoria e o que a teoria, sabe, o que tá internalizado, eu ainda não consegui estabelecer conexões ainda e agir dessa maneira consciente, aplicar o que eu tenho aprendido.*

Nos excertos (1) e (2), podemos perceber os efeitos que a relação dicotômica entre teoria/prática causou no aluno. A escolha do verbo “adquirir” (*eu adquirir tanta teoria*) irrompe no intradiscurso retomando um já-dito, constituinte da memória discursiva do aluno em formação, de que a teoria se reverte em prática tal qual planejado. No curso de graduação em Letras, Otávio leu Krashen,² que desenvolveu a hipótese da distinção entre “*acquisition*” e “*learning*”³ de segunda língua. Desta forma, o verbo usado por Otávio traz à tona a noção do processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo (Krashen, 1988). Foi um longo tempo de aquisição de “*tanta teoria*” que ela é percebida como fazendo parte dele, uma coisa que “*tá internalizada*”, sendo assimilada naturalmente, sem questionamentos durante o longo convívio em sala de aula.

No entanto, essa aquisição parece estar “*isolada*”, não “*aglomerada*”, sem “*conexões*” estabelecidas na “*cabeça*” dele. Como consequência, ele não consegue “*aplicar*” o que tem aprendido. Então, “*a teoria, às vezes na prática, se torna totalmente obsoleta às vezes, porque, tá tudo tão, diferente, inesperado*”. Otávio percebe que a prática é diferente da teoria, não sendo da ordem de uma simples aplicação. A prática, portanto, é de uma outra instância. Essa percepção coincide com a de Deleuze quando ele afirma que se trata de “*um sistema de revezamentos em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos*”, não sendo a relação de aplicação nunca de semelhança (in FOUCAULT, 1979/2002, p. 69-70).

O “*agir dessa maneira consciente*” tão esperado pelo sujeito ao se inscrever na prática de ensino, vem abaixo ao se deparar com a “*situação real*” de sala de aula. O que deveria se reverter em prática, não se realiza; o que adquiriu, não está conectado; é tudo “*tão, diferente, inesperado*” que se é possível perguntar o que aconteceu nesse percurso, apesar de “*tanta teoria*”. Talvez uma das respostas estaria em como o curso de formação de professores trata de maneira simplista a relação entre teoria e prática e a posição do sujeito como ideal, consciente e uno. Coracini (1998, p. 58), problematizando essa visão acadêmica “*simplória e simplista*”, afirma que o que se tem feito é

[a] busca da transparência, que se manifestaria no controle da aprendizagem e, portanto, num primeiro momento, na tão desejada assimilação perfeita ou ideal dos ensinamentos teóricos, e, num segundo momento, na transformação dessa assimilação em atos (prática), coincide com a busca de uma verdade que, ao mesmo tempo em que transcende ao próprio homem, só é possível ser atingida a partir da razão, do logos, capaz de controlar a diversidade para chegar à generalização.

² Stephen Krashen, da University of Southern California, é um perito no campo da lingüística, especializado nas teorias da aquisição e do desenvolvimento da língua. Muito de sua pesquisa envolveu o estudo da aquisição de segunda língua. Sua teoria teve um grande impacto em todas as áreas de pesquisa e ensino sobre a segunda língua desde os anos 80.

³ Aquisição e estudo formal, respectivamente.

É esperado que o sujeito consciente ponha em prática o que lhe foi ensinado. Podemos perceber isto em outros excertos, em que o professor formador, constituído pelo discurso dicotômico de que há um momento para teoria e outro para a prática, comenta a aula prática do aluno Raul e espera que mudanças ocorram de uma aula para outra:

(3)

(P1) - *Na aula que vem não quero ver NENHUM erro, você pode ter lapsos, mas erros, não.*⁴

(4)

(P1) - *Na próxima aula você VAI CHAMAR os alunos pelo nome, já pode escrever aí.*

(5)

(P1) - *A prática já é uma culminância daquilo tudo que você já trouxe desde o primeiro período.*

Ao dizer “*não quero ver NENHUM erro*”, “*você VAI CHAMAR os alunos pelo nome*” o professor formador pressupõe que o aluno terá a habilidade de não cometer mais erros, que de uma aula para outra aprenderá o que for necessário para cumprir o que foi estabelecido, mesmo que ele não seja bom em guardar nomes ou que sua “competência lingüística” seja limitada.

Novamente está presente no discurso do professor, o desejo de que a teoria se reverta em prática. Este desejo é respaldado no pronome indefinido “nenhum” e na locução verbal “vai chamar”, ditos de maneira enfática. Assim, (P1) marca de forma clara seu poder sobre o aluno. O saber-poder (FOUCAULT, 1996) do professor, reconhecido pela sociedade, pode ser associado a um discurso formador autorizado, que o legitima a fazer comentários sobre a aula do aluno e demandar uma mudança de atitude.

O professor formador, considerando o sujeito cartesiano, não leva em conta a contingência que é constitutiva do sujeito e espera que o aluno possa controlar seu dizer e seu saber. Contingência esta, tida como um fato imprevisível ou fortuito, sinal do inesperado que desliza e irrompe contra toda forma de controle.

No fio do discurso do professor, são percebidas outras vozes que o legitimam a afirmar que a prática é a “*culminância*” de tudo o que foi trazido “*desde o primeiro período*”. Faz-se presente um dos discursos da Lingüística Aplicada (LA) que trata a “*passagem entre teoria e prática de forma natural e direta, sem interferência de qualquer ordem*” (CORACINI, 1998, p. 34). Essa “culminância” teria seu momento de realização na PE, acirrando ainda mais a dicotomia entre a teoria e a prática, uma vez que o sujeito consciente transitará entre esses dois eixos de forma direta e sem qualquer interferência externa e interna.

Muitos alunos em formação são mais, ou menos, reflexivos porque isto faz parte da constituição deles enquanto sujeitos, não somente porque a abordagem assim deseja. Alguns tomam a reflexão como uma “convenção” a ser cumprida, pois precisam passar por certas etapas avaliativas que esperam que sejam críticos reflexivos segundo padrões estabelecidos pelo discurso pedagógico. A PE, inscrita nestes padrões, tem investido geralmente na formação teórico-metodológica do futuro professor como forma de *garantir-lhe autonomia* em seu percurso profissional.

⁴ (P) = professor, **maiúscula** = entoação enfática

No entanto, o que se percebe muitas vezes, é o não deslocamento do aluno em formação enquanto professor crítico-reflexivo e autônomo. A formulação a seguir possibilita uma reflexão sobre o tema:

(6)

OTÁVIO - *Eu estou sendo crítico em relação à minha postura como professor, eu tô cumprindo na verdade uma convenção, eu preciso do meu diploma, ou seja, eu preciso ser o estagiário, preciso estagiar, preciso ministrar aulas, então eu ainda não tô avaliando a minha postura como professor, e sim como alguém que ainda não se sente preparado para estar ocupando esse cargo, entendeu?*

As aulas de PE, com o objetivo de criar situações reais de ensino, oferecem a oportunidade de que o aluno em formação seja o professor responsável pela sala de aula, desempenhe seu papel, passando da teoria para a prática. Mas, o aluno, desejoso de ter seu diploma, mais até do que “ser professor”, entra no jogo institucional. Ele cumpre uma “convenção” para satisfazer o professor formador e as formalidades estabelecidas pelo curso. O sucesso depende de quão bem esta convenção é desempenhada. Para tal, ele tem que entrar na ordem do discurso e nesta ordem, lugares são ocupados. Mesmo que o aluno em formação não se sinta “preparado para estar ocupando esse cargo”, ele é avaliado para tal. O fato de o aluno ter incorporado ou dar a impressão de ter incorporado o discurso institucional, não significa que isso vá, necessariamente, influenciar a realidade dele. Realidade que será pessoal e subjetiva, fazendo aflorar as identificações com esta ou aquela formação discursiva, constituindo, assim, o futuro professor de língua estrangeira. Entre o esperado e o feito, esse professor em formação emerge com seus predicativos, marcando sua singularidade.

A escolha do advérbio “ainda” no enunciado “então eu ainda não tô avaliando a minha postura como professor” realça o fato de que haverá um outro momento e/ou lugar em que poderá avaliar sua postura como professor. Neste momento ele não se sente inscrito no que seja ser professor ou ocupar um cargo. Considerando a identificação como processo, Otávio “ainda” está se constituindo dentro do curso de Letras, apesar de estar no último período.

Por meio destas formulações, observamos que a abordagem reflexiva que delineia especialmente a PE produz diferentes sentidos para diferentes sujeitos, uma vez que cada um traz para a realidade da sala de aula suas histórias de vida pessoal e social, suas crenças, seus desejos, suas limitações. As várias formações discursivas que constituem cada aluno são materializadas nos discursos e nas práticas, ora confirmando o discurso pedagógico, ora contradizendo-o. A relação teoria e prática não é, inevitavelmente, da ordem de aplicação direta, uma vez que o professor em formação *é um ser cindido, fragmentado, que sofre a ação do seu inconsciente, fazendo aflorar desejos, recalques, não tendo controle absoluto sobre o que diz, o que faz ou o que pensa* (CORACINI, 1998).

Ao problematizar as questões relacionadas à formação de professores de língua inglesa, o objetivo maior não é prescrever soluções ou defender verdades absolutas. Muito ao contrário. É possibilitar outros caminhos para que esta formação vislumbre alunos constituídos por desejos, contradições e uma eterna falta. Falta essa, que impulsiona outros rumos a serem tomados - com compromisso e responsabilidade - guiados pela formação teoricamente embasada, pela experiência valorizada, pela capacidade de reflexão e crítica.

Desta forma, o sujeito em processo de tornar-se professor poderá sentir-se realmente livre das verdades absolutas, do medo de arriscar, da culpa de sua vulnerabilidade, das amarras do pensamento iluminista.

Referências

- BERTOLDO, E. S. *Um Discurso da Lingüística Aplicada: Entre o Desejo da Teoria e a Contingência da Prática*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 2000, 267fls.
- CORACINI, M. J. R. A Teoria e Prática: A Questão da Diferença no Discurso sobre e da Sala de Aula. *Revista D.E.L.T.A.*, 1998, v. 14, n. 1, p.33-58.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 17^o.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979/2002, 295p.
- _____. *A Ordem do Discurso*. 3^o .ed. São Paulo: Loyola, 1996, 79p.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. Elementos para uma Análise Crítica dos Modos de Fundação do Pensamento e da Prática Educativa. *Contexto*, Ijuí, 48, p.37-49, 1997.
- KRASHEN, S. *The Natural Approach*. Oxford: Peason, 1988, 191p.
- MARTINS, A. C. S. *Os Revezamentos do Discurso Teórico na Prática de Ensino de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2003. 142fls.
- MENDONÇA FILHO, J. B. Ensinar: do mal entendido ao inesperado da transmissão. Em *A Psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998. p.71-106.

O PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUA RELAÇÃO COM O LIVRO DIDÁTICO

Ariovaldo Lopes Pereira¹ (FAEE/UEG)

Karina Aparecida Sanches² (FAEE)

Silvina Araújo Alcântara³ (FAEE)

Resumo

Este artigo é o relato de uma pesquisa conduzida em escolas públicas da cidade de Anápolis-GO, no período compreendido entre agosto de 2001 e agosto de 2002, como parte do Programa de Bolsas de Iniciação Científica das Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica (FAEE). Sob a orientação do prof. Ariovaldo Lopes Pereira, as acadêmicas de Letras Karina Aparecida Sanches e Silvina Araújo Alcântara desenvolveram a pesquisa em escolas públicas municipais e estaduais. Oito professores de língua estrangeira-Inglês que atuam no ensino fundamental em escolas da rede municipal e 31 professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual, dos quais 20 atuam também no ensino médio, responderam ao questionário elaborado pelas pesquisadoras. A conclusão da pesquisa foi a de que a maioria dos professores atuando no ensino de língua inglesa no município de Anápolis possui formação universitária. Constatou-se, também, que a maioria dos professores pesquisados adota atitudes críticas diante do livro didático, embora confie plenamente nas informações culturais veiculadas pelos textos.

Abstract

This article reports a research which was conducted in public schools in the city of Anápolis, State of Goiás, Brazil, from August 2001 to August 2002. The research was part of the program of scholarships for scientific research beginners (PBIC) under the advisory of professor Ariovaldo Lopes Pereira. The researchers, students of Letters Karina Aparecida Sanches and Silvina Araújo Alcântara, conducted the research in public schools in Anápolis. Eight teachers of English in municipal schools and thirty-one teachers of English in state schools answered the questionnaire that was elaborated by the researchers. The conclusion of the research was that the majority of the teachers of English in the city of Anápolis hold a university degree. Another conclusion was that although the majority of the teachers who participated in the research trust completely in the cultural information conveyed by the texts, they adopt critical attitudes towards the textbooks they use.

Introdução

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido uma das áreas de maior crescimento em todo o mundo, nos últimos tempos, devido, principalmente, à necessidade cada vez maior de se aprender outros idiomas e assimilar outras culturas para, assim, atender

¹ Mestre em Lingüística Aplicada pela UnB e doutorando em Lingüística Aplicada na UNICAMP. Orientador da pesquisa relatada neste artigo.

^{2,3} Acadêmicas de Letras das Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica (FAEE). Bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PBIC) das FAEE.

às exigências de uma sociedade globalizada na qual a habilidade lingüística e o conhecimento e respeito a culturas diferentes são de suma importância. Essa globalização, produzida e divulgada nos meios de comunicação, tem trazido efeitos benéficos e maléficos para todas as nações do planeta, sendo esses últimos mais perceptíveis em países como o Brasil, considerados pela comunidade internacional como países “em desenvolvimento”. O crescimento do ensino de línguas estrangeiras ocorrido no Brasil, nas últimas décadas, tem levado ao crescimento de pesquisas nessa área.

O professor, ao lado do livro didático e da pedagogia adotada, tem-se mostrado de fundamental importância no exercício da tarefa de ensinar uma língua estrangeira, como atestam pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas por estudiosos e estudiosas como Almeida Filho et alii (1991), Bannel (1997), Crookes (1997), Bolognini (1991), Consolo (1992), Hutchinson e Torres (1994), entre outros. Esses pesquisadores e pesquisadoras enfatizam a importância dos fatores acima mencionados para o ensino de línguas em geral, e especificamente o ensino de língua estrangeira. Como eles, Paiva (1996), Pennycook (1989; 1994) e Phillipson (1990) apontam para a necessidade de uma pedagogia libertadora e emancipadora no ensino de língua estrangeira, ao mesmo tempo em que enfatizam a importância da lingüística aplicada como espaço onde a pesquisa sirva de base e apoio a uma formação de lingüistas e professores de línguas que atuem como agentes de transformação e mudança.

Dentro desse contexto – ensino de língua estrangeira – os livros didáticos merecem atenção especial, pois eles são, em muitos casos, os únicos instrumentos disponíveis em ambientes de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Coracini, 1999; Almeida Filho, 1994; Almeida Filho et alii, 1991; Consolo, 1992; Bolognini, 1991; Pereira, 2000).

Além disso, no Brasil, a formação ou educação de professores tem sido amplamente debatida em congressos, seminários, simpósios e outros eventos do gênero. Isto mostra a importância do tema para a nação e a urgência de se buscarem saídas para os problemas detectados nessa área. A formação de professores de língua estrangeira é, hoje, sem dúvida, um dos assuntos mais refletidos no âmbito das Universidades e suas Faculdades de Letras, institutos de formação e outras instituições.

Objetivos

Os objetivos estabelecidos para a pesquisa aqui relatada foram os que se seguem:

- a) levantar dados sobre a formação dos professores que atuam na área de língua estrangeira moderna - inglês - nas escolas da rede pública no município de Anápolis-Goiás quanto aos aspectos de sua formação, continuidade de estudos e conhecimentos acerca das metodologias de ensino;
- b) proporcionar uma reflexão sobre os dados levantados nos âmbitos das escolas pesquisadas, instituições de ensino que atuam na formação de professores de língua estrangeira - inglês - e órgãos educacionais estaduais, na cidade de Anápolis-Goiás;

- c) verificar as crenças e atitudes dos professores de língua estrangeira com relação ao livro didático, principalmente no que se refere aos aspectos culturais;
- d) possibilitar o crescimento intelectual e a produção do conhecimento científico das pesquisadoras-bolsistas, bem como do professor-orientador, fazendo a ligação entre ensino e pesquisa.

Metodologia

A pesquisa aqui relatada localiza-se na área da Lingüística Aplicada, uma vez que investiga aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de LE (língua estrangeira), um de seus campos de atuação. Ela está inserida na tradição da pesquisa qualitativa, pelo seu caráter investigativo e exploratório, embora utilize dados quantitativos como base para as análises.

Creswell (1994, p. 145), citando Merriam (1988), menciona seis características que definem uma pesquisa qualitativa, em oposição à pesquisa quantitativa: 1.a preocupação do pesquisador com o *processo* mais do que com resultados e produtos; 2.o pesquisador está interessado no *significado*, ou seja, a percepção que as pessoas possuem de suas vidas, experiências e estrutura de mundo; 3.o principal instrumento de coleta e análise de dados é o instrumento humano, ou seja, o próprio pesquisador; 4.envolve pesquisa de campo: o pesquisador tem contato físico com as pessoas, os cenários ou instituições pesquisadas, a fim de observar e registrar o comportamento em ambiente natural; 5.é descritiva, uma vez que o pesquisador está interessado no processo, no significado e compreensão alcançados pelas palavras ou ilustrações; e 6.o processo é *indutivo*, ou seja, o pesquisador constrói abstrações, conceitos, hipóteses e teorias a partir de detalhes.

Lincoln e Guba (1985) destacam, igualmente, algumas implicações dos paradigmas estabelecidos para pesquisas qualitativas, naturalistas e etnográficas: os instrumentos de pesquisa são humanos; os métodos qualitativos são mais adequados à noção de instrumentos.

O processo de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa tem a finalidade de levar a descobertas relevantes para a área na qual se insere. A pesquisa qualitativa tem como pontos culminantes a análise, interpretação e apresentação de resultados (Patton, 1990).

Com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos para a pesquisa aqui relatada, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- visitas a órgãos públicos estaduais e municipais, para levantar o número de escolas públicas que ministram ensino fundamental e médio do município de Anápolis e de professores que atuam no ensino de língua inglesa nessas escolas;
- realização de leituras preliminares para a construção do embasamento teórico da pesquisa a ser conduzida;
- elaboração de instrumento metodológico para a pesquisa: questionário;
- trabalho de campo para coleta de dados e levantamento da realidade através da aplicação de questionários;

- análise dos dados coletados e conclusão da pesquisa;
- divulgação dos resultados finais da pesquisa a órgãos e instituições interessadas.

Com a finalidade de traçar o perfil dos professores de língua inglesa que atuam nas escolas públicas municipais e estaduais, nos ensinos fundamental e médio, e conhecer dados de sua relação com os materiais didáticos utilizados, o questionário aplicado foi dividido em duas partes. A primeira parte tratava de quatro itens: 1. Formação do(a) professor(a); 2. Experiência no ensino de língua estrangeira- Inglês; 3. Materiais didáticos utilizados nas aulas; e 4. Metodologia adotada. A segunda parte investigava a relação dos professores com o material didático.

Foram distribuídos questionários a 12 professores que atuam em 7 escolas da rede pública municipal, e a 46 professores de 15 escolas da rede pública estadual. Desses, 8 professores de escolas municipais e 31 de escolas estaduais retornaram os questionários devidamente respondidos. É importante assinalar que os 8 professores da rede municipal e os 31 professores da rede estadual atuam no ensino fundamental. Dentre esses últimos, 20 atuam também no ensino médio.

Além da coleta empírica de dados, foram levados em conta, nesta pesquisa, o modelo teórico que a fundamentou, o qual serviu de base para a coleta de dados, a análise, a interpretação e a explicação desses dados.

Segundo Lincoln e Guba (1985), “os dados coletados em uma pesquisa são vistos não como dádivas da natureza, mas antes como o resultado da interação entre o pesquisador e a fonte da pesquisa, seja ela humana ou não-humana”. Para eles, os dados são “as construções oferecidas pelas ou nas fontes”, ao passo que a análise dos dados “leva à reconstrução dessas construções” (p. 332, tradução nossa).

A análise dos dados teve início já ao longo do processo de coleta desses dados, uma vez que esse processo foi acompanhado por reflexões, anotações e conversas entre orientador e orientandas. Para a análise dos dados, foram seguidas as orientações constantes nas obras de Patton (1990), Creswel (1994), Cohen et alii (1994), Erickson (1988), Lincoln e Guba (1985), Pádua (2000), Watson-Gegeo (1988), entre outros. Abaixo, os dados obtidos de acordo com as informações prestadas pelos professores e professoras pesquisados e a análise desses dados.

Dados coletados

1. Formação

Com referência à formação, dos oito professores das escolas municipais, todos possuem curso superior completo; dos professores das escolas estaduais, trinta completaram o curso superior e um o está cursando. Sete professores de escolas municipais possuem curso de Letras e um possui curso em outra área. Dos professores de escolas estaduais, quinze possuem curso de Letras e dezesseis são formados em outras áreas. No que se refere à pós-graduação, entre os professores da rede municipal, sete possuem especialização *lato sensu* e um não possui curso de pós-graduação. Dos professores da

rede estadual, cinco possuem curso de especialização *lato sensu*, dois possuem mestrado, um possui doutorado, dois estão cursando especialização e vinte e um não possuem curso de pós-graduação.

2. Experiência no ensino de língua estrangeira- Inglês

A experiência média de ensino de língua inglesa dos professores que atuam em escolas municipais é de 7 anos, ao passo que a experiência dos professores de escolas estaduais é de 8,5 anos em média. Nesse item, foi considerado o tempo de docência tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

3. Materiais didáticos utilizados nas aulas

Perguntados se há livro adotado, três professores de escolas municipais responderam que sim e quatro responderam que não. Das escolas que adotam livro, apenas uma fornece o livro aos alunos. Os professores de escolas estaduais responderam que há livro adotado e fornecido pelo governo para o ensino fundamental, mas não há livro adotado para o ensino médio nas escolas em que trabalham. Sete dos oito professores da rede municipal responderam que usam livros de apoio em suas aulas; todos os oito responderam que utilizam materiais próprios como apostilas, anotações e outros materiais produzidos por eles mesmos. Entre os trinta e um professores da rede estadual, sete utilizam materiais de apoio; vinte e nove utilizam materiais próprios; e vinte e oito utilizam materiais produzidos por eles mesmos. Isto evidencia que, mesmo no ensino fundamental, onde há livro adotado, os professores utilizam outros materiais complementares.

4. Metodologia de ensino adotada pelos professores

Quanto ao método utilizado no desenvolvimento das aulas, apenas um professor da rede municipal respondeu que adota um método específico, porém não especificou qual; todos os professores da rede estadual responderam que não adotam um método específico em suas aulas. À pergunta se utilizam técnicas variadas de diferentes métodos, cinco professores de escolas municipais e todos os trinta e um professores de escolas estaduais responderam que sim. Dos professores pesquisados, quatro da rede municipal e oito da rede estadual responderam que seguem a intuição, sem se preocupar com o método adotado.

Os resultados da segunda parte do questionário – relação com o livro didático – encontram-se em anexo no final deste artigo.

Análise dos dados

I. Perfil do(a) professor(a)

Os dados citados anteriormente, coletados a partir das respostas dos professores e professoras pesquisados aos questionários, mostram que a quase totalidade dos professores de língua inglesa que atuam nas escolas públicas municipais e estaduais de Anápolis possui curso superior, e o único professor da rede estadual que ainda não possui curso superior o está cursando. Quanto à área de formação, 87,5% dos professores da rede municipal e 48,4% dos professores da rede estadual possuem curso de Letras. A porcentagem de professores com pós-graduação é maior entre os professores da rede municipal – 87,5%, todos em nível de especialização. Dos professores da rede estadual, 16,12% possui especialização, 6,45% possui mestrado, 3,22% possui doutorado e 6,45% está cursando especialização. Nota-se aí um interesse crescente dos professores e professoras tanto da rede municipal quanto da rede estadual por se especializarem, o que, além de contribuir para a melhoria do ensino, eleva o nível salarial desses profissionais.

Quanto à experiência no ensino de língua estrangeira, constatou-se que a maioria dos professores tanto da rede municipal quanto da rede estadual possui um bom tempo de docência – média de 7 anos entre os professores da rede municipal e 8,5 anos entre os professores da rede estadual, o que é um ponto positivo, no sentido de que a experiência contribui para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, além de aumentar o grau de segurança na condução das atividades docentes.

Um dado importante constatado pela pesquisa foi o de que 87,5% dos professores da rede municipal e apenas 22,6% dos professores da rede estadual utilizam livros de apoio para suas aulas, apesar de haver livro adotado no ensino fundamental. Todos os professores da rede municipal afirmaram que utilizam materiais próprios, como apostilas, e outros materiais que eles mesmos produzem. Entre os professores da rede estadual, 93,5% utilizam materiais próprios e 90,3% fazem uso de materiais produzidos por eles mesmos.

Esses dados mostram que, mesmo nas escolas onde há livro adotado, os professores não se limitam ao uso desse livro, buscando outras fontes para apoio ao seu trabalho em sala de aula. Verifica-se, ainda, que o uso de apostilas prontas ou elaboradas pelos próprios professores é muito freqüente, chegando a quase 100% do total. Daí pode-se concluir que há, entre os professores de língua inglesa, pouca identificação com os livros didáticos, insatisfação com o seu conteúdo ou dificuldade de acesso a esses materiais, o que os leva a utilizar outros instrumentos em suas aulas.

Quanto aos métodos adotados nas aulas de língua estrangeira, entre todos os professores pesquisados, apenas um da rede municipal respondeu que adota um método específico, e, ainda assim, não soube ou não quis especificar qual. Entretanto, 62,5% dos professores da rede municipal e 100% dos professores da rede estadual afirmaram que utilizam técnicas variadas, de diferentes métodos. 50% dos professores da rede municipal e 26,6% dos professores da rede estadual simplesmente seguem sua intuição sem se preocupar com o aspecto metodológico.

Os dados aqui reportados levam-nos a algumas constatações. A primeira delas é a de que, embora a quase totalidade dos professores da rede municipal e quase a metade dos professores da rede estadual possuam o curso de Letras, parece que há um certo desconhecimento quanto aos métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira. Isso fica evidente quando os professores que responderam que utilizam técnicas variadas e diferentes métodos mencionam atividades como músicas, jogos e leituras. A falta de fundamentação teórica quanto aos aspectos metodológicos do ensino de língua estrangeira está clara, também, no grande número de professores que afirmaram usar a intuição na preparação e na condução de suas aulas, sem se preocupar com o método.

II. Atitudes quanto ao livro didático

A segunda parte do questionário investiga as atitudes e crenças dos professores e professoras com relação ao livro didático. As respostas dadas às doze assertivas constantes dessa parte do questionário (ver anexo) revelam fatos importantes de serem analisados.

Uma primeira constatação é a de que os professores pesquisados demonstraram possuir um senso crítico aguçado com relação ao livro didático, o que é refletido, inicialmente, pela discordância, pela maioria, da afirmação de que não é importante conhecer a fonte dos textos, visto que esta seria uma tarefa exclusiva dos autores dos livros. Essa constatação é reforçada pela consciência manifestada pela maioria dos professores de que os textos dos livros didáticos podem veicular idéias e valores, de forma explícita ou implícita. Quase o mesmo número de professores acredita na importância de se ter uma visão crítica sobre aspectos culturais veiculados pelos textos dos livros didáticos, não devendo essas informações ser repassadas como apresentadas no livro, ou seja, de maneira acrítica, uma vez que acreditam que alguns livros exaltam a cultura dos falantes da língua-alvo, em detrimento da cultura dos aprendizes.

Apesar de alguns poucos professores pesquisados terem visitado países de língua inglesa, a grande maioria afirma conhecer a cultura da língua que ensinam apenas através das informações culturais fornecidas pelo livro didático, procurando enriquecer esses dados através da busca de informações em outras fontes como publicações diversas, filmes, programas de TV, internet etc.

A maioria dos professores pesquisados afirmou utilizar em suas aulas de língua estrangeira tanto textos “autênticos”, ou seja, retirados de materiais publicados em países de língua inglesa, quanto textos “fabricados” – aqueles elaborados especificamente para o ensino de língua. Um dado que contrasta com a consciência e capacidade de análise crítica demonstrada nos itens anteriores são as respostas dadas ao item que trata da confiança plena nas informações culturais veiculadas nos textos trabalhados em sala de aula. Nesse item, dos professores da rede municipal, menos da metade afirmou discordar, e dos professores da rede estadual, a maioria (41,1%) se manifestou neutra, ou seja, não concordam nem discordam, e 32,2% discordou. Em contrapartida, a maioria dos dois grupos concorda que é importante trabalhar a cultura do aprendiz em sala de aula. Há uma incoerência, principalmente com relação ao item que afirma que as informações culturais devem ser

repassadas como apresentadas no livro didático, com a qual a maioria dos professores – 71,4% da rede municipal e 70,9% da rede estadual – discordou.

Os dados obtidos nesta parte do questionário merecem uma análise mais aprofundada, uma vez que cada item refere-se a uma atitude e/ou crença do professor com relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nos seus diversos aspectos, revelando, assim, aspectos da cultura de ensinar desses professores. Entretanto, devido às limitações deste espaço, essas considerações ficam para uma outra oportunidade.

Considerações finais

A pesquisa aqui relatada pretende contribuir para uma melhor compreensão do perfil do professor de língua estrangeira – Inglês nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio da cidade de Anápolis. Esta foi, seguramente, a primeira pesquisa desenvolvida com essa finalidade e certamente abrirá caminho para que outras pesquisas sejam conduzidas nesse sentido.

Outro aspecto verificado pela pesquisa, as atitudes e crenças dos professores com relação ao livro didático, ou seja, a sua relação com esse material didático, é de suma importância no contexto do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nas últimas décadas, muitas pesquisas sobre esse assunto têm surgido no Brasil, refletindo uma tendência mundial, no sentido de se buscarem maneiras de contribuir para uma formação crítica e reflexiva do professor de língua estrangeira. Diversos trabalhos mencionados neste artigo confirmam essa tendência, dando à *Linguística Aplicada* uma nova dimensão no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ou seja, o seu caráter crítico e político.

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa serviram para o conhecimento de fatos importantes, porém apresentam limitações, no sentido de que os dados são coletados através das informações prestadas pelos pesquisados, sem o confronto com a sua atividade docente diária. Cabe ao pesquisador, ao conduzir uma pesquisa com os instrumentos aqui utilizados, confiar nas respostas fornecidas pelos pesquisados. Entretanto, para a confirmação dos dados colhidos através da pesquisa, faz-se necessário, numa segunda etapa da pesquisa, ou numa pesquisa posterior, uma investigação de caráter mais etnográfico em que sejam realizadas observações sistemáticas e por períodos longos de tempo desses professores em atividade com suas turmas de língua estrangeira.

Fica, portanto, o desafio de se investigarem outras formas de verificação da prática docente dos professores de língua estrangeira na sua relação com o livro didático. Se esta pesquisa servir para suscitar a necessidade e o interesse de se prosseguir pesquisando, certamente seu objetivo maior terá sido atingido.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de et alii. A Representação do Processo e Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º Grau. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 67-97, 1991.

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas. *Contexturas*, n. 2, p. 43-52, 1994.
- BANNEL, R. I. Cultural Politics, Critical Pedagogy and EFL Education. Trabalho apresentado no XIV ENPULI. UFMG, Belo Horizonte, 1997.
- BOLOGNINI, C. Z.. Livro Didático: Cartão Postal do País onde se Fala a Língua-Alvo?. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 43-56, 1991.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 5th ed. London and New York: Routledge/Falmer, 1994.
- CONSOLO, D. A. O Livro Didático e a Geração de Insumo na Aula de Língua Estrangeira. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 20, p. 37-47, 1992.
- CORACINI, M. J. R. F. O Livro Didático nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.
- CRESWELL, J. W. *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications, 1994.
- CROOKES, G. What Influences What and How Second and Foreign Language Teachers Teach?. *The Modern Language Journal*, v. 18, n. 1, p. 67-79, 1997.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R.; ERICKSON, F. (Ed.). *Research in Teaching and Learning: A Project of the American Educational Research*. New York: Macmillan, Inc., 1988. p. 75-194.
- HUTCHINSON, T.; TORRES, E. The Textbook as Agent of Change. *ELT Journal*, v. 48, n. 4, p. 315-328, 1994.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE Publications, 1985.
- MERRIAM, S. B. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da Pesquisa. Abordagem Teórico-Prática*. 6^a ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexão e Experiências*. Campinas: Pontes Editores, 1996.
- PATTON, M. Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed. London: SAGE Publications, 1990.
- PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *TESOL Quarterly* 23(4), p. 589-618, 1989.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman, 1994.
- PEREIRA, A. L. O Eurocentrismo nos Livros Didáticos de Língua Inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 35, p. 7-19, 2000.
- PHILLIPSON, R. *English Language Teaching and Imperialism*. Tronninge: Transcultural, 1990.
- WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

ANEXO

Resultados da segunda parte do questionário, constante de doze afirmações com cinco alternativas de respostas para cada uma delas: **(1)** concordo fortemente; **(2)** concordo; **(3)** não concordo nem discordo; **(4)** discordo; e **(5)** discordo fortemente. A tabela a seguir mostra a frequência, em porcentagem, das respostas dos 8 professores da rede municipal (**M**) e dos 31 professores da rede estadual (**E**) a cada uma dessas afirmações.

AFIRMAÇÃO	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E
Utilizo textos "autênticos"	14,3	25,8	42,8	67,7	14,3	6,45	28,6	-	-	-
Utilizo textos "fabricados"	42,8	6,45	14,3	58,0	42,8	25,8	-	6,45	-	-
Não é importante conhecer a fonte dos textos	-	-	-	9,67	-	12,9	85,7	54,8	14,3	22,5
Os textos podem apresentar idéias e valores de maneira clara ou disfarçada	14,3	19,3	57,1	58,0	14,3	-	14,3	22,5	-	-
Informações culturais devem ser repassadas como apresentadas no livro	-	6,45	14,3	6,45	14,3	16,1	71,4	54,8	-	16,1
É importante ter visão crítica sobre aspectos da cultura de língua inglesa	57,1	58,0	42,8	32,2	-	9,67	-	-	-	-
Alguns livros exaltam a cultura dos países de língua inglesa e subestimam ou ignoram a cultura dos aprendizes	-	32,2	42,8	25,8	28,6	-	14,3	25,8	14,3	16,1
Conheço a cultura dos países de língua inglesa apenas através do livro didático	-	-	28,6	6,45	14,3	-	42,8	61,2	14,3	32,2
Busco informações sobre cultura em outras fontes	42,8	32,2	42,8	58,0	14,3	9,67	-	-	-	-
Já visitei país de língua inglesa e relaciono informações dos livros com a realidade	-	6,45	28,6	25,8	28,6	29,0	42,8	29,0	-	9,67
Confo plenamente nas informações culturais veiculadas nos livros didáticos	-	6,45	28,6	16,1	28,6	45,1	42,8	32,2	-	-
É importante trabalhar a cultura dos alunos nas aulas de língua inglesa	14,3	32,2	71,4	67,7	-	-	14,3	-	-	-

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO: COMPORTAMENTO, CRIATIVIDADE OU INTERAÇÃO?

Carla Janaina Figueredo (UCG/PG-UFG)

Introdução

A aquisição da linguagem oral em língua materna e a sua aprendizagem em língua estrangeira têm sido ao longo dos últimos anos objeto de inúmeras pesquisas e tema central de diferentes abordagens teóricas. A compreensão de alguns dos processos responsáveis pela internalização e produção de um sistema lingüístico representa, sobretudo, o desvendar do desenvolvimento de uma das habilidades mais complexas e fascinantes da espécie humana: o poder de se comunicar verbalmente, de ouvir e compreender o seu interlocutor, de expressar suas próprias idéias e, conseqüentemente, de interagir com o mundo que o cerca.

Nesse sentido, o presente trabalho tem o objetivo de investigar como um grupo de aprendizes de língua inglesa faz uso de estratégias comunicativas para atingir (ou tentar atingir) a comunicação e a interação em sala de aula. Inicialmente, apresento três importantes visões acerca do processo de aquisição de L1, ou melhor, língua materna, e seus desdobramentos no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira, doravante LE. Dessa forma, tendo em vista a posição de cada uma destas perspectivas, procurarei em um segundo momento, discutir o papel das estratégias de comunicação em situações de fala no processo de aprendizagem do inglês como LE, bem como relacioná-las com os paradigmas que melhor se adequam às suas manifestações. Para o cumprimento destes propósitos, contarei com alguns dados da produção oral de oito alunos.

A visão behaviorista

Em seu livro *Language*, Bloomfield ([1933]1984, p.24) afirma que “a linguagem capacita uma determinada pessoa a reagir (R) quando outra tem ou possui o estímulo (E)”. Sendo assim, para este autor, todo membro de um grupo social deve, em ocasiões apropriadas, produzir oralmente um discurso que corresponda ao contexto específico, e quando ele ouve uma outra produção oral, ele deve fazer uso de uma resposta adequada. Ele deve falar inteligivelmente e também compreender o que os outros falam. Toda criança nascida em um grupo como este adquire nos primeiros anos de sua vida tais hábitos de fala e resposta (Bloomfield [1933], 1984).

Skinner (1957), por sua vez, declara que o comportamento lingüístico é determinado pelo reforço recebido do ambiente. As habilidades lingüísticas de um bebê são como uma imitação reforçada do modelo adulto. Em outras palavras, Skinner (1957) rejeita todas as postulações direcionadas aos estados internos do indivíduo, ou melhor, sua cognição, e vê o modo como o ser humano atua lingüisticamente como sendo um produto de eventos antecedentes.

Por meio destas colocações, vemos que a aquisição da linguagem oral é para os behavioristas uma questão de imitação e formação de hábitos. A criança reproduz os sons e modelos da língua que ouve ao seu redor e, mediante o seu desempenho, se favorável, ela

pode receber um reforço na forma de um elogio ou de uma comunicação bem sucedida; ou mesmo uma correção por ter se desviado da forma ideal produzida anteriormente. Nesse sentido, o fato de a criança ser encorajada pelo ambiente, ou melhor, por seus interlocutores, faz com que ela continue a imitar e praticar estes sons e modelos até que se tornem “hábitos” (grifo meu) no uso de uma linguagem correta. De acordo com esta visão, a qualidade e quantidade de língua ouvida pela criança, assim como a consistência oferecida pelo reforço proveniente do contexto em que está inserida, pode promover um efeito significativo para o sucesso de sua aquisição (Lightbown e Spada, 1993).

A visão inatista

Chomsky (1965) se apresenta como o principal autor da posição inatista. Para ele, o cérebro humano possui uma faculdade inata de linguagem, fator este que se constitui exclusivo da espécie humana, tratando-se então de um atributo biológico, cujas propriedades são determinadas geneticamente. Contudo, a capacidade de linguagem da criança não se apresenta na sua forma completa, como se estivesse pronta no cérebro, esperando para ser falada. Ao contrário, somente após estar preparada, é que seu programa genético será utilizado.

Chomsky (1965) afirma, ainda, que a língua surge na mente da criança como uma compreensão específica da faculdade de linguagem, a qual passa por três estados:

- um estado inicial zero ou *S*, com nenhum conhecimento da língua;
- uma série de estados: *S1*, *S2*, *S3*, ..., resultado de seu amadurecimento na comunidade de fala;
- um estado mais estável, ou *S'*, tendo sua ocorrência antes ou após a puberdade.

Tendo em vista estes fatores, a faculdade de linguagem se desenvolve no indivíduo através de um curso intrínseco determinado, submetido aos efeitos de uma interação social apropriada e parcialmente modulada pelo ambiente. A ênfase de Chomsky (1965) está no que ele chama de aspecto criativo do uso da linguagem. Ou melhor, a produção discursiva humana é inovadora, independente de estímulos ou controle, e ao mesmo tempo se mostra coerente e situacionalmente apropriada. A partir de um número finito de regras, o indivíduo é capaz de elaborar um número infinito de sentenças.

A visão sociointeracionista

Os sociointeracionistas compreendem a aquisição de língua materna não como algo unicamente determinado pelo comportamento natural e inato, mas sim como produto de um processo histórico-cultural, proveniente de interações significativas entre as crianças e os membros de sua comunidade sociolinguística (Vygotsky, 1998).

Segundo esta visão, o fator social aliado ao atributo natural de linguagem presente na criança assumem um papel de extrema importância, pois é nos seus diferentes contextos que ela interage, de forma verbal ou não, com as pessoas e os objetos ao seu redor, desencadeando assim, o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas (Williams e Burden, 1997).

Aprendizagem de uma LE: alguns desdobramentos teóricos

De acordo com Ellis (1998), os termos língua estrangeira (LE)¹ ou segunda língua (L2) se referem à aprendizagem de qualquer língua subsequente à língua materna. Mesmo se tratando de indivíduos multilíngües, estes termos são normalmente utilizados de forma intercambiável, pois o que importa é o processo pelo qual as pessoas aprendem este novo sistema lingüístico, ou mesmo o grau de competência alcançado por elas em relação a esta língua.

Nesse sentido, grande parte das pesquisas sobre aprendizagem de LE procura desvendar como o conhecimento lingüístico dos aprendizes se desenvolve (competência lingüística),² assim como descrever e explicar o desempenho dos alunos quando eles fazem uso desse conhecimento para compreender e produzir a LE durante suas interações. Para Hymes (1972), a noção de competência deve incluir não somente o conhecimento lingüístico ou gramatical da língua, mas também os aspectos comunicativos de seu uso para formar o que ele chamou de competência comunicativa. A competência comunicativa envolve, portanto, o conhecimento daquilo que se mostra apropriado, ou mesmo eficaz para o comportamento do falante-ouvinte em relação aos seus objetivos específicos de comunicação. Desse modo, o desempenho comunicativo é produto destes dois tipos de conhecimento, lingüístico e pragmático, responsáveis pela produção e compreensão do discurso.

Vários processos cognitivos têm sido identificados nos estudos acerca da aprendizagem de uma LE. Entre eles, o uso que o aprendiz faz de sua L1 no objetivo de internalizar o conhecimento da LE. Estes processos de aprendizagem representam os mecanismos utilizados pelo aprendiz para construir sua interlíngua, a qual é identificada por Selinker (1995) como sendo um sistema lingüístico que reflete, em parte, o conhecimento que o aprendiz tem da L1, como, também, o de sua LE. Na verdade, trata-se de um sistema único baseado em regras lingüísticas abstratas, as quais envolvem a compreensão e a produção desta mesma LE.

Por outro lado, para que o conhecimento lingüístico deste aprendiz de LE se desenvolva e a sua interlíngua seja construída e reorganizada continuamente, é essencial que ele tenha acesso ao *input* (informações provenientes da escrita ou da fala) desta segunda língua (Krashen, 1982). Há também os que enfatizam a importância do *output* produzido pelo aprendiz de LE, como Swain (1995). Em outras palavras, o que o aprendiz produz em termos de LE, seja na fala ou na escrita, pode lhe oferecer oportunidades para formar hipóteses acerca do sistema lingüístico, testando, assim, meios para uma comunicação eficaz.

Estratégias de comunicação: definições e categorias de análise

As estratégias de comunicação são, *grosso modo*, compreendidas como tentativas empregadas pelo aprendiz de LE para lidar com os eventuais problemas comunicativos, ou mesmo suprir sua falta de conhecimento das formas da língua estrangeira que ele pretende

¹ Para este estudo, trataremos os termos língua estrangeira e segunda língua intercambiavelmente, de acordo com Ellis (1998), mesmo estando cientes de suas diferenças e dos contextos diversos em que são utilizados.

² Os termos competência lingüística e desempenho lingüístico foram difundidos por Chomsky (1965) ao tratar do processo de aquisição de uma L1.

utilizar no momento de sua produção. Elas são, assim, caracterizadas pela negociação do significado entre os interlocutores (Corder,1983).

De um modo geral, podemos distinguir duas perspectivas relacionadas ao estudo das estratégias de comunicação e que, por conseguinte, revelam as manifestações destes mecanismos no processo de aprendizagem de uma LE. A primeira abordagem as compreende como sendo estratégias de discurso, muito presentes nas interações entre os aprendizes para manter a comunicação (Tarone, 1983). Por outro lado, as estratégias comunicativas também são tratadas como processos cognitivos envolvendo o uso da LE tanto em sua recepção quanto em sua produção (Faerch e Kasper, 1983).

Uma das primeiras tipologias a surgir para classificar algumas estratégias de comunicação veio com o trabalho de Tarone (1980), cuja metodologia serviu de base para estudos posteriores. Sua conclusão acerca de cada uma das categorias reafirma sua posição de que tais estratégias são essencialmente interacionais, pois refletem a necessidade dos aprendizes de serem compreendidos por seus interlocutores. Nesse sentido, para esta investigação, tomaremos por base as categorias identificadas por Tarone (1980), apesar de acreditarmos que os dados podem apresentar, também, outros recursos estratégicos que sejam peculiares aos sujeitos desta pesquisa. A seguir apresentamos as estratégias de comunicação e suas descrições de acordo com Tarone (1980):

Estratégias de Comunicação	Descrição das estratégias
1- Evitação	
a) Fuga ao tópico	O aprendiz evita se referir a um determinado tópico para o qual ele não possui vocabulário suficiente.
b) Abandono de mensagem	O aprendiz inicia uma referência a um determinado tópico, mas desiste devido à sua dificuldade.
2- Paráfrase	
a) Aproximação	O aprendiz se utiliza de um item que se assemelha semanticamente a um outro termo considerado apropriado na LE, por exemplo worm ao invés de silkworm
b) Criação de palavras	O aprendiz cria uma nova palavra, por exemplo, person worm para descrever a figura de uma lagarta
c) Perífrase	O aprendiz descreve as características de um objeto ao invés de usar o item adequado da LE.
3- Transferência	
a) Tradução literal	O aprendiz traduz palavra por palavra tendo por base a sua língua materna.
b) Mudança de código	O aprendiz insere palavras de um outro sistema lingüístico.
4- Apelo por assistência	O aprendiz consulta alguma fonte de informação - seu interlocutor, por exemplo.
5- Mímica	O aprendiz se utiliza de mecanismos não-verbais para se referir a um objeto ou um evento.

Tipologia das estratégias de comunicação segundo Tarone (1980) - tradução minha.

Apresentação da pesquisa

Os aprendizes selecionados são alunos de um curso regular de Inglês oferecido pelo Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de um grupo pequeno, uma média de dez integrantes por aula, aspecto este que foi considerado importante devido às oportunidades de interação se constituírem maiores. Tanto o conhecimento lingüístico quanto o desempenho comunicativo destes alunos se mostram, de certa forma, eficazes no processo de formação e compreensão do discurso em LE. Contudo, apesar de pertencerem a um nível relativamente avançado, os aprendizes em questão ainda se encontram em processo de aprendizagem, revelando-nos, dessa forma, uma interlíngua em constante desenvolvimento.

Para a coleta dos dados, foi utilizada a câmera de vídeo para melhor registrar os eventos comunicativos e interacionais, pois como afirma André (1995, p.119), “a possibilidade de ver e rever o vídeo, discutir e confrontar diferentes interpretações vai tornando a análise cada vez mais refinada, até atingir uma aproximação mais precisa ao objeto pesquisado”. Sendo assim, este estudo se qualifica como sendo qualitativo já que seu enfoque se encontra no processo, adotando, para isso, uma postura interpretativa dos dados (Erickson, 1996).

Análise dos dados

Dentre todas as estratégias comunicativas utilizadas pelos aprendizes, o abandono ao tópico inicial, isto é, a interrupção da mensagem a ser expressa é, sem dúvida, um dos mais frequentes. Nota-se em vários trechos que o propósito de falar sobre algo específico é suspenso em um primeiro momento, mas a necessidade de se comunicar faz com que o aprendiz substitua a definição do termo em questão pela apresentação de situações que exemplificam o conceito. O trecho abaixo nos mostra que o aprendiz procura definir o termo educação, mas ao perceber a insuficiência dos meios para a produção do discurso, apenas menciona certas situações em que a educação se faz necessária.

S2: (*gesticulando*) Education is very... when you speak you need education to speak other people, you do something wrong, and when you are buying something in a supermarket, everything that you do, you need education,...

Um outro exemplo que reafirma o que foi dito anteriormente é:

S1: (...) *Eh, the human beings, they live in a society with law, with rules, and the animals have a natural rules, not,... the human beings can organization the society better than animals, can plan the evolution better than animals, can create,...*

Por meio de tais colocações, percebemos que os aprendizes se utilizam dos recursos disponíveis em sua interlíngua, ou seja, o fato de não encontrarem os termos adequados para uma definição concisa do tópico traz à tona a necessidade de se expressarem através de elementos já internalizados pelo seu processo de aprendizagem. Desse modo, notamos também a criatividade lingüística na produção oral destes alunos, fator este enfatizado por Chomsky (1965).

Em outros momentos de abandono da mensagem inicial, as sentenças são interrompidas e a conclusão das idéias cabe ao interlocutor definir. Neste caso, o aspecto da interação também se faz presente já que os aprendizes em questão nos parecem demonstrar um certo interesse em permitir que os interlocutores completem o discurso já realizado e por conseguinte, possam contribuir para que a comunicação se estabeleça.

S1: (...) *the human beings can organization the society better than animals, can plan the evolution better than animals, can create,...*

S2: (...) *a friends that have this problem, and they didn't know about this and when they, he put your glasses, he, he says: Oh my God! This is, it's look like this, it's so, so, perfect, it's so...*

S4: *He's taking his glasses back, so he's taking his position back, to...*

A mudança de código durante o processo comunicativo também constituiu outra estratégia muito utilizada pelos aprendizes. A inserção de vocábulos da L1 na produção lingüística em LE demonstra as tentativas do aprendiz em manter a comunicação. Mesmo reconhecendo os obstáculos na produção de seu discurso, o aprendiz insiste no uso da língua materna por ser este um recurso que lhe serve de suporte para concretizar seus alvos comunicativos. Além disso, a falta de conhecimento das formas da LE permite ao interlocutor perceber as dificuldades do falante, fator que pode lhe estimular no fornecimento da palavra desejada. Nos exemplos abaixo, percebemos através da entonação do falante alguns apelos por assistência unidos a esta mudança de código:

S2: (...) *in some situations the men do like an animals, and when we have a problem that we lost control and we do something that remember your "ancestrais"?*

S2: *Eh, glasses have "grau"?*

S2: (...) *If you are a people don't, don't see nothing, and, you have a problem with your vision, and you put a glass that..., "corrige"? "correct"? (gesticula)*

S2: *It's so, have a line "definidas", "bem definidas". (faz gestos usando um lápis)*

De modo semelhante, o apelo por assistência pode vir através de uma pergunta:

S2: *How can I say "vergonha"?*

O uso da tradução literal demonstra que o aprendiz assume a língua materna como uma fonte provedora de recursos para a solução de problemas comunicativos na LE, como nos ressalta Corder (1983). Além dos exemplos do uso alternado de códigos, há também a influência da L1 na formação do discurso em LE. Veja no seguinte trecho:

S2: (...) *Maybe, the monkey is customed to, to see peoples (...)*

O que vemos é uma alusão à palavra acostumado em português que também tem o seu referente *accustomed* em inglês. Semelhantemente, o mesmo aprendiz se utiliza da palavra *distorted*, cuja forma em inglês é *distorted*, mas que nos faz lembrar o termo *distorcidas* em português. Percebemos, então, por meio desta estratégia a tentativa do aprendiz de moldar a LE dentro dos modelos de sua L1. Notamos, entretanto, que estes recursos não impedem a compreensão de ocorrer no processo comunicativo. Veja no seguinte exemplo:

S2: (...) *when you have, don't have problems with your eyes and you take other, glasses, other, other, system, and you saw different images, distorted.*

Os exemplos mencionados demonstram que o modelo behaviorista não se relaciona com tais recursos estratégicos pois, embora a mudança de código e a tradução literal representem algumas influências da L1 sobre a produção da LE, estes aspectos nos revelam, possivelmente, hipóteses elaboradas pelos aprendizes no intuito de adequar as similaridades dos dois sistemas e como resultado disso, produzir significado frente às exigências comunicativas, como já foi enfatizado por Swain (1995). O discurso dos aprendizes reflete alguns de seus processos cognitivos e que são, mais uma vez, vistos como fatores criativos do uso da linguagem que, produzida de forma eficaz, consolida, também, a interação entre os interlocutores. Fator este defendido por Chomsky (1965).

De igual modo, é interessante notar que os alunos também fizeram inferências quando lhes foi solicitada a tarefa de construir uma estória a partir de uma seqüência de figuras. Em outras palavras, essas deduções também se revelam estratégias comunicativas, pois na falta de construções apropriadas para o contexto específico, o aprendiz simplesmente constrói uma outra estória tendo por base o conhecimento de LE que possui. Este procedimento nos revela, mais uma vez, o caráter criativo da língua, unido ao mesmo tempo às estratégias de comunicação cuja presença sustenta uma comunicação bem-sucedida. Vejamos o trecho a seguir:

T: *So, what kind of man is this one that you have on the picture? How can you define him?*

(Alunos) : *a visitor (...)*

S1: *He wants to buy the monkey! (...)*

S4: *A circus owner!*

T: *Why do you think he's a circus owner?*

S4: *Because of his hat.*

T: *Yeah, only because of this?*

S4: *Yes, his circus used to have monkeys. Ok? He was looking the monkey, analysing him, and he's just to see if he could buy the monkey from the zoo...*

Além desta possível situação criada pelo aprendiz, vemos que ele também insere em seu discurso a palavra *circus owner*, cuja formação muito nos lembra a categoria criação de palavras, definida por Tarone (1980) como um dos recursos que visa suprir a falta de conhecimento lingüístico da LE. A comunicação e a interação são, portanto, neste exemplo, mantidas por ele.

O uso da forma *Ok* é, além de uma repetição, conseqüência da ênfase na informação fornecida. A sua utilização constante nos revela a tentativa dos aprendizes em manter o canal comunicativo aberto e, acima de tudo, a interação entre os interlocutores.

S4: *Ok. In their body, for example, they have more characteristics, they have tail, they have, fur on skin, and we have less, their brain is smaller, ok? And they walk on four feet,...ok?*

S8: *(...) the monkey saw the real being, and real eyes,..., with human, humans, ... ok?*

S4: *(...) he like to see a world as an animal, that animals don't see anything, ok?*

A hesitação como estratégia comunicativa em LE muito nos lembra o próprio discurso em L1. A interrupção da fala muitas vezes se faz útil devido à necessidade de um certo tempo para pensar a respeito do que se quer dizer. A utilização deste mecanismo na produção em LE torna-se essencial à medida que o aprendiz percebe os obstáculos na execução de sua fala. Através do tempo requerido, ele cria uma outra oportunidade para desenvolver um segundo plano, diferente do primeiro, mas que possa corresponder às expectativas do interlocutor.

S1: *A philosophy of life, a way how to be a ... to have a relationship about other people.*

S3: *(fazendo gestos) I think that education is ... ehr ..., one of the most important things we have.*

S7: *I didn't have such realization, my first impression was like ... hers.*

Uma outra estratégia comunicativa muito observada refere-se ao uso dos gestos. Nota-se que a comunicação não se restringe apenas ao âmbito da fala. Os aprendizes também sentem uma necessidade de gesticular, de demonstrar com as mãos aquilo que se pretende dizer, principalmente durante os momentos em que as palavras faltam ou até mesmo se revelam insuficientes para expressar um determinado significado. Os gestos são, portanto, um complemento para o processo comunicativo em LE, ou melhor, podem ser compreendidos como um artifício não-verbal que deseja suprir as carências da produção verbal.

S3: *The monkey, the monkey, got shocked with the reaction, on the man, (faz gestos e sons tentando demonstrar o ataque de um animal.)*

No trecho a seguir, por exemplo, a aprendiz, ao descrever a estória em quadrinhos, faz todos os gestos referentes ao que ela produz oralmente, isto é, tira e coloca os óculos. Ao mesmo tempo, ela olha para as figuras como se estivesse lendo, buscando através delas, um suporte para a sua descrição.

S6: *(fazendo gestos com as mãos como se estivesse lendo uma estória) A man was looking at a monkey,... with his glasses, so, the monkey take the glasses, the man's glasses for him. One, ... then the monkey look at the angry man, he put, the monkey put he hand on his face!*

Todos estes aspectos citados anteriormente não somente revelam o uso criativo da linguagem (verbal e não-verbal), como também evidenciam o importante papel dos fatores interacionais no processo de aprendizagem de uma LE. Para Vygotsky (1998), a aquisição da linguagem e a formação de conceitos ocorrem como resultados da interação. Em outras palavras, o desenvolvimento da LE destes indivíduos se associa também ao social e não somente ao individual. Compreendemos, portanto, que nossas discussões acerca dos dados apresentados se revelam mais condizentes com as propostas fundamentadas nos paradigmas inatista e sociointeracionista, uma vez que a língua é também vista como fruto de um processo criativo, histórico e cultural. Este fato deixa, talvez, de lado o mito de o comportamento lingüístico ser tratado como hábitos provenientes da prática de modelos de língua, conforme afirmam os behavioristas.

Conclusão

Tendo em vista as considerações realizadas ao longo deste trabalho, não somente percebemos o uso sistemático de estratégias comunicativas na produção oral dos aprendizes em questão, como também a sua relação intrínseca com dois dos modelos teóricos concernentes ao processo de aquisição de L1 e seus desdobramentos em LE.

A presença de tais mecanismos no discurso em LE nos revela sua importância para o processo de aprendizagem deste mesmo sistema lingüístico, já que a sua utilização reflete alguns dos processos cognitivos desenvolvidos pelos alunos e por conseguinte, os aspectos interacionais promovidos por eles. Dessa forma, tanto a perspectiva inatista quanto a

sociointeracionista contribuem, de modo mais abrangente, para a nossa compreensão acerca destes fatores, pois é através de suas propostas que nós, professores de língua estrangeira, temos a oportunidade de apreender o processo de aprendizagem como algo dinâmico e criativo, e não somente como comportamento mediado por hábitos. Além disso, ambas as abordagens nos fornecem uma visão não preconceituosa face às tentativas de comunicação dos aprendizes, as quais nem sempre se mostram condizentes com o modelo de língua considerado “correto”.

O modelo behaviorista certamente nos abriu caminhos importantes nos campos teórico e prático da aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, nossa prática pedagógica deve ser revista à medida que compreendemos as estratégias de comunicação como parte integrante deste processo. Sendo assim, cremos na importância de se conscientizar o aprendiz de LE acerca da presença destes recursos estratégicos, não como algo negativo, muitas vezes considerados por ele como desvios da língua, mas sim como elementos que o auxiliam em seu engajamento no processo comunicativo e no seu envolvimento em situações de interação.

Referências

- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984 [1933].
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CORDER, S. P. Strategies of Communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983, p.15-19.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- ERICKSON, F.; LINN, R. *Quantitative and Qualitative Methods*. New York: Macmillan, 1996.
- FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983a, p.20-60.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 1972, p.269-293.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon, 1982.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- SELINKER, L. Interlanguage. In: ROBINETT, B.; SCHACHTER, J. (Ed.) *Second language learning*. Michigan: University of Michigan, 1995.
- SKINNER, B. F. *Verbal behaviour*. New York: Appleton Century Crofts, 1957.
- SWAIN, M. Collaborative dialogue: Its Contribution to Second Language Learning. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference, Long Beach, California, Mar. 1995.
- TARONE, E. Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, v.30, n.2, p. 417-431, 1980.
- _____. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983, p.61-74.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

O PAPEL DE TAREFAS COMUNICATIVAS NO APRENDIZADO DE UMA L2

Cláudia Eliana Bassi (Esc. Fund. do Centro Pedag. da UFMG)

Resumo

Neste trabalho, investiga-se a interação verbal, enquanto processo de negociação, a partir da teoria sociointeracionista (Vygotsky, 1998). Verifica-se o efeito de duas tarefas comunicativas aplicadas em sala de aula de segunda língua (L2) para incentivar a troca de informações entre aprendizes, gerando oportunidades para que o aluno processe o input compreensível e produza output modificado, segundo a intensidade da negociação. Nessa perspectiva, discutem-se as semelhanças e diferenças entre o jigsaw e o dictogloss e a sua relevância para o processo de aprendizagem em sala de aula de nível básico de francês como L2.

Palavras-chave: Interação, negociação, atividades comunicativas.

Introdução

Pesquisas teórico-empíricas recentes em aquisição de segunda língua (L2) argumentam que o processo de negociação é um recurso de aprendizagem utilizado em contexto de sala de aula para favorecer o aprendizado da L2. As propostas baseiam-se nos pressupostos da teoria sociointeracionista (também conhecida como teoria sociocultural) e da aprendizagem colaborativa que consideram a interação e a colaboração entre os aprendizes como fatores facilitadores da aprendizagem, pois viabilizam oportunidades para que os aprendizes compreendam e usem a língua-alvo.

Para a realização desta investigação, buscamos principalmente os pressupostos teóricos concebidos por Vygotsky (1998) e tomamos como base especialmente os conceitos de mediação e internalização de conhecimento, ZDP e utilizamos o construto de andaime em simetria com a teoria vygotskyana. Na teoria desenvolvimentista de Vygotsky, o desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo não é independente das interações com os membros de seu meio social. Considerando-se o processo de ensino-aprendizagem, a construção de conhecimento do aprendiz pode ocorrer na interação com o outro. Dessa forma, em nossa investigação prioriza-se o processo social de construção do conhecimento como produto da experiência comunicativa e da compreensão interativamente criada. Nessa perspectiva, determinadas atividades comunicativas podem ser aplicadas em sala para incentivar as trocas de informação entre os alunos, favorecendo, portanto, a compreensão da forma lingüística, do significado e do conteúdo da mensagem de textos escritos em L2.

Neste artigo, inicialmente será feita uma breve revisão da teoria sociointeracionista. Em seguida, discutem-se as duas atividades comunicativas utilizadas em sala de aula de L2. Conclui-se o artigo com ponderações que podem constituir objetos de investigações futuras sobre interação em sala de aula de L2.

O conceito de interação na teoria sociointeracionista

Enfatizando a ação interativa na aprendizagem de uma L2, Tsui (1995, p. 6) considera que “a interação em sala de aula – de fato qualquer tipo de interação – é um esforço de co-operação entre os participantes. Cada participante tem muito a contribuir com o outro para determinar a direção e o resultado da interação.” Assim sendo, em sala deve existir engajamento dos alunos, visto que professor e aprendizes são membros participantes ativos de um trabalho conjunto. Em processo de negociação promovido pela interação na qual participam, os alunos têm a oportunidade de construir colaborativamente o conhecimento em sala de L2, o que contribui para que se sobressaiam as habilidades individuais.

Segundo a teoria vygotskyana, a internalização do conhecimento ocorre do social para o individual, ou seja, há um movimento de passagem de ações realizadas no plano social (o aluno com seus pares, processo interpessoal) para as ações internalizadas (o aluno consigo mesmo, portanto, um processo intrapessoal). Em seus estudos, Vygotsky destaca que as experiências socioculturais funcionam como mediadoras dos processos mentais do indivíduo. Assim sendo, o pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sociocultural, pois os processos de funcionamento psicológico serão fornecidos pelo contexto sociocultural por meio dos instrumentos e signos mediadores.

Segundo Vygotsky (1998), o apoio do outro faz com que o indivíduo trabalhe na ZDP (zona de desenvolvimento proximal). A ZDP é a diferença entre o que o indivíduo é capaz de realizar quando age sozinho e o que é capaz de realizar contando com o apoio de outra pessoa. Os sociointeracionistas discutem que a ZDP não envolve apenas a transmissão de habilidades de um indivíduo mais experiente para um menos experiente em situação interacional, uma vez que pessoas trabalhando conjuntamente podem co-construir contextos em que habilidades emergem naturalmente e independentemente de haver um indivíduo mais proficiente no grupo.

Para Donato (1994), a metáfora de andaime pode ser compreendida como um mecanismo interpsicológico constituído dialogicamente para promover, no aluno, a internalização de conhecimentos que foram co-construídos durante atividades comunicativas. Da mesma forma que as crianças obtêm auxílio para o desenvolvimento de suas funções psicológicas ao interagirem com os adultos, em suas interações, também o aluno é auxiliado pelo par/grupo.

As pesquisas de Swain (1985, 1995a e 2000) e Pica (1987 e 1994) ressaltam o papel da interação e discutem seus componentes – *input* e *output*¹ – na aquisição de uma L2, enfatizando que a interação promove o *input* necessário e compreensível ao aprendiz, e a produção na L2 o conduz a ter ciência de diversos problemas lingüísticos. Dessa forma, tanto o *input* quanto o *output* são importantes para a aquisição de conhecimento.

Em nossa pesquisa, considera-se que os aprendizes necessitam de *output* compreensível, visto que eles devem produzir para adquirir a L2 e não apenas aprender sobre a L2. Os alunos podem agir como mediadores do conhecimento durante a interação, ou seja, maximiza-se o papel do aluno como co-produtor e minimiza-se o papel do professor como gerenciador da produção e da apropriação do conhecimento do aprendiz em L2. Nesse

¹ *Input* é compreendido como as informações lingüísticas recebidas pelo aprendiz, em oposição a *output*, que é a produção lingüística oral ou escrita.

contexto, tarefas comunicativas como o *dictogloss* e o *jigsaw* atuam como incentivadoras da socialização da construção do conhecimento e possibilitam que a cognição se desenvolva com as instâncias interativas. Assim sendo, o entendimento e a construção de enunciados ocorrem no momento da produção conjunta dos interlocutores em interação.

Metodologia

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Fundamental do Centro Pedagógico (EFCP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante o primeiro semestre letivo de 2001. Participaram deste estudo nove alunos, e eles próprios escolheram seus pseudônimos: Anna, Isabella, Gabriel, Paula, Enaira, Ana Carolina, João, Adriana e Juliana. O processo de aprendizagem desses participantes é particular, mas a análise apresentada pode tornar-se útil também a outras turmas de aprendizes de uma L2.

Em nossa investigação, interessou-nos pesquisar o processo de aprendizagem do francês como L2 entre alunos do ensino fundamental (7º e 8º anos escolares). Para identificar a presença de negociação e descrever o processo de produção de *output* compreensível, objetivo da pesquisa, optou-se pela realização de uma pesquisa dentro do paradigma das pesquisas qualitativas para análise de um estudo de caso. Foram usados instrumentos como questionários e gravações em áudio e vídeo, o que proporcionou uma melhor análise da interação e da negociação entre os alunos e o papel delas no processo de aprendizagem da L2.

Foram criadas e aplicadas duas tarefas comunicativas, o *dictogloss* e o *jigsaw*. Optou-se por aplicar, em sala, textos e imagens preparados especialmente para as atividades coletadas, pois se visava garantir que os participantes recebessem *input* focado em um certo contexto e em determinadas estruturas da língua-alvo. O foco foi na descrição de pessoas e em ações quotidianas, pois os alunos precisavam de mais oportunidades para receber *input* e produzir *output* com estruturas que expressassem essas idéias. Essas atividades serão descritas na seção a seguir.

As tarefas comunicativas

Segundo Swain e Lapkin (2001), uma das principais razões discutidas na literatura para o uso de tarefas comunicativas é a efetiva negociação que elas geram sobre o significado da mensagem e sobre a forma lingüística. A interação entre os interlocutores, particularmente quando eles negociam visando à compreensão mútua do significado da mensagem, facilita a aprendizagem da língua. As pesquisas que utilizam as tarefas comunicativas enfatizam o seu enfoque no significado (Pica, 1994; Pica et al., 1989). De acordo com Pica; Kanagy; Falodun (1993), o *jigsaw* é o tipo de tarefa que mais gera oportunidades para a negociação de significado.

Todavia, algumas pesquisas enfatizam, nas tarefas comunicativas, a negociação sobre a forma lingüística (Lyster e Ranta, 1997; Swain, 1985). Swain e Lapkin (2001) sustentam que a negociação explícita sobre a forma lingüística ocorre para que se processe a construção do significado. Para Lyster e Ranta (1997, p. 42), a negociação sobre a forma “envolve a provisão de *feedback* corretivo que estimula automodificações direcionadas para a precisão e não somente a compreensão”.

Várias investigações utilizaram tarefas como incentivadoras para a interação entre alunos e os resultados obtidos deram validação empírica para a noção de *output* compreensível. Em Swain e Lapkin (1998), o *jigsaw* motivou os alunos em situação de aprendizagem por imersão a resolver conjuntamente problemas lingüísticos, o que sustentou o papel da negociação e da abordagem colaborativa. Em Donato (1994), a tarefa evidencia o andaime coletivo utilizado pelos alunos. Em Swain (1998), a aplicação de um *dictogloss* conduz os participantes a co-construírem conhecimento lingüístico.

Pica; Kanagy; Falodun (1993) afirmam que as atividades comunicativas são úteis para sustentar as teorias interacionistas sobre aquisição de línguas. Assim, concluímos que a negociação existente durante determinadas atividades serve como mecanismo para ativar o *input* e o *output*, aumentando, assim, a compreensão do aluno. Em outras palavras, há uma relação entre a interação que é proporcionada por determinadas atividades comunicativas e o processo de aquisição da L2.

Swain (1998) define o *dictogloss* como uma atividade que se propõe a incentivar os alunos a discutirem sobre a L2 que estão reconstruindo e a formular e testar suas hipóteses para a produção de um texto escrito. A premissa desta atividade é de que o aluno deve recriar, por escrito, com seu par, um texto lido pelo professor em ritmo normal e sem interrupções.

Swain e Lapkin (1998, 2001) descrevem o *jigsaw* como uma atividade a ser cumprida colaborativamente, a fim de que “as informações [sejam] permutadas e manipuladas convergentemente em direção a uma meta única” (Pica; Kanagy; Falodun, 1993, p. 20). Dessa forma, cada participante detém informações necessárias para que o par/grupo finalize a atividade. No *jigsaw*, os alunos devem compor uma história baseada em uma série de imagens seqüenciadas. De acordo com Pica; Kanagy; Falodun (1993), o *jigsaw* visa assegurar oportunidades para que os alunos sejam reciprocamente receptores e produtores da L2.

Semelhanças e diferenças entre o *dictogloss* e o *jigsaw*

Swain e Lapkin (2001) demonstram, em sua investigação, que tanto o *dictogloss* como o *jigsaw* podem gerar o foco na forma (negociações baseadas na morfossintaxe) e proporcionam oportunidades para a negociação de significado ocorrer (interação baseada no léxico). No contexto pesquisado, Swain e Lapkin (2001) discutem a hipótese de que o *dictogloss* focaliza mais o *input* gramatical, pois enfoca mais a forma, enquanto o *jigsaw* lida preferencialmente com significado de estruturas e vocabulário. Em suas conclusões, as pesquisadoras argumentam que o *dictogloss* tem mais propensão a aumentar a acuidade e acentuar a percepção do aluno, incentivando-o a trabalhar com estruturas sintáticas mais complexas. Já o *jigsaw* proporciona mais o uso de itens lexicais. Entretanto, conforme é tratado neste artigo e em nossa investigação (Bassi, 2002), uma atividade não acarreta mais aprendizagem da L2 do que a outra. Como as pesquisadoras afirmam, as duas tarefas conseguem chamar a atenção dos alunos para o uso da língua e geram situações para que a aprendizagem ocorra.

Em sua pesquisa, Swain e Lapkin (2001) sugerem que a interação focaliza prioritariamente o tratamento da forma lingüística como uma maneira de ser mais preciso em relação ao texto lido, considerando-se que um texto modelo é fornecido aos alunos. As

autoras argumentam que há negociação menos intensa, portanto, a respeito do significado e do conteúdo do texto nas duas atividades analisadas. Nessa perspectiva, conclui-se que as duas atividades favorecem a negociação de significado, de forma e, também, de conteúdo, como discute Van den Branden (1997).

Swain e Lapkin (2001) distinguem três principais diferenças entre as duas atividades. A primeira relaciona-se à “natureza do incentivo da tarefa”. O *dictogloss* tem um incentivo auditivo, visto que os alunos preparam seu texto segundo a leitura que foi feita pelo professor. O *jigsaw* trabalha com um incentivo visual, uma vez que os alunos recebem imagens para compor sua história.

A segunda diferença diz respeito à noção de modelo sugerido pelo *dictogloss*. Nessa atividade, um texto é exposto aos alunos que passam a tratá-lo como um modelo lingüístico a ser seguido. Conseqüentemente, o *dictogloss* exige menos criatividade lingüística. Assim, o *output* produzido é menos intenso, e os alunos têm menos necessidade de modificar a sua produção, pois trabalham a partir de informações coletadas no momento da audição do texto. Como no *jigsaw* não há um texto a ser lido previamente, infere-se que o aluno produz com mais criatividade lingüística. Como os alunos criam a própria história a partir de imagens, eles são mais suscetíveis a propor e a formular hipóteses, o que torna o *output* compreensível mais exigido.

A terceira diferença apontada pelas pesquisadoras é a demanda cognitiva exigida dos alunos. No *jigsaw*, os alunos tendem a se preocupar em enumerar as orações segundo as imagens recebidas. Na preparação do texto escrito, eles seguem o mesmo seqüenciamento utilizado durante a negociação oral. O *dictogloss* parece exigir mais esforço cognitivo, visto que os alunos narram em forma de parágrafos e preocupam-se com o seqüenciamento temporal, buscando o nível do discurso.

Análise de dados

Ao transcrever as interações e analisá-las, estabelecemos uma distinção entre os tipos de negociação evidenciados durante a realização das atividades. Como veremos nos exemplos selecionados, os alunos podem discutir uma questão semântica encontrada durante determinada atividade, questionar sobre o uso da língua ou ampliar ainda a negociação para o conteúdo do texto.

1. Negociação de significado

Podemos observar, no exemplo 1, uma interação que leva à negociação de significado: o fluxo conversacional situa-se no nível semântico, pois as alunas trabalham para utilizar a palavra cujo significado deve ser o mais próximo daquilo que querem expressar. Na atividade analisada – o *jigsaw* –, as alunas negociam o significado de dois verbos franceses, *se réveiller*/despertar e *se lever*/levantar-se. Observando a imagem recebida, Ana propõe que a personagem se levantava às nove horas. Paula elabora a sua pergunta em L1 para checar o que foi proposto por Ana. Ela busca verificar se o verbo *se*

lever remete realmente à imagem descrita e se Ana considerou a distinção das formas verbais referidas. Paula recusa a proposta de Ana, conduzindo a colega para uma conclusão já conhecida. Ao interrogar sobre a imagem 1 e, posteriormente, discordar da formulação oferecida por sua colega, Paula negocia o significado desses dois verbos necessários para a criação da história:

Ana: *Cécile Ciel se lever* às *neuf heu/heures*

Paula: mas ela levantou ou ela acordou” ela já tá em pé ou ela acordou agora”

Ana: ela está acordando

Paula: então não é *se lever* não

Ana: tá, *se lever* é para levantar, e como que é acordar”

Paula: *se réveiller* / aquele que a gente custou a lembrar na vez passada

Ana: é (+) então fica *Cécile SE RÉVEILLER* às *neuf heures*

2. Negociação de forma

O exemplo 2 refere-se à negociação sobre a forma. Nesse caso, os alunos não enfocam o significado de palavras ou idéias expressas, já que compreenderam a mensagem veiculada, mas conduzem as discussões para os aspectos gramaticais da língua geradores de dúvidas e buscam a forma mais apropriada à produção conjunta do texto, visando, assim, a uma aproximação com a língua-alvo.

Inicialmente, Paula reformulou a terminação sugerida por Ana para a 3ª pessoa do verbo *faire*. Em seguida, Ana usa uma estratégia para substituir a construção anteriormente proposta (*elle fait jamais* por *elle déteste*), pois o par desconhece a grafia do vocábulo *jamais*. Ao receber uma informação metalingüística (*je* é EU), Paula auto-reformula seu enunciado para fechar este episódio. Entretanto, o comentário metalingüístico final de Ana irá gerar nova negociação sobre a forma, ou seja, novo episódio de negociação:

Ana: *elle déteste sport* (+) coloquei *elle fait jamais*

Paula: assim não/ eu acho que é assim

Ana: não’ não’ é com t /.../

Paula: eu acho que é com s /.../

Ana: tem um chapeuzinho aí’ acho que no i /.../

Paula: tem não/ você tá confundindo

Ana: não é não /.../

Paula: é assim *elle FAIS* /.../

Ana: não’ *elle FAIT* Carla *FAIT jamais*

Paula: *jamais*

Ana: *Carla déteste/ mas jamais/ como escreve” só se coloca déteste /.../*

Paula: vamos colocar *Carla déteste je fais*

Ana: *je* é EU

Paula: então, *Carla déteste fais du sport*

Ana: tá errado

3. Negociação de conteúdo

No exemplo 3, ao demandar mais informações, Gabriel conduz a negociação para o conteúdo para melhor compreender a formulação proposta por Isabella. Percebe-se, portanto, que esse tipo de negociação não se relaciona com a forma ou com o significado dos enunciados, mas com a necessidade em melhor conhecer e explorar o tópico tratado:

Isabella: *je vais jouer football (+) après je vais au cinéma*

Gabriel: mas a mulher dele não vai porque mesmo'

Isabella: *parce qu'elle s'endorme*

Gabriel: *mais le soir/* agora eles vão dançar

A distinção apresentada, ou seja, o foco de negociações, proporcionou verificar que os alunos investiram nos três tipos de negociação, gerenciando a sua quantidade conforme a necessidade do grupo.

Segundo os resultados obtidos em nossa pesquisa, os alunos negociam mais a forma lingüística em suas interações, seguido pela negociação de significado e de conteúdo. Há diferenças entre os tipos de negociação mais freqüentes entre o *dictogloss* e o *jigsaw* e entre o *dictogloss* com o *jigsaw*, ou seja, há uma tendência maior para as negociações de forma durante o *dictogloss* e o *jigsaw* e um certo equilíbrio entre as negociações de forma e de conteúdo na combinação das duas atividades.

Durante as atividades, foi constatado que os alunos enfocaram a forma da língua-alvo devido à necessidade que tiveram de produzir um texto escrito. Para produzir, eles se questionaram sobre como recriar o texto que foi lido, no *dictogloss*, e, no *jigsaw*, questionaram-se sobre como deveriam compor a história. O fato de escrever colaborativamente gerou, portanto, momentos de discussão sobre o uso da língua, favorecendo, dessa forma, a formulação de hipóteses e sua testagem, além da percepção do próprio conhecimento adquirido durante as aulas. Conclui-se, portanto, que as atividades tiveram o efeito de fazer os aprendizes focarem a forma lingüística e fornecer ocasiões para a aprendizagem ocorrer. O foco na forma pode ter sido influenciado por três fatores: o nível de proficiência dos alunos, o tipo de *input* recebido que priorizava certas formas lingüísticas e a influência de aulas focadas na análise da língua e não na comunicação.

Considerações finais

Atividades como o *dictogloss* e o *jigsaw* incentivam a negociação entre os interlocutores para resolver problemas lingüísticos que interferem no processo comunicativo. Como é possível perceber neste artigo, as tarefas *dictogloss* e *jigsaw* promovem a co-construção de conhecimento na interação entre alunos de uma L2. Ao interagirem para executar as tarefas comunicativas, os alunos se mostram propensos a compartilhar e a socializar o seu conhecimento e utilizam, para tal fim, a mediação do outro para co-construir

conhecimento em L2. As atividades em questão têm alguns efeitos que ratificam a visão dos teóricos sociointeracionistas sobre o compartilhamento de conhecimento e corroboram a hipótese de *output* compreensível (Swain, 1985, 1995a, 1995b).

Primeiramente, essas tarefas permitiram a verificação sobre o que os alunos conversavam no momento da execução das tarefas. Como pudemos perceber, alunos com proficiência básica em francês interagem para negociar o significado, a forma lingüística e o conteúdo de textos em L2. Conforme foi observado, os alunos estiveram mais propensos a trabalhar a forma lingüística e houve um maior equilíbrio entre a negociação de forma e conteúdo na combinação das duas atividades. Em nossa pesquisa, os resultados obtidos são diferentes daqueles discutidos por Swain e Lapkin (2001), tendo em vista que, em sua investigação, existiu mais foco na forma no *dictogloss* e foco no significado no *jigsaw*. Entretanto, os resultados de nossa pesquisa vêm corroborar a conclusão de que tais atividades contribuem para a ativação de *output* compreensível. Segundo Swain (1995b), tarefas comunicativas fornecem oportunidade para que o *output* funcione como uma ferramenta metalingüística.

O aluno pode modificar interacionalmente seu *output* quando recebe sinais de incompreensão do par. Por intermédio de negociação, os alunos trocam informações e, ao demandar modificação da produção do interlocutor, o aluno torna acessível o *input*, da mesma forma que, ao modificar sua produção, tem acesso ao *input* compreensível. Além disso, os pares heterogêneos de alunos podem permutar igualmente informações, e não há monopólio do discurso por um aluno mais proficiente. Em suma, os alunos constroem forma, significado e conteúdo por meio de atividades como o *dictogloss* e o *jigsaw*, e essas atividades servem como um contexto para prover o aluno com *input* e *output* compreensíveis.

Essas tarefas possibilitam, também, a constatação de como os aprendizes se comunicam quando tentam produzir textos na língua-alvo. Para realizar as suas negociações, os alunos utilizam o andaime como uma importante estratégia mediadora. O uso de andaime como estrutura de apoio e estratégia de mediação vem reiterar a importância da teoria sociointeracionista para a aprendizagem das L2. Os alunos do ensino fundamental podem conduzir o parceiro a modificar sua produção lingüística por meio de negociações. Os alunos podem se questionar e têm oportunidades reais para discutir e aplicar suas hipóteses para solucionar problemas lingüísticos. Constata-se que alunos pouco proficientes em L2 podem modificar o *input* e o *output* via negociação e troca de informação e podem produzir *output* compreensível durante a interação.

Assim sendo, em interação, os alunos podem perceber as falhas em seu conhecimento, quando produzem a língua-alvo, e acessam dispositivos tais como o uso de estratégias mediadoras para viabilizar a resolução de seus problemas. A negociação desempenha, portanto, papel fundamental para a compreensão e produção de textos em L2. O diálogo colaborativo se mostra eficaz para aprendizagem da L2 como mediador da construção de conhecimento. Quando um aluno participa de uma atividade, sua fala irá mediar seu esforço colaborativo. Em outras palavras, quando um aluno verbaliza em L1 ou em L2, sua proposta serve como objeto de reflexão para os parceiros. O fato de produzir e refletir sobre o que é produzido conduz à construção de um novo conhecimento que é compartilhado por todos do grupo. Por meio da interação negociada, constata-se que os alunos podem co-construir

conhecimento (Donato, 1996) e infere-se que a interação pode favorecer a aprendizagem (Vygotsky, 1998).

Esta pesquisa busca evidenciar a teoria sociocultural em sua premissa de que a interação conduz o aluno além de seu desempenho atual na L2, o que pode favorecer sua aprendizagem, pois representa internalização de novo conhecimento lingüístico e/ou a consolidação do conhecimento existente. Investigamos como os alunos podem ser conduzidos a produzir *output* compreensível por meio do *feedback* de seu interlocutor, como os aprendizes podem modificar sua produção interacionalmente durante as negociações promovidas por atividades comunicativas. As negociações proporcionadas por determinadas atividades interacionais conduzem os alunos a produzir *output* e torná-lo compreensível para o seu parceiro.

O estudo realizado pretende contribuir para as pesquisas futuras em interação e colaborar para uma melhor compreensão sobre o papel fundamental da negociação na aprendizagem da L2. Espera-se que, com o reconhecimento da interação como uma oportunidade para reflexão sobre a língua e uma oportunidade para a troca de experiências sociolingüísticas entre aprendizes, sejam revistos os padrões tradicionais de ensino-aprendizagem de uma L2 e sejam considerados os papéis desempenhados pelos aprendizes em sala de L2 como agentes criadores de oportunidades para construir conhecimento lingüístico e como responsáveis diretos pelo processo.

Referências

- BASSI, C.E. *O efeito de negociações: a co-construção de conhecimento em sala de aula de francês como L2*. 2002. 208 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex, 1994. p. 33-56.
- _____. Vygotskian contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS, 11, 1996, Finland: AILA.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.
- PICA, T. Research on negociation. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, Sept. 1994.
- _____. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.
- PICA, T. et al. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 11, p. 63-90, 1989.
- PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In: CROOKES, G.; GASS, S. (Ed.). *Tasks and Language Learning*. London: Multilingual Matters, 1993. p. 9-34.
- SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference. Long Beach: California, 1995a.
- _____. Communicative competence. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in SLA*. Rowley: Newbury, 1985. p. 235-53.
- _____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.).

Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. p. 64-82.

_____. The output hypothesis and beyond. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford Univ. Press, 2000. cap. 4, p. 97-114.

_____. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1995b. p. 125-44.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.). *Researching pedagogic tasks - second language learning, teaching and testing*. London: Longman/Pearson Education, 2001. 258 p.

_____. Interaction and second language learning. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-37, 1998.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995. 122 p.

VAN DEN BRANDEN, K. Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, v. 47, n. 4, p. 589-636, Dec. 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1998. 168 p.

TESTES ESCRITOS NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS

Cristiane Rosa Lopes (PG-UFG)

O presente artigo tem como objetivo retratar a trajetória da avaliação de língua estrangeira, com foco nos testes escritos. Segundo Doll (2000), os testes escritos são o instrumento mais utilizado para a verificação de aprendizagem dos alunos.

Spolsky (1978) identificou os três maiores movimentos históricos no contexto da avaliação de língua estrangeira no século XX. São eles: o movimento pré-científico, o movimento estruturalista-psicométrico e o movimento sociolingüístico-integrativo. Morrow (1979), mais tarde, retoma esses movimentos caracterizando-os respectivamente como: Jardim do Éden (*Garden of Eden*), Vale de Lágrimas (*Vale of Tears*) e Terra Prometida (*Promised Land*).

Durante o movimento pré-científico (Jardim do Éden), ocorrido nos anos 50, não havia teoria que fornecesse uma justificativa ou uma explicação lógica que fundamentasse o ensino e a avaliação de línguas (Rolim, 1998). Nesse período, os métodos de ensino mais utilizados eram o da gramática e tradução e o da leitura. O ensino, segundo Rolim (1998), focalizava gramática, aquisição de vocabulário e leitura e realizava-se utilizando a língua materna nas interações em sala de aula. Clark (1983) aponta que os professores tinham autonomia para preparar seus testes. Acreditava-se que a tarefa de avaliar era inerente ao bom professor, não havendo então necessidade de um treinamento específico. Nesse movimento, segundo Clark (1983), pouca atenção era dada à fidedignidade, à validade e a outras características psicométricas importantes em questões de testes.

Valette (citado em Rolim, 1998, p. 61) afirma que os testes escritos, predominantes nesse ensino “tradicional” (grifo do autor), continham os seguintes tipos de questões:

- listas de vocabulário, normalmente da língua materna para a língua estrangeira;
- sentenças incompletas, as quais os alunos deveriam preenchê-las usando a forma apropriada de um verbo dado no infinitivo;
- sentenças em inglês para serem traduzidas da língua materna para língua estrangeira;
- passagens escritas na língua materna para serem traduzidas para língua estrangeira;
- ditados.

Clark (1983) conclui que a forma de avaliação utilizada nesse movimento não seria em grande parte válida para medir a habilidade do aluno em usar a língua como meio de comunicação funcional, em situações reais, fora do contexto da sala de aula. Pois, para ter um bom rendimento nos testes, o aluno necessitaria apenas de aprender regras gramaticais, conhecer vocabulário e fazer traduções de uma língua para outra.

O movimento estruturalista-psicométrico (Vale de Lágrimas) predominou nos anos 60, juntamente com o método de ensino áudio-lingual. Brown (1994) afirma que ambos

foram influenciados pela lingüística estrutural e pela psicologia comportamentalista, teorias que haviam dado um caráter científico ao ensino de línguas.

Clark (1983) diz que esse movimento evoluiu em grande parte devido ao trabalho teórico desenvolvido por Lado. Segundo Morrow (1979), a principal característica do trabalho de Lado foi a decomposição das complexidades da língua em segmentos isolados. Essa fragmentação dos elementos da língua resultou no desenvolvimento de testes de itens isolados (*discrete point tests*), que, segundo Oller (1988), focavam em um ponto gramatical por vez. Esse tipo de teste, segundo Rolim (1998, p. 63), enfatizava a exatidão ou precisão lingüística: pronúncia, ortografia, gramática (principalmente formas verbais) e visava “somente propriedades da linguagem — fragmentos de palavras, contrastes fonêmicos e estruturas gramaticais”. O tipo de questão mais usado nesses testes e ainda muito empregado atualmente é o de múltipla escolha.

Nesse período optava-se pelo uso de questões que tornassem os testes mais objetivos, aumentando, assim, sua confiabilidade. A característica mais marcante desses testes, segundo Morrow (1979), foi o desenvolvimento dos conceitos de confiabilidade e validade. Morrow (1979), entretanto, acredita que os testes de itens isolados não são capazes de medir a habilidade do aluno de se comunicar na língua-alvo. Ele afirma que conhecer elementos isolados da língua não tem valor algum a não ser que o aprendiz seja capaz de combiná-los de forma apropriada ao momento e situação em que o uso da língua se fizer necessário para a comunicação.

Segundo Faria (1997, p. 64), a partir do momento em que a linguagem “passou a ser abordada como um processo criativo e não mais um amontoado de itens isolados”, surgiram várias críticas ao ensino estruturalista de línguas. Essas críticas geraram reformulações no ensino e, conseqüentemente, na avaliação de aprendizagem de línguas. Surge, então, o movimento sociolingüístico-integrativo (Terra Prometida), cuja ênfase está na função da linguagem na comunicação.

O movimento sociolingüístico-integrativo começa no final dos anos 60. Nesse período, pesquisas lingüísticas asseguravam que a eficácia da comunicação não poderia ser adequadamente verificada através da avaliação de habilidades lingüísticas isoladas (Clark, 1983).

Brown (1996) afirma que o movimento sociolingüístico-integrativo é muito importante devido ao questionamento que ele faz sobre as suposições lingüísticas do movimento estruturalista. Ele aproveita de medidas psicométricas, desenvolvidas nesse período estruturalista, para explorar as técnicas de testagem projetadas para avaliar a linguagem de forma contextualizada.

Em contraposição aos testes de itens isolados, característicos do período estruturalista, surgem os testes integrativos, cujo enfoque principal é o de verificar a capacidade do aprendiz de usar habilidades combinadas e integradas (Oller, 1988). Os dois métodos de testagem mais utilizados nesse movimento são o ditado e o *cloze*.

Na opinião de Morrow (1979), nem o ditado nem o *cloze* conseguem de fato demonstrar a habilidade do aprendiz em usar a língua-alvo em situações reais de comunicação. Clark (1983) acrescenta que esses métodos falham em representar atividades genuinamente comunicativas, já que as tarefas que os aprendizes executam nessas questões raramente ocorrerão em eventos reais de uso da língua.

Nos anos 70, segundo Brown (1996), pesquisas de Savignon sobre competência comunicativa levaram a um novo direcionamento na avaliação de línguas, conhecido como movimento comunicativo. Ele acrescenta que, nos anos 80, com a influência do currículo nocional-funcional (*notional-functional syllabuses*), do ESP¹ e de trabalhos de Canale, Swain e Bachman, novos elementos foram adicionados à avaliação de línguas, incluindo definições mais específicas de competência comunicativa.

Scaramucci (1998, p. 108), entretanto, diz que o conceito comunicativo ou competência comunicativa, “apesar de muito usado e discutido nos últimos anos, é controverso, sendo interpretado de maneiras diferentes nos vários contextos de ensino”. E que, quando se trata da avaliação ainda é pior, já que problemas específicos da área de avaliação são somados a essas dificuldades. Weir (1990, p. 7) afirma que a terminologia que aparece na literatura sobre avaliação comunicativa de línguas é problemática. Referências são freqüentemente feitas à avaliação do desempenho comunicativo, da competência, da capacidade, etc. Mas que, para ele, “é difícil ver como competência (saber sobre usar a língua) pode ser avaliada a não ser através de sua realização no desempenho”, pois somente o desempenho é diretamente observável e, por conseguinte, avaliado. Para Weir (1990), não há como manter na prática essa distinção entre competência e desempenho.

Swain (1985, p. 37), em um trabalho conjunto com Michael Canale, reuniu as diferentes concepções de ensino comunicativo de línguas em “um sistema coerente, lingüísticamente-orientado e pedagogicamente útil”. Nesse sistema, Canale e Swain (1980) propõem quatro componentes da competência comunicativa: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica. Para Swain (1985) e Weir (1990), esses modelos teóricos devem ser usados como base para o desenvolvimento de testes comunicativos. Segundo Swain (1985, p. 37), na prática, tais modelos “guiam o desenvolvimento de material de estímulo, as tarefas que o candidato deve responder, os procedimentos de pontuação e a análise e interpretação subsequente dos dados”. Weir (1990) e Scaramucci (1998), entretanto, relatam que nos últimos anos não houve muitos avanços em termos teóricos no que diz respeito à avaliação da competência comunicativa, já que são poucas as pesquisas nessa área. Morrow (1979), Wesche (1983) e Scaramucci (1998) afirmam que, apesar dos materiais de ensino já incorporarem características comunicativas, a área de avaliação, por outro lado, ainda segue uma abordagem tradicional, não refletindo, entretanto, as mudanças teóricas de forma sistemática. Morrow (1979) elaborou um dos primeiros modelos teóricos sobre o assunto. Esse modelo ainda é utilizado como base para muitos estudos (Faria, 1997). Na opinião de Morrow (1979), tanto os testes de itens isolados quanto os testes integrativos falham em dar provas convincentes da habilidade do aprendiz em usar a língua em situações comuns, como para ler ou escrever, em modos e contextos semelhantes ao de uso real da língua. A partir da análise de deficiências desses testes convencionais, ele levanta alguns aspectos da língua em uso comunicativo que devem estar presentes em um modelo de avaliação. São eles: interação, imprevisibilidade, contextualização, propósito, limitações no momento de uso, autenticidade e comportamentos envolvidos na comunicação.

¹ Entende-se por ESP (*English for Special Purposes*), o ensino de inglês para fins específicos (Richards et al., 1985).

Levando em consideração os aspectos acima, Morrow (1979) conclui que um teste de habilidade comunicativa deve utilizar um modelo de avaliação qualitativo, ou seja, um modelo no qual as respostas dadas pelos alunos sejam consideradas mais do que simplesmente corretas ou incorretas. Segundo Morrow (1979), a avaliação quantitativa feita pelo movimento estruturalista-psicométrico não é capaz de revelar a qualidade do desempenho de língua do aprendiz, já que indica apenas o número de respostas corretas ou incorretas.

A justificativa para o uso de um modelo de avaliação qualitativo tem como base a teoria de interlíngua.² Morrow (1979, p. 145) afirma que “os aprendizes possuem uma competência transicional que lhes possibilita produzir e usar uma interlíngua” e que o papel de um teste de língua é mostrar até que ponto essa competência transicional do aprendiz se aproximou do sistema de língua de um falante nativo. O que implica, portanto, em uma avaliação qualitativa das respostas desse aprendiz.

Scaramucci (1998, p. 112) também sugere que procedimentos predominantemente qualitativos de correção sejam adotados e que os resultados da avaliação sejam expressos em escalas que “mostrem o que cada candidato é capaz de fazer em termos comportamentais, não se restringindo aos números, como nos exames tradicionais”. Morrow (1979) afirma que as informações obtidas nos testes podem ser transformadas em escores numéricos, mas que o processo é indireto e deve ser reconhecido como tal. Scaramucci (1995, p. 83), entretanto, afirma que muito freqüentemente “nota-se que grande parte do esforço envolvido na tentativa de se avaliar situações realistas de maneira direta é perdido através do reducionismo que em geral caracteriza os processos de correção”. Portanto, para garantir que os testes sejam coerentes com uma abordagem comunicativa, é necessário que precauções sejam tomadas não só na elaboração dos testes, mas também nos procedimentos de correção e no processo de validação (Scaramucci, 1995;1998).

De acordo com Canale e Swain (1980, p. 34), um teste comunicativo não deve concentrar-se apenas no que o aprendiz sabe sobre a língua-alvo e sobre como usá-la, “mas também para até que ponto o aprendiz é capaz de realmente demonstrar esse conhecimento em uma situação comunicativa significativa”, ou seja, o que ele consegue fazer usando a língua-alvo.

Weir (1990, p. 10) relata que no ensino de línguas, e mais recentemente na avaliação, há uma ênfase no *use*, com o interesse voltado para “as funções comunicativas ao invés de modelos lingüísticos formais de *usage*”.³ A preocupação muda da dimensão lingüística para a dimensão comunicativa, e, a ênfase não está mais na precisão lingüística, “mas na habilidade de funcionar efetivamente através da língua em contextos específicos da situação” (Weir, 1990, p. 10).

Uma avaliação comunicativa, segundo Scaramucci (1998, p. 109), é

aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de forma e de regras lingüísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas.

² Segundo Selinker (1972), o termo interlíngua refere-se ao sistema lingüístico construído por um aprendiz de segunda língua durante seu processo de aprendizado de uma língua-alvo. É um sistema único, diferente tanto da língua materna do aprendiz quanto da língua-alvo.

³ Widdowson (1991) propõe uma distinção entre a função de um item lingüístico como um elemento em um sistema lingüístico (*usage*) e sua função como parte de um sistema de comunicação (*use*).

Todavia, Scaramucci (1995, p. 79) salienta que “não há uma gramática de uso desenvolvida da mesma maneira que há uma de forma”. Weir (1990) diz que são poucas as teorias de uso da língua acessíveis às demandas da avaliação (de línguas). Por conseguinte, é essencial que se identifiquem quais habilidades e condições de desempenho que são “os componentes mais importantes de uso da língua em contextos específicos” (Weir, 1990, p. 11). Ou seja, é necessário que se faça uma especificação *a priori* dos componentes que devem ser incorporados aos testes, já que tais componentes é que indicarão até que ponto a questão do teste reproduziu atributos da atividade de vida real que ela pretendia replicar.

Segundo Morrow (1979), um exame comunicativo tem a finalidade de mostrar se o candidato pode desempenhar um conjunto de atividades ou não. Caso possa, deve mostrar com que nível de precisão ele o faz. Para tanto, Swain (1985), Weir (1990, 1993) e Scaramucci (1998), sugerem que tarefas sejam usadas para a coleta do desempenho do candidato.

Tarefa é, segundo Scaramucci (1995, p. 80), “um termo usado na Lingüística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais”. A tarefa tem propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que são semelhantes àqueles que acontecem na vida real. São exemplos de tarefas: “assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica etc.” (Scaramucci, 1998, p. 110).

Para Morrow (1979, p. 149), “uma característica óbvia da comunicação é que todo enunciado é feito com um propósito”. Portanto, é necessário que as questões dos testes de língua ofereçam um propósito comunicativo para as respostas dos aprendizes, ou seja, que sejam tarefas (Scaramucci, 1998). Na opinião de Scaramucci (1998), o uso de tarefas apresenta várias vantagens. Conforme acima mencionado, elas têm um propósito ou objetivo claro, que determina o contexto e os limites da avaliação, em outras palavras, estabelece qual é o tipo de desempenho almejado. Scaramucci (1995, p. 81-82) ressalta que uma situação comunicativa “envolve um falante (autor do texto), a mensagem (texto), um interlocutor (leitor) e também um propósito”. No caso da avaliação de leitura, por exemplo, o aluno fica em uma posição complexa, já que ele é o interlocutor (leitor) e ao mesmo tempo é também autor (de suas respostas). Neste caso, para que o exame seja comunicativo, é necessário que os itens especifiquem com quem o aluno está se comunicando (seu interlocutor) e por quê (o propósito). Scaramucci (1995, p. 82), entretanto, afirma que geralmente nos testes, “mesmo naqueles que se dizem comunicativos”, avalia-se a leitura sem que haja “delimitações ou um propósito real ou comunicativo para os itens ou perguntas nem um interlocutor para as respostas”. Sem haver um propósito para a comunicação, fica difícil para o aluno ajustar a mensagem, ou seja, ajustar sua resposta à pergunta. Quando certos tipos de questões, como as de múltipla-escolha e verdadeiro ou falso, são utilizados, “além de tudo o que foi mencionado, está ainda se negando ao avaliado a chance de apresentar sua justificativa, quando variações na interpretação ocorrerem” (Scaramucci, 1998, p. 111). Se a avaliação for conduzida dessa forma, ela não passará de “um mero exercício formal, distanciado da realidade, sem significado para o candidato e, portanto, em nada comunicativo” (Scaramucci, 1998, p. 111).

O uso de tarefas também é vantajoso porque os parâmetros de correção são determinados pelas próprias tarefas, isto é, o aluno será bem-sucedido se conseguir realizar a tarefa. Para tanto, a tarefa deve ser clara, explícita e “reconhecida em termos da experiência do avaliado em situações reais”, pois, assim, minimizará “o fator de adivinhação com relação aos limites da resposta, em termos dos objetivos, extensão, almejados pelo avaliador” (Scaramucci, 1995, p. 82).

Além disso, as tarefas apresentam as habilidades do modo como elas são usadas na vida real, que é sempre de forma interligada. Isso possibilita uma avaliação integradora. Elas apresentam características de uso real da língua, ou seja, situações semelhantes às situações reais de comunicação. E, por isso, “têm uma validade aparente maior (mostram, de forma clara, o que se propõem a avaliar) e são mais motivantes, promovendo um maior engajamento do candidato” (Scaramucci, 1995, p. 80).

Weir (1990) também afirma que as tarefas dos testes têm que tentar refletir situações reais de uso da língua-alvo, para que os alunos, ao desempenharem tais tarefas, processem um discurso realístico. Ou seja, os testes devem conter “tarefas comunicativas simuladas que diretamente pareçam com aquelas que os candidatos encontrarão na vida real e que façam exigências realísticas deles em termos de comportamentos de desempenho de língua” (Weir, 1990, p. 37). Para tanto, é necessário que os testes sejam os mais diretos possíveis (Weir, 1990; Scaramucci, 1998).

Segundo Weir (1990, p. 12), o foco de testes diretos está “na expressão e compreensão do significado funcional contra um domínio mais limitado de forma”. A testagem direta requer do candidato um desempenho integrativo em contextos relevantes, nos quais ele atuará tanto receptivamente quanto produtivamente. Weir (1990) diz que o uso de testes diretos (na avaliação comunicativa) tem sido encorajado devido a uma preocupação sobre o efeito do formato do teste, ou seja, dos tipos de questões utilizadas, nos resultados. Há a possibilidade de que “os resultados do teste possam ser contaminados pelo formato de teste empregado, isto é, uma estimativa diferente de uma habilidade como a leitura pode ser obtida se um diferente formato for empregado”.

Sendo assim, é necessário que os formatos de questões sejam criteriosamente escolhidos, minimizando qualquer efeito prejudicial que possam ter sobre o desempenho do aluno. Para Weir (1990, p. 12-13), “o tipo de desempenho elicitado por certos métodos de avaliação pode ser qualitativamente diferente do uso da língua na vida real” e, se este for o caso, o resultado dos testes não coincidirá com a verdadeira capacidade do aluno de usar efetivamente a língua-alvo.

É importante também que os testes forneçam uma amostra da habilidade comunicativa do aluno que seja a mais representativa possível, pois é a partir das informações obtidas nos testes que se julgará a habilidade do aluno em usar a língua-alvo em futuras situações reais (Weir, 1990).

Uma outra característica de testes comunicativos é o uso de conteúdos contextualizados (Morrow, 1979; Swain, 1985; Weir, 1990; Scaramucci, 1998). Segundo Morrow (1979), qualquer uso da língua ocorre em um contexto, e é de acordo com esse contexto que as formas de língua utilizadas serão consideradas apropriadas ou não. De acordo com Weir (1990, p. 11), o contexto tem um papel determinante na avaliação da habilidade comunicativa de língua. “A língua não pode ser significativa se ela for desprovida

de contexto (lingüístico, discursivo e sócio-cultural)”. Portanto, é necessária a utilização de uma abordagem integrativa ao invés de uma descontextualizada. Weir (1990, p. 11) afirma também que os testes devem tentar conter tarefas autênticas⁴ e textos genuínos, pois

se tarefas não-autênticas são incluídas em testes de habilidade comunicativa de língua há um perigo real de que o método empregado possa interferir com a medição do construto no qual estamos interessados. Poderíamos terminar medindo habilidade para lidar com o método ao invés de habilidade para ler, ouvir, escrever, falar ou lidar com uma combinação dessas habilidades em contextos especificados. Quanto mais autênticas as tarefas, menos precisamos estar preocupados com isso. Se certas técnicas somente ocorrem em testes, ex., *cloze* ou múltipla-escolha, por que devemos alguma vez contemplar seu uso?

Scaramucci (1995;1998) sugere o uso de materiais autênticos, ou seja, materiais que não foram elaborados unicamente para o ensino de línguas, mas sim retirados, por exemplo, de jornais e revistas. Esses materiais devem aparecer sempre dentro de um contexto maior de comunicação, “para que o candidato possa ajustar o registro de linguagem às necessidades da situação” (Scaramucci, 1995, p. 80). Orações isoladas, portanto, nunca devem ser usadas em testes comunicativos.

Para Swain (1985), os testes de língua devem ser projetados e usados para promover melhoras nas práticas de ensino. Weir (1990, p. 13) tem a mesma opinião, para ele os testes comunicativos devem ter um efeito retroativo⁵ benéfico “no encorajamento da capacidade comunicativa na sala de aula”. Pois, se utilizamos na sala de aula atividades para ajudar o aluno a desenvolver habilidades comunicativas, essa prática deve ser também uma prioridade para a avaliação. Segundo Swain (1985), é necessário o envolvimento dos professores no desenvolvimento e administração dos testes para que o efeito retroativo seja benéfico.

Os testes devem também fazer o possível para obter o melhor desempenho dos alunos. Para tanto, as tarefas devem conter instruções claras e úteis, o tempo deve ser suficiente para que os alunos completem as tarefas e tenham oportunidade para revisá-las (Swain, 1985).

Referências

- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3.ed. Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN, J. D. *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1996.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v.1, n.1, p. 1-47, 1980.
- CLARK, L. D. Language Testing: Past and Current Status – Directions for the Future. *The Modern Language Journal*, v.67, n.4, p.431-443, 1983.
- DOLL, J. Avaliação na Pós-modernidade. In: PAIVA, M. G.; BRUGALLI, M. (Org.). *Avaliação: Novas Tendências Novos Paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 11-44.

⁴ Weir (1990) denomina de “tarefas autênticas” as atividades que são semelhantes às de uso real da língua.

⁵ Entende-se por efeito retroativo o efeito dos testes sobre o ensino (Hughes, 1989).

- FARIA, R. C. *A Concepção de Erro na Avaliação do Desempenho Comunicativo de Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- MORROW, K. E. Communicative Language Testing: revolution or evolution. In: BRUMFIT, C.J. e JOHNSON, K. (Org.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 143-58.
- OLLER, J. Discrete Point, Integrative, or Pragmatic Texts. In: RICHARD-AMATO, P. A. *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. New York: Longman, 1988, p. 372-381.
- ROLIM, A. C. *A Cultura de Avaliar de Professoras de Língua Estrangeira (Inglês) no Contexto da Escola Pública*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Lingüística Aplicada, Unicamp, Campinas.
- SCARAMUCCI, M. V. O Projeto CELPE-Brás no Âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995, p. 77-90.
- _____. CELPE-Brás: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p.105-112.
- SPOLSKY, B. Introduction: Linguistics and Language Testers. In: SPOLSKY, B. (Ed.). *Approaches to Language Testing*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978.
- SWAIN, M. Large-scale Communicative Language Testing: A Case Study. In: LEE, Y. P. et al. (Ed.). *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon, 1985, p. 35-146.
- WEIR, C. J. *Communicative Language Testing*. 2 ed. Hemel Hempsted: Prentice Hall Regents, 1990.
- WEIR, C. J. *Understanding and Developing Language Tests*. Hemel Hempsted: Prentice Hall Regents, 1995.
- WESCHE, M. B. Communicative Testing in a Second Language. *Canadian Modern Language Review*, v.37, n.3, p. 551-571, 1981.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas: Editora Pontes, 1991. Tradução de José Carlos Almeida Filho.

UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINAR LEITURA

Cristiane Tângari Dib (PG-UFU/FAZU)

Resumo

A leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas, mas nem sempre os momentos de leitura proporcionam uma conscientização crítica (Clark et. al, 1996) do mundo em que vivemos. Muitos educadores não acrescentam ao ato de ler algo mais além do que decodificação, dificultando a emancipação social dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores, leitura crítica, conscientização crítica da linguagem, reconstrução de significado, emancipação social.

Abstract

Reading is present in all kinds of literate societies; however, not all reading events develop critical awareness of the world (Clark et al., 1996). Many educators do not add much more to the reading process, except for decoding, making it more difficult for students to empower themselves.

Key Words: Teacher education, critical reading, critical language awareness, meaning reconstruction, social empowerment.

1. Introdução

A partir de leituras e inquietações intelectuais, realizo um estudo, como parte de pesquisa no curso de mestrado, explorando conceitos que fundamentam a leitura crítica e analiso, por meio de uma perspectiva de investigações em sala de aula, alguns eventos de leitura que ilustrarão os momentos da pesquisa.

Até que ponto, nós, professores - educadores, percebemos que as aulas de leitura podem oferecer oportunidades de reflexão sobre situações sociais, econômicas e políticas da realidade, desenvolvendo a conscientização crítica e conseqüentemente a emancipação social dos nossos alunos?

Estudos dessa natureza, iniciados nas duas últimas décadas têm contribuído para a formação de professores de Língua Estrangeira, mas ainda no início de um novo século materiais didáticos, no caso voltados para a leitura, se pautam pelo desenvolvimento de aspectos puramente lingüísticos em LE.

Muitos educadores não questionam *o porquê, como e para quê*, impossibilitando seus alunos de compreenderem a função social da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

Apesar de vários estudos dessa natureza na área da Lingüística Aplicada, a conscientização crítica da linguagem dentro da prática pedagógica ainda constitui-se em uma dificuldade enfrentada por muitos professores. Assim, essa pesquisa objetiva realizar um estudo explorando alguns conceitos que fundamentam a leitura crítica, analisar alguns

eventos de leitura para investigar concepções de leitura subjacentes às posições teórico-metodológicas de um livro-texto de LE e investigar a natureza das atividades de leitura propostas pelo livro-texto, como fonte de reflexão sobre situações sociais, econômicas e políticas da realidade, desenvolvendo a conscientização crítica e conseqüentemente a emancipação social dos nossos alunos.

Como professora-pesquisadora, tenho grande necessidade de investir em meu conhecimento, investigar a minha prática, estar bem preparada para conduzir as minhas aulas e trabalhar os diversos elementos que podem proporcionar a emancipação do meu aluno e, face a desencontros entre os propósitos dos livros-textos e visões mais contemporâneas de leitura resolvi questionar o meu próprio material didático.

2. A leitura

Para a realização deste estudo, na área da Lingüística Aplicada utilizei as contribuições de áreas afins, de autores como Freire (1994), Moita Lopes (1996), Almeida Filho (1999), Cavalcanti (1996), assim como trabalhos sócio-cognitivos realizados sobre a leitura. (Widdowson, 1984; Clark et. al, 1987; Scott et.al, 1988; Wallace, 1992; Freire, 1994; Figueiredo, 2000; Adams Smith, 1981).

São diversas as concepções vigentes de leitura que, grosso modo, podem ser sintetizadas através de tipos básicos de processamento de informação: *Decodificação, Modelo Psicolingüístico e o Processo Sociointeracional*.

Dado ao escopo desse estudo, mencionarei apenas os estudos do processo sociointeracional que é um processo de compreensão e interação, cuja dinâmica do ato de ler envolve tanto a informação impressa no papel quanto à informação que o leitor traz para o texto, e o significado não está nem no texto, nem na mente do leitor, mas torna-se possível através do processo de *interação entre o leitor e o autor, através do texto* (Moita Lopes, 1996). Esta proposta está baseada na teoria de esquemas (pré-conhecimento), segundo a qual o leitor interage com o texto de forma a construir o seu próprio significado, isto é, os conhecimentos sistêmico e esquemático são utilizados no ato de compreensão de leitura. Nesta visão sociointeracional, o professor aprende a compartilhar seu poder e aceitar as diferentes interpretações construídas através da negociação do significado do texto podendo oferecer oportunidades da prática da conscientização crítica da linguagem (Clark et. al., 1987), visando a emancipação social do aprendiz.

Ao pesquisar concepções de leitura, percebe-se que muitos pesquisadores da área da linguagem não mais a consideram como *Produto*, mas sim como um *Processo*, na qual a participação do leitor não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de construir significados. Com isso, a função do educador, não seria somente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

O viés da leitura crítica encontra-se, presente em várias publicações de outros pesquisadores e autores. Leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa, onde não deveria haver *reprodução*, mas *reconstrução de significado* (Figueiredo, 2000). Este trabalho

de reconstrução de significado do texto envolve implicações como (re) orientação do professor, pois este precisa estar preparado para ser ele mesmo, consciente e crítico ao ler e ao ensinar a ler.

Estudiosos da área explicam que o aluno lê criticamente quando ele constrói seus próprios conceitos, questionando ideologias, aspectos culturais, e interesses políticos que subjazem às pressuposições legitimadas encontradas nos textos.

3. Análise dos dados

Para investigar alguns aspectos do ensino da leitura, foram realizadas coletas de registros através da gravação de uma aula em áudio e observações por parte da pesquisadora. Mostrarei a análise de alguns eventos de leitura de um livro didático de um instituto de línguas franqueado, no qual adota sua própria metodologia.

A aula de leitura em estudo foi realizada em um instituto de línguas, em uma cidade mineira. A turma era freqüentada por 7 alunos, entre 16 a 18 anos, cursando o segundo semestre do primeiro ano do curso avançado, porém, neste dia, 6 dos 7 alunos estavam presentes. Esta aula aconteceu todas as terças e quintas feiras, das 16:00 até 17:15 no segundo semestre de 2002.

Este livro, no qual investiguei as atividades de leitura, é o segundo livro do curso de nível avançado. A orientação do manual do professor é para trabalharmos diferentes tipos de materiais textuais com a finalidade de *desenvolver as habilidades de leitura, aumentar vocabulário e realizar atividades de retelling* (recontar o texto).

Normalmente, os textos apontam uma preocupação com o desenvolvimento da *competência lingüística e não com a compreensão e construção do significado do texto*. Na orientação metodológica do livro, sugere-se bem superficialmente a realização de discussões ou uma “brief conversation” (uma conversação breve do assunto lido), após a leitura do texto.

Analisei o texto “*Why I want a wife*” e, de acordo com as instruções do manual do professor, esta atividade deveria ser realizada na sala de aula e em duplas. Os alunos iriam ler o texto e logo após deveriam completar as palavras que estavam faltando nos espaços em branco e a seguir iriam checar as respostas “corretas” com o *listening* (exercício de audição gravado em cd com/ multimídia), sendo que o professor poderia aceitar outras opções apropriadas. No final, deveriam realizar uma breve discussão do assunto.

Abaixo estão dois exemplos do estudo realizado com esse texto.

Um dos momentos analisados foi a correção da atividade proposta para apontar que nesta atividade o importante era a correção gramatical/lexical e não a compreensão do texto:

Excerto nº 1

1- P – *Ok, we are going to correct it and then we are going to listen to the text. Sometimes there is more than one correct answer.*

2- P – *I belong*

3- Ss – *to*

4- P – *belong to, yes! For example the book belongs to me, we always say belong TO* (alunos seguiam o texto com a professora) *I belong to that classification of people known?*

5- Ss – as

6- P – *as wives. Did you put that?* (aponta para uma aluna que não tinha respondido)

7- A3 – *no* (começou a rir e não falou a resposta)

É importante notar que o objetivo principal do exercício era de encontrar palavras gramaticalmente apropriadas para contexto. (Dep 2 - P – *I belong*); (Dep. 3 – Ss – *to*). Neste momento, não há desenvolvimento de leitura ou interação texto-leitor (Moita Lopes, op. cit.), ou espaço para o desenvolvimento de aspectos de criticidade, mas sim um estudo gramatical. Esta atividade nega o processo que envolve a compreensão crítica do ato de ler. Se, como Freire (op. cit.) postula, leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, sendo um processo dinâmico de recriação e reconstrução, podemos dizer que, neste momento, não estávamos fazendo leitura e sim exercícios gramaticais e lexicais.

Um outro momento analisado foi a parte da discussão do texto:

Excerto nº 2

8- P – *Ok, Ah, What are the advantages and disadvantages of marriage for a woman and for a man today? What would they be?*

9- A2 – *The woman has a job, children, home.*

10- P – *One disadvantage++ in your opinion, is that+ the woman has two jobs, one at home and the other one.* (risos) *Ok, what else?*

11- A4 – *just disadvantages*

12- P – *Don't you think there are advantages? Think about your parents or people that you know.*

13- Ss – (alunos começam a rir e ficam sem resposta)

14- A4 – *you have someone to take care of the kids*

15- P – *So, the advantage is that you HAVE someone to take care of your kids.* (alunos começam a rir)

De acordo com as orientações do manual do professor, o professor deveria, primeiramente, promover a atividade de completar os espaços em branco, corrigir, e após realizar uma pequena discussão com as chamadas *wrap up questions* (perguntas finais de compreensão), sendo estas perguntas, de acordo com as orientações, secundárias ao objetivo da atividade. Neste momento o professor poderá acrescentar ou ignorar questionamentos.

Durante a discussão, tentei trabalhar as idéias do texto, procurando fazer com que os alunos utilizassem o seu conhecimento prévio, lembrando o que alguns estudiosos da área postulam, a idéia da construção dos próprios conceitos, questionando as ideologias, os aspectos culturais, os interesses sociais e políticos que subjazem às pressuposições legitimadas encontradas para levar o aluno à emancipação social (Freire, op. cit.).

4. Considerações finais

Os exemplos dos eventos de leitura citados parecem revelar a presença equivocada da visão de leitura. A análise da atividade de leitura realizada dessa aula parece revelar que o texto foi primeiramente um *pretexto para estudo gramatical/lexical*, (Excerto nº 1) o que diverge dos objetivos do desenvolvimento dos aspectos que envolvem a compreensão crítica do ato de ler.

De acordo com os estudos realizados, a leitura é para muitos, ainda, somente uma área para o desenvolvimento de competências cognitivas e lingüísticas, (Excerto n° 1) sem a presença de negociação de significados.

Um outro fator de grande importância é que o professor, muitas vezes, ainda tem o livro-texto como *único* ponto referência para as suas aulas. O livro é *um* ponto de referência, porém, o professor é que coordena, de acordo com sua formação, o *como* realizar as atividades com os alunos para melhor desenvolvimento de suas competências, sejam elas lingüísticas, discursivas ou comunicativas.

O desenvolvimento de aspectos mais críticos em atividades de leitura poderá levar à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor, em outras palavras, esse processo poderá gerar uma nova articulação de idéias, porém, isto vai depender da abordagem que professor escolher para a realização das suas atividades. Este tipo de leitura é muito mais do que simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como recriação, reconstrução de idéias (Freire op. cit.) (Excerto n° 2). Contudo, para que haja interação entre texto-leitor, o professor, deveria estar bem preparado e ciente do seu papel como facilitador do conhecimento.

Por essa perspectiva, em sala de aula a leitura não deveria ser confundida como decodificação de sinais, como reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados, e o leitor não deveria mais ser considerado como consumidor passivo da mensagem não-significativa e irrelevante, mas sim como ser participante na construção das idéias e nos questionamentos de ideologias mascaradas nos textos.

Nesse estudo, pode-se perceber que os exercícios de leitura da aula desse livro, ainda estão muito voltados para decodificação e voltados aos objetivos do desenvolvimento da competência lingüística, por isto é necessária uma melhor preparação dos professores para fazerem dos momentos de leitura eventos sociais.

Apesar da visão de leitura tradicional fundamentar a maioria dos livros didáticos, focalizando a decodificação, o professor mais preparado teria a possibilidade de fazer qualquer momento de leitura, um momento de negociação e reconstrução. Não é o livro didático que orientará sua prática, mas a sua formação crítico-pedagógica que irá orientar essa prática fazendo dos eventos de leitura momentos que visam a emancipação social do educando.

Referências

- ADAMS SMITH, D. E. Levels of questioning: Teaching Creative Thinking through ESP. *English teaching Forum*, v. XIX, n. 1, p 15-18,1981.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes,1999.
- CAVALCANTI, M.C. Ensino de Leitura: Avaliação de Compreensão de Texto sem prática de Leitura Crítica? *Cadernos PUC-SP*, n. 17, p.105-116,1984.
- CLARK, R.; FAIRCLOUGH, N. L.; IVANIC, R.; MARTIN-JONES, M. Conscientização Crítica da Linguagem.Tradução de Kleiman, B; Cavalcanti, M.C *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 28, 1996.

- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O Professor de Inglês (entre a Alienação e a Emancipação). *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- FIGUEIREDO, C. A. . *Leitura Crítica: Mas isso faz parte do ensino de leitura?* – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Letras) – IEL, UNICAMP, Campinas.
- _____. *O Ensino da Leitura em Inglês: uma proposta a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura e da percepção da organização textual*. 1984. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUC, São Paulo.
- FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1981/1994.
- MASCARENHAS, M. *Grade Two*. Belo Horizonte: Number One Systems Tecnologia Educacional Ltda.,1999.
- MOITA, LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- SCOTT, M. *Teaching Critical Reading through Set Theory*. Working Papers 20. CEPRIL, PUC-SP, 1984.
- WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press,1992.
- WIDDOWSON, H. G. Reading and Communication. In: ALDERSON, C.; URQUHART, A. (Org.). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.1984.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE LETRAS/INGLÊS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Cristina Vasconcelos Porto (UFPA)

Este trabalho apresenta os resultados de minha pesquisa de mestrado (Porto, 2003) que teve por objetivos investigar: 1) as percepções de três professoras de Letras/Inglês da Universidade Federal do Pará (UFPA) sobre o que seja avaliação em educação geral e em língua estrangeira (LE); 2) os fatores que influenciam sua prática avaliativa; (3) suas dificuldades ao avaliar seus alunos e (4) o uso que fazem das informações obtidas do processo avaliativo.

1. Considerações teóricas

A avaliação da aprendizagem desempenha um papel importante na educação, pois é por meio da prática avaliativa que decisões são tomadas com o intuito de promover melhorias nos processos de ensino e aprendizagem (Hoffmann, 1991, 2001; Luckesi, 2001). Abordando a questão da tomada de decisão na prática avaliativa no contexto brasileiro, Luckesi (2001, p. 76) observa que “a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem, a partir de menções,¹ sejam elas em notações numéricas ou em notações verbais”. Sob esse enfoque, privilegia-se a avaliação somativa que focaliza somente os resultados finais da aprendizagem em detrimento da avaliação formativa que tem por objetivo acompanhar os processos de ensino e aprendizagem visando sua melhoria. Luckesi (2001, p. 17) observa, ainda, que “a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’”. Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem acabam voltando suas atenções para a avaliação, sobretudo para uma preocupação excessiva com a nota. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de cumprir seu papel de subsidiária da prática pedagógica com vistas à melhoria tanto do ensino quanto da aprendizagem, para tornar-se o objetivo central desses processos.

De acordo com Vasconcelos (2000), em nosso contexto escolar, a nota tem sido muitas vezes utilizada para premiar ou castigar o aluno, evidenciando a presença do que o autor denomina de *pedagogia comportamentalista* baseada no prêmio e no castigo. Para Afonso (2000), a utilização da avaliação para premiar ou castigar o aluno configura-se como instrumento de exercício de poder. Conforme enfatiza o autor, “seja como forma de recompensa seja como forma de punição ou coerção, avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes” Afonso (2000, p. 22).

Diante dessas reflexões, é importante repensar a ênfase excessiva que se tem dado aos resultados da aprendizagem e a valorização da nota. Hoffmann (1991) acredita que, para que mudanças ocorram na direção de uma concepção mais abrangente que enfatize o

¹ Em avaliação, *menções* são entendidas como formas de expressar o nível de aprendizagem do aluno. As menções podem ser expressas em notas (símbolos numéricos. Ex: 9, 7) ou em conceitos (símbolos verbais. Ex: Bom, Regular, Excelente) (Luckesi, 2001).

processo, é preciso que o professor reflita sobre sua prática. De fato, essa reflexão se faz necessária. Em seu estudo, Sarmento (1997) constatou que os professores realizam a avaliação de forma irrefletida e contraditória prevalecendo no discurso desses professores a visão de que a avaliação deve ser utilizada para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, ao observar o cotidiano da prática avaliativa, a autora constatou que os professores utilizam os resultados da avaliação somente para fins de registro.

A contradição entre teoria e prática nas questões avaliativas também foi observada no estudo realizado por Lüdke e Mediano (2000). Essas autoras observaram, ainda, que os professores percebem a avaliação sob duas perspectivas: tradicional e progressista. Sob uma perspectiva tradicional, o professor é visto como transmissor do conhecimento e o aluno como receptor desse conhecimento. A avaliação é concebida como sinônimo de medida e a prova é o principal instrumento utilizado para avaliar a aprendizagem, visando a atribuição de notas. Sob uma perspectiva progressista, o professor se avalia, assumindo um papel de orientador da aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como um processo contínuo que visa o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem do aluno com vistas à superação dessas dificuldades.

Na área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) também se observam contradições entre teoria e prática. Apesar dos avanços teóricos nos conceitos de ensino e aprendizagem, avanços esses que sinalizam a consolidação dos pressupostos da abordagem comunicativa no ensino de línguas, a prática avaliativa no cotidiano de sala de aula ainda encontra-se pautada por uma abordagem que privilegia a verificação de itens isolados da língua (Scaramucci, 1993). É possível observar, também, a predominância de estudos sobre avaliação em LE no contexto brasileiro, cujo foco de investigação tem sido o uso de instrumentos avaliativos (ver os trabalhos de Queiroz, 1997; Santos, 2001; Lopes, 2002; Fidalgo, 2002).

Este trabalho amplia, portanto, os estudos na área da avaliação, a partir da investigação das percepções de professores de Letras/Inglês sobre o que seja avaliação para compreender melhor a forma como a avaliação é realizada e o que fundamenta as escolhas do professor ao avaliar o aluno.

Passo, a seguir, para a discussão da metodologia utilizada na pesquisa.

2. Metodologia

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso (Johnson, 1992), pois investigou as percepções de três professoras de Letras/Inglês da UFPA sobre avaliação da aprendizagem. O período de coleta foi de dois meses no ano letivo de 2002. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: questionários, entrevistas, notas de campo, gravação em áudio das aulas e instrumentos de avaliação elaborados pelas professoras participantes da pesquisa.

A análise dos dados gerou duas grandes categorias, a saber: (1) Experiências diretas e (2) Experiências indiretas (Miccoli, 1997). As experiências diretas referem-se aos relatos das participantes sobre a sua prática avaliativa. As experiências diretas incluem as seguintes categorias: 1- Conceitos de avaliação, subdividida em duas subcategorias: conceito amplo e conceito específico; 2- Objetivo da avaliação; 3- Percepções sobre o erro; 4- Formas de

correção; 5- Interpretação dos resultados; 6- Percepções sobre o desempenho dos alunos; 7- Autopercepção da prática avaliativa; e 8- Explicitação do processo avaliativo, compondo-se de duas subcategorias: Formato das avaliações e Critérios de avaliação e pontuação.

As experiências indiretas, por sua vez, referem-se aos fatores que influenciam a prática de avaliar das participantes, que permeiam e justificam, de alguma forma, as suas ações. As experiências indiretas incluem as seguintes categorias: 1- Tempo; 2- Conhecimento teórico e 3- Experiências anteriores.

A seguir, apresentarei os resultados da pesquisa.

3. Resultados e discussão

A análise dos dados revelou que, das três participantes da pesquisa, duas assumem uma postura tradicional com relação à avaliação, ou seja, percebem a avaliação pelo seu aspecto quantitativo, focalizando o produto da aprendizagem. A terceira participante, por outro lado, assume uma postura que, nesta pesquisa, foi denominada de transicional, ou seja, há momentos em que ela oscila entre uma postura tradicional e uma postura progressista, focalizando a avaliação como diagnóstico, com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

3.1 Conceitos de avaliação: amplo e específico

3.1.1 Conceito amplo

Ao serem questionadas sobre o que era avaliação, as respostas das participantes evidenciaram duas percepções distintas: (1) avaliação como verificação de conteúdos e (2) avaliação como diagnóstico, como ilustram os trechos a seguir:

- [1] Monique: Bom, avaliação pra mim, né, é verificar se o aluno conseguiu a aprendizagem, né, se o aluno conseguiu aquilo que foi visto em sala [...] e ver se ele está capaz para o próximo nível.
- [2] Carmem: [...] avaliação é algo muito amplo, né, é mostrar pro aluno como ele tá indo dentro desse processo de aprendizagem [...] ver o que ele já consegue fazer com facilidade, com dificuldade, verificar isso, né, mas é mais que verificar isso.
- Cristina: Como assim?
- Carmem: É porque, pra mim, a palavra verificar quer dizer como se fosse aquele médico, né, você vai e verifica que você tá doente e não faz nada. Verificar é só isso [...] Então avaliar pra mim é você primeiro ver quais são as dificuldades dos alunos e depois dar um diagnóstico e dar um remédio, [...].

No exemplo [1], podemos observar que Monique associa avaliação à verificação da quantidade de conteúdo ensinado. Essa associação, em uma primeira análise, parece revelar uma visão reducionista do que seja avaliar, pois a avaliação, enquanto verificação de

conteúdo, apresenta-se como algo estático, por ser uma etapa que se encerra no momento em que se obtém a informação desejada. Isto pode sugerir que nada será feito para auxiliar os alunos na superação de suas dificuldades, o que está de acordo com o que observa Luckesi (2001) a respeito de avaliação como verificação.

Por sua vez, a concepção de Carmem [2] sobre o que seja avaliação apresenta-se como um processo mais abrangente. Para ela, é preciso, primeiramente, verificar as dificuldades dos alunos, para, em uma etapa posterior, buscar alternativas que os auxiliem na superação dessas dificuldades, deixando transparecer, portanto, a noção de avaliação como diagnóstico voltado para a melhoria da aprendizagem (Luckesi, 2001).

3.1.2 Conceito específico

Quando à avaliação em LE, duas percepções distintas prevalecem: (1) uma que prioriza o conhecimento de estruturas gramaticais e vocabulário da língua, e (2) outra que prioriza o uso comunicativo, como podemos observar a seguir:

- [3] Monique: Avaliar uma língua estrangeira é ver o vocabulário, né, eu cobro na prova tanto vocabulário quanto gramática, acho que os dois têm o mesmo peso, [...].
- [4] Carmem: [...] avaliar uma língua estrangeira é ver se o aluno consegue se comunicar. Aprender uma língua estrangeira não é aprender gramática da língua estrangeira, não só isso [...]. Avaliar língua, pra mim, eu acho que é um todo, e não partes dela, né [...].

Podemos observar pela fala de Monique [3] que ela prioriza as regras gramaticais e o vocabulário na avaliação em LE. Seu relato evidencia, portanto, a visão de língua como estrutura, o que também evidencia a noção de que a língua pode ser avaliada tendo em vista suas partes, separadamente. Essa visão pode ser reflexo da prática tradicional de ensino de línguas que privilegia o domínio de regras gramaticais, desvinculado de um contexto comunicativo (Almeida Filho, 1993). Por outro lado, podemos perceber na fala de Carmem [4], a visão de que o professor deve avaliar o conhecimento da língua, considerando-a como um todo, e não suas partes, observando seu uso na comunicação. Isto está de acordo com a visão de Morrow (1979), para quem medir o conhecimento de partes isoladas da língua só possui um propósito se o aprendiz é capaz de combiná-las às situações de uso da língua para fins comunicativos.

3.1.3 Objetivo da avaliação

Quando questionadas sobre a razão pela qual avaliam seus alunos, duas visões prevalecem: (1) avaliação como estímulo para fazer o aluno estudar e (2) avaliação como um meio de acompanhar a aprendizagem. Os trechos abaixo são ilustrativos dessas visões:

- [5] Selma: Eu avalio o aluno porque eu não vejo outra forma de ver se ele aprendeu, né, e também pra fazer e ele estudar. Quando eles sabem que não vai ter prova, eles não se preocupam muito em estudar, em fazer os trabalhos que a gente solicita [...]. Eles têm que estar sempre ameaçados de serem avaliados [risos] pra poder fazer as coisas.

- [6] Carmem: Bom, meu objetivo é prever como é que ele [o aluno] tá se desenvolvendo, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dele, ver as dificuldades e melhorar esse processo de aprendizagem, de ver o progresso do aluno, a evolução dele, né [...]

Como podemos observar na fala de Selma [5], ela acredita que a avaliação serve ao propósito de levar o aluno a estudar. Para Selma, sem a ameaça da prova, os alunos não se dedicam aos estudos e não fazem os trabalhos solicitados. Nesse sentido, a prova é utilizada como “um fator negativo de motivação” (Luckesi, 2001, p.19), uma vez que os alunos são induzidos a estudar porque são ameaçados por ela e não porque compreendem que os conteúdos trabalhados em sala são importantes para sua aprendizagem.

Carmem [6], por outro lado, aponta para a importância da avaliação como uma forma de promover o desenvolvimento do aluno, a partir da busca de compreensão de suas dificuldades. Entretanto, quanto à utilização da avaliação como forma de ameaça, Carmem foi a única participante que, em sala de aula, utilizava a nota para premiar ou castigar o aluno, o que evidencia sua postura transicional. De fato, de acordo com Vasconcellos (2000), a nota no contexto escolar brasileiro tem sido tradicionalmente utilizada com o objetivo de premiar ou castigar o aluno. Para Afonso (2000), por outro lado, avaliar para premiar ou punir o aluno configura-se como instrumento de que dispõe o professor para o exercício do poder. As notas de campo abaixo ilustram o uso da nota com a função de premiar ou punir o aluno.

- [7] Carmem: “Olha, já vou dar zero a quem não tá repetindo, heim”
(Notas de campo- 12/06/02 – parte gravada e transcrita)
- [8] Carmem: “Aqueles alunos que usarem a fórmula vão ganhar uma notinha a mais”
(Notas de campo – 13/07/02 – parte gravada e transcrita)

3.1.4 Percepções sobre o erro

Ao comentarem questão do erro, duas visões predominam: (1) o erro é algo negativo, devendo ser eliminado e (2) o erro é importante para a aprendizagem do aluno. Os trechos, a seguir, ilustram as visões negativa e positiva em relação ao erro.

- [9] Selma: Ah, eu acho que o professor não deve tolerar o erro porque se o professor tolera um erro, né, ele [o aluno] está acumulando eh...acumulando...informações que poderiam ser logo extintas dali [...] se não eliminar as informações erradas, isso acaba prejudicando a aprendizagem dele.
- [10] Carmem: O erro deve ser tolerado pelo professor porque aprendizagem é alguma coisa que vai e volta (...) Então aquela coisa que o aluno aprende naquele momento, depois de repente comete um errozinho, né, mas aí depois com o tempo, o aluno mesmo vai vendo que não é daquela forma e vai colocando o certo [...]

O trecho da fala de Selma [9] revela a percepção de que o erro é algo indesejável e prejudicial para a aprendizagem, o que parece demonstrar que ela possui a visão do erro sob

a perspectiva behaviorista, que parte da premissa de que o erro é um indicativo da não-aprendizagem, devendo ser eliminado (Ellis, 1994).

O relato de Carmem [10], por outro lado, evidenciou uma visão mais positiva em relação ao erro. Para ela, o professor deve tolerar o erro do aluno, pois errar é algo natural que faz parte da aprendizagem, o que está de acordo com a visão de Figueiredo (2002). Essa visão pode ser explicada pelo fato de Carmem acreditar que os erros são corrigidos, naturalmente, pelos próprios alunos.

3.1.5 Formas de correção

Dois posturas distintas em relação à correção foram evidenciadas: (1) a correção direta dos erros dos alunos como forma eficaz de correção e (2) a percepção de que existem outras formas eficazes de correção. Os trechos, a seguir, ilustram essas percepções:

[11] Selma: A correção deve ser feita pelo professor porque a maioria [dos alunos] espera que o professor corrija, né, se eles estão lá é pra aprender. Então se não houver essa correção por parte do professor, acontece uma insegurança, né, o aluno nunca sabe o que aprendeu, o que não aprendeu [...] é uma forma eficaz que eu vejo de corrigir o aluno.

[12] Carmem: Eu corrijo de forma direta, acabo caindo na mesma coisa que os meus professores faziam comigo, né, acho bom esse tipo de correção, mas aí com esse questionário eu me lembrei “meu Deus, tem aquela outra forma, né, do próprio colega ajudar o outro, corrigir o outro”, é super válido [...] eu incentivo esse tipo de correção [...].

O relato de Selma [11] parece reforçar o papel do professor como central nos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que ela percebe a figura do professor como única fonte de conhecimento atribuindo-lhe a responsabilidade pela aprendizagem. Para elas, a correção direta é uma forma eficaz de correção porque o aluno só sente segurança na correção feita pelo professor.

Quanto ao posicionamento de Carmem [12] com relação à correção, foi possível observar que ela também utiliza a correção direta, evidenciando sua postura transicional, visto que esse tipo de correção é a forma tradicionalmente utilizada em sala de aula, de acordo com Figueiredo (2002).

3.1.6 Interpretação dos resultados

Quanto aos posicionamentos das participantes com relação aos resultados das avaliações, duas posturas prevalecem: (1) os resultados são apenas apresentados aos alunos sem discussão e (2) os resultados são discutidos em sala de aula. Os trechos, a seguir, ilustram essas posturas.

- [13] Selma: Depois de corrigir eu só entrego pra eles [os alunos] o conceito, mas eu digo que tem uma nota por trás, né, não dá pra somar palavras [...] eles precisam desses resultados pra saber se vão passar ou não pro próximo nível, é isso que interessa pra eles [risos] [...].
- [14] Carmem: [...] eu pego os resultados, né, e entrego as provas pros alunos verem as notas. Aí eu comento com eles os erros, coloco assim no quadro e tiro uma série de dúvidas [...].

Conforme podemos observar no relato de Selma [13], ela declara que apenas entrega as notas para os alunos após realizar as correções. Assim, para ela, os resultados das avaliações servem ao propósito de indicar se os alunos terão ou não condições de passar para os próximos níveis.

Diferentemente de sua colega, Carmem [14] declarou na entrevista que não apenas entrega os resultados para os alunos, mas discute com eles esses resultados. Entretanto, quanto à entrega dos resultados da prova oral, Carmem mostrou-se oscilante. Ela pediu que os alunos trabalhassem em duplas para elaborar um diálogo. Com alguns grupos, Carmem apenas entregava os conceitos ao final da apresentação sem discutir as dificuldades dos alunos. Com outros grupos, por sua vez, ela comentava os resultados, o que evidencia sua postura transicional com relação à interpretação dos resultados obtidos das avaliações.

3.1.7 Percepções sobre o desempenho do aluno

Ao serem questionadas sobre como interpretam o mau desempenho dos alunos, as participantes revelaram duas percepções distintas: (1) o aluno é o responsável por seu mau desempenho e (2) tanto professor quanto aluno podem ser responsáveis pelo mau desempenho. Os trechos abaixo são ilustrativos dessas percepções:

- [15] Selma: Eu acho que ele [aluno] precisa se empenhar mais, né, não foi pontual, não foi assíduo, não se empenhou nas tarefas, né, [...].
- [16] Carmem: Bom, quando não bate, né, o que tava imaginando com o resultado que ele teve na prova, sei lá, problema pessoal do aluno, teve problema de saúde, não se saiu bem, não consegui, eu conversei com ele [...] o diário que eu peço pra eles fazerem é bom porque nesse momento o aluno fala de uma recorrência de uma certa dificuldade, então eu vejo se aquilo que eu apresentei foi claro pra eles, se eu não expliquei direito, sei lá, um tempo verbal [...] né, eu vejo se o problema foi meu [...].

Como podemos perceber no trecho [15], as justificativas apontadas por Selma foram: o aluno não foi pontual, o aluno não foi assíduo, o aluno não se empenhou nas tarefas solicitadas. Podemos observar que sua fala evidencia a ausência de questionamento sobre a influência que a prática pedagógica pode exercer sobre o desempenho do aluno. Nesse sentido, sua fala reflete uma postura na qual se exime da responsabilidade pelo mau desempenho, atribuindo-a ao aluno, exclusivamente. É interessante notar que Selma parece perceber a figura do professor

como única fonte de conhecimento e como sendo responsável pela aprendizagem do aluno, conforme discussão feita a partir do exemplo [11]. No entanto, ela parece não perceber a responsabilidade do professor para com a não-aprendizagem do aluno.

Diferentemente de Selma [15], Carmem [16] demonstra uma preocupação com o aluno e, além disso, questiona a sua própria responsabilidade pelo mau desempenho dele. Podemos perceber que, ao comentar sobre o diário que utiliza para avaliar o aluno, Carmem reconhece que o desempenho deste pode ser prejudicado por uma falha em seu ensino, como, por exemplo, uma regra gramatical que não foi bem explicada.

3.1.8 Autopercepção da prática avaliativa

As participantes atribuíram dois conceitos à sua maneira de avaliar: (1) Conceito bom e (2) Conceito regular, como podemos observar nos trechos a seguir.

[17] Selma: Eu acho que a minha forma de avaliar é boa, está correta, né [...] na hora da avaliação eu tenho que recuar um pouco, me tornar mais séria [...]. Se eu for aceitar as propostas, que eles dão na hora da avaliação, eles tentam apelar pro meu lado bom [risos] e não respeitam [...].

[18] Carmem: Ah, eu acho que a minha forma de avaliar é regular.

Cristina: Como assim?

Carmem: Porque eu não sinto ainda segura, né, eu ainda tô num processo de aprendizagem, então eu ainda tô meio que experimentando [...] Às vezes acabo pensando e agindo como meus professores faziam, né, [...] Avaliar é muito subjetivo, muito complexo [...] exige mais conhecimento [...].

Conforme evidenciado nos trechos [17], Selma julga boa e correta sua forma de avaliar. Selma acredita ser necessário assumir uma postura mais rígida com relação aos alunos nas situações de avaliação, não aceitando suas opiniões, visto que, para ela, isto pode fazer com que eles venham a desrespeitá-la.

Por sua vez, Carmem [18] atribui um conceito regular à sua forma de avaliar por acreditar que a avaliação é algo complexo, o que demanda maior conhecimento sobre o assunto. Sua postura transicional é novamente evidenciada no momento em que afirma que: “Às vezes acabo pensando e agindo como meus professores faziam, né”. É interessante observar que, em comparação à sua colega, Carmem foi a participante que demonstrou ter mais conhecimento sobre o tema avaliação, como evidenciado nos exemplos [6] e [14]. Apesar de possuir esse conhecimento, ela se mostra insegura com relação às questões avaliativas, como se percebe no início de sua fala, no exemplo [18]. Uma possível explicação para isto pode ser o fato de que as leituras que realizou sobre avaliação tenham aguçado a percepção de que a avaliação é um processo complexo, que não se limita à aplicação de provas e atribuição de notas. Percebendo a avaliação em sua complexidade, Carmem pode ter tomado consciência de que a avaliação precisa ser objeto de mais estudos para que o professor possa aperfeiçoar suas formas de avaliar. Esse fato, a meu ver, explica a postura transicional de Carmem com relação à avaliação.

A seguir, os resultados da análise de dados com relação à explicitação do processo avaliativo são apresentados.

3.1.9 Explicitação do processo avaliativo

Passo a apresentar os resultados da análise de dados quanto à transparência das participantes ao fornecerem informações sobre o formato das avaliações. Não sendo possível apresentar os resultados sobre os critérios de avaliação e de pontuação adotados pelas participantes devido à quantidade de dados, me deterei aos resultados com relação ao formato.

3.1.10 Formato das avaliações

Quanto ao formato, as participantes se dividem em duas posturas, denominadas, nesta pesquisa de (1) não-informativa e (2) informativa. Na postura não-informativa, o aluno não recebe informações sobre como será o formato das avaliações. Na postura informativa, o aluno é informado sobre o formato das avaliações. Os trechos abaixo ilustram essas posturas:

[19] Monique: [...] eu acho que saber como vai ser a prova é dar a prova então [...] O aluno quando domina bem o conteúdo, você pode formular qualquer tipo de questão que ele vai saber resolver [...] Então eu não falo como vai ser não.

[20] Carmem: A questão de saber o que vai ser exigido na prova e como ela vai ser, isso é uma questão de justiça, quer dizer, é direito do aluno, ele tem que saber como vai ser o formato das avaliações [...]. Nas provas, as questões são parecidas com as que eu pratico em sala de aula [...] ele tem que tá habituado com esse tipo de questão [...].

Como demonstrado no trecho [19], Monique declarou que não fornece informações ao aluno sobre o formato das avaliações. Na sua opinião, o aluno precisa saber o conteúdo da avaliação e não a forma como esse conteúdo vai ser avaliado, pois acredita que, se o aluno dominar o conteúdo, ele será capaz de realizar qualquer tipo de tarefa exigida em uma prova.

Por outro lado Carmem [20] declara que informa aos alunos sobre o formato das avaliações por acreditar em seu direito de ter acesso a essas informações. Quanto às questões de sua prova, Carmem declara que não são diferentes das utilizadas em exercícios de sala de aula, pois, segundo ela, os alunos precisam estar familiarizados com o tipo de questões presentes nas provas para que o desempenho deles não seja prejudicado. Dessa forma, Carmem parece perceber a importância de se fornecerem informações precisas aos alunos para que possam ter um bom desempenho na avaliação. Entretanto, foi possível observar que a prova oral foi realizada sem que os alunos tomassem conhecimento do dia em que esta se realizaria e de como seria essa prova, como pode ser verificado no seguinte trecho:

[21] Carmem: Olha gente, vocês acabaram de fazer a prova oral, foi surpresa porque eu não quis falar porque vocês iriam ter dor-de-barriga [...].
(Notas de campo - 09/08/02 - parte gravada e transcrita)

A seguir, apresentarei alguns fatores que influenciam a prática avaliativa das participantes desta pesquisa.

3.2 Fatores influentes da prática avaliativa: o papel das experiências indiretas

3.2.1 Tempo

As falas das participantes evidenciam o tempo como sendo um fator que exerce influência na avaliação que realizam, conforme ilustram os trechos a seguir:

[22] Carmem: Eu corrijo de forma direta [...] acho bom esse tipo de correção, mas aí com esse questionário eu me lembrei “meu Deus, tem aquela outra forma, né, do próprio colega ajudar o outro, corrigir o outro, é superválido [...] mas a gente não tem muito tempo pra fazer outros tipos de correção, por isso eu faço mais a correção direta [...].

3.2.2 Conhecimento teórico

O conhecimento teórico sobre avaliação se apresenta como um fator importante na prática da avaliação, visto que percepções e atitudes podem ser modificadas pelo conhecimento que se tem sobre o assunto, como se pode observar pelos trechos a seguir.

[23] Carmem: [...] de acordo com Luckesi, que foi um vídeo que eu vi em Didática quando ele falou que a média é uma mentira, eu comecei a ter outra visão [...] eu tô procurando mudar isso de não levar em consideração essa média só os resultados [...] mas sim ver o progresso do aluno [...].

Conforme demonstrado na fala de Carmem, no exemplo [23], a noção de avaliação enquanto produto passou a ser questionada por ela a partir do momento em que assistiu a um vídeo sobre avaliação quando cursou Didática na graduação. Para ela, a questão da média,² que focaliza somente os resultados obtidos do processo avaliativo deve ser desconsiderada, sendo importante que se avalie o processo de aprendizagem e não o produto.

3.2.3 Experiências anteriores

Ao falar sobre suas experiências como aprendiz de línguas, Monique disse que era avaliada por meio de testes por seus professores e sempre achou que essa forma de avaliar era a única forma adequada de fazê-lo, como evidenciado no trecho abaixo.

² Média dos resultados obtidos do processo avaliativo.

- [24] Cristina: E tu eras avaliada por meio de testes em todas essas instituições?
Monique: É em todas as instituições, primeiro grau, testes, segundo grau, testes...eh... cursos de inglês, né, era também testes, na universidade, testes, [...].
Cristina: E o que tu achavas dessa forma de avaliar?
Monique: Ah, eu particularmente não imaginava uma outra forma. Então era adequada, né [...] nunca pensei que não fosse adequada e penso isso hoje também, né.

Podemos perceber no trecho [24], devido ao fato de Monique ter sido sempre avaliada somente por testes, ela acredita que essa é a única forma adequada de avaliar, convicção essa que mantém até hoje. Esse fato pode explicar a razão de Monique privilegiar o uso de testes para avaliar seus alunos.

Passo, a seguir, às considerações finais deste trabalho.

4. Considerações finais

Como pudemos perceber pelos resultados deste estudo, avaliar não é uma tarefa fácil de ser realizada, redutível à aplicação de instrumentos avaliativos. É importante que o professor tenha um conhecimento específico sobre avaliação para que possa utilizar instrumentos tecnicamente bem elaborados na sua prática avaliativa. Igualmente importante é a necessidade de se conceber a avaliação como uma ação que transcende a dimensão técnica, pois é preciso que o professor tenha clareza das finalidades da avaliação para que possa fazer escolhas adequadas e coerentes com os objetivos que pretende alcançar.

Diante da necessidade de mudanças na prática da avaliação, cabe, então, o seguinte questionamento que se coloca como reflexão: como implementar mudanças na prática avaliativa, enfatizando-se o processo e não o produto, se o próprio sistema educacional e a sociedade como um todo voltam suas atenções para os resultados finais da aprendizagem? É possível que mudanças ocorram partindo-se do cotidiano da sala de aula ou elas dependem de mudanças no sistema? Acredito, que o sistema só irá mudar a partir de experiências que se iniciem no contexto da sala de aula. Dessa forma, tornar cotidiana a ênfase no processo nas formas de avaliação utilizadas em sala de aula é imprescindível para que o sistema possa vir a mudar. Relatos de experiências bem sucedidas que têm implementado a avaliação para a melhora do processo de aprendizagem já se encontram reportadas (Pellegrini, 2003). No entanto, esses relatos ainda são incipientes para que haja mudanças no sistema. É necessário que mais professores adotem a avaliação processual e relatem seus resultados para que os benefícios desse tipo de abordagem sejam mais conhecidos e que, eventualmente, possam levar a mudanças do sistema.

Para que a avaliação seja realizada de forma integrada aos processos de ensino e aprendizagem e para que esteja a serviço da melhoria desses processos, é preciso que se defina com clareza, a partir de um trabalho conjunto, a finalidade da ação educativa, não perdendo de vista a realidade dos alunos com os quais se está trabalhando. Isto, porque em se tratando de avaliação, não há fórmulas ou regras gerais que possam ser aplicadas a todos os contextos, mas há a perspectiva de que a avaliação, uma vez concebida como uma ferramenta útil e importante para os processos de ensino e aprendizagem, possa auxiliar tanto professores como alunos a melhorar suas formas de ensinar e aprender.

Referências

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FIDALGO, S. S. *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.
- _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- LOPES, C. R. *A avaliação no ensino comunicativo de língua inglesa: uma análise de testes escritos*. 2002. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 2000.
- MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom*. 1997. 278f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Toronto, Toronto, 1997.
- MORROW, K. E. Communicative language testing: revolution or evolution. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 143-158.
- PELLEGRINI, D. *Avaliar para ensinar melhor*. Revista Nova escola, n. 159, p. 26-33, 2003.
- PORTO, C. V. *Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso*. 2003. 185 Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- QUEIROZ, R. F. Analisando um instrumento de avaliação. *Letras & Letras*, v. 14, n.1, p. 115-128, 1997.
- SANTOS, F. L. L. *Análise de provas elaboradas por professores em formação: um estudo de caso*. 2001. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2001.
- SARMENTO, D. C. (Org.). *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes, 1997.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre avaliação em um contexto de ensino de línguas. *Outras Palavras - Anais da V Semana de Letras*, Universidade Estadual de Maringá, 1993. p. 91-98.
- VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.

BUSCANDO RAÍZES: A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Deise Prina Dutra (UFMG)

Heliana Mello (UFMG)

Daniela Elisa Duarte Ferreira (G-UFMG)

Luciano César Alves de Deus (G-UFMG)

Gema Colaço Fonseca (G-UFMG)

1. Introdução

Aprendemos com nossos professores mais do que eles imaginam. Enquanto alunos, passamos muitas horas observando a prática deles (Lortie, 1975) e, além do conteúdo apresentado, aprendemos com eles como ensinar. As crenças de professores em formação e em-serviço foram discutidas por Pajares (1992), que afirma que as crenças de pessoas adultas são dificilmente mudadas ou reconstruídas. Todavia, Kalaja (1995, apud Barcelos 2001, p. 75)¹ “define crenças como construídas socialmente, interativas, sociais e variáveis”. Seguindo essa linha de pensamento, pesquisadores na área de Linguística aplicada reconhecem que através da conscientização das crenças e da reflexão sobre elas, pode haver mudanças na prática em sala de aula (Johnson, 1994, Dutra e Magalhães, 2000, Dutra e Mello, 2001).

Para lidarmos com crenças, torna-se necessário discutir a extensão desse termo. Pajares (1992), ao fazer uma análise detalhada da literatura sobre crenças, argumenta que, devido a várias definições e entendimentos do que as constituam, os estudos nessa área têm sido prejudicados. Para Nesper (1987), as crenças diferem de conhecimento, apesar de também terem similaridades e apresentarem componentes mais afetivos e avaliativos do que o conhecimento. Diferentemente, Lewis (1990, apud Pajares 1992, p. 313)² relaciona diretamente conhecimento e crenças, afirmando que o primeiro tem suas raízes no segundo, porque “modos de conhecimento são basicamente modos de escolher valores”. Em sua definição sobre crenças, Pajares se aproxima mais da definição defendida por Lewis, pois para ele crenças também são tidas como um tipo de conhecimento e que a maior diferença entre eles é que “sistemas de conhecimento sejam abertos para a avaliação e análise crítica, e crenças não” (1992, p. 310). Apesar destas diferenças de definição, Nesper (1987) concluiu que crenças influenciam mais que o conhecimento na determinação de como as pessoas organizam, definem tarefas e problemas, sendo mais fortes indicadores de comportamento. Mais especificamente sobre as crenças em nossa área de estudo, Barcelos (2001, p. 72) afirma que “elas podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.”

¹ KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p. 191-204. 1995. (apud BARCELOS, A. M. F., 2001)

² LEWIS, H. A question of values. San Francisco: Harper & Row, 1990. (apud PAJARES, M.F., 1992)

Como discutido pelos autores anteriormente citados, crenças guiam comportamentos, são adquiridas nas mais diversas situações desde cedo na vida das pessoas, são representações da realidade e, surgem quando o conhecimento pessoal não é suficiente para lidar com uma determinada situação. Por essas razões, as crenças podem funcionar como fatores determinadores de decisões na sala de aula, influenciando o ensino de Inglês como língua estrangeira (LE)/segunda língua (L2). Em muitos casos, as crenças refletem nas atitudes de professores, como, por exemplo, quais tópicos enfatizar nas aulas e como eles devem ser abordados. Borg (1998) ao discutir o tema, apresenta um estudo de caso qualitativo, sobre a influência das crenças no ensino de gramática, no qual o participante, no caso um professor em-serviço, teve sua prática profundamente influenciada por sua experiência quando começou a lecionar. Para Borg (1998), o sistema pedagógico pessoal do professor é um sistema complexo que pode apresentar crenças conflitantes que influenciam as tomadas de decisão do professor. Em um aprofundamento sobre a influência das crenças nesta tomada de decisões, Borg (1999a, 1999b) desenvolve outros estudos de caso qualitativos para entender o uso real de terminologias nas instruções dadas pelos professores no contexto de Inglês como LE. O autor conclui que “estudar as práticas dos professores como princípios é dessa forma essencial para o entendimento do processo de compreensão do ensino de gramática em segunda língua sendo dessa maneira crucial para o trabalho de ambos professores de segunda língua e formadores de professores” (Borg, 2001, p. 181). Para melhor entender o papel do ensino de gramática nas aulas de LE, Borg (2001) analisa quais estratégias os professores utilizam para apresentar tópicos gramaticais, observando as práticas individuais de cada professor.

Visto a grande importância do papel das crenças no ensino de inglês como LE/L2, propomos neste trabalho, discutir como as crenças influenciam o ensino de gramática no contexto em que trabalhamos. A experiência de ouvirmos e observarmos os professores leva-nos a concordar com Pajares (1992, p. 314) quando ele afirma que “crenças não podem ser diretamente mensuradas, mas devem ser inferidas do que as pessoas falam, pretendem e fazem”. O ensino de gramática e as questões ao seu redor foram escolhidos como foco específico deste trabalho por ser um assunto muito recorrente no discurso e ações de professores e, como argumentado por Borg (1998), é necessário retomar as raízes do aprendizado de LE e, refletir sobre como toda experiência prévia do professor pode influenciá-lo, para que haja um entendimento de sua prática hoje.

2. Metodologia de coleta e análise dos dados

A pesquisa enfoca as crenças de professores de inglês ligadas ao ensino de gramática. Optou-se por uma metodologia qualitativa de abordagem contextual, pois ela *entende* as crenças “como dinâmicas e sociais” e “fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem” (Barcelos, 2001, p. 82).³

³ Ver Barcelos (2001) que discute três abordagens para pesquisa de crenças de aprendizagem (normativa, metacognitiva e contextual).

a) Contexto e participantes

Os dados foram coletados em aulas de um centro de extensão de uma Faculdade de Letras na região sudeste do Brasil. O centro oferece cursos de línguas para as comunidades interna e externa, sendo que a pesquisa foi realizada na área do inglês, tendo sido selecionadas duas (2) alunas de graduação em Letras que atuam como professoras (Lua e Maria Eduarda⁴).

Lua aprendeu inglês nos Estados Unidos no ensino médio e diz não ter tido aulas explícitas de gramática antes disso. No período em que participou da pesquisa, ela cursava o 6º período em Letras e era estagiária do centro de extensão há 3 (três) semestres. Ela também teve experiência como professora em outra escola de idiomas por 4 (quatro) anos.

Maria Eduarda aprendeu inglês no Brasil, fazendo 6 (seis) anos de curso de idiomas. Na Faculdade, fez 4 (quatro) disciplinas de língua inglesa. No período em que participou da pesquisa, ela cursava o 6º período em Letras e trabalhava no centro de extensão há 2 (dois) semestres. Ela também teve experiência como professora em outra escola de idiomas por 3 (três) anos.

b) Instrumentos de coleta de dados

Vários instrumentos de coleta de dados foram utilizados para acompanhar o desenvolvimento da formação dos professores e como suas crenças e ações sobre o ensino de gramática estão ou não estão interligadas. Foi respondido um questionário (ver Anexo A), algumas aulas foram observadas e outras filmadas, foi feita uma sessão de visionamento e uma entrevista (Anexo B).

O objetivo do questionário é ter acesso à visão do professor sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tendo em mente que essa visão pode ou não influenciar sua prática. A sessão de visionamento visou discutir pontos de interesse do professor sobre suas aulas filmadas e assistidas por ele antes da sessão. Além disso, os pesquisadores presentes levantaram certos aspectos das aulas filmadas que têm ligação com o tópico principal a ser investigado (ensino de gramática). Na entrevista com os professores, pretendeu-se obter uma visão aprofundada de suas crenças sobre gramática no ensino-aprendizagem inglês como língua estrangeira e também nas razões que subjazem a suas ações em sala de aula.

c) Metodologia de análise dados

Os dados foram tratados qualitativamente e as categorias para análise emergiram dos mesmos. Não havia hipóteses prévias quanto à origem das crenças das professoras. A análise visou uma melhor compreensão do contexto analisado e das práticas das alunas-professoras participantes da pesquisa.

⁴ Os nomes adotados são fictícios.

3. Análise dos dados

Nesta seção apresentamos e analisamos os dados das duas participantes da pesquisa, comparando suas crenças e ações sobre o ensino de gramática na sala de aula de língua inglesa. Assim como Borg (1998, 1999a, 1999b, 2001) e Jonhson (1994), utilizamos dados de entrevistas e sessões de visionamento para analisar as crenças de professores com relação ao ensino de inglês.

Para efeito de exemplificação e discussão, os dados foram categorizados focalizando o que as participantes compreendem como gramática, como elas lidam com seu ensino vinculado ao contexto e, o uso de metalinguagem e a correção dos erros gramaticais orais e escritos. Os dados apontam para a ocorrência de crenças nas concepções destas professoras e também nas suas práticas.

a) Definição de gramática

Ambas as participantes da pesquisa (alunas-professoras) são alunas do curso de Letras, como mencionado na sessão de metodologia, todavia, não parece ser muito simples para elas definirem o que é gramática. Há uma clara ligação entre gramática e o uso da língua, embora a aluna-professora Lua entenda gramática internalizada e a gramática apresentada pelo livro como dois sistemas diferentes:

Pesquisador: *você, qual que é o conceito que você tem de gramática? O que você acha que é gramática?*

Lua: *Ah tem a gramática natural né que a gente usa né mas é gramática que o livro oferece que a gente entende por gramática na sala de aula, ela é o que o livro dá assim, é os tópicos gramaticais que o livro oferece e que a gente trabalha*

A mesma aluna-professora parece evitar falar de estruturas lingüísticas sem elas serem apresentadas pelo livro ou o aluno demonstrar necessidade. Talvez esta atitude venha da sua crença de que explicações gramaticais devam ser dadas como resposta a dúvidas. Essa crença pode ter influência da sua aprendizagem de línguas que ocorreu, em grande parte, em país de língua inglesa.

Lua: *como tem alunos da Letras na minha turma, a gente tá lendo um texto aí um aluno fala, ah, é importante falar sobre esta palavra aqui, que significa, por exemplo o but um aluno falou aqui neste caso significa except e não mas né, aí foi interessante porque despertou pros outros alunos, mas eu não trago nada estrutural de fora não, assim eu adiciono quando eles estão com dúvida no que a gente estudou do livro.*

O trecho a seguir reforça o comentário anterior e demonstra que sua necessidade de saber mais sobre gramática surgiu com o início da profissão como professora:

Lua: *Foi bem mais comunicativa, porque eu eu aprendi inglês morando nos Estados Unidos. Então lá eu não tinha [ess] muito essa coisa formal não. Aula de inglês que eu tive lá foi mais por exemplo jornalismo, que era na, na escola de segundo grau né, que era mais pra escrever pra ler, eu num tive essa (+++) essa parte gramatical não. Estrutural de inglês, eu aprendi sozinha assim, mais dando aula (+) eu acho.*

A aluna-professora Maria Eduarda, por um outro lado, desde antes da faculdade se interessou pelo estudo da forma, o que remete a importância da gramática no seu ensino à sua própria experiência como aluna (Swan, 2002, p. 150):

Pesquisadora: *E quando trabalhava com os tópicos gramaticais você gostava?*

Maria Eduarda: *Gostava.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Maria Eduarda: *É, como eu estou falando, como eu fiquei muito interessada pela língua eu sempre queria aprender mais, e a gramática era sabe, era coisa nova que eu queria aprender para depois conseguir falar e era muito engraçado assim porque toda aula era, por exemplo Present Perfect Continuous, ai, eu já pensava, inventava uma situação que podia inventar, criava, então pra muito /.../ até mesmo a aula de gramática era muito interessante.*

Apesar do seu interesse pela gramática, vemos pela sua fala que ela tinha o pré-conceito que o ensino de gramática se desvinculava do restante da aula de inglês, e que esta aula geralmente não interessaria aos alunos, mas a ela interessava.

b) Gramática vinculada ao contexto

As participantes da pesquisa vêm a gramática contextualmente e procuram trazer atividades que de certa maneira tenham significado para os alunos. O exemplo a seguir mostra como a aluna-professora faz questão que os alunos descrevam a própria casa e seus cômodos, fazendo com que a turma passe a se conhecer melhor.

Pesquisadora: *tem uma(+)* Simone *eles já tinham eles já sabiam(+)* o que era *there is(+)* there is

Maria Eduarda: *na aula anterior que eu levei as gravuras(+)* prá *eles(+)* descreverem(+) *as(+)* as casas *né* as coisas(+) *eles já usaram(+)* aí eu(+)*foi quando eu ensinei realmente(+)* e *eles viraram pela primeira vez e fizeram as discussões*

Pesquisadora: *e como que foi(+)* como que *ocê(+)* como que *ocê* contextualizou o ensino de *there is* e *there are* *foi no livro igual cê cê fez ali*

Maria Eduarda: *não(+)* books *closed(+)* eu *fui(+)* escrevi as frases no quadro(+) *expliquei lesson na sala(+)* então *cês* tem essas gravuras(+) *que eles já tinham visto também as(+)* as coisas *né(+)* o *quê* que tem em cada *cômodo(+)* como *é* que chama cada *um(+)* e(+) *aí eles tinham que descrever as gravuras usando esse vocabulário e there is e there are.*

c) O uso da metalinguagem

Conforme veremos nas partes das transcrições a seguir, há vários motivos que levam os professores a usar a metalinguagem na sala de aula. No primeiro trecho, a aluna-professora aponta o livro como o motivador para o uso das terminologias gramaticais.

Pesquisadora: *se você aprendeu com esse método sem saber o nome né, as terminologias, né. Por que você acha importante para os alunos aprenderem isso (+) sendo que você aprendeu a língua sem precisar disso?*

Lua: *Ah. De repente eu uso porque tem no livro, assim, com essa terminologia. Por que nesse livro no File Intermediate, você tem uma caixa azul escrito grammar e e então você tem as nomenclaturas, os exercícios relacionados com isso, acho que é mais pra localizar também.*

Lua expressa na sua fala o que muitos professores sentem ao ensinar gramática, que é um assunto que precisa ser abordado pelo fato de estar presente no livro (Swan, 2002, p. 148).

O trecho a seguir mostra que a aluna-professora Lua entende que o uso da metalinguagem em sala de aula deve ser variável, dependendo do objetivo do aluno. Swan (2002, p. 152) também discute esse aspecto, ressaltando que o que deve ser ensinado deve ser direcionado pela necessidade do aprendiz. Lua reconhece que o aluno que vai se tornar um profissional de Letras deve ser ter domínio da metalinguagem da área.

Pesquisador: *Você não acha que é importante?*

Lua: *Se ele não é da Letras, sabe eu acho que pra gente pra os professores a gente tem que saber com certeza, mas o aluno que quer aprender a língua, acho que não. Ele sabendo usar né, sabendo, talvez seja interessante ele saber o que que é, mas ele não precisa aprofundar, acho que não.*

Lua já tem despertado um interesse profissional e vê como positivo o aprofundamento na gramática tanto da língua materna quanto da língua estrangeira. Esse resultado corrobora uma das razões que levaram o participante da pesquisa de Borg (1998, p. 28) a ensinar gramática. Ela sente que o conhecimento da estrutura lingüística funciona como um suporte para suas preparações de aula.

Pesquisadora: *e você usando isso com os alunos você acha que a ajuda, ou não. Como é que é?*

Lua: *é de repente do jeito que me ajuda, é porque por exemplo, (+) pra a gramática do português eu aprendi muito mais depois que eu comecei a estudar inglês, comecei a entender muito mais, é que eu comecei a estudar, preparando aula, com a gramática mesmo do português, do inglês, desculpa. (+++) é (+) eu acho que o uso que foi fácil pra mim [entend] o que foi fácil pra eu entender (+) a eu acho que isso. Eu acho que é mais natural eu nunca pensei nisso não."*

Pesquisador: *você disse que você aprendeu assim mais comunicativamente, aqui você começou a usar mais metalinguagem dando aula.*

Lua: *preparando aula*

Pesquisador: *por que você acha que isso aconteceu? Ce acha que tem haver com, (+) sei lá, com o que os alunos pedem em sala de aula? Por que você acha que você aprendeu isso mais dando aula?*

Lua: *a porque eu acho que para eu preparar aula assim pelo menos quando eu comecei, hoje também, mas quando eu comecei eu via que eu tinha que preparar muito bem a aula. Então eu pegava o livro, é estudava tudo, vocabulário, gramática tudo direitinho, aprendia procurava em gramática pra poder explicar pros alunos.*

Nesta mesma sessão de visionamento de Lua, outro professor que estava presente dá um outro motivo para o uso da metalinguagem. Para ele, essa prática confere legitimidade à aula.

Renato: *eu acho que interessante isso que a gramática e a metalinguagem dão até uma certa a aparência de legitimidade à sua aula no caso você fala "estou ensinado isso aqui e o nome disso é isso aqui" (+) e como eu acho que o aluno ta longe, ta aqui no Brasil, realmente eu acho que isso além de ser útil, né, isso também dá uma certa autoridade para sua aula né.*

Pesquisadora: *como é que é isso aí (+) é queria que cê explicasse melhor, cê disse que dá uma certa legitimidade, assim, o que que cê quer dizer com isso?*

Renato: *não é porque no Brasil é a gente tem uma neura em relação à língua portuguesa “ah ninguém sabe português” e estuda, né? E outros dizem, né, “ah todo mundo sabe português muito bem” então assim, radicais. Então eu acho que língua aqui tem essa coisa meio de, assim (+) a pessoa ficar no meio “ah será que isso é assim mesmo?” então no caso dela né, é ensinar em inglês como segunda língua, quer dizer com língua estrangeira no caso, realmente eu acho que colocar metalinguagem dá uma certa aparência pro aluno de segurança e tudo, né?...*

d) Correção de erros

Maria Eduarda se mostra consciente de que nem todos os erros na produção oral devem ser corrigidos e também que o momento para que isto ocorra deve ser apropriado para não inibir o aluno. Quanto aos erros de produção escrita, a aluna-professora incentiva que o aluno desenvolva sua capacidade de reconhecer o erro, todavia, ela só menciona lidar com erros estruturais.

Pesquisadora: *com relação aos erros gramaticais, o que você acha, como você corrige, se devem ser corrigidos?*

Maria Eduarda: *Eu acho que deve, eu acho que correção ela é necessária mas, você não pode, eu pelo menos não fico corrigindo (inc) a todo momento, muitas vezes eles falam muitas coisas erradas que passam em branco porque, eu acho até que é desestimulante, você desestimula o aluno se você corrigir o tempo inteiro na frente do grupo, e não é todo mundo que recebe isto, tem gente que fala que gosta de ser corrigido, mas tem gente que não, então eu acho que isso, eu bom sei te falar quando ocorre isto, eu acho que é tudo natural, depende muito do grupo, do momento, da habilidade que está envolvida, por exemplo, no writing eu sempre corrijo tudo e eu vou explico tudo e falo é isso, isso e isso que tá errado, por causa disso, isso e isso. Agora, por exemplo, na aula de conversação nem sempre eu corrijo.*

A mesma tendência em corrigir erros escritos, que são registros facilmente recuperáveis, é encontrada nas falas da professora-aluna Lua. Para ela, o texto deve não deve ser somente inteligível, mas também livre de erros gramaticais.

Lua: *Tinha um aluno que tinha uma escrita muito ruim, pra esse nível, e eu quis sentar com ele pra poder corrigir a escrita dele e não teve oportunidade, ele não passou de ano.*

Pesquisadora: *Ruim em que sentido? Gramatical?*

Lua: *não tem coesão num tem ele ele não consegue ligar as idéias isso é um problema que todo mundo tem em Português. Mas num era só isso, ele, sabe quando se pensa várias coisas e vai colocando? E as idéias não tinham ligação e a gramática também num, num, ele não escrevia direito.*

Pesquisadora: *eles sabiam que o objetivo do resumo na hora da sua correção seria a correção gramatical?*

Lua: *não, eu nunca falei não, mas eu corrigia eu pegava eu colhia pra isso.*

Pesquisadora: *ai quando você ia corrigir o seu foco era sempre na forma gramatical?*

Lua: *Ah é assim, coisa que eles, eles erravam muito assim de expressões que eles colocavam, eu, eu acho que eu corrigia tudo que dava uma falha grande assim.*

4. Conclusões

O objetivo deste estudo foi analisar como as percepções das professoras em relação ao ensino de gramática afloram quando são convidadas a revisitarem suas aulas através de sessões de visionamento e posteriores entrevistas. Apesar de as professoras procurarem contextualizar o ensino de gramática e reforçarem a importância do seu uso na aprendizagem da língua, as suas falas colocam a gramática como uma “entidade” separada do restante da língua. Vimos, através de suas argumentações, que as concepções e ações das participantes relacionadas ao ensino de gramática são influenciadas por dois fatores: pela experiência prévia como aprendizes de língua (Lortie, 1975) e, até mesmo, pelas suas necessidades como professoras em início de carreira. Essas influências podem justificar o uso da metalinguagem na sala de aula mesmo quando elas dizem que isto só seria importante para estudantes de Letras. A preocupação das alunas-professoras com estruturas lingüísticas aparece mais claramente em momentos de correção de erros de textos escritos, quando a abordagem adotada focaliza nas formaS (Long e Robinson, 1998),⁵ ou seja, há a correção de vários tipos de erros ao mesmo tempo, não havendo prioridade para a comunicação.

As percepções das professoras em formação participantes desta pesquisa, oferecem perspectivas interessantes para o estudo do ensino de gramática na aula de LE. Considerando toda a tradição do enfoque dado à gramática no ensino inglês nas escolas brasileiras, seria de imensa importância para a aplicação dos preceitos da abordagem comunicativa nas salas de aula, um maior entendimento de como os professores vêem o que é gramática, como deve ser ensinada e, como de fato é ensinada.

Referências

- BARCELOS, A.M.F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Rev Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.
- BORG, S. Teacher's Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 9-38, Spring 1998.
- BORG, S. The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. *Applied Linguistics*, v.20, n.1 p.95-126, 1999a.
- BORG, S. Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System* 27, p.19-31, 1999b.
- BORG, S. Second language grammar teaching: Practices and Rationales. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 41, p.155-183, 2001.
- DUTRA, D. P.; MAGALHÃES, C. M. Aprendendo a ensinar a autonomia do professor aprendiz no projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG. *Linguagem e Ensino*, v. 3, n. 2, p. 61-73, 2000.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M.; BENNIBLER, V. (Org.). *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: UFMG/FALE. 2001, p. 47-56.

⁵ Long e Robinson (1998) discutem três abordagens no ensino de línguas: forma nas formaS, foco no significado e foco na forma.

- JOHNSON, K.E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, v. 10, n. 4, p.439-452, 1994.
- KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p. 191-204. 1995. (apud BARCELOS, A. M. F. , 2001)
- LONG, M., ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.
- LORTIE, D. *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press. 1975.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. v. 19, n. 4, p.317-328, 1987.
- PAJARES, M.F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p.307-332, 1992.
- SWAN, M. Seven Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones. In: Richards J.C., Renandya, W.A. (Org.) *Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, 2002. p.148-152.

ANEXOS

Anexo A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
AÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS NA SALA DE
AULA DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisadores: Profa. Deise Prina Dutra, Profa. Heliana R. Mello, Profa. Míriam Jorge, André Luiz Elias, Daniela Elisa Duarte Ferreira, Maíra Fontes, Patrícia de Almeida Neri, Shirlene Bemfica de Oliveira.

Questionário
(*Professor*)

O objetivo desse questionário é checar sua visão sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Gostaríamos que você o respondesse tendo em mente sua prática.

1. *Como e onde você aprendeu inglês?*

2. *Para qual nível, em que tipo de escola e há quanto tempo você leciona e/ou lecionou?*

3. *Por que você resolveu ser professor?*

4. *Você está satisfeito com sua maneira de ensinar? Por que sim ou por que não.*

5. *A(s) escola(s) em que você trabalha segue(m) alguns princípios básicos/metodologia?*

Anexo B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 FACULDADE DE LETRAS
AÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS NA SALA DE
AULA DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisadores: Profa. Deise Prina Dutra, Profa. Heliana R. Mello, Profa. Míriam Jorge, André Luiz Elias, Daniela Elisa Duarte Ferreira, Maíra Fontes, Patrícia de Almeida Neri, Shirlene Bemfica de Oliveira.

Entrevista*(professor)*

Nome do professor: _____ Data da entrevista: ____/____/____

Entrevistador: _____ Duração da entrevista: _____

Crencas e atitudes com relação à gramática no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como língua estrangeira.

- 1) Visando a preservar sua identidade, você poderia nos dizer um nome fictício para que possamos nos referir a ele durante a entrevista e em trabalhos posteriores?
- 2) Por quanto tempo você estudou inglês antes de dar aulas? Você ainda estuda essa língua? Por quê?
- 3) Por que você optou por estudar inglês? Como você aprendeu essa língua (métodos, situações, local, etc)?
- 4) Quando você estudava a língua inglesa, qual era o foco do ensino? (*listening, grammar, etc.*). Você gostava de estudar tópicos gramaticais? Por quê? (Dê exemplos de situações que você gostou e/ou não gostou com relação ao ensino desses tópicos)
- 5) No questionário que você respondeu, perguntamos porque você resolveu ser professor. Como você relaciona sua vida pessoal a essa decisão? E sua experiência escolar teve alguma influência? E outras experiências profissionais também influenciaram?
- 6) Quais os pontos fortes e fracos da sua aula? Por quê?
- 7) Qual tipo de aluno você gostaria de ter?
- 8) Baseados na sua experiência como aluno e professor, responda o que é língua?
- 9) Na sua sala de aula, para qual habilidade você dá mais atenção? Por quê?
- 10) Dentro do que você disse até agora sobre língua (ou até mesmo sobre gramática – caso o professor já tenha falado sobre isso respondendo a pergunta sete) como deveria ser o ensino de gramática? Caso ele não tenha falado sobre gramática, cabe pergunta-lo o que ele acha ser gramática e então como ela deveria ser ensinada?
- 11) Você adota algum livro para o ensino de Inglês na sala de aula? O que acha desse material com relação à gramática? (Explique).
- 12) Como você ensina a gramática (de forma explícita ou implícita)? (Dê exemplos). Você vai ao quadro e explica a gramática para os alunos formalmente? Por quê?
- 13) Como são as partes das aulas direcionadas para o ensino de gramática? O que você sente e o que você acha que os alunos sentem e como eles têm participado desses momentos?
- 14) Quando seus alunos cometem erros gramaticais (orais e escritos), como você os corrige?

“METAPHORS WE TEACH BY”: METÁFORAS UTILIZADAS POR PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE GRAMÁTICA E SEU ENSINO

Deise Prina Dutra¹ (UFMG)

Heliana Mello² (UFMG)

André Luiz Elias³ (G-UFMG)

Flávia Bernardes⁴ (G-UFMG)

Luciano da Anunciação Silva⁵ (G-UFMG)

Introdução

Este artigo constitui uma parte do projeto A.P.P.A. – AÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA, que vem sendo desenvolvido desde 2000 pelas professoras Deise Prina Dutra e Heliana Mello, na Faculdade de Letras/UFMG. Em sua fase atual, o projeto tem a participação de seis graduandos, divididos em dois subgrupos: uma equipe responsável por discutir “As crenças de professores de inglês sobre gramática e seu ensino” e a outra por discutir “Metáforas utilizadas por professores de inglês sobre gramática e seu ensino”.

O objetivo da pesquisa aqui apresentada foi averiguar, com o aporte teórico da Teoria Contemporânea de Metáforas, a influência dos mapeamentos metafóricos no ensino de língua inglesa. Para tal, utilizamos o procedimento de análise qualitativa das metáforas sobre gramática e seu ensino, encontradas nos discursos de professores de língua inglesa. A escolha desse procedimento deveu-se a (cf. SELIGER e SHOHAMY; 1989, p. 118-130):

- 1) a possibilidade de o pesquisador estabelecer critérios próprios de identificação dos epifenômenos de acordo com os seus interesses de pesquisa;
- 2) a responsabilidade pela **interpretação** dos dados estudados cabe ao pesquisador, o qual deve explicitar seus critérios interpretativos, mesmo que se valendo de uma abordagem holística e eclética. Inicialmente será apresentado o conceito de metáforas (a visão tradicional versus a visão contemporânea; cf. LAKOFF e JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1986,1987; LAKOFF e TURNER, 1989) e a distinção entre esses dois posicionamentos epistemológicos. Em seguida, será apresentado o estudo de metáforas sob a perspectiva da lingüística aplicada.

¹ Professora-coordenadora do Grupo APPA

² Professora-pesquisadora do Grupo APPA

³ Graduando, bolsista Pibic-CNPq

⁴ Graduanda

⁵ Graduando, bolsista FAPEMIG

Teoria contemporânea de metáfora

Há vinte e três séculos, desde que Aristóteles discorreu sobre a ‘Arte Poética’, o termo metáfora (do grego transportar, levar algo de um lugar para o outro) tem sido compreendido como: fenômeno lingüístico através do qual o sentido de uma palavra e/ou expressão é ‘transportado’ dessa para uma outra palavra e/ou expressão, dando assim a essa última um efeito figurativo, retórico e/ou poético. Nasce daí a comum associação que geralmente se faz entre metáfora e poesia. Porém ao final dos anos 70, um grande número de publicações (em particular a publicação em 1980 do livro *Metaphors we live by* escrito pelo lingüista George Lakoff e o filósofo Mark Johnson) opera uma significativa transformação no âmbito dos estudos de metáfora ao argumentarem que as metáforas são entendidas como processos cognitivos inerentes ao sistema conceitual humano e não são relacionadas apenas a fenômenos lingüísticos em si – mais especificamente a figuras de linguagem. Assim, para Lakoff e Johnson (1980) (ver também LAKOFF, 1986, 1987; LAKOFF e TURNER, 1989), construções metafóricas estão longe de serem construtos especiais, raros e/ou de caráter poético. Ao contrário, são consideradas ferramentas tão comuns à linguagem cotidiana que as usamos inconscientemente, automaticamente; e com tão pouco esforço que nem as notamos. Por isso, acreditam aqueles autores, que metáforas lingüísticas não são apenas uma questão de linguagem, mas também uma questão de pensamento, de organização de conceitos no sistema cognitivo humano. Dentro dessa perspectiva, que ficou conhecida como Teoria Contemporânea de Metáfora (LAKOFF, 1993), metáforas lingüísticas funcionam como janelas através das quais podemos vislumbrar as construções mentais de que os seres humanos lançam mão, a fim de organizarem suas idéias, percepções e formarem conceitos acerca de si mesmos, suas relações, ações e sobre o mundo em que vivem.

Ao discutir metáfora conceitual, Lakoff (1993) fornece, como exemplo, várias expressões da língua inglesa referentes a relacionamentos amorosos que, segundo ele, refletem mapeamentos entre domínios cognitivos distintos:⁶

*Look how far we've come
The marriage is on the rocks
We are at the crossroads*

Assim, para Lakoff, essas expressões metafóricas⁷ refletem a maneira como os falantes americanos da língua inglesa conceptualizam a noção abstrata de “relacionamento amoroso” (domínio-alvo) em termos da noção menos abstrata de “viagem” (domínio-fonte). Elementos integrantes do domínio da viagem tais como viajantes, meio de transporte, o caminho com seus obstáculos, destino, etc. são mapeados para elementos tais como participantes do relacionamento, tipo de relação, os problemas enfrentados no decorrer da relação, etc. pertencentes ao domínio de relacionamentos amorosos. Um outro exemplo de conceituação em termos metafóricos é a conhecida “metáfora do tubo” proposta por Reddy (1979). De

⁶ Os exemplos foram mantidos na língua inglesa assim como apresentados no texto original: LAKOFF, G. The Contemporary Theory of Metaphor. In: A ORTONY (Org.). *Metaphor and Thought*. 2ª Edição. Nova Iorque. CUP, 1993.

⁷ Lakoff faz uma distinção entre Metáforas Lingüísticas (ML) e Metáforas Conceituais (MC). As MC são processos metafóricos que ocorrem no âmbito do nosso sistema conceitual e as ML são expressões lingüísticas que explicitam, ou dão pistas, nos atos comunicativos sobre esses processos metafóricos.

acordo com essa metáfora, as manifestações lingüísticas estabelecidas em um ato comunicativo são entendidas como vias, ductos ou canais através dos quais pensamentos, idéias, sonhos, etc. são transportados do falante ao ouvinte. Dessa forma expressões do tipo “Não consigo por o significado em palavras”, ou “Conseguí pegar sua idéia” refletem os mapeamentos entre domínios distintos (domínio-fonte dos receptáculos e domínio-alvo das expressões lingüísticas).

O estudo de metáforas em lingüística aplicada

Vem crescendo, nos últimos anos, o número de pesquisadores em Lingüística Aplicada que têm destacado o papel notório que construções metafóricas, encontradas no discurso de professores e alunos, exercem na pesquisa de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A investigação de metáforas lingüísticas no discurso de professores de inglês como língua estrangeira tem demonstrado ser fundamental na promoção da reflexão sobre sua prática em sala de aula, através de um processo de contínuo de desenvolvimento profissional (cf. CAMERON e LOW, 1999). As imagens metafóricas construídas por professores ajudam-nos a organizar conceitualmente suas crenças, bem como auxiliam-nos a dar sentido ao seu papel enquanto professor de língua estrangeira e, isso, tem um efeito substancial em sua prática na sala de aula.

Oxford et al. (1998), por exemplo, discutem as metáforas usadas por professores, alunos e especialistas em educação para expressar tanto as diferentes perspectivas do conceito de “professor” quanto as formas de ensino em sala de aula. Ellis (2001) discute as metáforas construídas por aprendizes e pesquisadores em L2 a fim de descrever o aprendiz de língua estrangeira. Ellis (idem) encontra a seguinte tipologia categorial: LEARNER AS CONTAINER, em que o aprendiz é visto como um receptáculo de capacidade limitada; LEARNER AS MACHINE, em que o aprendiz é comparado ao funcionamento de uma máquina (inclusive sua estrutura interna é mapeada em termos de automação); LEARNERS AS BUILDER, em que o aprendiz “constrói” e “reestrutura” sua interlíngua (MELLO, 2002) apresenta uma comparação de esquemas mentais de professores (metáforas utilizadas para descrever sua própria prática na sala de aula de língua inglesa) e de seus respectivos alunos. Como resultado, Mello mostra que os mapeamentos podem envolver objetos concretos (DIRETOR, POLICIAL, MEDIADOR, etc), categorias mais abstratas (CONFIANÇA, PROXIMIDADE, FACILIDADE, etc) ou mesmo noções de humanidade (EMOÇÃO, AMANTE, etc.). Mais recentemente, Osório (2003) investigou e comparou as categorias de metáforas presentes nos discursos de professores e aprendizes de inglês com relação ao método de ensino que utilizam. Assim, Osório compara as categorias de professores e aprendizes que trabalham com o Método Comunicativo e de professores e aprendizes que lidam com o Método Áudio-Lingual. Osório verificou que existem diferenças de frequência das categorias de metáforas utilizadas pelos participantes da pesquisa, “havendo variação de acordo com o método utilizado pela escola de idiomas e com o nível de aprendizado” (OSÓRIO, 2003, p. VII).

Isso mostra que a pesquisa de metáforas na área de Lingüística Aplicada pode servir como instrumento importante na busca de reflexão sobre processos de aprendizado, papéis na sala de aula, práticas de ensino, etc.

Objetivos, origem dos dados e metodologia

Este trabalho objetiva a análise qualitativa de metáforas atinentes ao conceito de gramática e seu ensino, encontradas no discurso de professores de inglês que atuam no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX/FALE). Os cursos de língua inglesa oferecidos pelo CENEX/FALE constituem um espaço de formação e qualificação de professores e também um espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação do profissional que em breve atuará no mercado de trabalho (DUTRA e MELLO, 2001). Nesse contexto, foi criado em 2000, um grupo de pesquisa chamado “Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês”⁸ coordenado pela Profa. Deise Prina Dutra e que teve como objetivo primordial, promover a formação reflexiva/crítica/contínua dos professores pré- e em-serviço que atuam no CENEX/FALE.

Os professores que se voluntariaram para participar da pesquisa tiveram três de suas aulas filmadas.⁹ Após as filmagens, os professores assistiram à fita e discutiram em uma sessão de visionamento, pontos da aula que eles próprios destacaram e que por alguma razão acharam relevantes. Foi feita posteriormente uma entrevista semi-estruturada com o professor pesquisado. A entrevista e a sessão de visionamento foram, então, transcritas, tornando-se nossa principal fonte de dados.

Os dados para esse trabalho foram coletados durante o segundo semestre letivo do ano de 2002 e tiveram três professores de inglês como participantes (todos atuando no Centro de Extensão da FALE), que serão mencionados nesse trabalho através dos pseudônimos Ana Lua, Cláudio e Simone.

Metaphors we teach by

Dividimos a análise dos dados em quatro partes: na primeira identificamos as metáforas presentes nos discursos dos professores, que se referem ao conceito que eles têm de gramática; depois identificamos as metáforas referentes a “por que ensinar gramática?”; em seguida identificamos as metáforas referentes ao “modo” pelo qual a gramática deve ser ensinada e finalizamos com a identificação das metáforas referentes ao “uso de metalinguagem”.

A escolha dos professores cujos discursos foram analisados não foi aleatória. Esses professores foram escolhidos de acordo com o *background* que possuem com relação ao aprendizado da língua inglesa. Ana Lua tem 23 anos de idade e atua como professora de inglês desde 2001 (formação pré-serviço no CENEX/FALE desde os 21 anos de idade). Ana Lua aprendeu inglês morando em um país de língua inglesa (Estados Unidos) e enfatiza a idéia de que esse é um tipo de contexto em que se aprende inglês mais “comunicativamente”.

⁸ Atualmente, o grupo se chama APPA “Ações e Percepções de Professores e Alunos”

⁹ Os alunos e professores assinam um documento autorizando que sejam filmados e assegurando que nomes fictícios por eles escolhidos serão utilizados em trabalhos acadêmicos.

Ana Lua - foi BEM mais comunicativa, porque eu eu aprendi inglês morando nos Estados Unidos. Então lá eu não tinha [ess] muito essa coisa formal não. Aula de inglês que eu tive lá foi mais por exemplo jornalismo, que era na, na escola de segundo grau né, que era mais pra escrever pra ler, eu num tive essa (+++) essa parte gramatical não. Estrutural de inglês, eu aprendi sozinha assim, mais dando aula (+) eu acho.

Essa visão carrega implicações interessantes, dentre as quais podemos destacar a idéia de que um tipo de ensino em que se focaliza o ensino de gramática é um ensino pouco ou não-comunicativo.

Outra professora analisada, Simone, tem 31 anos de idade e leciona há dois anos. Note-se que escolhemos essa professora por ela ter um *background* de aprendizagem de inglês diferente do da professora Ana Lua. Simone nunca saiu do Brasil e aprendeu inglês na graduação do curso de Letras. Antes disso havia estudado apenas na escola pública. Simone é uma pessoa que demonstra gosto explícito pelo estudo de gramática.

Cláudio, o terceiro professor filmado, teve um *background* de aprendizado de inglês um tanto quanto mesclado. Coursou *High School* nos Estados Unidos, porém teve aulas de inglês na graduação do curso de Letras. Cláudio atua também como professor de Língua Portuguesa na rede pública de ensino de Belo Horizonte.

O que é gramática

Com relação ao conceito que os professores têm de gramática, pudemos notar que Ana Lua, Simone e Cláudio parecem conceituar gramática como sendo uma ENTIDADE que está “fora” do processo de aprendizagem (entendido em termos de PERCURSO), ou então que “obstrui” o caminho desse percurso, enfatizando a necessidade de se chegar à gramática via outros processos:

Ana Lua – (...) na aula de jornalismo uma que era bem prática assim a gente **num parava pra estudar sobre gramática**, mas a gente lia muito escrevia muito (...).

Simone – (...) porque ao mesmo tempo que agente tentava **introduzir o tópico** é, a gente acabava dando ênfase no tópico gramatical da lição a gente acabava acabava trabalhando outras coisas indiretamente na lição, embora eu por exemplo tivesse muita dificuldade de **fugir da ênfase daquele tópico** (...)

Cláudio – (...) principalmente produção de texto que vai exigir então, é (+) adequação a um padrão (+) é (+) sintático, né, gramatical mesmo (...)

Conclusão

Os resultados apresentados neste trabalho não são definitivos, indicando apenas uma tendência, uma vez que para sua realização, foram apresentados apenas alguns professores, podendo-se obter resultados diferentes com o acréscimo de novos agentes de pesquisa.

Dessa forma, nesse artigo, todas as análises referem-se a informações localizadas em um contexto muito específico de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Entretanto, acreditamos que a linha de pesquisa aqui relatada oferece um enorme potencial para futuras pesquisas e tem um papel instrumental no processo de formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras.

Referências

- CAMERON, L.; LOW, G. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. *Learning Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
- LAKOFF, G. The Contemporary Theory of Metaphor. In A. ORTONY (Org.). *Metaphor and Thought*. 2a. Edição. New York: Cambridge University Press, 1993.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LAKOFF, G.; TURNER, M. *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: Chicago University Press, 1989.
- MELLO, H. *Ser professor: uma contraposição de esquemas mentais do professor e do aluno*. Em elaboração. Comunicação no 12o Inpla – PUC-SP, 2002.
- OSÓRIO, K. *Descrição metafórica do professor de língua estrangeira*. 2003. 161f. Dissertação (Mestrado em estudos lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- OXFORD, R. L. et al. *Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field*. Tuscaloosa: Elsevier Science Ltd., 1998.
- REDDY, M. The Conduit Metaphor – A case of frame conflict. In: A. Ortony (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O CASO DAS VOGAIS ALTAS FRONTAIS E DO GLIDE /j/ NO INGLÊS E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Flávia Azeredo Silva (PG-UFMG)

Thaís Cristófaros-Silva (UFMG/King's College of London)

Resumo

No presente estudo foi investigada a hipótese da contribuição da fonética e da fonologia para o aprendizado de inglês como língua estrangeira. Por meio de um experimento investigou-se a produção das vogais altas frontais /i/ e /i:/ e do glide /j/ por aprendizes brasileiros de inglês. Foram analisadas neste artigo, além da produção da língua-alvo (LA), a interlíngua e a interferência da língua materna no aprendizado da LA. Os pontos fundamentais da pesquisa são a consideração da relevância da língua materna para o aprendizado da segunda língua e a consideração de que o aprendiz processa o detalhe fonético, premissas que não são geralmente consideradas na produção de materiais didáticos atuais.

Os resultados mostram que a interlíngua dos informantes sofreu um acentuado desenvolvimento na qualidade da produção dos sons investigados. Constatou-se também que a associação de informações fonéticas e fonológicas da língua materna com as da segunda língua, propicia um aprendizado de pronúncia mais dinâmico e eficaz.

Introdução

O desenvolvimento de pesquisas na área de fonética e de fonologia, principalmente na área de pronúncia, ainda é bastante incipiente. Analogamente, a pesquisa na área de aquisição fonológica de segunda língua possui ainda muitas lacunas a serem preenchidas (Baptista, 2000, p. 20). Com o objetivo de contribuir neste sentido, o presente estudo explora alguns aspectos relevantes da utilização da fonética e da fonologia para a aquisição de segunda língua. A relevância da fonética e da fonologia para o ensino e aprendizagem da segunda língua está no fato de elas se complementarem nos estudos dos sons da fala. Enquanto a fonética é basicamente descritiva e baseia-se nos processos de percepção e de produção dos sons, a fonologia possui uma abordagem interpretativa e tem como enfoque o comportamento dos sons dentro de uma língua. Cagliari (2002, p. 18-19) afirma que o entrosamento entre fonética e fonologia representa a exigência de adequação da interpretação gerada pelos modelos teóricos com os fatos reais das línguas. Assim, lança-se mão do caráter descritivo da fonética e interpretativo da fonologia criando um experimento que torne a relação dos aprendizes com a pronúncia mais factível.

Baptista (2000) afirma que há uma falta de integração entre pesquisa e material didático na área de ensino de pronúncia. Outro ponto importante é afirmado por Silveira (2002), com relação aos materiais de pronúncia ignorarem a língua materna do aprendiz. Assim, o presente trabalho visa a discutir o valor da instrução fonética e fonológica em sala de aula de inglês como língua estrangeira bem como o papel desempenhado pela língua

materna na aquisição da segunda língua. Esta investigação teve como objeto de estudo as vogais altas frontais /i:/ e /ɪ/ e o glide /j/ do inglês e do português brasileiro.

A escolha desses sons deu-se, primeiramente, pelo fato de que embora /i:, ɪ, j/ ocorram como sons individuais tanto no português quanto no inglês, a distribuição de tais sons é particular a cada uma das línguas em questão. Esta escolha é corroborada pelas afirmações de pesquisadores como Mayor (1994), Ladefoged (1993) e Jenkins (2000), que afirmam que, dentre outros itens, a qualidade na produção das vogais é importante para estabelecer uma comunicação inteligível na língua alvo e também pelo fato de muitos estudos de pesquisadores como Morley (1979), Odlin (1989), Ladefoged (1993) e Pennington (1996) apresentarem possíveis problemas que aprendizes de inglês, como língua estrangeira ou segunda língua, podem encontrar na produção da LA, sem, contudo, discutirem soluções para eles.

Metodologia

Foram selecionados, de forma aleatória, 16 alunos de duas escolas de línguas de Belo Horizonte, sendo oito (8) alunos de cada uma das escolas. Para cada grupo de oito alunos, quatro pertenciam ao nível de iniciantes e cursavam o terceiro semestre do curso, ou o equivalente a 180 horas-aula. Os outros quatro pertenciam ao nível avançado desse mesmo curso e estavam no nono semestre, equivalente à aproximadamente 480 horas aulas.

Desses 16 informantes, oito eram homens e oito mulheres, todos naturais de Belo Horizonte, com idades variando de 13 a 35 anos. Com relação ao tempo de exposição à LA, a maioria dos adultos afirmou já haver frequentado um curso de línguas anteriormente. De um modo geral, todos os informantes já haviam estudado inglês anteriormente, no ensino médio ou em cursos livres. O tempo de exposição à LA desses informantes varia de 17 meses a quatro anos e cinco meses. No entanto, nenhum deles relatou ter tido experiência em país nativo da LA.

Dentre as quatro habilidades (fala, escrita, leitura, compreensão oral), todos os informantes manifestaram um maior desejo no aprimoramento de sua habilidade da fala ou da comunicação oral na LA. A Tabela 1 apresenta informações a respeito dos referidos informantes.

TABELA 1: Informações sobre os informantes																
	TI1	TI2	TI3	TI4	TA1	TA2	TA3	TA4	CI1	CI2	CI3	CI4	CA1	CA2	CA3	CA4
Sexo	F	F	M	M	F	F	M	M	M	M	F	F	F	F	M	M
Idade	31	14	24	16	17	16	18	17	13	14	14	15	18	35	21	17
Tempo de exp. à língua: horas/aula	360	180	120	480	480	480	480	480	180	120	180	180	540	480	600	480

Análises estatísticas foram realizadas para investigar a existência de relação entre idade e desenvolvimento lingüístico. Embora os resultados tenham mostrado dados interessantes confirmando essa relação, considerou-se inadequado fazer generalizações nesse sentido devido ao número não representativo do universo de alunos utilizados nesta pesquisa.

A fase de coleta de dados foi realizada conforme a seguinte descrição:

- 1) **Informantes:** utilizou-se a divisão natural das duas escolas de línguas para formar os grupos Teste e Controle. Cada um desses grupos foi composto por quatro alunos de nível iniciante e quatro de nível avançado, perfazendo um total de oito informantes.
- 2) **Instrumentos:** utilizou-se, primeiramente, um questionário para investigar a naturalidade dos informantes, a idade, o tempo de exposição à língua alvo e se eles tinham algum amigo ou parente que freqüentava curso de línguas. Essa última questão foi adotada para investigarmos se os informantes conheciam informantes do grupo oposto.
- 3) **Exercícios estruturados:** esta atividade consistiu na apresentação de figuras para elicitare palavras contendo os segmentos que seriam investigados na LA e na língua materna. Os informantes leram em voz alta dois textos, um na LA e o outro no português brasileiro, os quais foram gravados em áudio. Neste trabalho, foram utilizados apenas os dados da elicitare de figuras.
- 4) **Instruções:** o grupo de teste foi exposto a instruções diferenciadas consistindo de duas séries de instruções fonéticas e fonológicas, quanto à produção dos sons [i:], [ɪ] e o [j] do inglês. As instruções abordaram tanto o detalhe fonético da língua materna quanto o da LA, bem como detalhes motores e exemplos que tiveram a língua materna como referência para a produção da LA. Um exemplo desta instrução encontra-se na próxima seção deste texto.
- 5) **Equipamentos e materiais:** computador portátil Toshiba, *headphone*, microfone unidirecional e software específico para gravação da voz (*Speech Analyser Tool*), material necessário para o registro dos dados verbais e investigação acústica da produção.
- 6) **Local das gravações:** as gravações foram realizadas em uma sala de aula de cada escola de língua estrangeira.

Experimento

Tanto com o grupo-teste quanto com o grupo-controle foi realizada uma gravação antes de qualquer instrução com o objetivo de que essa fosse utilizada como referência na avaliação das gravações seguintes. Esta gravação foi denominada “gravação zero”. Os informantes foram gravados individualmente, produzindo a LA e a língua materna. A língua materna foi gravada apenas na gravação zero.

As duas sessões de instrução de cada grupo (teste e controle) foram realizadas com todos os informantes, de cada grupo, reunidos em uma sala de aula. O grupo-controle não recebeu nenhuma instrução especial quanto à pronúncia da LA. As instruções recebidas por este grupo seguiram a abordagem tradicional encontrada nas aulas de língua atualmente (apresentação dos sons e repetições). Por outro lado, as instruções do grupo-teste tiveram como objetivo fornecer instruções fonéticas e fonológicas da língua materna e da LA. Cada sessão de instrução durou aproximadamente 40 minutos.

Na Tabela 2, é apresentado o roteiro de instruções fonéticas e fonológicas que foram passadas para os informantes do grupo teste. As duas séries de instruções abordaram tanto o detalhe fonético da língua materna quanto o da LA, bem como detalhes articulatórios e exemplos tendo a língua materna como referência para a produção da LA.

TABELA 2: Roteiro de instruções fonéticas e fonológicas para o segmento [i:]

/i :/

Foi mostrada a importância da distinção entre o [ɪ] fraco e o [i:] tenso. Foi explicado que em inglês ele tem caráter distintivo como, por exemplo, nas palavras Sh[ɪ]p e Sh[i:]p; o que não ocorre em português.

Foi mostrado que no português temos vogais alongadas e não realmente longas. Por exemplo, *Afta*. A vogal [a] pode ser produzida como [a] ou [a:] dependendo do falante e do dialeto e dependendo ou não da ocorrência da epêntese.

Foi mostrada a questão motora, a posição dos lábios e da língua.

Noções de regras foram dadas, para que os informantes soubessem quando esse segmento poderia ocorrer, para que os mesmos soubessem quando alongar a vogal. Por exemplo, o segmento [ɪ] só acontece em sílaba fechada em inglês, como em p[ɪ]g; e o segmento [i:] acontece em ambas sílabas abertas e fechadas: t[i:] *tea*, m[i:]t *meat*.

Também foram explicadas questões sobre correlatos ortográficos. Por exemplo, que um conjunto de letras pode representar um som.

Todos estes passos foram realizados com exemplos visuais.

Por último foi realizada uma atividade para que os informantes pudessem praticar, e tirar suas dúvidas. Atividades como ditado de pares mínimos e frases. Os informantes anotaram se estavam ouvindo o segmento tenso ou fraco. Palavras como: eat – it / leek – lick / leave – live / beat – bit.

Sete dias após cada sessão de instrução, os informantes foram solicitados a fazer gravações da LA. Cada gravação foi realizada individualmente e durou cerca de 20 minutos. No início de cada gravação, o informante recebia gravuras ilustrando o léxico que seria elicitado. Um exemplo dessas gravuras está ilustrado na Figura 1:

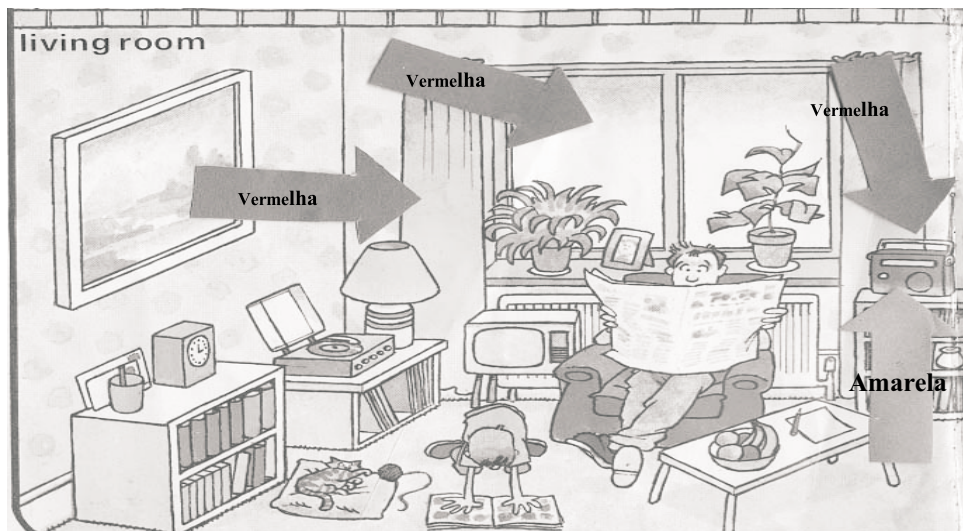


Figura 1: Exemplo de ilustração utilizada nas gravações

Cada gravação continha pontos específicos marcados com setas vermelhas e amarelas. Para as setas vermelhas, os informantes falavam a palavra em inglês e para as setas amarelas em português. Cada língua foi gravada separadamente. A elicitación dos dados foi realizada através de figuras para não haver interferência de correlatos ortográficos.

Depois de encerradas todas as gravações, elas foram transcritas foneticamente e posteriormente analisadas perceptivamente. Análises acústicas também foram realizadas observando o primeiro e o segundo informantes. De fato, os resultados desta pesquisa consideraram a primeira (gravação zero) e a última gravação, devido ao interesse exclusivo na posição final do desenvolvimento de cada informante.

Resultados

Um aprendiz de línguas passa por várias etapas com relação ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo até chegar à produção oral da LA. Assim, este projeto visava a investigar a eficácia da instrução formal e explícita quanto aos parâmetros fonéticos e fonológicos, dentro do processo de aquisição de segunda língua, mais especificamente a produção oral.

Um segundo objetivo era contribuir, mesmo que de forma incipiente, para a investigação do papel da língua materna no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, observando o nível de desenvolvimento alcançado por ele, antes e depois das instruções recebidas.

O terceiro objetivo proposto consistia em observar, dentre os segmentos investigados, qual teve o melhor e o pior desempenho pelos informantes na gravação zero, ou seja, antes das instruções, e se este quadro se mantinha na gravação final, após as instruções.

Gravação zero

A gravação zero mostra o nível de desempenho inicial dos informantes, antes de qualquer instrução. A figura 2 mostra, em valores relativos, o número de acertos¹ para cada segmento, para os **grupos controle e teste**:

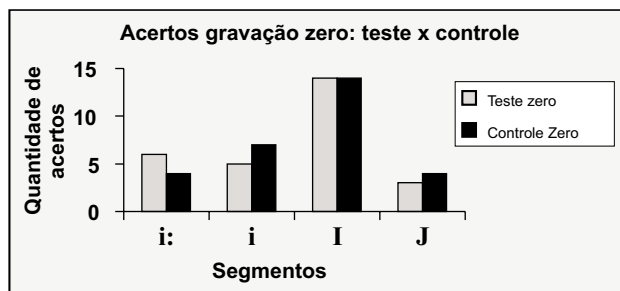


Figura 2: Percentual de acertos (grupos teste e controle) para a gravação zero.

Legenda: i = /i:/ / i = /i/ / I = /ɪ/ / j = /j/

Pode-se afirmar que, nesse estágio, os grupos (teste e controle) estão estatisticamente equilibrados. Para todos os segmentos, o número de acertos é estatisticamente o mesmo. Observa-se, porém, que a vogal frouxa apresenta um número de acertos maior do que os

¹ Estamos usando os termos *acerto*, *erro* e *não falou* apenas como formalidade, não entrando no mérito de discussões no campo da lingüística aplicada. O termo *acerto* neste trabalho mostra apenas que o informante discriminou o segmento, *erro* que o informante não discriminou, e *não falou* representa omissão.

outros segmentos. Uma justificativa para esse fenômeno pode ser o fato de terem ocorrido menos omissões com relação ao léxico selecionado para esse segmento.

A Figura 3 apresenta a média dos dois grupos em relação à gravação zero, considerando os eventos “acerto”, “erro” e “omissão”. Pode-se afirmar que ambos estão no mesmo nível, pelo menos no que diz respeito ao número de acertos. O parâmetro $p = 0,8776$ do teste de distribuição do qui-quadrado mostrou não haver interferência entre pertencer a um grupo ou a outro. Embora o número de erros e omissões entre os grupos seja diferente estatisticamente, a hipótese da influência da instrução diferenciada será testada a partir do desempenho posterior dos grupos, com relação aos acertos dos mesmos. Com relação às omissões, acredita-se que se devem ao nervosismo dos informantes diante de uma situação de teste. Não se pode afirmar que os informantes não conheciam o léxico explorado. O corpus foi cautelosamente selecionado a partir de uma pesquisa criteriosa em material didático para ensino de inglês como língua estrangeira para alunos iniciantes.

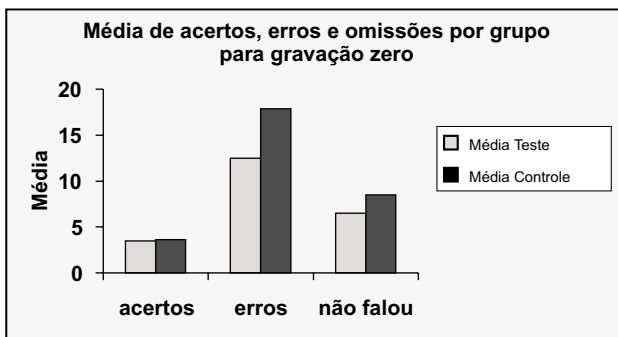


Figura 3: Média de acertos, erros e omissões para a gravação zero (grupos controle e teste).

Teste Qui-Quadrado para o número de acertos na gravação final: teste e controle
 Qui-Quadrado: 0,261 Valor-P: 0,8776

Gravação final

A Figura 4 mostra os dados relativos à última gravação de ambos os grupos.

Após as instruções, a situação relativa dos grupos mudou. Pode-se afirmar que o número de discriminações corretas produzidas pelos informantes do grupo teste aumentou de forma significativa em relação ao

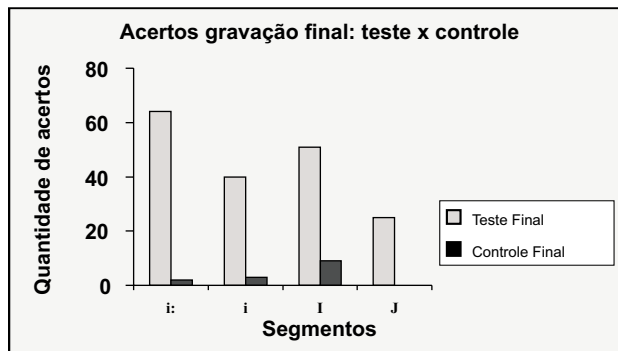


Figura 4: Percentual de acertos para os grupos de controle e de teste na gravação final.

grupo controle. Observou-se o aprimoramento dos informantes do grupo teste na produção de todos os segmentos, e a Figura 4 demonstra que esse se mostrou mais acentuado com relação ao segmento tenso /i:/. Acredita-se que esse fenômeno esteja relacionado à maior facilidade na articulação desse som pelo falante brasileiro de inglês, e também pela

distinção do mesmo estar no alongamento da produção desta vogal. Verificou-se que o mesmo não aconteceu com o segmento fraco /ɪ/. Sua produção envolve tanto duração quanto articulação, o que, para os falantes brasileiros de inglês, parece ser mais complicado devido à associação que estes fazem do segmento /ɪ/ ao correlato ortográfico ou acústico [i] do português brasileiro. Comprova-se, portanto, a hipótese de Flege (1986), de que, quando temos um segmento na LA similar a um da língua materna, é mais difícil para o aprendiz produzir a distinção entre eles.

A Figura 5 representa a média dos grupos teste e controle com relação à gravação final.

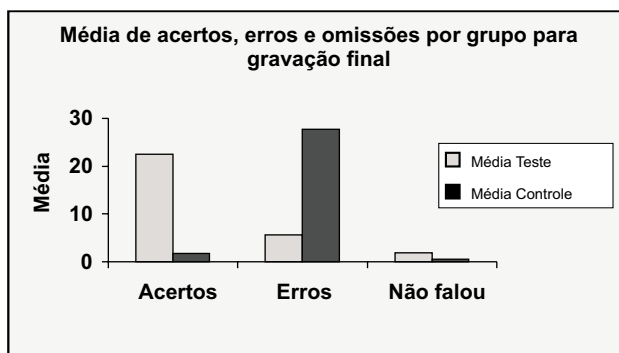


Figura 5: Percentual de acertos, erros e omissões na gravação final para os grupos teste e controle.

Teste Qui-Quadrado para o número de acertos na gravação final: teste e controle

Qui-Quadrado: 32,902 Valor-P: 0

Os resultados da gravação final de ambos os grupos demonstram que de um modo geral ocorreu uma melhora acentuada no que se refere à discriminação entre os segmentos para o grupo teste, ao contrário do grupo controle que permaneceu inalterado. O valor $p=0$ do teste do qui-quadrado comprova que, após a instrução diferenciada, existe uma diferença entre pertencer ao grupo teste ou ao grupo controle, comprovando, assim, a hipótese desta pesquisa.

Em outra versão deste trabalho, poder-se-á realizar um levantamento destes dados por informante, para se avaliar individualmente a eficácia da instrução, ou mesmo para se apontar, com maior precisão, qual o segmento que é mais ou menos discriminado pelo informante.

A Figura 6 mostra o desenvolvimento do grupo teste na gravação final em relação à gravação zero. Fica claro, para o teste final, que os acertos aumentaram e os erros diminuíram, demonstrando de outra forma a relevância das instruções fonéticas e fonológicas no aprendizado de pronúncia de uma língua estrangeira.

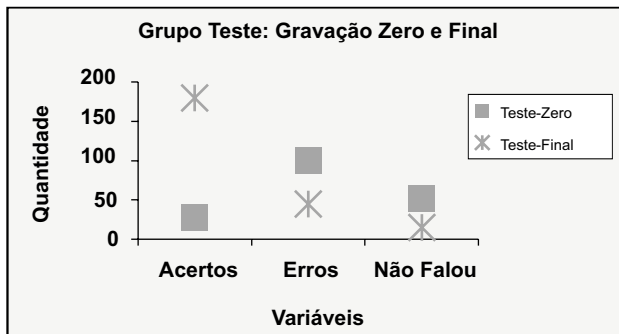


Figura 6: Desenvolvimento do grupo teste: gravação zero e final

Conclusão

A hipótese da relevância da instrução fonética e fonológica, e do papel da língua materna na aquisição do sistema sonoro de uma língua estrangeira foram comprovadas pelos resultados experimentais obtidos. Os dados mostram que as instruções fonética e fonológica desempenham um papel crucial na aquisição de uma língua estrangeira e que o conhecimento do sistema sonoro da língua materna é um elemento distintivo para promover a autonomia do aprendiz e facilitar seu aprendizado da LA.

Este trabalho mostrou que os aprendizes de inglês de Belo Horizonte investigados apresentam dificuldade na produção dos segmentos [i], [i:] e [j] e que, após instruções técnicas específicas, essas dificuldades foram minimizadas. Não se pode afirmar que os aprendizes passaram a produzir a LA com 100% de acertos, mas, com certeza, eles estão mais conscientes da existência de propriedades segmentais específicas entre esses sons.

Contudo, este trabalho não investigou longitudinalmente essa hipótese. De acordo com Baptista (2001, p. 19), estudos “cross-sectional” têm seu valor, mas deixam a desejar com relação à sedimentação da informação pelo informante. Espera-se preencher tal lacuna em trabalhos futuros decorrentes desta pesquisa.

Espera-se ainda com este trabalho, mesmo não abarcando o universo de estudantes de inglês como língua estrangeira, fornecer subsídios para futuro desenvolvimento de uma metodologia mais adequada para o ensino da pronúncia de inglês como língua estrangeira.

Referências

- BAPTISTA, B. O. *The Acquisition of English vowels by Brazilian-Portuguese speakers*. Florianópolis - SC: Gráfica editora Pallotti, p. 19-20, 2000.
- CAGLIARI, L. C. *Análise Fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.18-19, 2002.
- FLEGE, J. E. Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds. In: JAMES, A.; LEATHER, J. (Ed.). *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Holland: Foris, 1986. p. 9-39.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an International Language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, p. 7-132, 2000.
- LADEFOGED, P. *A course in phonetics*. 3rd ed. New York: Harcourt Brace College. Publishers, 1993.
- MAYOR, R. C. Current trends in interlanguage phonology. In: YAVAS, M. (Ed.). *First and Second Language Phonology*. San Diego: Singular Publishing Group, 1994. p. 181-203.
- MORLEY, J. *Improving spoken English*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 1979.
- ODLIN, T. *Language transfer, cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PENNINGTON, M. C. *Phonology in English Language Teaching: an international approach*. London: Addison Wesley Longman, 1996.
- SILVEIRA, R. Pronunciation instruction classroom practice and empirical research. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 93-126, 2002.

FORMAS DIFERENTES DE CORREÇÃO: O QUE CADA UMA DELAS PODE DIZER AO PROFESSOR DE LÍNGUAS?

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

Muitos estudos têm investigado a eficácia da correção (Hendrickson, 1980; Johnson, 1988; Lightbown e Spada, 1990; Carroll, Swain e Roberge, 1992; Dellagnelo e Tomitch, 1999, entre outros) e várias perguntas sobre esse assunto foram elaboradas, muitas das quais ainda aguardam respostas (Ellis, 1994).

Segundo Ellis (1994, p. 585), “a maior descoberta dos estudos sobre o tratamento dado ao erro é que ele é um processo extremamente complexo”, visto que existem várias formas de correção, e muitas dessas formas são usadas pelo professor por intuição, com base na sua experiência anterior como aluno e professor, nas suas crenças de como corrigir etc.

Este artigo apresenta os resultados de um estudo em que investigo três formas diferentes de correção: a autocorreção, a correção com os pares e a conferência.¹

Inicialmente, apresentarei um referencial teórico sobre cada tipo de correção investigado neste estudo.

Autocorreção

A autocorreção é um processo em que o aluno tenta, por si só, corrigir seus erros. Ela tem o potencial de fazer com que os alunos aprendam com seus erros e ganhem confiança no processo de escrita (Wood, 1993). Para facilitar o processo, o professor pode indicar que um erro foi produzido, sublinhando-o, ou o professor pode usar algum tipo de código que o identifique. Vejamos alguns exemplos retirados de Figueiredo (2002):

a) Sublinhando o erro:

“* I didn’t buy nothing”.
(Eu não comprei nada).
“I didn’t buy anything”.

b) Usando um modelo de códigos, como exemplificado abaixo:

<	Comece um novo parágrafo	Op	Ordem das palavras
A	Artigo	Ref	Referência no Texto
Tv	Tempo Verbal	Co	Conexão de Idéias
P	Pontuação	Ú	Falta algo aqui
Gr	Grafia	Lm	Letra Maiúscula
Pe	Palavra Errada	Es	Estrutura Sentencial

¹ Para uma revisão mais abrangente desses e de outros tipos de correção de erros escritos, veja Figueiredo (2001, 2002).

Exemplo:

Op “*Can you tell me what time is it?”
(Você pode me dizer que horas são?)
“Can you tell me what time it is?”

A correção por meio dos códigos faz com que o aluno reflita sobre o erro cometido e tente encontrar a forma correta. O aluno, dessa forma, poderá testar seus conhecimentos acerca da língua que está aprendendo. Segundo Lalande (1982), envolver o aluno no processo de revisão é a chave para tornar o *feedback* mais eficiente.

Segundo Bartram e Walton (1994), uma limitação do uso de códigos é que eles não dão ao professor a oportunidade de encorajar ou elogiar o trabalho dos alunos, visto que eles apenas apontam os problemas existentes nos textos. O *feedback* no trabalho correto é tão importante quanto no trabalho que contenha erros.

A autocorreção ativa a competência lingüística do aluno (Makino, 1993). Porém, ela só é eficiente quando os alunos são capazes de reconhecer e corrigir os seus próprios erros (James, 1998). Para tanto, os alunos precisam saber não apenas as regras, mas também como usá-las em determinados contextos (Frantzen e Rissel, 1987).

Correção com os pares

A correção com os pares é definida por Richards et al. (1992, p. 268) como uma atividade em que “os alunos recebem, de outros estudantes, feedback sobre seus textos”.

Muitos autores sugerem este tipo de correção, por sua capacidade de proporcionar um tipo de aprendizagem colaborativa, em que, por meio da interação, os alunos podem discutir sobre seus textos, resolver possíveis problemas textuais e refletir sobre o processo da escrita (Forman e Cazden, 1985; Villamil e Guerrero, 1996, 1998).

Este tipo de correção dialógica permite aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer e responder a perguntas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (Spear, 1980; DiPardo e Freedman, 1988; Goldstein e Conrad, 1990, Figueiredo, 2001, 2003; Khuwaileh, 2001; Liu e Hansen, 2002).

Este tipo de correção, entretanto, apresenta algumas limitações, conforme observam alguns autores (Nelson e Murphy, 1993; Connor e Asenavage, 1994; Carson e Nelson, 1996, entre outros). Alguns alunos podem não confiar nos comentários feitos pelos colegas e, portanto, não os usar na revisão. Os alunos podem discordar sobre o que está certo e o que está errado no texto. Podem, também, preferir ter seus textos corrigidos pelo professor a tê-los corrigidos pelo colega.

Conferências

As conferências são um tipo de correção colaborativa, em que ocorre um diálogo entre o professor e o aluno sobre o texto escrito por este. O professor, dessa forma, atua como um leitor “ao vivo”, pedindo ao aluno esclarecimentos e ajudando-o a solucionar

problemas (Keh, 1990). Nessa perspectiva, o professor é visto como participante do processo da escrita e não apenas como alguém que irá avaliar o produto.

Entretanto, alguns estudos, como o realizado por Goldstein e Conrad (1990), revelam que a participação dos alunos nas conferências varia de aluno para aluno, e que há uma tendência de o professor dominar o discurso durante as conferências. Todavia, segundo Walker (1992), o domínio do professor não se torna um problema se o foco da interação estiver nas reais necessidades dos alunos.

O estudo

Este estudo foi realizado em uma turma do 2º ano do curso de Letras/Inglês da UFG durante o 2º semestre de 2002. Participaram do estudo sete alunas e a professora da turma. Durante esse semestre, foram desenvolvidas várias atividades de escrita em língua inglesa e, para fins de análise, foram selecionadas três: uma sobre cada tipo de correção – autocorreção, correção com os pares e conferência.

Os alunos escreviam os seus textos e, posteriormente, realizavam a correção por meio de um dos três tipos de correção aqui analisados, reescrevendo seus textos. Após a reescritura, os alunos e a professora da turma eram entrevistados individualmente sobre a correção empregada.

Análise da autocorreção

Os alunos escreveram um texto a partir do tema “My experience as a first-year university student”. A professora utilizou a seguinte simbologia para efetuar a correção:

√	Something is missing	He is √ student
/	Not necessary	I can to speak English
Gr	Grammar	Gr She <u>like</u> dancing ballet.
T	Tense	T They <u>have been</u> abroad last year
WW	Wrong word	WW This is my <u>newer</u> brother
WO	Word order	WO The boys like <u>very much</u> TV
Ap	Appropriacy	Ap The <u>guy</u> is the director
Sp	Spelling	Sp I went to the cinema <u>whith</u> my husband.

QUADRO 1: Lista de códigos utilizados pela professora para efetuar a correção

Por meio desses símbolos, os alunos foram capazes de corrigir 80 por cento dos erros existentes em seus textos, como pode ser observado na Tabela 1:

Tipo de erros	Existentes	Corrigidos	Não corrigidos
Gramática	27	21	6
Ordem das palavras	8	8	-
Ortografia	8	7	1
Palavra desnecessária	12	12	-
Palavra errada	29	16	13
Palavra faltando	13	12	1
Tempo verbal	8	8	-
Total	105	84	21
Frequência	100%	80%	20%

TABELA 1: Quantidades de erros corrigidos e não corrigidos por meio dos códigos

Os erros mais facilmente corrigidos por meio dos símbolos foram os referentes à palavra desnecessária, à ordem das palavras e ao tempo verbal. Isto se deve ao fato de que a correção de tais erros era um processo fácil, visto que somente tinham de apagar as palavras desnecessárias, reordenar as palavras na sentença (o que foi facilitado por meio de setas que indicavam o local correto da palavra) e adequar o tempo verbal de acordo com o contexto. Por outro lado, os alunos tiveram uma certa dificuldade para corrigir os erros referentes à palavra errada, pois a indicação por meio do símbolo não era suficiente para a correção, ou seja, mesmo tendo a indicação de que a palavra estava inadequada, os alunos não sabiam qual seria a palavra correta. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 2:

Tipo de erros	Corrigidos	Não corrigidos
Palavra desnecessária	100%	-
Ordem das palavras	100%	-
Tempo verbal	100%	-
Palavra faltando	92,3%	7,7%
Ortografia	87,5%	12,5%
Gramática	77,8%	22,2%
Palavra errada	55,2%	44,8%

TABELA 2: Tipos de erros mais e menos facilmente corrigidos por meio dos códigos

Percepções dos alunos e da professora sobre a correção com os códigos

Os alunos consideraram a correção com os códigos frutífera, por ser uma correção objetiva na qual os erros são identificados por intermédio dos símbolos. Eles tiveram a possibilidade de buscar a forma correta e de refletir sobre seus erros, como podemos observar no seguinte relato:

- [1] Samantha: [...] eu achei que foi uma experiência boa porque você pesquisa mais, né, onde tem lá *wrong word*, você pesquisa mais, pelo menos comigo foi assim, eu pesquisei mais, dá oportunidade de conhecer um pouco mais e facilita também e também fica mais fácil pra eu eh autocorrigir, né, pra me autocorrigir. Eu achei que facilitou pra mim e facilita também pra professora porque ela está dando oportunidade para que eu possa aprender mais.

Apesar de terem considerado a correção com os códigos frutífera, os alunos também relataram alguns aspectos negativos. Para eles, alguns símbolos podem causar confusão devido à sua semelhança (WO – *word order*; WW – *wrong word*). Pode ocorrer o fato de, mesmo com o símbolo, o aluno não conseguir encontrar a forma correta, como podemos verificar no seguinte exemplo:

- [2] Samantha: Bom, os pontos positivos é que a gente pode aprender mais, né, é uma forma simples, tem como o aluno pesquisar, tem como ele reescrever de uma forma bem certa. E os pontos negativos seriam se o aluno não entender, né? Não compreender o que cada símbolo significa.

A professora da turma também considerou a correção produtiva, por tornar os alunos mais autônomos. Ela pôde perceber que os alunos se sentiram mais confiantes ao perceberem que eram capazes de corrigir os seus próprios erros. Para a professora, este tipo de correção faz com que o professor escreva menos nos textos dos alunos, o que otimiza o seu trabalho e torna a correção menos repressora, pois há menos marcas de correção. Porém, ela pôde perceber que alguns alunos tiveram dificuldades em internalizar o que cada símbolo significava. O Quadro 2 apresenta uma síntese de suas percepções acerca da correção com os códigos:

Pontos positivos	Pontos negativos
Estímulo à reflexão Autonomia Aumento da auto-estima Otimiza o trabalho do professor Correção menos repressora	Símbolos parecidos podem causar confusão Dificuldade para memorizar os símbolos

QUADRO 2: Percepção da professora sobre a correção com os códigos

Análise da correção com os pares

A professora entregou aos alunos 4 figuras que retratavam um assalto a um banco. Com base nessas figuras, eles escreveram os textos individualmente e, posteriormente, realizaram a correção oralmente com os colegas. Essa interação foi gravada em fita cassete para posterior transcrição. Os textos (1ª e 2ª versões) foram comparados para que se pudesse verificar que tipos de erros eram corrigidos pelos alunos.

Dos 92 erros existentes nos textos, os alunos foram capazes de identificar 58. Desses 58 erros identificados, 51 foram corrigidos, ou seja, alguns foram identificados, mas os alunos não sabiam corrigi-los. Quatro erros foram criados no processo de reescrita, e dois foram criados pelo próprio autor do texto ao reescrevê-lo, como pode ser observado na Tabela 3:

Tipo de erros	Existentes	Identificados	Corrigidos	Não corrigidos	Criados
Gramática	20	15	12	8	1
Ordem das palavras	5	4	3	2	-
Ortografia	7	4	7	-	-
Palavra desnecessária	12	3	3	9	-
Palavra errada	26	17	12	14	1
Palavra faltando	15	10	10	5	2
Tempo verbal	7	5	4	3	-
Total	92	58	51	41	4
Frequência	100%	63%	55,4%	44,6%	

TABELA 3: Quantidade de erros - correção com os pares

Muitos dos erros não foram corrigidos, por não comprometerem a mensagem do texto. No exemplo a seguir, podemos verificar que o erro existente no texto de Thaís não foi corrigido, por não ter comprometido a compreensão da mensagem:

[3] 1^a e 2^a versões do texto de Thaís: *Was happening a robbery.*

A correção com os pares, por ser um processo dialógico, permite que alguns problemas de compreensão sejam resolvidos. A seguir, podemos observar a interação entre Samantha e Sandy sobre um trecho do texto de Sandy. As alunas estão conversando sobre o seguinte trecho:

[4] 1^a versão do texto de Sandy: *The bank director gave the woman a reward and he got seven balloons from the bank director.*

Samantha considera o uso do pronome *he* (ele) ambíguo na sentença escrita por Sandy e começa uma conversação para esclarecer sua dúvida. Podemos observar que é a própria Sandy, após ser indagada pela colega, que encontra uma melhor forma para expressar a sua mensagem:

[5] Samantha: E esse *ele* aqui. Acho que...
 Sandy: O diretor do banco
 Samantha: E ele diretor, que deu pra ele.
 Sandy: O garoto.
 Samantha: Não. No caso aqui você colocou que ele recebeu sete balões do diretor do banco.
 Sandy: Falta identificar quem é.
 Samantha: Falta. Aqui tá faltando alguma coisa.
 Sandy: E *the boy*.
 Samantha: Hum, hum.
 Sandy: Eu posso colocar *the boy*.

Por meio dessa conversação, Sandy reescreve o seu texto da seguinte forma:

- [6] 2ª versão do texto de Sandy: The bank director gave the woman a reward and the boy got seven balloons from the bank director.

Percepção dos alunos e da professora sobre a correção com os pares

Os alunos consideraram a correção com os pares produtiva, pois podiam ensinar ao colega e aprender com ele. Por meio dessa atividade, eles perceberam que eram capazes de corrigir, bem como puderam ver o que ainda têm de aprender, como pode ser verificado no seguinte exemplo:

- [7] Sandy: Eu acho que a gente pode acabar com os nossos próprios erros observando o do outro, observando os nossos também. Então, a gente pode talvez no próximo texto sempre estar melhorando. Certo? Eu acho isso um ponto positivo.

Os alunos também relataram alguns pontos negativos em relação à correção com os pares. Alguns não confiavam na correção feita pelo colega ou tiveram dificuldade em corrigir os seus erros:

- [8] Suéllen: Ah, correção para mim é difícil, né, porque eu não sei nem pra mim, aí corrigir dos outros... complicado. E ela é mais... estudiosa do que eu, né, corrigir o dela é complicado, porque ela é muito... atenciosa... procura nos livros... tem toda uma paciência para fazer as coisas...

A professora da turma considerou positiva a atividade de correção com os pares, na medida em que favorece a autonomia do aluno e a reflexão. Ela observou, também, uma melhoria dos textos e um aumento da auto-estima dos alunos, por perceberem que eram capazes de ajudar o colega. Porém, ela relatou que a atividade pode gastar muito tempo da aula para ser realizada. Uma síntese da percepção da professora sobre a correção com os pares pode ser visualizada no seguinte quadro:

Pontos positivos	Pontos negativos
Maior autonomia Maior interação Melhoria do texto Aumenta a auto-estima	Pode gastar muito tempo da aula Alunos podem não aceitar a correção do colega

QUADRO 3: Percepção da professora sobre a correção com os pares

Análise da conferência

A professora da turma solicitou aos alunos que escrevessem um texto cujo final seria "...and that was the best/worst holiday of my life". Após a escritura, cada aluno tinha seu texto corrigido oralmente pela professora. Essa interação foi gravada em fita cassete. Por meio da conversação, a professora pode obter esclarecimentos sobre alguns trechos não

compreendidos nos textos. Em geral, ela não fornecia a forma correta para o aluno. Ela fazia com que o aluno tentasse encontrar a forma correta por ele mesmo. Ela só dizia a forma correta quando percebia que o aluno não a saberia, ou quando, após várias tentativas, o aluno não conseguia encontrar a resposta correta.

Vejamos um exemplo em que a professora leva a aluna a encontrar a forma correta. Elas estão conversando sobre o seguinte trecho:

9] 1ª versão do texto de Vanessa: I had a blue bike. It wasn't beautiful but I was very satisfied with my old bike. Some friends haven't bike and they borrowed.

- [10] Professora: O que que seria aqui?
 Vanessa: Hum?
 Professora: Primeiro, tá, *have*, seria *have*?
 Vanessa: Não, *had*.
 Professora: Isso, então, o problema é com o tempo, mas você tá colocando na negativa, não é?
 Vanessa: Hum, hum.
 Professora: E pra fazer a negativa, como é que a gente faz? No passado?
 Vanessa: Não é *hadn't* não?
 Professora: Não. Deixa eu ver aqui mais pra frente onde você... Não, não tem outro exemplo aqui. Por exemplo, você fala *I liked riding a bike*, né? Se você fosse colocar essa frase no presente seria *I like*.
 Vanessa: Hum, hum.
 Professora: E como seria *eu não gosto*?
 Vanessa: *I don't like*.
 Professora: Isso, *I don't*, né, mas como a gente tá falando de passado, não seria *don't*.
 Vanessa: Seria *didn't*.
 Professora: Isso.
 Vanessa: Ah, entendi.
 Professora: Tem um probleminha de gramática e de tempo também. Então ficaria *some friends...*
 Vanessa: *Didn't have*.
 Professora: *A bike*.
 Vanessa: *A bike*.
 Professora: *A bike*, né, "and they borrowed". Aqui você queria dizer que *eles pegavam emprestado*.
 Vanessa: Hum, hum.
 Professora: Tá, mas eles pegavam emprestado o quê?
 Vanessa: A bicicleta.
 Professora: De quem? Quando você pede emprestado, você pede emprestado alguma coisa...
 Vanessa: Eu tive dificuldade porque eu queria colocar assim, pega emprestado deles.
 Professora: Dos amigos, né?
 Vanessa: Dos amigos.
 Professora: Então, acho que tá faltando aqui uma parte, né, dos amigos, como é que seria? *Amigos* você sabe.
 Vanessa: *Of the friends*?
 Professora: Não, *from*.

- Vanessa: *From the friends.*
 Professora: Então, ficaria *and they borrowed from ...*
 Vanessa: From the friends...

Por meio dessa interação, Vanessa reescreveu o trecho da seguinte forma:

- [11] 2^a versão do texto de Vanessa: I had a blue bike. It wasn't beautiful but I was very satisfied with my old bike. Some friends didn't have a bike and they borrowed from their friends.

Podemos perceber que, ao ter seus erros apontados, a própria Vanessa foi capaz de, na maioria das vezes, corrigi-los. A professora, no caso, foi apenas a mediadora desse processo, o que favoreceu a autonomia da aluna.

No exemplo a seguir, a professora fornece a outra aluna a forma correta, por perceber que ela não conhece a palavra adequada ao contexto:

- [12] Professora: [...] "While this...", isso aqui é português.
 Anny: É.
 Professora: Acho que essa palavra você não conhece, *meanwhile*. Você quer dizer, ao mesmo tempo, enquanto uma coisa acontecia, outra acontecia também, né, a palavra é *meanwhile*.

A professora não corrigiu todos os erros existentes nos textos dos alunos. Alguns foram por elas ignorados por se tratarem de erros relativos a alguns aspectos gramaticais ainda não aprendidos pelos alunos. Ela, dessa forma, se ateu aos erros que poderiam ser corrigidos pelos próprios alunos, como podemos observar na seguinte tabela:

Tipo de erros	Comentados	Corrigidos	Não corrigidos	Criados
Gramática	29	24	5	-
Ordem das palavras	10	9	1	-
Ortografia	12	12	-	-
Palavra desnecessária	22	22	-	-
Palavra errada	35	32	3	-
Palavra faltando	29	27	2	4
Tempo verbal	22	20	2	-
Total	159	146	13	4
Frequência	100%	92%	8%	

TABELA 4: Quantidade de erros - conferência

Vale ressaltar que, por meio da indicação da professora, os alunos foram capazes de se autocorrigirem. Ou seja, dos 146 erros corrigidos, 62 foram corrigidos pelos próprios alunos durante a atividade de conferência, como pode ser observado na Tabela 5:

Tipo de erros	Comentados	Corrigidos pelos próprios alunos
Gramática	29	12
Ordem das palavras	10	4
Ortografia	12	8
Palavra desnecessária	22	3
Palavra errada	35	10
Palavra faltando	29	12
Tempo verbal	22	13
Total	159	62
Frequência	100%	39%

TABELA 5: Quantidade de erros corrigidos pelos próprios alunos durante a conferência

Percepções dos alunos e da professora sobre a conferência

Os alunos relataram que puderam perceber que são capazes de se autocorrigirem, quando seus erros lhe são apontados, e que puderam ter suas dúvidas resolvidas por meio da interação com a professora:

- [13] Pesquisador: Eh... e com a correção com a professora, como que foi a correção com a professora?
 Vanessa: Ah, foi muito bom, porque eu fiz o meu texto, ela foi me mostrando né... a ordem, que, às vezes, eu não sabia colocar uma palavra... e ela falava, olha...por exemplo, teve uma ... no meu texto lá que eu deixei pela metade, porque eu não sabia complementar. Então, ela pegou, foi me explicou, me disse o porquê, e uma dúvida que surgiu também do *then*, do *so*, que eu não sabia usar os dois, né, ela me ajudou. E foi me falando, né, onde eu estava, assim, acertando. Os tempos verbais eu errava por falta de atenção mesmo, nossa... sempre era isso ... assim.

Apesar de terem se favorecido da correção dialogada com a professora, alguns alunos se sentiram envergonhados por terem seus erros apontados por ela, como podemos verificar no seguinte exemplo:

- [14] Sandy: [...] com a professora acaba sendo a que ela te dá mais possibilidade, porque ela conhece mais, né? Então, ela te dá mais possibilidade. Às vezes, a colega não conhece tanto quanto a professora [...] mas só que, às vezes, você fica mais com vergonha com a professora... do que com a colega. Aí, você vai discutindo, com a colega você tem mais intimidade, alguma coisa assim... né? Então, você fica com mais liberdade. Com a professora o único problema que tem é que você fica com receio.

A professora também considerou a conferência produtiva, pois ela pôde perceber o que seus alunos sabem e o que ela ainda precisa praticar com eles. Ela considerou a correção humanística, devido à interação face-a-face com o aluno. Porém, ela relata que é uma atividade que demanda muito tempo. Uma síntese de suas percepções pode ser visualizada no seguinte quadro:

Pontos positivos	Pontos negativos
<p>É uma correção prazerosa, mais humanizadora.</p> <p>O professor percebe o que o aluno sabe e o que ainda precisa aprender.</p> <p>Mostra aos alunos que eles são capazes de se autocorrigirem.</p> <p>O professor pode mostrar ao aluno que está feliz com o seu progresso e que se interessou pelo seu texto.</p>	Muito tempo despendido para realizar a atividade de correção

QUADRO 4: Percepção da professora sobre as conferências

Considerações finais

Todos os participantes desta pesquisa consideraram as três formas de correção produtivas, apesar de terem também apontado alguns aspectos negativos. Por meio das entrevistas, pudemos constatar que, das três formas de correção, todas as alunas preferiram a correção com os pares ou a conferência por serem formas de correção que favorecem a interação, a troca de idéias e possíveis soluções colaborativas de suas dúvidas. A professora da turma, no entanto, preferiu a correção com os códigos ou a correção com os pares por favorecerem a autonomia dos alunos, como podemos observar na seguinte tabela:

Participante	Correção com os códigos	Correção com os pares	Conferência
Samantha			X
Suélien		X	X
Thaís		X	
Anny		X	
Sandy		X	X
Vanessa			X
Maria		X	X
Professora	X	X	

TABELA 6: As três formas de correção - preferência das alunas e da professora

Os dados nos mostram que, por meio da correção com os códigos, os alunos podem se autocorrigir e testar suas hipóteses sobre a língua que estão aprendendo. Vimos, também, que a interação decorrente da correção com os pares e da conferência faz com que os alunos tenham a oportunidade de resolver suas possíveis dúvidas, seja com o colega ou com a professora e, com isso, tenham a chance de melhorar seus textos, tanto no que concerne à forma quanto ao conteúdo.

Os resultados deste estudo revelam a importância de se utilizarem com mais frequência atividades de correção em que os alunos tenham um papel mais ativo nesse processo. Assim, estaremos fazendo com que se tornem mais autônomos e mais reflexivos no que concerne ao processo de aprendizagem de línguas.

Referências

- BARTRAM, M.; WALTON, R. *Correction: a positive approach to language mistakes*. London: Language Teaching Publications, 1994.
- CARROLL, S.; SWAIN, M.; ROBERGE, Y. The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. *Applied Linguistics*, v. 13, p. 173-198, 1992.
- CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Chinese Students' Perceptions of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 1-19, 1996.
- CONNOR, U.; ASENAVAGE, K. Peer Response Groups in ESL Writing Classes: How Much Impact on Revision? *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 3, p. 257-276, 1994.
- DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.
- DIPARDO, A.; FREEDMAN, S. W. Peer response groups in the writing classroom: Theoretical foundations and new directions. *Review of Educational Research*, v. 58, n. 2, p. 119-149, 1988.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2ª Edição Revista e Ampliada. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 125-157.
- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian Perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTCH, J. V. (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985, p. 323-347.
- FRANTZEN, D.; RISSEL, D. Learner Self-Correction of Written Compositions. What does it show us? In: VANPATTEN, B.; DVORAK, T. R.; LEE, J. F. (Ed.). *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. New York: Newbury House, 1987, p. 92-107.
- GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 3, p. 443-460, 1990.
- HENDRICKSON, J. M. The Treatment of Error in Written Work. *The Modern Language Journal*, v. 64, p. 216-221, 1980.
- JAMES, C. *Errors in Language Learning and Use: exploring error analysis*. New York: Longman, 1998.
- JOHNSON, K. Mistake Correction. *ELT Journal*, v. 42, p. 89-96, 1988.
- KEH, C. L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 294-304, 1990.
- KHUWAILEH, A. A. The effect of interactional classroom peer work on the treatment of mistakes in students' academic essays. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 169-189, 2001.
- LALANDE, J. F. Reducing Composition Errors: An Experiment. *The Modern Language Journal*, v. 66, p. 140-149, 1982.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, p. 429-447, 1990.
- LIU, J.; HANSEN, J. G. *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.
- MAKINO, T.-Y. Learner self-correction in EFL writing compositions. *ELT Journal*, v. 47, n. 4, p. 337-341, 1993.

- NELSON, G. L.; MURPHY, J. M. Peer Response Groups: Do L2 Writers Use Peer Comments in Revising Their Drafts? *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 135-141, 1993.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. (Org.). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1992.
- SPEAR, K. *Sharing writing: peer response groups in English classes*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 51-75, 1996.
- VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Assessing the Impact of Peer Review on L2 Writing. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 491-514, 1998.
- WALKER, C. Teacher Dominance in the Writing Conference. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 1, p. 65-87, 1992.
- WOOD, N. M. Self-Correction and Rewriting of Student Compositions: The Correction Code. *FORUM*, v. 31, n. 3, 1993, p. 38. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vol31/no3/p38.htm>>. Acesso em 6 mar. 2003.

AS ATIVIDADES NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO

Gabriela de Alencar Luz (PG-UFG)

Introdução

Estamos vendo o ressurgimento do interesse pelo ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. As escolas especializadas no ensino de língua inglesa diminuem a cada dia a faixa etária aceita para o início do curso, assim como as escolas regulares.

Para Vale e Feunteun (1995), toda criança até os nove anos, quando dada à oportunidade de viver em um ambiente natural de segunda língua, irá adquirir essa língua normalmente em um período de seis meses. Contudo, essa não é uma realidade no Brasil, onde o ensino de inglês ocorre em sala de aula, como língua estrangeira.

De acordo com Brewster (1995), o ensino para crianças precisa de um currículo com o conteúdo centrado no desenvolvimento cognitivo, em que “o aprendiz é visto como um participante ativo no processo de aprendizagem, usando várias estratégias mentais para decodificar o sistema da língua a ser aprendida” (Williams e Burden, 1997, p.13). Para esses autores, há uma grande influência da psicologia cognitiva na metodologia de ensino de línguas, pois o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento do raciocínio da criança (Scarpa, 2001). Nesta visão, a linguagem irá se desenvolver segundo a propagação da inteligência da criança, ou seja, a aquisição de língua está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo infantil.

Assim, se considerarmos o ensino como o outro lado da aprendizagem, ao compreendermos como as crianças aprendem, teremos uma melhor compreensão de como ensiná-las (House, 1997).

Como professora de inglês para crianças há mais de 9 anos, procuro uma melhor compreensão do ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças brasileiras, buscando compreender como este aprendizado ocorre na sala de aula. Para tanto, observamos um total de 15 horas aula, em um curso livre na cidade de Goiânia, e analisamos as atividades propostas pela professora durante este período. Ressaltando a interação em cada uma das atividades.

A metodologia de ensino na sala de aula de LE para crianças

Ao tratar de teoria de aquisição de segunda língua, Krashen (1982) ressalta a distinção entre aquisição e aprendizagem, definindo o processo de aquisição como um conhecimento adquirido inconsciente e espontaneamente, ao passo que a segunda língua é aprendida em ambiente formal de forma consciente. Dizemos que a língua materna é adquirida, já que vem da experiência, em situação natural e em um ambiente de muito estímulo, onde as crianças são expostas à língua o tempo todo (House, 1997).

Young (1983) observa que as hipóteses de Krashen¹ (1982) estão diretamente ligadas ao ensino de segunda língua para adultos e que, para a criança, o modo de aquisição é mais importante que o modo de aprendizagem. House (1997) concorda com esse autor, ressaltando que, para a criança, a aprendizagem está muito mais ligada à experiência que à memorização de regras ou palavras.

Conforme afirma Brown (1994), as crianças utilizam muito o raciocínio cognitivo e afetivo para interiorizar tanto a primeira quanto a segunda língua. A diferença entre as crianças e os adultos está principalmente no contraste entre a espontaneidade da criança, que possui uma atenção periférica para aquisição de estruturas da língua, enquanto o adulto denota uma atenção especial e consciente para essas estruturas.

As crianças adquirem uma língua escutando, falando, lendo e, então, escrevendo. Este processo deve ser respeitado em uma aula de língua estrangeira, já que ele permite que a criança experimente a língua antes de reproduzi-la oralmente e experimente ainda mais antes de reproduzi-la na forma escrita (House, 1997). Dessa forma, estaremos nos aproximando, ainda que artificialmente, do modo como uma criança adquire uma língua.

Deve-se sempre lembrar que a criança tem um período curto de atenção. Wood (1996, p.97) afirma que

o tempo de concentração das crianças aumenta com a idade. (...) A capacidade de persistir na tarefa e ignorar as distrações é, na verdade, um sinal de estrutura do intelecto da criança, e as mudanças no tempo de concentração têm relação com o desenvolvimento intelectual.

Brewster (1995) concorda com esse autor e ressalta que, para prevenir a falta de atenção típica das crianças, a aula deverá ser dividida em uma série de atividades com duração entre cinco a dez minutos. Porém, a introdução de novos itens lingüísticos deverá ser limitada, necessitando-se praticar um mesmo item de várias formas diferentes.

Apesar da necessidade de variação dentro de uma aula, a rotina num curso é também muito importante para as crianças. Elas gostam e se beneficiam do fato de saberem as regras e de estarem familiarizadas com a situação, ou seja, deve haver sempre um equilíbrio entre a variação das atividades e a manutenção de uma rotina. É sempre indicado que se repitam livros de histórias, rimas, músicas² etc. O conteúdo não precisa ser visto como a principal razão do uso da música ou da rima (Vale e Feunteun, 1995). Brown (1994) acredita na importância da repetição em sala de aula de criança, desde que não se repita a ponto de exaurir os alunos.

Para Brumfit (1995), a metodologia de ensino de inglês para criança é de extrema importância, e o professor deverá ser competente nessa área para ministrar aulas. Brown (1994) afirma que ensinar uma segunda língua para crianças em idade escolar não é simplesmente fixar um tema e deixar as crianças livres imaginando ser esta uma tarefa autêntica na sala de aula. Ensinar as crianças uma nova língua requer habilidades específicas e intuições que diferem das que usaríamos para o ensino com adultos.

¹ Krashen discute cinco hipóteses sobre a aquisição de segunda língua. 1- Aquisição x Aprendizagem; 2- a hipótese da ordem natural; 3- a hipótese do monitor; 4- a hipótese do Input e 5- a hipótese do filtro afetivo.

² Devemos nos lembrar de que a música deve ser dada pelo prazer de cantar. Valorizar a letra como se a música fosse um exercício de repetição, só deixa o aluno desmotivado (Vale e Feunteun, 1995).

Em uma perspectiva sociointeracionista, o professor é o motivador, coordenador e organizador. Ele é amigo e orientador. Essas habilidades estão relacionadas à compreensão do desenvolvimento e necessidades das crianças e não apenas ao conhecimento da metodologia de ensino de língua (Scott e Ytreberg 1990). No ensino de línguas para crianças, o desenvolvimento cognitivo do aluno é o fator principal. A aquisição da língua é parte de um aprendizado e não um produto final (Vale e Feunteun, 1995).

As crianças ainda estão desenvolvendo o corpo, a mente e até mesmo sua língua materna. O papel do professor é alcançar formas de auxiliar no desenvolvimento da criança, interagindo com ela. Ele deve criar um ambiente confortável em sala de aula, onde a criança possa explorar sua compreensão e experimentar a nova língua sem temer estar errada (Moon, 2000). As crianças precisam de assistência para conseguir desenvolver as atividades sozinhas com sucesso. Ajustar a L2 ao nível dos alunos e usar gestos e materiais visuais são algumas formas de dar o suporte necessário aos alunos.

Moon (2000) afirma que as crianças possuem uma curiosidade natural, são muito ativas e estão sempre explorando seu ambiente através de atividades físicas, para estabelecer sua compreensão de mundo. Brumfit (1995) observa que as crianças precisam tanto de movimentos físicos quanto de atividades que estimulem seu raciocínio. Para esse autor, as atividades físicas e de raciocínio devem ocorrer concomitantemente.

A interação e as atividades no ensino de inglês para crianças

Existe uma crença de que crianças aprendem melhor através da brincadeira, o que pode induzir o professor a trabalhar somente com atividades lúdicas. Devemos ser mais cuidadosos, pois pode haver algumas ciladas. Não é só porque as crianças se envolvem em determinadas brincadeiras que está ocorrendo aprendizagem (Rixon, 1995).

Crianças gostam de jogar por diversão. Porém, os professores precisam de uma razão mais convincente, isto é, de uma justificativa pedagógica para o uso de jogos em sala de aula (Richard-Amato, 1988; Kahan, 1995; Elichirigoity, 1999). É preciso correlacionar o jogo com o currículo e observar quais os jogos irão beneficiar a aprendizagem de língua.

Para Kahan (1995), as crianças acreditam que vale a pena aprender uma determinada língua para jogar um bom jogo, o que gera entusiasmo, envolvimento e motivação. Richard-Amato (1988) afirma que música, atividades dramáticas e histórias também podem motivar o aluno, além de reduzir a ansiedade. Rixon (1995) e Moon (2000) observam que os alunos são capazes de criar suas próprias atividades e, assim, tornam-se mais motivados para utilizá-las.

A interação é determinada pela atividade em sala de aula e precisa ser significativa, tendo uma relação com o interesse dos alunos (Brooks e Donato, 1994). Eles precisam estar mais interessados na atividade do que nos itens lingüísticos que precisarão para desenvolvê-la, o que ressalta o modo de aquisição na interação em sala de aula infantil (Young, 1983).

Williams (1995) afirma que a criança precisa de atividades que a levem a explorar o seu mundo, tais como histórias, músicas, drama etc., ou seja, atividades que fazem parte do mundo da criança para que ela use a L2 se divertindo. Há muitos jogos de L1 que fazem parte do mundo da criança e podem ser facilmente adaptados para a sala de aula de L2 (Elichirigoity, 1999). Muitos jogos envolvem repetição de itens lingüísticos, sendo uma boa forma para deixar a criança familiarizada com eles, adquirindo confiança para utilizá-los (Kahan, 1995).

Atividades com *Jazz Chants*³ são indicadas por Richard-Amato (1988) como sendo uma variação divertida dos exercícios de repetição. Segundo essa autora, como os *chants* são normalmente diálogos, eles aprendem também regras culturais de alocações de turno e formas apropriadas para se comunicarem em situações variadas.

Segundo Holderness (1995), o contexto no ensino de inglês para criança é muito importante. Para esse autor, uma palavra sem sua frase tem pouco significado e uma frase sem um contexto é de difícil compreensão. Para este autor, as atividades na sala de aula de crianças devem desenvolver nos alunos suas habilidades cognitivas, como, por exemplo, descrição, identificação e reconhecimento, combinação (*matching*), classificação, conexões, comparações, seqüência, memória, solução de problemas, teste de teorias, e também as habilidades manuais, que servem para desenvolver suas habilidades na L2.

Notamos a importância de se praticarem atividades integrativas, cujo propósito é a formação de grupo. Essas reflexões nos levam a crer que o ensino de língua estrangeira para criança deve inserir-se no objetivo geral da educação infantil e ser parte integrante do desenvolvimento da criança, promovendo uma atitude positiva para com a aprendizagem de línguas, ao invés de desenvolver a L2 como um produto final (Vale e Feunteun, 1995; Rixon, 1995).

Brewster (1995) ressalta que, para dar oportunidades às crianças de utilizar uma gama de L2, os professores precisam incluir na sala de aula uma variedade de atividades baseadas em tarefas,⁴ como jogos, estórias, solução de problemas colaborativos, completar lacunas e até mesmo oferecer público para a exposição de trabalhos e apresentações.

As atividades baseadas em tarefas estimulam o uso da L2, sem envolver uma análise consciente da língua, ou seja, o propósito do aluno nessas tarefas não é lingüístico (Holderness, 1995; Vale e Feunteun, 1995; Brewster, 1995; Larsen-Freeman, 2000). Para Larsen-Freeman (2000), essa metodologia de ensino tem como objetivo oferecer aos aprendizes um contexto natural para o uso da língua, já que o foco não está em uma determinada função da L2, o que propicia aos alunos oportunidades de interagir enquanto trabalham em determinada tarefa.

As atividades na sala de aula de línguas para crianças devem ser envolventes e significativas para que ocorra a aquisição da L2 (Rixon, 1995). Por exemplo, as atividades que promovem muita L1 e pouca L2 quase não aproveitam o curto espaço de tempo oferecido para a aprendizagem de L2. Vale e Feunteun (1995) chamam a atenção para a importância de se associarem às atividades ao que se pretende ensinar, para que não haja crianças que adoram a aula, se divertem, mas têm pouca produção na L2.

A psicologia educacional atualmente ressalta que a criança precisa estar ativamente envolvida para a aprendizagem ter sucesso e, por isso, precisam de atividades variadas e que estimulem a curiosidade (Kahan, 1995). Portanto, um dos desafios do professor é lutar contra a passividade, já que as crianças aprendem fazendo (Holderness, 1995; Moon, 2000), o que nos remete a idéia do construtivismo, ou seja, a criança constrói ativamente seu conhecimento (Piaget, 1999).

³ Os *Jazz Chants* foram criados por Carolyn Graham, sendo uma expressão rítmica que pratica o padrão natural de ritmo e entonação da língua inglesa (Graham, 1979).

⁴ Neste método, o cumprimento de tarefas tem a função de promover a comunicação significativa e a interação na sala de aula, evitando que ocorra uma simples prática da linguagem, sem um objetivo claro (Richard e Renandya, 2002).

Brewster (1995) e Williams (1995) ressaltam o experimento de Wood (1996) que comprova que as crianças memorizam melhor quando vinculam a atividade cognitiva a um movimento físico,⁵ o que nos leva a crer que no ensino infantil, devemos, sempre que possível, incluir atividades que nos remetam ao método da resposta física total (*Total Physical Response*).

Esse método, criado por Asher (1972), citado por Richard-Amato (1988) e por Larsen-Freeman (2000), demanda do aluno uma resposta física. Ele recebe o comando oral e a compreensão do significado fica clara através de sua resposta por meio de gestos e ações. Segundo Richard-Amato (1988), usa-se o imperativo para dar *input* na L2 e os alunos produzem respostas físicas, relacionando, dessa forma, o processo cognitivo de aquisição da linguagem à resposta motora, o que vai ao encontro das análises de Piaget (1999).

Nesse método, os alunos só irão produzir o *output* quando se sentirem prontos. Sendo assim, o grau de ansiedade é baixo (Richard-Amato, 1988; Larsen-Freeman, 2000). Para Vale e Feunteun (1995), sem o estresse de ter que produzir a L2 imediatamente, as crianças se sentem confiantes quando ainda se encontram em um estágio inicial.

Para a criança, o mundo físico é muito importante (Scott e Ytreberg, 1990). Desse modo, é vital que se incluam atividades físicas cujo foco principal é a resposta física e não a palavra falada. Para esses autores, a maior parte das atividades para crianças deve incluir movimento e os sentidos, já que somente a palavra oral não é suficiente.

Para Rixon (1995), o principal parâmetro a ser considerado para a escolha de uma atividade são os itens lingüísticos que dela resultará, ou seja, é importante considerarmos que palavras ou estruturas a criança irá usar ou aprender em uma determinada atividade. Para tal análise, essa autora, divide as atividades para o ensino de crianças em quatro tipos, de acordo com a produção de L2 do aluno durante a atividade:

- 1 - Atividades em que as crianças utilizam a L2 por memorização: nessas atividades, as crianças usam a L2 de forma repetitiva e passam, então, a ter o seu comando de forma pré-fabricada, ou seja, vocabulários, ou mesmo algumas estruturas terão seu uso cristalizado. Atividades que envolvam a música, os *drills...* são exemplos desta categorização.
- 2 - Atividades em que as crianças adquirem a L2 por ser uma atividade divertida: nestas atividades, as crianças usam a L2 simplesmente pela diversão e irão adquirir a L2 de forma natural e espontânea. A leitura de histórias é um exemplo de atividade desta categorização.
- 3 - Atividades em que as crianças usam a L2 criativamente: estas atividades permitem o uso criativo da L2, dando aos alunos a oportunidade de produzir novas estruturas. Muitos jogos permitem a criança discernir entre estruturas que já conhecem. O jogo dos 7 erros é um exemplo deste tipo de atividade.
- 4 - Atividades em que a L2 resulta do envolvimento conceitual: nesta categorização, a criança estará lidando com vocabulário. São estas atividades que dão a

⁵ Wood (1996, p.102) afirma que se pegarmos um conjunto de copos idênticos virados com a boca para baixo e colocarmos uma bolinha em baixo de um dos copos, pedindo a uma criança que observe essa bala e não se esqueça onde ela está, a criança irá colocar o dedo no copo de tempos em tempos “*re-memorando-se dele através de meios físicos*”. (grifo do autor).

oportunidade às crianças de usarem um vocabulário novo, ou mesmo reforçar um vocabulário para revisão. Nestas atividades os alunos têm a oportunidade de categorizar o vocabulário da L2. Muitos jogos de inteligência e atividades de categorização fazem parte das atividades de envolvimento conceitual, como, por exemplo, a adedonha

As atividades na sala de aula

Definimos como atividade todas as tarefas “planejadas para auxiliar os alunos a alcançar um determinado objetivo de aprendizagem” (Richards, Plat e Plat, 1992, p. 373). Em seguida, adotamos a metodologia de Rixon (1995), agrupando as atividades considerando a forma como a L2 é usada em cada tarefa, ressaltamos na tabela a seguir:

TABELA 1: Atividades Analisadas

Tipo de Atividade:	Número de atividades
Envolvimento Conceitual	19
Uso de L2 de forma repetitiva	26
Uso de L2 de forma criativa	14
Total das Atividades	59

Na Tabela 1, notamos que foi observado um total de 59 atividades. Sendo que em 19 atividades a L2 ocorrida de forma conceitual, 26 a L2 ocorria de forma repetitiva e em 14 a L2 ocorria de forma criativa.

A seguir, analisaremos cada tipo de atividade em maior detalhe:

TABELA 2: Atividades em que a L2 é usada de forma conceitual

Tipos de atividades	Número de atividades	Interação professor/aluno	Interaçãooluno/aluno
Role play	-	-	-
TPR	7	5	4
Jazz Chants	-	-	-
Jogos	5	5	2
Drill	-	-	-
Uso de Figuras	5	5	1
Dedução	1	1	1
Personalização	1	1	-
Tarefas em pares	-	-	-
Total	19	17	8

Na Tabela 2, podemos observar que as crianças utilizaram a L2 de forma conceitual em cinco tipos de atividades, a maioria envolvendo respostas físicas (TPR). Os jogos e

atividades que envolviam figuras são, também, comuns em nossos dados quando a L2 é usada de forma conceitual. Apenas uma atividade era de dedução e outra de personalização. Observamos que a maior interação é a que ocorre entre professora-aluno, mas também pudemos observar a interação aluno-aluno em quatro atividades de TPR, em duas atividades que envolviam jogos, em uma atividade de uso de figuras e outra de dedução. Temos, então, um total de oito atividades em que ocorreu a interação aluno-aluno. Ressaltamos, ainda, que não houve nenhuma atividade de *role play*, *Jazz Chant*, *drill*, ou em pares em que a L2 tenha sido usada pelos alunos de forma conceitual.

Na tabela a seguir, analisamos as atividades em que a L2 é usada pelos alunos de forma repetitiva:

TABELA 3: Atividades em que a L2 é usada de forma repetitiva

Tipos de atividades	Número de atividades	Interação professor/aluno	Interação aluno/aluno
Role play	2	-	2
TPR	-	-	-
Jazz Chants	4	2	3
Jogos	-	-	-
Drill	12	10	5
Uso de Figuras	5	3	1
Dedução	-	-	-
Personalização	1	1	-
Tarefas em pares	2	-	2
Total	26	16	13

Como podemos observar na Tabela 3, das atividades que envolviam a repetição, duas eram do tipo *role play*, em que as crianças interpretavam outros personagens; e quatro envolviam música/*Jazz Chant*. A transcrição das atividades nos permite afirmar que, em duas ocasiões, a atividade foi iniciada pelos alunos e não pela professora. Observando a tabela 3.3, notamos, ainda, que as atividades que ocorriam em maior número foram as que envolviam *drills*, doze no total. Em tais atividades, os alunos repetiam uma determinada estrutura a partir do estímulo dado pela professora. Também observamos cinco atividades envolvendo figuras em que a L2 era, também, usada de forma repetitiva. Encontramos em nossos dados uma atividade de personalização e duas atividades em pares usando a L2 de forma repetitiva. Nestas atividades encontramos a maior ocorrência da interação aluno-aluno, em um total de treze. Ainda assim, prevalece a interação professor-aluno, totalizando 16. Além disso, percebemos que não ocorreram atividades de *TPR*, jogos, ou mesmo atividades de dedução em que a L2 é usada pelos alunos de forma repetitiva.

Na tabela seguinte, podemos observar as atividades em que a L2 era usada de forma criativa pelos alunos:

TABELA 4: Atividades que envolvem a L2 de forma criativa

Tipos de atividades	Número de atividades	Interação professor/aluno	Interação aluno/aluno
Role play	-	-	-
TPR	-	-	-
Jazz Chants	-	-	-
Jogos	1	1	-
Drill	-	-	-
Uso de Figuras	6	6	-
Dedução	3	1	2
Personalização	4	4	-
Tarefas em pares	-	-	-
Total	14	12	2

Poucas foram as atividades em que a L2 foi usada, pelos alunos, de forma criativa, o que nos leva a concluir que foram também poucas as oportunidades dos alunos discernirem entre as novas estruturas e as que já conheciam (Rixon, 1995). Em nossos dados, encontramos catorze atividades que se enquadram nessa classificação. Uma atividade era um jogo e, ao contrário do que imaginávamos, envolvia apenas a interação professora-aluno. Seis atividades envolviam o uso de figuras, também havendo apenas a interação professora-aluno. Em três atividades utilizava-se a dedução e em duas dessas atividades ocorria a interação aluno-aluno. Quatro atividades envolviam a personalização e em nenhuma delas ocorreu a interação aluno-aluno. Não ocorreu nenhuma atividade em pares, *TPR*, *role play*, *Jazz Chants*, ou *drill* nesta categorização.

Como podemos perceber nas tabelas anteriores, ocorre pouca interação aluno-aluno, a maioria das atividades observadas centra-se na interação professor-aluno.

Considerações finais

Vimos, através desta análise, a importância da escolha das atividades no ensino de EFL para crianças. Ressaltamos alguns pontos que devem ser levados em consideração: as crianças estão, ainda, desenvolvendo seu pensamento lógico e dependem do concreto. Portanto, percebemos a importância de se relacionar a aprendizagem de língua estrangeira ao mundo dos alunos, tornando este aprendizado mais concreto.

Em nossos dados, percebemos a ocorrência de maior interação professor-aluno que a interação aluno-aluno. Reiteramos o valor da interação na sala de aula de L2 para crianças, já que é por este meio que a linguagem se desenvolve. Acreditamos na importância da interação na sala de aula, reafirmando principalmente o papel da interação aluno-aluno, pois assim haverá maior oportunidade dos alunos usarem a L2 na sala de aula e ocorrerá a necessidade de reestruturações e negociações de significados, fator pouco comum na interação professor-aluno.

Esta análise leva-nos a refletir sobre o papel do professor na sala de aula de inglês para crianças. Ressaltamos a importância de este profissional ser capacitado não apenas no ensino de língua estrangeira, mas também ter conhecimento sobre educação infantil. Acreditamos que o papel do professor, principalmente na sala de aula de inglês para crianças, deve ir além daqueles atribuídos a um professor. É ele quem deverá não só ensinar uma nova língua, mas também auxiliar no desenvolvimento da criança enquanto um cidadão que está desabrochando para a vida.

Referências

- BREWSTER, J. What is good primary practice? In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to Children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 1-17.
- BROOKS, F.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Longman, 1995.
- HOLDERNESS, J. Activity-based teaching: approaches to topic-centred work. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 18-32.
- HOUSE, S. An introduction to teaching English to children. London: Richmond Publishing, 1997.
- KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1982.
- MOON, J. *Children Learning English: the Teacher Development Series*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1999.
- RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen: interaction in the second language classroom*. New York: Longman, 1988.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Hong Kong: Longman, 1992.
- RIXON, S. The role of fun and games activities in teaching young learners. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 33-48.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 2, São Paulo: Cortez, 2001.
- SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. *Teaching English to children*. New York: Longman, 1990.
- VALE, D.; FEUNTEUN, A. *Teaching children English: a training course for teachers of English to children*. London: Cambridge University Press, 1995.
- WILLIAMS, M. A Framework for teaching English to young learners. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to Children: from practice to principle*. London: Longman, 1995, p. 203-212.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. London: Cambridge University Press, 1997.
- WOOD, D. *Como as crianças pensam e aprendem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- YOUNG, R. The negotiation of meaning in children's foreign language acquisition. *ELT Journal*, v. 37, n. 3, p. 197-206, 1983.

TRADUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO: UMA (RE)APRESENTAÇÃO DO TRADUTOR-SUJEITO

Gisele Dionísio da Silva (PG-UFG)

A tradução consiste em uma atividade milenar cujo surgimento simbólico é apontado na narrativa da Torre de Babel, história bíblica que retrata a tentativa de edificação de uma torre por parte da tribo dos Sem, a qual deveria atingir os céus e a figura divina que lá residia. Ao atentar-se para o audacioso projeto dos homens – o qual implicava uma homogeneização lingüística e genealógica por parte dos Semitas –, Deus impõe seu nome, Babel, que possuía a conotação de ‘confusão’, dispersa os homens pelos quatro cantos do planeta e propaga a multiplicidade das línguas. Com isso, os indivíduos não se entendem mais e surge a necessidade da tradução a fim de propiciar o diálogo e a intercompreensão entre os povos, pois Deus “os destina à tradução, ele os sujeita à lei de uma tradução necessária e impossível” (DERRIDA, 2002, p. 25).

Assim, a diversidade lingüística e as sensíveis disparidades semântico-estruturais entre os idiomas impuseram, desde o início da prática tradutória, dificuldades crescentes para os tradutores, e as decorrentes críticas e desvalorização de seu ofício são intimamente vinculadas ao pensamento tradicional sobre a tradução. Pregava-se a busca da identidade precisa entre texto ‘original’ e tradução, identidade essa alcançada pelo uso de ilusórias equivalências formal-conteudísticas entre as línguas envolvidas; como revela Cristina Rodrigues (2000, p. 218), “[a] universalidade do pensamento, do qual a língua seria representação, viria a ancorar a possibilidade da igualdade de valores entre diferentes línguas e culturas”, noção que subjaz à suposta equivalência lingüística. Para atingir tal intento, o tradutor deveria atuar de maneira neutra, ou seja, deveria despojar-se de suas concepções e ideologias para apenas resgatar os significados depositados no texto pelo autor, transportando-os à outra língua sem interferências pessoais e enquadrando-os em significantes do idioma de chegada.

Deste modo, a tradução precisaria atenuar as discrepâncias lingüísticas e culturais entre as línguas e, a partir do momento em que se constatou a imensa dificuldade desta empreitada, passou a se conceber a atividade tradutória como um mal necessário, uma realização inferior e secundária em face da autoridade do texto ‘original’, considerado uma fonte de conhecimento completa e inquestionável, fruto das reflexões criativas do gênio autoral. O tradutor resumir-se-ia, enfim, em mera sombra do autor, um sujeito relegado à invisibilidade (seu nome não costumava ser mencionado nas obras traduzidas) e à servilidade. Seu contrato de fidelidade, estipulado pela tradição intelectual, propunha-lhe somente a função mecânica de transportador de carga lingüística, e quaisquer diferenças e alterações nas traduções eram vistas como desvios, ausência de comprometimento com a Verdade do texto ‘original’ ou, simplesmente, evidência da inferioridade intelectual do tradutor ante a verve criativa do autor.

Os séculos sucederam-se e esta visão foi consolidada pelas concepções cartesianoracionalistas vigentes no Iluminismo: o sujeito devia aspirar à Verdade absoluta – exterior à intervenção humana – por meio da supremacia da razão, não mais das revelações atribuídas

à onipotência divina. Isto propiciou uma cisão definitiva entre sujeito e objeto, Verdade atemporal e história, o que fez com que a humanidade passasse a ignorar sua finitude e mutabilidade perante o ideal de que os fenômenos do mundo estariam, finalmente, sob seu controle. As noções tradicionais referentes à autoria, leitura e tradução associam-se justamente a esta busca pela Verdade e pela origem criadora, aderindo ao autor a figura de depositário de significados fixos em seu texto e, ao leitor, a rotulação de passivo decodificador e receptor das idéias autorais, não lhe cabendo interpretar e refletir sobre o que lê; segundo Arrojo e Rajagopalan (1992, p. 88), tal visão implica “a possibilidade de que um leitor, no exato momento da leitura, pudesse se esquecer de tudo que o constitui como sujeito: seu inconsciente, sua história, sua cultura, sua ideologia”. Por extensão, o tradutor estaria em sintonia com esse leitor supostamente neutro e ingênuo, ao precisar desvincular-se de seu contexto sociohistórico e ideológico a fim de produzir traduções corretas e ‘fiéis’.

Contudo, tal visão racionalista, que procura tão-somente estabelecer a existência de apenas uma Verdade universal e vigente para todos, desvinculada de contingências históricas, sociais e culturais e pertinente a interesses das minorias detentoras do poder – as quais silenciam a multiplicidade de ideologias e pontos de vista –, tem sido gradativamente questionada por novas reflexões reunidas sob o título de pós-modernidade. Nesse movimento – o qual “tenta dissolver todas as certezas da tradição filosófica ocidental” (RODRIGUES, 2000, p. 165) –, há a ênfase na diversidade e no princípio da diferença, próprios de todos os aspectos da vida humana, em oposição à imutabilidade e homogeneidade almejadas pelos cartesianos. O conceito de diferença, milenarmente visto como sinônimo de erro e desvio, é agora encarado como a lei que reflete a rica pluralidade de povos, raças e línguas, passando a ser peça-chave também para os estudos lingüísticos realizados por Ferdinand de Saussure (1972, p. 139, grifos do autor), segundo o qual “*na língua só existem diferenças*”.

Munidos desse novo olhar sobre a pluralidade, estudos pós-estruturalistas de linguagem – abarcados sob o movimento pós-moderno –, como a desconstrução, têm procurado rever as noções convencionalmente atribuídas à autoria, leitura e tradução. Assim, a desconstrução, corrente filosófica associada ao filósofo francês Jacques Derrida, intenta questionar os pilares da filosofia racionalista logocêntrica e suas célebres dicotomias, ao partir da idéia de que inexistente uma só Verdade absoluta e significados estáveis e universais, alheios ao jogo labiríntico da linguagem e da influência do tempo e dos indivíduos inseridos na história. Em suas reflexões mais específicas concernentes à linguagem, Derrida propõe uma leitura mais atenta da tese saussuriana, com o intuito de mostrar que ela, mesmo que o lingüista genebrino afirme o contrário, vincula-se ainda à tradição semiológica clássica que remonta a Platão. Esta postulava o caráter secundário da língua e de seus signos em face da realidade original, pois o signo seria a substituição da coisa em si e o adiamento da presença do referente externo. Haveria, então, uma cadeia que partisse do referente extralingüístico, passasse pelo conceito (significado) vinculado ao pensamento e culminasse na parte material da língua, o significante, percurso que adere ao caráter de origem à coisa-em-si, revela a dicotomia inteligível/sensível e atribui primazia do primeiro elemento sobre o segundo.

Por sua vez, Saussure propõe ir no contrafluxo dessa concepção ao acreditar que a língua não consiste em uma nomenclatura da realidade, mas resume-se em um sistema de

funcionamento interno que se apóia no valor negativo, diferencial, para construir a significação dos elementos. No entanto, ao ver apresentada a dicotomia significado/significante, Derrida (2001, p. 25, grifos do autor) conclui que Saussure mantém a distinção inteligível/sensível e corrobora a tradição semiológica ao postular “a possibilidade de pensar um *conceito significado em si mesmo*, em sua presença simples ao pensamento”, pois o significante lingüístico deveria remeter o falante a algum conteúdo, ou seja, a um significado independente e desvinculado da arbitrariedade sistêmica. Portanto, mediante seu objetivo de abalar a noção de um significado ‘transcendental’ e extralingüístico, Jacques Derrida (2001, p. 26) revela que nenhum significante remete a um significado puro e exterior à linguagem, que nos constrói e molda nossa visão do mundo, pois para ele “todo significado está também na posição de significante”, o qual aponta para outros significantes no processo infinito de construção de significação. A fim de ilustrar metaforicamente tal noção, Derrida baseia-se na *différence* de Saussure (em que a significação dos elementos depende daquilo que eles não são) e estabelece a *différance*, um neologismo da língua francesa que implica igualmente diferença e adiamento: assim, “[s]eja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente” (DERRIDA, 2001, p. 32).

Desta forma, se se considera que os significados não são fixos e arraigados na estrutura textual com vistas a um resgate intacto, então é possível atribuir ao leitor uma função mais realista e ativa no âmbito da leitura enquanto processo, não mais produto acabado e intocável: agora, o leitor – munido de suas vivências e concepções – participa intensamente da construção de sentidos e interage com o texto. De maneira análoga, o tradutor igualmente se apresenta como um leitor sociohistórica e culturalmente definido, desvencilhando-se de sua antiga função de mero transportador de carga lingüística rumo à condição de produtor de significados, pois “[t]oda tradução, por mais simples e breve que seja, trai sua procedência, revela as opções, as circunstâncias, o tempo e a história de seu realizador” (ARROJO, 1992b, p. 68). O tradutor reflete em suas escolhas do repertório lingüístico disponível – de maneira consciente ou não – suas perspectivas e pontos de vista em torno de texto e de tradução, construindo sua leitura a partir das possibilidades oferecidas pela comunidade da qual é parte integrante.

Enfim, desta perspectiva pós-estruturalista, que desmistifica a noção de origem e a independência da realidade exterior em relação à linguagem humana, a tradução não consiste em uma cópia fiel do texto de partida, mas é um outro texto, fruto de circunstâncias e determinações contextuais específicas, fato que atestam as diferenças sensíveis entre traduções de uma mesma obra, o que indica que a linguagem possibilita interpretações e escolhas várias, mediante o olhar que busca compreender e atribuir sentido ao mundo. O tradutor precisa reconhecer sua responsabilidade autoral para com o texto que produz e desfazer-se da “invisibilidade e da culpa milenares que têm constituído o cenário e o enredo de seu trabalho” (ARROJO, 1992a, p. 70). Admitir isso possibilita entrever que jamais há neutralidade no ato tradutório, no processo de leitura ou em qualquer uso que envolva a linguagem, em face das inúmeras diferenças que impedem, continuamente, a estagnação de nossos horizontes.

Referências

- ARROJO, R. A tradução passada a limpo e a visibilidade do tradutor. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 19, p. 57-73, 1992a.
- _____. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992b.
- ARROJO, R.; RAJAGOPALAN, K. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992. p. 87-91.
- DERRIDA, J. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.
- RODRIGUES, C. C. *Tradução e diferença*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

INFLUÊNCIAS DO SUPORTE NA LEITURA: UM ENFOQUE NO JORNAL ESPANHOL *EL PAÍS*

Greice da Silva Castela (PG-UFRJ/UERJ)

1. O hipertexto

O hipertexto se refere a textos conectados uns aos outros dando maior sentido a eles próprios, conseqüentemente das conexões emerge o sentido.

De acordo com Smith (1988, p. 51), o hipertexto (HTML- *Hypertext Markup Language*) tem sido definido como “uma abordagem para o gerenciamento de informação no qual os dados são armazenados em uma rede de nodos conectados por ligações. Os nodos podem conter texto, gráficos, som, vídeo, assim como código fonte ou outras formas de dados.” Trata-se não só de um artifício gráfico, mas de uma maneira diferente de leitura.

Lévy (1993/1996/2000) constata que o hipertexto engloba os nós de uma rede (gráficos, palavras e textos) que se conectam e aumentam os modos de articulação das idéias, já que reúne textos e redes de significações aos quais os indivíduos vinculam outras redes de significado.

Para caracterizar o hipertexto, Lévy recorre a princípios como: metamorfose (a rede de significações está em permanente transformação, a cada nova conexão ela se altera trazendo um novo sentido), heterogeneidade (há uma diversidade de conexões que podem ser estabelecidas entre temas ou objetos), multiplicidade e encaixe das escalas (qualquer *link* é composto por toda uma rede), exterioridade (permanente abertura da rede hipertextual e do conhecimento em construção), topologia (as mensagens não circulam livremente) e mobilidade dos centros (as redes não têm um único centro, há mobilidade de centros de interesses momentâneos).

Snyder distingue quatro tipos principais de hipertextos, a partir de sua classificação verificamos que a versão eletrônica do jornal *El País* as engloba:

- 1) *hypercard* ou cartões eletrônicos: comportam escrita e áudio e/ou vídeo. O jornal reúne esses recursos, além de dispor de outros recursos multimídia como animações.
- 2) Cd-Roms: possibilitam somente a leitura de textos relacionados através de *links*. Integram a estrutura do próprio jornal, que possibilita a leitura de suas notícias e seções a partir de *links* e do uso do buscador.
- 3) hipertextos exploratórios: sistemas de distribuição de hipertextos, como a WWW, dentro dos quais uma quantidade imensa de textos e dados pode ser acessada simultaneamente por muitos usuários. Os assinantes do jornal acessam em tempo síncrono as informações armazenadas no *site*, que contém cerca de 6 milhões de arquivos, abarcando todas as edições do jornal desde sua fundação.
- 4) hipertextos abertos: permitem aos usuários adicionarem textos ou novos *links* aos textos disponíveis em rede e assumirem simultaneamente os papéis de leitor

e autor. Os leitores do *El País* podem escrever nas seções ‘foro’, ‘Chat’, ‘frases do muro’, ‘entrevistas diretas’ e ‘cartas ao diretor’. Além disso, podem selecionar suas notícias e/ou seções preferidas e armazená-las em uma pasta pessoal criada dentro da versão on-line do jornal.

2. O jornalismo eletrônico

O jornal em sua versão on-line surge do interesse público por notícias recentes, o primeiro do mundo foi o *New York Times*, no Brasil o *JB On Line* e na Espanha *El País Digital*, que é o atual *El País*.

Moura (2002, p. 38) diferencia hipertexto de texto digital: “É hora, então, de deixar para trás a definição de hipertexto como texto digital. O texto de um jornal, antes de se transformar em fotolito para a impressão, não deixa de ser digital - atualmente as redações estão todas informatizadas - e está longe de ser um hipertexto. O hipertexto é apenas o texto lincável e dinâmico, funcional num *website* competente.” Dessa maneira, todo hipertexto é um texto digital, mas a recíproca não é necessariamente verdadeira.

O jornal on-line tenta seduzir os usuários com interatividade, promoções, *download*, mais informações, agregando valor útil e de prazer. Ao mesmo tempo, tenta consolidar sua credibilidade como formador de opinião, fonte segura para pesquisas, possuidor de tecnologia a serviço da informação e reunião de mídias. Além das características do jornalismo em qualquer suporte apresenta grande interatividade, maior contextualização e velocidade, textos curtos com *links* e recursos multimídia.

A página principal do site geralmente tem poucas fotos e muitos textos com pequenas manchetes atualizadas, oferecendo ao internauta muitas opções e interatividade. As notícias podem ser lidas em qualquer lugar do mundo e o navegador pode facilmente clicar em outro jornal e comparar as notícias.

Moura (2002, p. 49) caracteriza o conteúdo na Internet pela possibilidade de ser aprofundado pelo leitor, pela rapidez da publicação on-line e afirma que “a Internet, como visto, fica cada vez mais com o papel de dar os ‘furos’. E os jornais impressos se dedicam cada vez mais a matérias de comportamento”. Enquanto na versão impressa há periodicidade, na virtual o importante é veicular rapidamente as notícias.

Calvino (1990) aponta como características do conteúdo na Internet: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência, cada uma delas pode ser identificada no *site* do jornal *El País*.

Na leveza importa como o leitor vai compreender a mensagem através da forma do texto, que deve apresentar navegação fluida, sem poluição visual, organização contextualizada com o auxílio de ícones, animações, cores, fotos e mensagem simplificada pela elaboração de textos e parágrafos pequenos.

Na rapidez é relevante a transmissão da informação no momento do acontecimento independente de tempo ou espaço, para isso se atualiza constantemente o *site*.

Na exatidão se considera a apresentação do conteúdo de forma objetiva, concisa e impactante, em seções e com links, de modo a auxiliar a navegação e a compreensão da informação, dando credibilidade ao canal. O jornal oferece a possibilidade de utilização de

vários recursos multimídia juntamente com o texto e diversos modos de relacionar as informações através de *links*, que remetem a notícias relacionadas anteriores ou do mesmo dia e a lugares para aprofundar a informação.

A visibilidade permite levar a mensagem até o local onde se encontra o leitor, recebimento de notícias ou manchetes que interessam ao leitor, personalização do conteúdo, envio da notícia, materialização da notícia através da impressão e visualização das notícias mais acessadas.

A multiplicidade permite atender a um público de leitores diversificado, que participam e interagem como emissores de informação e comentários sobre os fatos, nas seções destinadas à opinião e diálogo entre leitores ou entre estes e o jornal.

3. As características do jornal eletrônico *El País*

O jornal eletrônico *El País* apresenta como características em comparação com sua versão impressa:

- a leitura pode ser linear ou não linear; o texto não é apresentado em colunas (exceto na versão pdf);
- todas as fotos são coloridas e há uma fotogaleria;
- há um maior número de seções;
- as manchetes aparecem em cores diferentes e as notícias são mais curtas;
- permite a interação com outros leitores (*chat*, foro) e entre os leitores e o jornal. Esses comentários e opiniões passam a integrar o espaço do jornal, podendo ser lidos por qualquer assinante;
- as notícias remetem a outras relacionadas e publicadas anteriormente no jornal;
- buscador de notícias desde a fundação do jornal (procura por autor, título, período em que foram publicadas, assunto e versão);
- visualização do número de pessoas que acessaram a notícia, enviaram-na a outros, imprimiram-na e/ou recomendaram-na;
- permite enviar a notícia para qualquer pessoa por e-mail, recomendá-la, responder e ver o resultado de uma pesquisa;
- o leitor pode escolher o formato dos textos (somente texto, on-line, pdf, animação, só manchetes) e comparar a versões das notícias;
- utiliza recursos multimídia como áudio, animações, gráficos e imagens;
- remete a outros *sites* através de propaganda e *links*;
- disponibiliza informações enciclopédicas sobre pessoas famosas, grandes empresas, países, partidos políticos espanhóis, etc na seção ‘A fondo’;
- contém um foro, que embora seja um espaço destinado à opinião, é controlado/mediado pelo jornal;
- abriga um *Chat* com 27 canais, alguns destinados exclusivamente à discussão de notícias do jornal e outros de tema livre;
- disponibiliza serviços como compra de produtos em uma loja virtual, realização da assinatura e contato direto com o jornal;

- lugar de leitura restrito quando o texto está na tela devido ao suporte, mas ao ser impresso pode ser transportado mais facilmente e lido em outros lugares;
- sem restrições espaciais, visto que a notícia pode ser lida em qualquer lugar do mundo desde que se tenha o suporte necessário (computador, linha telefônica, energia elétrica ou celular ou palm);
- acesso rápido à informação e sem restrições temporais, já que permite comunicação síncrona no *Chat* e nas entrevistas *on-line*, atualização constante (notícias apresentadas assim que os fatos ocorrem com a hora em que foram disponibilizadas no *site*) e acesso simultâneo a várias notícias e a mesma informação pelos leitores;
- *links* (imagem ou títulos) como portadores de significado que dirigem, de certa forma, à leitura;
- mudança na hierarquia interna do jornal, já que sons, fotos, animações e gráficos ocupam lugar de destaque;
- texto maleável que permite: imprimir (qualquer versão do texto), salvar (no computador, em disquete ou numa pasta dentro do *site*), abrir várias janelas simultaneamente, recortar-colar, etc;
- a relação com o texto está mais ligada ao conteúdo que à forma, devido à virtualidade e ao suporte;
- uso de meganautas: bonecos que interagem com o leitor e auxiliam na navegação, representam uma tentativa de criar uma relação afetiva com o computador;
- muda o contexto em que as notícias aparecem, já que podem ser visualizadas ao lado de notícias diferentes da versão impressa ou relacionadas ao mesmo assunto. Só na versão pdf se vê o contexto em que a notícia foi publicada.

4. O leitor-navegador do jornal

Constatamos que o leitor-navegador assume diversos papéis simultaneamente, podendo atuar como:

- a) leitor, expectador e ouvinte ao ler as notícias, ver as animações, ouvir os discursos, etc;
- b) entrevistador ao enviar perguntas para os entrevistados em tempo real;
- c) interlocutor e debatedor no Chat com outros leitores e no foro;
- d) editor ao selecionar e guardar as notícias que desejar numa pasta pessoal dentro do *site*, montando seu próprio jornal;
- e) autor e construtor de um saber coletivo ao enviar comentários para o ‘fórum’, ‘cartas ao diretor’ ou escrever no ‘muro’, já que estes textos podem ser lidos como todas as outras seções do jornal.

Desse novo tipo de leitor se espera todas as destrezas: compreensão leitora (textos em vários formatos, imagem estática (fotos, gráficos) e em movimento (animação, vídeo)), produção escrita (Chat, foro, perguntas, frases, cartas), compreensão auditiva (tv, rádio) e produção oral (auxilia na compreensão do Chat onde se pode utilizar MSN).

Além disso, é necessário que tenha conhecimento de mundo sobre a Espanha, lingüístico (espanhol), informático (uso do computador, da Internet, do *site*), noções de gêneros textuais e capacidade de estabelecer relações intra e intertextuais.

Através de todos os recursos oferecidos pelo jornal eletrônico o leitor interage, toma conhecimento da opinião de outros leitores sobre determinado assunto, pode comparar o modo de apresentação da notícia em diferentes versões e estabelecer vários critérios de leitura.

Acredita-se que novas linguagens consolidarão novas formas textuais, como aponta Chartier (1999, p. 128) “novos leitores criam textos novos, cujas significações dependem diretamente de suas novas formas” e “a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que lêem”.

Ler um texto vindo onde está inserido dentro de um jornal e os artigos que o acompanham, ou seja, o contexto em que originalmente foi publicado, é diferente de lê-lo em um banco de dados eletrônico, pois o sentido é construído também pelo conjunto de textos publicados na mesma edição e pelo projeto editorial e intelectual do periódico.

Devemos refletir a partir da forma de um texto em suas diversas modalidades de difusão sobre sua diversidade de significações. O efeito produzido pela forma possibilita que a mesma matéria editorial, veiculada em suporte impresso e eletrônico, possua organização e estrutura de recepção distintas, de modo que atinja diferentes públicos e propicie diversas leituras.

Referências

- CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.
- Jornal eletrônico *El País*. www.elpais.es
- LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- _____. *O que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. *O que é cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2a. edição, 2000.
- MOURA, L. *Como escrever na rede: manual de conteúdo e redação para Internet*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SNYDER, I. A. *Hipertext: the electronic labyrinth*. New York: New York University Press, 1997.
- SMITH, J.B., WEISS, S.F., *Hypertext*, Communications of the ACM, v.31, n.7, 1988.

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS INICIANTES SOBRE A REVISÃO COLABORATIVA

Guido de Oliveira Carvalho (UEG)

1. Introdução

A correção com os pares, ou revisão colaborativa, é definida como uma atividade na fase de revisão da escrita na qual os estudantes recebem *feedback* sobre sua redação de outros estudantes, seus pares (Richards et al., 1992). Esse tipo de correção favorece o diálogo, a interação e a colaboração, que são elementos importantes para a aprendizagem (Kessler, 1992; Vygotsky, 2000a).

A maioria dos diversos textos sobre correção com os pares são pesquisas realizadas em países com realidades distintas da realidade do Brasil. Assim, acreditamos serem necessárias mais pesquisas sobre o assunto no contexto educacional brasileiro. Desse modo, este estudo tem por objetivos: analisar as percepções dos alunos sobre a revisão colaborativa; e fornecer subsídios para uma reflexão de professores e alunos sobre a atividade de revisão colaborativa e seus efeitos na criação de um ambiente favorável à aprendizagem de língua inglesa. Este texto é parte de minha dissertação de mestrado (Carvalho, 2002).

Para Vygotsky (2000, p. 68), o homem e o meio exercem influência recíproca, ou seja, “a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o meio ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle”. Por essa razão, sua teoria recebe o nome de sociocultural ou sociointeracionista.

Sem dúvida, a teoria vygotskiana exerce uma forte influência na aprendizagem colaborativa,¹ que passou a ser objeto de pesquisas a partir dos anos 80, quando aumentou o interesse na relação aluno-aluno e no conhecimento desenvolvido através da participação dos alunos (Crandall, 1999). Olsen e Kagan (1992) definem a aprendizagem colaborativa como uma atividade em grupo organizada para que a aprendizagem dependa da troca de informações entre os aprendizes, sendo que cada indivíduo é responsável pelo próprio aprendizado e também pelo dos outros.

Segundo Johnson e Johnson (2002), há cinco elementos que compõem a aprendizagem colaborativa: interdependência positiva (o indivíduo percebe que será bem-sucedido na tarefa proposta se os outros membros do grupo também o forem); interação face a face (encorajamento que os membros do grupo fornecem uns aos outros); responsabilidade (cada membro do grupo é responsável pelo trabalho do grupo); habilidades sociais (consiste no uso apropriado das habilidades interpessoais e de grupo, ou seja, os alunos devem: conhecer e confiar uns nos outros; comunicar-se claramente uns com os outros; aceitar e apoiar uns aos outros; e resolver conflitos conjuntamente); processo de grupo (reflexão que o grupo faz sobre a eficácia das ações desempenhadas).

¹ Na literatura, é possível encontrar ainda outro termo: *aprendizagem cooperativa*. Utilizarei os dois termos intercambiavelmente.

Os benefícios da aprendizagem colaborativa são apresentados por Crandall (1999). Ele afirma que o principal mérito da aprendizagem colaborativa é a criação de um ambiente positivo para a aprendizagem. De acordo com o autor (1999), alguns de seus benefícios são: redução da ansiedade; interação; *input* e *output*² compreensíveis; aumento da autoconfiança e da auto-estima; e aumento de motivação.

Como pudemos perceber, o termo chave da aprendizagem colaborativa é a interação em sala de aula, tanto entre professor e alunos quanto entre os alunos, sendo que o papel do professor em um ambiente de aprendizagem colaborativa é o de facilitador, monitorando a atividade e esclarecendo pontos, ao invés de ser a principal fonte de informação (Olsen e Kagan, 1992; Harel, 1992). O papel dos alunos também muda. Eles participam ativamente da construção do conhecimento (Casagrande, 2002). Inclui-se na aprendizagem colaborativa, a correção com os pares, que tratarei a seguir.

A correção com os pares³ é definida por Richards et al. (1992, p. 268) como

uma atividade na fase de revisão da escrita na qual os estudantes recebem feedback sobre sua redação de outros estudantes – seus pares. Tipicamente os estudantes trabalham em pares ou pequenos grupos, lêem os textos uns dos outros e fazem questões ou dão comentários ou sugestões.

Spear (1988) reconhece que no processo de correção com os pares, muitos erros não são corrigidos. Contudo, ela afirma que esse tipo de correção pode ajudar no sucesso dos alunos, pois reforça a noção de que a escrita é tanto o processo quanto o produto, ou seja, não apenas o produto final, mas também as atividades em que o aprendiz realiza para a consecução da escrita.

Mangelsdorf (1992) conclui que há mais aspectos positivos do que negativos nessa forma de correção. Entre os positivos: audiência; idéias novas e diferentes; e, *background* cultural variado. Entre os negativos: falta de confiança no colega; limitações do colega; apatia de alguns; pressa em terminar; e, maior confiança no *feedback* do professor.

A pesquisa de Figueiredo (2001), realizada com alunos do último ano da graduação em Letras (Português/Inglês) da Universidade Federal de Goiás, também aponta para aspectos positivos e negativos. Ele cita entre os primeiros, a possibilidade de: melhoria dos textos escritos; uma relação igualitária no processo de correção; uma percepção mais aguçada para a autocorreção; troca de informações e discussão sobre os textos; aprendizagem com os erros; prática oral do inglês; uma maior conscientização do papel do leitor; aumento da autoconfiança e da auto-estima; uma maior atenção por parte do aluno; uma maior reflexão sobre o processo da escrita; esclarecimento e formulação de perguntas sobre as dúvidas; maior grau de manutenção da autoria dos textos; melhoria do relacionamento com o colega. Os aspectos negativos apontados são: falta de confiança na correção do colega; dificuldade em encontrar os erros; dificuldade em entender o que o colega escreveu; dúvidas ao corrigir o texto do colega; erro induzido pelo colega; dificuldade em explicar o que está errado.

² De acordo com Richards et al. (1992), *input* é a linguagem que o aprendiz ouve ou a qual é exposto e através da qual ele aprende. A linguagem que o aprendiz produz é, por analogia, chamada de *output*.

³ Em inglês, são usados ainda os termos *peer editing*, *peer evaluation* e *peer review* (Mangelsdorf, 1992). Neste texto, utilizarei o termo *revisão colaborativa*.

Em resumo, Figueiredo (2001) encontrou mais pontos positivos do que problemáticos nas atividades de correção com os pares em alunos do último ano da graduação.

2. Metodologia

Escolhi a Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Itapuranga, para sediar a pesquisa por ser o local em que sou professor de língua inglesa, o que está em consonância com a figura do professor-pesquisador, citado em Nunan (1992) e Moita Lopes (1996). A turma escolhida foi o 1º. ano de Letras (Português/Inglês).

O período de coleta de dados iniciou-se com um questionário e uma conversa informal com os quinze voluntários que se apresentaram, dos quais oito foram escolhidos. A identidade dos sujeitos foi preservada com a utilização de pseudônimos escolhidos pelos próprios alunos. Além dos pseudônimos, escolheram também os pares com quem trabalhariam até o final da pesquisa. Os pares ficaram assim definidos: Isabelly e Lana, Judy e Ketlin Stefania, Drummond e Tieta, e Letícia e Rodrigo.

De fevereiro a novembro de 2001, foram realizadas cinco atividades de escrita pelos alunos. Das cinco atividades, três foram escolhidas para análise. O procedimento era simples: em um dia de aula, os alunos escreviam individualmente os textos e, na aula seguinte, eles formavam pares para proceder à correção dos textos uns dos outros. Após cada atividade de revisão colaborativa, entrevistamos os alunos participantes das pesquisas. Posteriormente, as fitas gravadas foram transcritas. Finalizamos a coleta de dados com um questionário aplicado a todos os alunos da sala, para que estes também expressassem sua opinião de todos os alunos sobre o processo de revisão colaborativa.

3. Análise dos dados

3.1 Análise das entrevistas

No decorrer das entrevistas, os participantes revelaram quais, para eles, foram os pontos positivos das atividades de revisão colaborativa:

- oportunidade para troca de conhecimentos;
- oportunidade para o aluno interagir mais;
- mais precisão na revisão colaborativa do que na individual;
- oportunidade de se perguntar o porquê do erro;
- a discussão chama a atenção para o que não é aprendido com o professor;
- corrigir o próprio erro leva à aprendizagem;
- oportunidade de melhorar os laços de companheirismo;
- oportunidade de aprimorar o trabalho em grupo.

Vejamos os exemplos a seguir:

[1] Guido: E agora, Drummond, [...] destaque os pontos positivos e os pontos negativos.

Drummond: Os pontos positivos eh... porque a gente pode trocar um conhecimento, porque como eu já lhe falei, às vezes a gente sabe uma coisa, às vezes você-você tem um conhecimento e você próprio não tem coragem de ficar espalhando pra todo mundo. [...] E, muitas vezes, o que ele aprendeu eu não tinha aprendido e a gente acaba aprendendo alguma coisa, e o que eu aprendi, às vezes, eu não tava entendendo muito bem, a gente acaba trocando esse conhecimento. Eu acho fundamental pra isso... fundamental mesmo.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[2] Guido: E o que você achou da atividade de revisão com o colega? Destaque os pontos positivos e os pontos negativos de quando você e seu colega revisaram os textos um do outro.

Judy: Bom... os positivos, eu acho, é igual... eu já tive... eu havia... Eu acho que você se sente mais solta pra perguntar, acho que um ajuda muito o outro, assim, tem mais intimidade... qualquer... qualquer erro eu não tinha vergonha de perguntar, acho que são os positivos. [...]

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[3] Guido: Entendo. Mais algum ponto positivo ou ponto negativo?

Letícia: Não... positivo assim... [...] Eu acho bem interessante essa atividade, Guido. A gente esforça muito mais... a procurar entender... a saber do que se você pegasse e corrigisse... se você pegasse e entregasse corrigido, por exemplo, eu ia olhar, mas eu não ia procurar saber o porquê (?) entendeu? Agora, eu corrigindo, eu já logo pergunto: “mas por que eu não posso?”

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

Foram levantados, também, os aspectos negativos das atividades de revisão colaborativa que são comentados a seguir:

- não-solução para as dúvidas;
- excesso de barulho causado pelas interações;
- dificuldade em opinar sobre um conteúdo pessoal;
- dificuldade de detectar os erros.

Vejamos o exemplo a seguir:

[4] Guido: Que pontos positivos e os negativos você destacaria nessa segunda atividade?

Ketlin: Positivos e negativos? Nossa, difícil. Positivo acho que porque obtive mais conhecimento e negativo foi que a gente não encontrou nenhum erro, sabe lá se a gente tava certa ou errada mesmo. Acho que foi esses só, os negativos- que eu acho- foi isso assim- a gente não conseguiu ver nada de errado, a não ser se fosse, assim, colocações mesmo, na parte gramatical, que é uma parte que a gente tem bastante dificuldade, então só se for isso, nesse ponto.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

Como percebemos nos parágrafos anteriores, os participantes apontaram mais aspectos positivos que negativos quando se referiram à revisão colaborativa.

3.1.1 Sentimentos expressos pelos participantes

Durante as entrevistas, perguntamos aos alunos como eles se sentiam em relação ao colega, à atividade, ao revisar o texto do colega e ao ter o texto revisado pelo colega. Nas seções seguintes, comentarei suas respostas.

Os entrevistados expressaram sua relação com os parceiros de forma mais positiva do que negativa, o que pode ser comprovado através da fala de Lana:

[5] Guido: [...] E como é que você- como é que foi o relacionamento de vocês duas durante a atividade de revisão?

Lana: Foi bom, eu- desde o começo, comecei a trabalhar juntas, eu gostei, ela é uma pessoa muito legal, muito... dez.

(Entrevista sobre a 3^a. atividade)

Lana e Letícia acrescentam o fato de que, com o passar do tempo, o relacionamento melhora mais; e os parceiros se entendem melhor:

[6] Guido: Você acha- você-você entrosou mais ou entrosou menos dessa vez com a colega, uma vez que você já trabalhou com ela, né?

Lana: É, não, mais, cada dia tá ficando melhor, né, porque a gente vai eh... conhecendo mais os pontos e a gente acaba até- acho que tá saindo melhor, cada vez que passa vou melhorando mais, né?

(Entrevista sobre a 2^a. atividade)

Drummond confirma que se sentiu constrangido de início, mas, no decorrer das atividades, passou a se entrosar de forma harmoniosa com a parceira, o que contribuiu para a criação de um clima positivo para a realização da atividade:

[7] Guido: [...] Drummond, você teve alguma dificuldade de trabalhar com a colega?

Drummond: Não, com a Tieta, não... (?) eu tive u-um-um pe-pra-pra falar que não, eu taria mentindo, porque no dia da nossa primeira-da nossa primeira conversa sobre o-pré- quando você foi escolher os voluntários, ela-ela deixou bem claro que tinha dificuldade muito grande de trabalhar [?] em grupo, ela disse que preferia trabalhar sozinha. Então quando eu fui [...] fazer o trabalho junto com ela, a primeira coisa que veio na minha cabeça foi que ela não gosta de trabalhar com ninguém. Mas aí antes do- a gente conversando, tudo, ela-ela se abriu, ela conversou, brincou, e quando a gente começou o trabalho, aí eu já tava super à vontade, ela também já tava super à vontade, já-já não tinha mais aquela coisa que ela disse que não gostava. Ela-ela-ela se- eu acho que ela se sentiu super bem de trabalhar comigo também que ela ficou super à vontade. Aí eu não fiquei constrangido não, eu achei bom trabalhar com ela mesmo, de verdade.

(Entrevista sobre a 1^a. atividade)

Segundo Johnson e Johnson (2002), as habilidades sociais fazem parte da aprendizagem colaborativa. E nela se inclui o relacionamento entre os alunos, ou seja, conhecimento, confiança, apoio e solução de conflitos em conjunto (Liu e Hansen, 2002).

Como mostramos nesta seção, os alunos foram receptivos às opiniões dos colegas, apoiaram-se mutuamente, solucionaram constrangimentos iniciais e aprimoraram seu relacionamento.

Os sentimentos em relação à atividade também foram positivos, como veremos nesta seção. A atividade de revisão colaborativa proporciona ao aluno um senso de segurança maior, como atesta Judy:

- [8] Guido: Entendo. E do primeiro texto, que era aquela carta, para esse segundo texto, que é você descrever a sua casa, você acha que houve alguma diferença nos dois textos?
 Judy: Houve diferença, assim, que daquele pra esse eu já tava mais segura. Eu acho que eu já tava, assim, mais experiência, já tava mais assim- já tava sabendo mais... já- já fui pegando o papel e escrevendo com mais facilidade. Foi bom assim... tinha mais facilidade.

(Entrevista sobre a 2^a. atividade)

E isso se traduz em um senso de realização dos alunos:

- [9] Guido: Agora você já tem uma...
 Judy: E não foi um texto que eu peguei ele pronto e só passei para o inglês, foi um texto que eu criei assim, eu fui criando da minha forma, eu não imaginava que eu conseguiria, sério mesmo.
 Guido: Agora você viu que é possível?
 Judy: Vi que é possível.
 Guido: Dá uma sensação de realização?
 Judy: Dá. Foi bom quando eu terminei, quando peguei, li, aí falei “nossa... eu consegui fazer um texto em inglês”.

(Entrevista sobre a 3^a. atividade)

Os participantes consideram a atividade de revisão colaborativa como uma ótima experiência. Entretanto, alguns consideram que a revisão do professor é necessária para uma segurança maior sobre o que está escrito, o que pode ser observado na fala de Isabelly:

- [10] Guido: [...] Isabelly, como é que você vê o fato de revisar o texto de seu colega?
 Isabelly: É uma ótima experiência, porque a gente aprende com os nossos erros. Posso fazer mais comentário?
 Guido: Siga.
 Isabelly: É, mas acho necessário também que com os erros a gente aprende, mas às vezes, a gente não sabe se erra... Então, eu acho necessário que o professor eh... esteja, assim, dando uma olhada depois que nós fizemos a revisão, pra ter... uma melhor segurança daquilo que escrevemos.

(Entrevista sobre a 1^a. atividade)

Nota-se, pelas falas dos alunos, que a atividade de revisão colaborativa proporcionou um ambiente de relações positivas, em que os próprios alunos vêem sua evolução no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Quando se trata de ter o texto revisado, os alunos sentem-se um pouco mais desconfortáveis do que quando revisam. Contudo, poucos participantes revelam essa sensação de desconforto, como é o caso de Drummond, no exemplo 11, que diz ter se sentido um pouco constrangido quando a colega teve acesso ao conteúdo pessoal de seu texto:

- [11] Guido: E como é que você vê a-o fato de ter o seu texto revisado pela colega também?
 Drummond: Pra ser sincero, eu-eu fico-fiquei um pouco constrangido, porque no meu texto eu falei o que tava sentindo no dia. Primeiramente, era o dia do meu aniversário e eu não tava nada feliz, tive uma discussão muito feia com a minha esposa, a gente até... foi citado falar em divórcio, em separação e eu tava, nesse dia, muito amargurado e eu coloquei no texto... eu acho que tenho uma mania de escrever tudo que eu tô sentindo na-na hora, no dia e eu coloquei no texto que a gente tava até quase se separando. Quando a colega pegou o texto, eu fiquei, assim, um pouco constrangido de ela ver o que a gente acha que nunca... a-a gente procura esconder a- os nossos problemas pra não passar pras pessoas, né? E na hora que ela leu, aí ela... primeira coisa (??) ela me perguntou como é que tava e tudo e é difícil a gente comentar sobre isso. A primeira reação minha foi essa, ficar um pouco constrangido sobre ela ficar sabendo dos problemas familiares.

(Entrevista sobre a 1^a. atividade)

Por outro lado, os sentimentos positivos são imediatamente apontados pelos alunos. Letícia, por exemplo, afirma ter confiança na opinião do colega:

- [12] Guido: Então complementa aí dizendo como é que você vê o fato de seu texto ser revisado pelo colega. Completa aí, que você já começou a falar do colega, como é que você vê o texto sendo revisado pelo colega?

Letícia: Ser revisado por ele?

Guido: É.

Letícia: ...Ué, eu acho assim... eu acredito na capacidade dele... eu acho que ele pode ver bastante-bastante coisa na conta, assim, claro que ele não é igual a você, né? Não tem nem como, mas eu confio nele sim, no que ele fala que tá errado, muitas vezes eu confio nele.

(Entrevista sobre a 1^a. atividade)

Expor-se ou exibir trabalhos seus a outros freqüentemente faz com que as pessoas sintam-se desconfortáveis. Entretanto, como vimos nos exemplos anteriores, os alunos superaram as dificuldades iniciais e engajaram-se em ações de ajuda recíproca, ampliando o companheirismo, com o fito de identificar o erro e melhorar seus textos.

3.2. Análise dos questionários

Todos os alunos da turma em que a pesquisa foi realizada responderam a um questionário final. A aplicação desse questionário teve como objetivo obter as percepções dos alunos não-participantes, visto que eles não foram entrevistados, e contrastá-las com as dos participantes. Discutirei os resultados a seguir, sob dois aspectos: o relacionamento durante as atividades e a avaliação geral das mesmas.

Os alunos não-participantes relataram principalmente um relacionamento positivo. Além de alguns terem escrito que encontraram o colega certo e que um ajudava o outro, usaram os seguintes adjetivos para descrever o relacionamento durante as atividades: bom, agradável, harmonioso, favorável à ajuda mútua, ótimo, muito bom, normal, interessante e amigável. As respostas dadas no questionário final ratificam as respostas que vimos nas entrevistas, isto é, as atividades com os colegas transcorreram num clima agradável.

Os dois únicos pontos negativos mencionados foram a falta de confiança em si mesmos e nos colegas:

- [13] Senti uma falta de confiança, pois nenhuma de nós duas somos *expert* no inglês.
(NP 15)
- [14] Percebi que às vezes houve individualidade, uma não confiava muito na outra, não aceitava a sugestão da outra.
(NP 19)

Os alunos não-participantes, bem como os participantes, apontaram mais aspectos positivos do que negativos, quando realizaram uma avaliação geral da atividade com os pares. No Quadro 1, apresento uma síntese de suas avaliações:

QUADRO 1: Avaliação geral das atividades de revisão colaborativa

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Possibilidade de observar o próprio desenvolvimento e de esclarecer dúvidas; Possibilidade de conhecer a opinião do colega e de aprender com ele; Possibilidade de perceber erros que, de outra forma, passariam despercebidos; Possibilidade de aprimorar a qualidade dos textos e de se tornarem mais críticos; Possibilidade de adquirir novos conhecimentos e aperfeiçoar os que já tinham; Possibilidade de perder o medo e a inibição com relação à língua inglesa; Possibilidade de aceitar os próprios erros e de superá-los; Possibilidade de melhor relacionamento com os colegas; Possibilidade de se expressarem de forma igualitária;	Há a necessidade de mais conhecimento dos alunos para atuar nesse tipo de atividade; Há sempre dúvidas entre os colegas.

As citações 15 a 18 apontam razões para tal avaliação:

- [15] São muito boas pois aprendemos a organizar um texto em inglês, a conhecer novas palavras, e a não ter vergonha de tirar nossas dúvidas ou com o colega ou com o professor.
(NP 3)
- [16] Não muito compreendida, pois a dúvida sempre pairava no meio de nós de ambas as partes.
(NP 15)
- [17] Sinto que falta um pouco mais de aprendizado para uma atividade dessa natureza.
(NP 19)
- [18] Ótimo, assim temos a opinião dos nossos colegas e aprendemos juntos. Aproveitamos a aula e não fica, assim, aquela aula monótona.
(NP 27)

Podemos observar, por meio desses exemplos, que os alunos salientaram especialmente os aspectos positivos, comprovando a criação de um ambiente favorável à

aprendizagem de língua inglesa através da revisão colaborativa. Em relação aos aspectos negativos, acreditamos ser natural o fato de que nem todas as dúvidas foram sanadas, uma vez que os participantes são aprendizes.

Consideramos, portanto, que os alunos foram afetados positivamente pela revisão colaborativa, pois os motivou a aprender mais e a superar seus receios. Segundo Crandall (1999), essa motivação e a superação de bloqueios são benefícios da aprendizagem colaborativa.

4. Considerações finais

Durante as entrevistas, os alunos expuseram suas percepções sobre as atividades de revisão colaborativa. Podemos perceber que a atividade de revisão colaborativa proporcionou um ambiente de relações positivas, em que os próprios alunos puderam perceber sua evolução na aprendizagem de língua inglesa. Os alunos superaram as dificuldades iniciais e se engajaram em ações de ajuda recíproca, com o objetivo de melhorar seus textos e sua aprendizagem de língua inglesa.

O questionário final apresentou também um quadro promissor da revisão colaborativa. As respostas dos alunos não-participantes ratificaram o que foi exposto pelos participantes da pesquisa. Os alunos não-participantes consideram que a revisão colaborativa afetou positivamente sua atitude em relação à aprendizagem de língua inglesa. A razão relatada foi o fato de a revisão criar um ambiente favorável para esse fim, na medida em que puderam negociar o significado de sua produção textual, o que corrobora as pesquisas realizadas por Zamel (1982) e Figueiredo (2001), por exemplo.

A par do que foi exposto na seção anterior, percebe-se que a revisão colaborativa é fundamental na criação de um ambiente favorável ao diálogo em sala de aula e, conseqüentemente, à aprendizagem, visto que, por meio da interação, os alunos puderam co-construir conhecimento (Donato, 2000).

Em um ambiente positivo, o aluno, com certeza, aventurar-se-á mais. Nesse contexto, ele descobre seus limites, derruba-os e segue adiante para outros limites. Tudge (1990) observa que, nas interações decorrentes das atividades colaborativa, o que, de fato, importa são as atividades cognitivas que delas advêm, visto que os alunos podem, por meio da interação, refletir sobre a língua que estão aprendendo, ajudar-se mutuamente e aprender uns com os outros.

É necessário esclarecer que não estamos advogando a ausência da correção do professor. Ao contrário, a revisão colaborativa prevê uma correção posterior do professor e esta poderá ser a confirmação ou não das hipóteses levantadas pelos alunos durante as atividades em pares.

É fundamental percebermos que se abirmos mais espaço para a relação aluno/aluno, estimularemos uma relação igualitária, visto que não há a hierarquia existente na relação professor/aluno. Dessa forma, os alunos terão um papel mais ativo no processo de aprendizagem, pois eles poderão refletir sobre a língua que estão aprendendo, além de colocar em prática suas hipóteses acerca da mesma. Conseqüentemente, estaremos promovendo a autonomia dos aprendizes, na medida em que, gradativamente, se tornam responsáveis por sua própria aprendizagem (Breen e Mann, 1997).

Referências

- BREEN, M. P.; MANN, S. J. Shutting errors at the sun: perspective on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 132-149.
- CARVALHO, G. de O. Revisão Colaborativa de Textos Escritos em Língua Inglesa por Alunos Iniciais do Curso de Letras. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- CASAGRANDE, L. M. O que é aprendizagem colaborativa?. 2002. Disponível em <<http://www.lumni.com.br/IA010/artigos-html/ludimila.htm>> Acesso em: 12 ago. 2002
- CRANDALL, J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 226-245.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares*: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- HAREL, Y. Teacher talk in the cooperative learning classroom. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 153-162.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An overview of cooperative learning. 2002. Disponível em <<http://www.clrc.com/pages/overviewpaper.html>>. Acesso em 19 ago 2002.
- KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.
- LIU, J.; HANSEN, J. G. *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Michigan: The University of Michigan Press, 2002.
- MANGELSDORF, K. Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think? *ELT Journal*, v. 46, p. 274-284, 1992.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NUNAN, D. (Ed.). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- OLSEN, R. E. W-B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 1-30.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. (Org.). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1992.
- SPEAR, K. *Sharing Writing: peer response groups in English classes*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1988.
- TUDGE, J. Vygotsky, the Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practices. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and Education: instructional implications and applications of socio-historical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990. p.155-172.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: M. Fontes, 2000.
- ZAMEL, V. Writing: The process of discovery meaning. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 2, p.195-209, 1982.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A TECNOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE LE: QUAL A DISTÂNCIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ?

Isis Rodrigues Pordeus (PG-UFG)

O objetivo deste artigo é divulgar os resultados de um estudo-piloto realizado com 20 professores de Língua Estrangeira, buscando investigar a) sua competência tecnológica para o uso dos recursos do computador e da Internet e, b) se e como esses professores utilizam o computador em suas aulas, bem como os principais recursos utilizados.

As motivações para essa investigação têm origem em duas fontes distintas: por um lado os comentários e atitudes de alguns alunos em um curso livre de idiomas, que optavam por faltar às aulas em que era previsto o uso do computador; por outro lado, as muitas evidências colhidas ao longo da minha prática na área, de que existia uma grande assimetria relativamente à capacitação dos professores para inserir atividades que utilizassem o computador e a Internet em suas aulas, mesmo quando a escola oferecia condições adequadas para tal. Delineou-se para mim um quadro que apontava para uma falta de sistematização e falta de capacitação adequada, para que o ensino mediado por computador fosse realizado de acordo com orientação pedagógica consistente e buscando os melhores resultados para o aprendizado.

De modo a contextualizar e proporcionar ao leitor uma visão abrangente e atualizada do assunto, o presente artigo se desenvolverá em três seções, a saber: a) contexto e situação da informatização no Brasil e, em particular, na educação; b) estudos dos especialistas em linguagem e ensino-aprendizagem de LE, com relação aos benefícios e vantagens da incorporação da tecnologia ao ensino de idiomas e, c) resultados do estudo piloto e perspectivas para a formação de professores.

Situação da informatização no Brasil e na área da educação

Vivemos em uma sociedade cada vez mais informatizada na qual somos diariamente convidados a mergulhar no mundo digital. A tecnologia da informação está cada vez mais próxima de cada um de nós. As distâncias encolheram, o tempo adquiriu outra dimensão e as fronteiras geográficas se tornaram ilusórias. Os computadores, interligados pela Worldwide Web, são os nós de uma extensa rede global, que com seus cabos óticos translúcidos transformam o mundo numa grande conexão planetária. Termos como *Internet*, *mundo virtual*, *hyperlink*, *e-mail*, *chat room*, certamente não são mais desconhecidos: essa nova terminologia é encontrada em toda parte, e gradativamente tem sido incorporada ao nosso vocabulário. Contudo, como salientam Egbert, Chao e Hanson-Smith (1999, p. 1), “a linguagem da tecnologia, embora importante, não é a principal informação que educadores necessitam para usar a tecnologia efetivamente na sala de aula. Mais importante é entender a pedagogia e a relação entre ensinar, aprender e tecnologia”.¹

¹ As citações aqui incluídas são traduções livres dos textos originais, feitas exclusivamente para este artigo (nota da autora).

Pesquisas indicam que, no Brasil 6,55% da população tem acesso à Internet, ou seja, de uma população de cerca de 167,7 milhões de habitantes, já são 11 milhões os internautas, distribuídos conforme a TAB 1. Os dados das TAB 2 e 3 complementam este cenário:

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DOS INTERNAUTAS POR CLASSE SOCIAL		
Total da população:		167,7 milhões
Total de internautas:		11 milhões
Classe A:	(acima de 20 salários mínimos)	4,180 milhões
Classe B:	(entre 10 e 20 salários mínimos)	5,610 milhões
Classes: C,D e E:	(abaixo de 10 salários mínimos)	1,210 milhões

FONTES: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), AMI (Associação de Mídia Interativa) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) - dados de 1999/2000

TABELA 2

O BRASIL QUE ESTÁ ON LINE				
	Ensino fundamental	Conectadas	Ensino Médio	Conectadas
	181.504 escolas	12.166 (6,7%)	19.456 escolas	6.764 (35%)
Públicas:	163.368 (90%)	6.353 (52%)	6.229 (32%)	2.914 (43%)
Particulares:	18.136 (10%)	5.183 (48%)	13.227 (68%)	3.850 (57%)

FONTES: INEP, AMI e IBGE - dados de 1999/2000

TABELA 3

ESCOLAS CONECTADAS POR REGIÃO						
	Total	Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	Centro-Oeste
Públicas:	9.267	73	366	801	7.620	407
Privadas:	9.663	351	730	1.315	5.530	1.731

FONTES: INEP, AMI e IBGE - dados de 1999/2000

Surgem a partir desse cenário algumas perguntas: em geral as escolas equipadas com computadores realmente usam esse instrumento para o ensino de idiomas? Em caso afirmativo, quais recursos são utilizados (CD-Rom, processadores de texto, Internet, e-mail, grupos de discussão)? Como se sente o professor, especialmente em relação a alunos que, muitas vezes, entendem muito mais de computadores do que ele? Para ilustrar essas questões, transcrevemos abaixo parte de artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, que relata uma situação vivida por professores em uma escola em São Paulo:

Num laboratório de informática, terça-feira passada, alunos se transformaram em professores _ e os professores viraram seus alunos. Cinco adolescentes da Escola Estadual Godofredo Furtado, em Pinheiros, região oeste da cidade de São Paulo, ensinaram princípios básicos de acesso à Internet aos seus mestres. Até pouco tempo atrás, a sala com os computadores estava fechada,

mas foi aberta pelos adolescentes, num movimento que ganhou o nome de 'Inconformática'. "Os professores não usavam as máquinas, o laboratório de informática tinha pó e até teia de aranha", lembra Renata Carneiro dos Santos, 19, uma das "inconformáticas" que, naquele dia, davam aula. "Só posso agradecer", disse Edson Luiz Boschi, um dos professores no papel de aluno. ("Carente busca a Internet para sair da exclusão" - Folha de São Paulo, 12/08/2001)

Podemos, portanto, supor que uma grande parte do público que frequenta as salas de aula dos cursos de idiomas tem contato mais que suficiente com computadores e tende a enfadar-se com tarefas situadas aquém de suas habilidades. Por outro lado, há indícios de que uma quantidade significativa de professores não se sente apta a lidar minimamente com o computador.

Nossa realidade é, portanto, permeada de sérias contradições. E mais ainda, ao longo da leitura de muitas publicações relativas ao ensino mediado pelo computador, tanto as que discutem a validade e a aplicabilidade dessa ferramenta dentro do paradigma atual de ensino comunicativo de línguas, quanto as que tratam de prover diretrizes ou exemplos práticos para a incorporação desse recurso ao ensino de LE, emerge um quadro em que parece ser tida como certa a competência do professor para a utilização do computador, bastando a este incrementar sua prática e conhecimentos pedagógicos com conhecimentos tecnológicos e sugestões de utilização. Em alguns relatos, por exemplo Trokeloshvili e Jost (1997), evidencia-se a possibilidade de que os alunos de cursos de LE podem não possuir competências mínimas para operar o computador, mas são escassos os relatos avaliando a capacidade dos professores.² No nosso contexto, principalmente, precisamos focalizar nossa atenção no preenchimento de uma possível lacuna que ainda exista na formação dos professores, para que as novas tecnologias possam penetrar as salas de aula. Em virtude disso, surgem as seguintes perguntas:

1. Qual é o nível de competência tecnológica dos professores e professores em formação, na área de ensino de Língua Estrangeira?
2. A que tipo de instrução em ensino mediado por computador,³ esses professores tiveram acesso, tanto ao longo da graduação quanto na formação continuada?

Torna-se imperativo, portanto, descortinar qual é, de fato, a competência tecnológica dos professores de LE e se os cursos oferecidos têm preparado suficientemente esses professores para utilizar o computador no ensino de LE. A partir dessas questões e também do relato de Egbert, Paulus e Nakamichi, 2002, surgiu a idéia de realizar uma pesquisa entre professores de Inglês, no intuito de verificar as hipóteses a seguir:

1. supõe-se que, de modo geral, os professores não possuem competência tecnológica suficiente para lidar com os recursos oferecidos pelo computador e pela Internet;

² Durante o levantamento da bibliografia inicial para este trabalho, conforme pode-se verificar pelas referências bibliográficas mais adiante, para um total de 18 textos tratando de ensino mediado por computador, apenas 3 abordam as questões relativas à capacitação do professor em relação ao tema, a saber: Brandl (2002) e, Egbert, Paulus & Nakamichi (2002) e Doering & Beach (2002).

³ 'Tipo de instrução' refere-se à descrição do curso em termos de duração, conteúdo, instituição e metodologia utilizada.

2. acredita-se que, quando os professores introduzem em suas aulas atividades baseadas na utilização do computador, não o fazem de maneira subsidiada pedagogicamente e nem tão pouco orientada para os resultados para o aprendizado;
3. e, além disso, supõe-se que, tanto ao longo da graduação quanto no processo de formação continuada, os professores de LE não são instruídos suficientemente para o emprego eficaz da tecnologia em sua prática.

Trokeloshvili e Jost (1997) por exemplo, corroboram parte das hipóteses acima, relatando a falta de sistematização e metodologia na introdução do computador na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira em universidades do Japão, em que os professores freqüentemente experimentam métodos e abordagens diversas, na tentativa de integrar a nova ferramenta. Ressalvam, contudo, que isso é de certa forma natural em um contexto de novidade, o que tem feito das novas tecnologias um tópico merecedor de constante investigação e experimentação.

Alguns estudos acerca do ensino mediado por computador

Egbert, Chao e Hanson-Smith (1999, p. 3), nos apresentam uma visão geral acerca de ambientes de aprendizado de línguas otimizados pelo computador. O QUADRO 1 a seguir, apresenta “oito condições para ambientes ótimos de aprendizado de língua”, constantes do texto em epígrafe, relacionando-as a textos de especialistas como Warschauer e Healey (1998), Brown (1994), Healey (1999), Egbert et alii (1999) e ainda Furstenberg et alii (2001), de modo a evidenciar as múltiplas maneiras em que o ensino mediado por computador pode atender a essas oito condições.

1. <i>Aprendizes têm oportunidades de interagir e negociar sentido</i>	A Comunicação Mediada por Computador (e-mail, chat, listas, etc.) permite ao aprendiz interagir com uma audiência ampla, como outros aprendizes e/ou falantes nativos do idioma-alvo. Singhal (1997) percebe a comunicação via e-mail como oportunidade de os aprendizes, mesmo os mais tímidos, desenvolverem habilidades de comunicação e de raciocínio.
2. <i>Aprendizes interagem na língua-alvo com uma audiência autêntica</i>	A respeito do ensino comunicativo, Brown (1994, p. 245) afirma que “técnicas de linguagem são desenhadas para engajar os aprendizes no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem com propósitos significativos”. Também nesse aspecto, a CMC permite uma grande variedade de facilidades de estabelecer grupos de discussão, intercâmbio entre alunos de diferentes culturas, etc. O Projeto Cultura (Furstenberg et alii, 2001) relata uma experiência de intercâmbio entre aprendizes, organizado por dois professores do MIT (USA) em parceria com dois professores do Instituto Nacional de Telecomunicações (França), que resultou, além do desenvolvimento da competência lingüística dos participantes, numa ampliação do entendimento inter-culturais.
3. <i>Aprendizes são envolvidos em tarefas autênticas</i>	"...aprendizes tendem a se inspirar não somente por terem uma audiência real, mas também por um objetivo autêntico para o seu trabalho. (...) Tarefas autênticas são aquelas que apresentam os mesmos tipos de desafios cognitivos que tarefas da vida real apresentam (Egbert, Chao e Hanson-Smith, 1999, p. 4)"No contexto de aprendizado de língua, isto significa, por exemplo, que os professores desejam que os alunos não apenas aprendam a respeito da língua, mas que se envolvam no uso da língua na forma que os nativos o fazem" (idem)

4. <i>Aprendizes são expostos e encorajados a produzir linguagem variada e criativa</i>	"A linguagem utilizada em discussões mediadas por computador tem se mostrado mais complexa, tanto lexical quanto sintaticamente do que em discussões face a face (Warschauer, 1996a - apud Warschauer e Healey, 1998). (...) devido à natureza escrita da comunicação mediada por computador, que permite mais tempo para planejamento do que comunicação oral e adota mais recursos sintáticos. (...) discussões mediadas por computador parecem ser um bom veículo para ajudar os alunos a conduzir sua linguagem a níveis mais altos de complexidade."
5. <i>Aprendizes têm suficiente tempo e feedback</i>	Conforme Warschauer e Healey (1998), "recursos de correção de erros mais sofisticados provêm ao aluno auxílio real no feedback que recebem, direcionando-os a mais prática ou levando-os ao estágio seguinte. Aqueles que precisam de ajuda extra com os aspectos da linguagem que melhoram com a prática podem utilizar programas menores, direcionados a dar-lhes tempo adicional e auxílio fora da sala de aula."
6. <i>Aprendizes são levados a prestar atenção consciente ao processo de aprendizado</i>	"...eles devem ser motivados a aproveitar as oportunidades apresentadas e engajar-se cognitivamente enquanto as executam." (Egbert, Chao e Hanson-Smith, 1999, p. 6). Wang (1993 - apud Warschauer e Healey, 1998) comparou dois grupos de aprendizes de SL no uso de diários, em papel e via e-mail, constatando que o grupo que utilizou o meio eletrônico se comunicou com mais frequência, fez e respondeu mais perguntas e utilizou uma variedade maior de linguagem que o grupo que utilizou diários em papel.
7. <i>Aprendizes trabalham em uma atmosfera com um nível ideal de stress e ansiedade</i>	"Educadores podem auxiliar no desenvolvimento de um ambiente com um nível ótimo de estresse, criando uma sala de aula centrada no aluno, o que implica que os aprendizes têm algum controle sobre seu aprendizado." (Egbert, Chao e Hanson-Smith, 1999, p. 6)
8. <i>A autonomia do aprendiz é encorajada</i>	"De modo geral, a tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para o aprendizado autônomo, provendo auxílio para estabelecer as metas, progredindo em direção a elas e acumulando informações para auto-avaliação." (Healey, 1999, p. 402)

QUADRO 1: As oito condições para ambientes ótimos de aprendizado de LE e o ensino mediado pelo computador.

Outro aspecto relevante da aprendizagem mediada pelo computador é o deslocamento do centro das aulas do professor para o aluno, dentro de um continuum de emancipação e independência. A transferência gradual do controle do professor para o aprendiz promove o desenvolvimento da autonomia e independência deste último, consoante os princípios do aprendizado comunicativo de linguagem (Omaggio-Hadley, 2001 - apud Brandl, 2002, p. 89).⁴ A questão da tecnologia e desenvolvimento da autonomia também é discutida por Healey (1999, p. 391), que, define autonomia em contraste com a dependência do aluno em relação ao professor, e em função de um crescente 'controle pelo aprendiz'.

Outros trabalhos voltados para o ensino mediado por computador e pela utilização da Internet podem ser encontrados, por exemplo, em Wachman (1989), que discute o desenvolvimento da autonomia através de softwares de autoria (authoring softwares); em Singhal (1997), que tece algumas considerações sobre os benefícios e os desafios da Internet e o ensino de língua estrangeira; por sua vez, Warschauer (1997) provê diretrizes para professores de Inglês e Warschauer e Healey (1998) retomam o assunto na forma de uma visão geral de computadores e aprendizado de língua; Harrington e Levy (2000) põem em discussão a necessidade ou não de arcabouços teóricos específicos para dar conta da interação mediada pelo computador, em comparação a interação face a face; e ainda, Felix (1999) afirma que a Web possibilita a mudança do modelo centrado no professor para o modelo centrado no aluno, situações e materiais mais autênticos e possibilidade de experiências

⁴ Omaggio-Hadley, A. *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle. 2001.

únicas através do intercâmbio com outros alunos ou falantes de outros idiomas, utilizando a chamada Comunicação Mediada por Computador (CMC).

Recursos da World-wide Web são, portanto, uma ferramenta que pode ser explorada intensamente em benefício dos estudantes, estimulando e aprimorando o processo de aprendizagem. Todavia, isso é possível somente pela capacitação tecnológica do professor. Os professores devem não apenas aprender **a respeito da** tecnologia, mas principalmente aprender **por meio** dela, para que este aprendizado experiencial a situe como instrumento de crescimento individual e mudança social.

O estudo piloto e perspectivas futuras para a formação de professores

Foi feito, portanto, um estudo piloto com 20 informantes, para avaliar a consistência e a validade das hipóteses bem como do questionário elaborado. Esses informantes eram todos professores de Língua Estrangeira, que estavam cursando a disciplina on-line “Autonomia e estratégias no aprendizado de LE”. Os resultados primários desse questionário-piloto encontram-se resumidos nos QUADROS 2, 3 e 4.

FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Graduação:	90% dos entrevistados haviam concluído sua graduação em Letras 15% com outra graduação (um dos entrevistados possuía duas graduações)
Pós-graduação:	45% tinham feito especialização em ensino de Inglês; 10% tinham concluído uma pós-graduação (mestrado ou doutorado); 70% estavam com uma pós-graduação em andamento (mestrado ou doutorado)
Tempo de experiência:	80% dos entrevistados possuíam acima de 6 anos de experiência
Treinamento em CALL:	45% dos entrevistados afirmaram ter feito algum curso sobre Ensino Mediado por Computador (Computer Assisted Language Learning) 55% dos entrevistados afirmaram nunca ter participado de cursos ou treinamentos em CALL

QUADRO 2: Formação acadêmica e treinamento em ensino mediado por computador

A primeira parte do questionário, destinada a identificar a formação acadêmica dos informantes apresentou resultados bastante homogêneos, no sentido de situar os componentes do grupo: 90% dos entrevistados tinham se graduado em Letras, 70% deles estavam em processo de obtenção de uma pós-graduação, 45% haviam concluído o curso de especialização em ensino de LE e outros 10% já possuíam uma pós-graduação ao nível de mestrado ou doutorado. A meu ver, este quadro evidencia no grupo uma noção clara de formação continuada, ou seja, é um grupo em que os componentes se mostram altamente motivados pela carreira docente, o que implica, de certo modo, a motivação para buscar seu aperfeiçoamento, inclusive por meio da inclusão de tecnologias na sua formação e na sua rática.

Nesta segunda parte do questionário buscou-se mapear a competência tecnológica dos informantes e os resultados se mostram bem animadores, visto que o grupo demonstra ter um bom domínio dos recursos normalmente requeridos para aplicação da tecnologia ao ensino, como os recursos de comunicação tanto em tempo real quanto diferido, processadores de texto e aplicativos para apresentações, e também habilidades de pesquisa na web. O único item que apresentou resultados baixos de alguma relevância para nossa pesquisa foi o

relativo à edição e criação de *Homepages*, contudo este indicador não é necessariamente comprometedor para a utilização do ensino mediado por computador.

COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA ⁵		
Sistema Operacional		75% dos informantes se situam entre bom e muito bom no conhecimento do sistema operacional do computador
Processadores de texto:		75% dos informantes se consideram com um domínio muito bom desse tipo de aplicativo (nível 5)
Planilhas:		25% com conhecimento nulo (nível 1)20% situam-se com conhecimento fraco (nível 2)35% se posicionam como nível regular (nível 3)15% se consideram com um nível entre bom e muito bom
Aplicativos para apresentações, tipo PowerPoint®:		15% se atribuem nível 5 (muito bom)55% se situam entre regular e bom (níveis 3 e 4)25% se consideram com habilidade entre nula e fraca (níveis 1 e 2)
Internet:	<i>Pesquisa:</i>	relativamente ao uso de mecanismos de busca, 90% dos entrevistados se consideram entre bons e muito bons
	<i>Criação de Homepages:</i>	65% se declararam incapazes de criar ou editar Homepages (nível 1), contra 30% que afirmam ter algum conhecimento do assunto (níveis 3 e 4)
	<i>Navegação:</i>	45% dos informantes navegam com desenvoltura (nível 5), contra 45% que se posicionam entre os níveis regular e bom (3 e 4)
	<i>Comunicação síncrona:</i>	35% se situam no nível muito bom (5)40% consideram sua competência entre regular e boa (níveis 3 e 4)
	<i>Comunicação assíncrona:</i>	90% dos entrevistados são usuários de e-mail, com um domínio deste recurso situado entre bom e muito bom (níveis 4 e 5)85% se declaram também com um domínio entre muito bom e bom (níveis 4 e 5) de outras formas de comunicação assíncrona, como bulletin boards, grupos ou listas de discussão, etc.

QUADRO 3: Competência tecnológica dos informantes (foram omitidos resultados pouco relevantes)

APLICAÇÃO DO ENSINO MEDIADO POR COMPUTADOR - CALL	
Aplicação do CALL:	70% afirmam utilizar o computador em suas aulas, contra 30% que não o utilizam;
Recursos mais utilizados:	Internet e CD-Rom são os recursos mais utilizados (55% dos informantes afirmam utilizar este último);Já a Internet é utilizada principalmente para auxiliar na preparação das aulas (70%), em segundo lugar o e-mail (65%), e também para os alunos realizarem algumas tarefas (60%);25% utilizam a comunicação assíncrona (grupos e fóruns);
Fatores que impedem a utilização do CALL:	A falta de estrutura é o principal motivo que impede a incorporação do CALL (15%);O segundo fator impeditivo é a falta do recurso por parte dos alunos, que tanto não possuem um computador ou não possuem acesso a um;
Fatores apontados como necessários para implementar o CALL ou melhorar a situação atual:	Mais equipamentos - apontado por 90% dos informantes;Capacitar o professor - apontado por 85% dos entrevistados;Troca de informações (redes de experts) e apoio institucional - 75% ;Habilitar os alunos (65%);Mais tempo (55%).

QUADRO 4 - Aplicação do ensino mediado por computador - CALL (foram omitidos os resultados menos relevantes)

⁵ Para essa parte do levantamento foi utilizada a escala do tipo Lickert, sendo os informantes orientados a atribuir uma nota, variando de 1 (nulo) a 5 (muito bom), ao seu conhecimento e familiaridade com cada item pesquisado. (nota da autora)

A terceira parte do questionário apresenta os resultados mais interessantes para os objetivos do estudo-piloto: uma parcela significativa dos informantes utiliza, de alguma forma, o computador em suas aulas (70%), não obstante apenas 45% terem mencionado algum tipo de instrução formal a respeito do CALL. Os recursos baseados na Internet superam ligeiramente a utilização de CD-Rom, o que é um fator positivo, caso a Internet esteja sendo fonte de material autêntico e também de recursos instrucionais atualizados e que forneçam maior apoio ao aprendiz, como feedback imediato, uma boa estrutura de hipertexto e recursos multimídia. A comunicação em tempo diferido (e-mail, grupos de discussão, fórum) parece mais atraente do que a comunicação em tempo real (cerca de 60% da primeira, contra apenas 5% desta última), mas seria necessário aprofundar mais essa questão para avaliar-se corretamente as razões dessa assimetria.

Na análise dos fatores apontados como impeditivos da utilização do ensino mediado por computador, faz-se necessária uma observação inicial acerca do baixo índice de respostas: muito provavelmente os informantes que utilizam a tecnologia (70%) não julgaram pertinente responder a esta questão. Entre os fatores apontados pelos respondentes temos a falta de estrutura (15%), falta de recurso por parte dos alunos (10%) e outros fatores diversos (10%).

Os dados analisados se apresentam particularmente interessantes na última questão, em que os informantes apontaram os fatores necessários para implementar ou aprimorar a aplicação do CALL. Mais equipamentos ou melhorar a estrutura ficou em primeiro lugar, com 90%; a seguir, com 85% temos a necessidade de habilitar o professor, não obstante o fato de nenhum dos informantes ter mencionado este fator como impeditivo para a utilização do computador (questão anterior). Este dado, apesar da incoerência (que pode talvez ser debitada à estrutura do questionário ou a instruções insuficientes para a maior clareza das respostas), vem ao encontro do objetivo inicial da pesquisa, uma vez que uma das hipóteses de partida era a de que os professores não têm tido acesso à instrução suficiente acerca do CALL e sua utilização. A troca de informações e o apoio institucional vêm logo a seguir, com 75% cada. Particularmente esta percepção dos informantes da utilidade e relevância da troca de informações e experiências é um dado muito encorajador no sentido de que esta atitude pode permitir o incremento da aprendizagem colaborativa entre professores, numa perspectiva de construção e compartilhamento do conhecimento de todos em benefício do grupo. Os dois últimos fatores relevantes apontados foram habilitar os alunos (65%) e mais tempo (55%). Apontar uma solução para esses dois fatores extrapola os limites do presente estudo e, muito provavelmente, também as ações que possam ser empreendidas pelos diretamente envolvidos (professores e alunos).

Conclusão

Os objetivos principais desse trabalho foram obter um retrato válido e plausível da competência tecnológica do grupo-amostra, da forma e grau em que a tecnologia vem sendo agregada a prática de ensino. A análise dos resultados revelou que, apesar de apenas 45% dos entrevistados afirmarem ter tido algum treinamento em CALL, a utilização em sala de aula se situa no nível dos 70%. E ainda, não obstante os informantes apontarem a falta de estrutura ou equipamentos como o principal fator que responde pela não utilização do CALL, ao serem questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar ou permitir essa utilização, a capacitação dos professores ficou com o expressivo índice de 85%. A partir desses resultados

podemos buscar conhecer mais detalhadamente as demandas relativas à capacitação dos professores, de modo a que sejam habilitados para inserir gradualmente a tecnologia na sala de aula e gerar oportunidades significativas de aprendizado para seus alunos e para eles próprios.

Referências

- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice Hall Regents. 1994. 347p. Chapter 9: Communicative competence, p. 226-250.
- BRANDL, K. Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: from teacher- to student-centered approaches. *Language Learning & Technology* [online], v. 6, n. 3, September 2002, p. 87-107. Available from Internet: <<http://llt.msu.edu/vol6num3/brandl/>>.
- CHUN, D. M. & PLASS, J. L. Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology* [online], v. 1, n. 1, July, 1997, p. 60-81. Available from Internet: <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/chun_plass/default.html>.
- EGBERT, J., CHAO, C. and HANSON-SMITH, E. Computer-enhanced language learning environments: an overview. In: EGBERT, J.; HANSON-SMITH, E. (Ed.). *CALL Environments: research, practice, and critical issues*. Alexandria, VA: TESOL, 1999. Chapter 1, p. 1-13.
- EGBERT, J.; PAULUS, T.; NAKAMICHI, Y. The impact of CALL instruction on classroom computer use: a foundation for rethinking technology in teacher education. *Language Learning & Technology* [online], v. 6, n. 3, September 2002, p. 108-126. Available from Internet: <<http://llt.msu.edu/vol6num3/egbert/>>
- FELIX, U. Web-Based Language Learning: A Window to the authentic World. In DEBSKI, R.; LEVY, M. (Ed.). *WORLDCALL Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. 1999.
- FURSTENBERG, G, LEVET, S., ENGLISH, K. et alii. Giving a virtual voice to the silent language of culture: the CULTURA project. *Language Learning & Technology* [online], v.5, n. 1, January, 2001, p. 55-102. Available from Internet: <<http://www.llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/>>.
- HARRINGTON, M. & LEVY, M. *CALL begins with a "C": interaction in computer-mediated language learning*. Brisbane: Centre for Language Teaching and Research, The University of Queensland. 2001.
- HEALEY, D. Theory and research: autonomy in language learning. In: EGBERT, J.; HANSON-SMITH, E. (Ed.). *CALL Environments: research, practice, and critical issues*. Alexandria, VA: TESOL, 1999. Chapter 24, p. 391-402.
- SINGHAL, M. The Internet and foreign language education: benefits and challenges.. *The Internet TESL Journal* [online], v. III, n. 6. 1997. Available from Internet: <<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>>.
- TROKELOSHVILI, D. A. and JOST, N. H. The Internet and foreign language instruction: practice and discussion. *The Internet TESL Journal* [online], v. III, n. 8, 1997. Available from Internet: <<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>>.
- WACHMAN, R.. Classroom practice: autonomy through authoring software. In: EGBERT, J.; HANSON-SMITH, E. (Ed.). *CALL Environments: research, practice, and critical issues*. Alexandria, VA: TESOL, 1999. Chapter 1, p. 1-13.
- WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, [online], v. 31, p. 57-71, 1998. Available from Internet: <<http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>>.
- WARSCHAUER, M.; WHITTAKER, P. F. The Internet for English teaching: Guidelines for teachers. *The Internet TESL Journal* [online]. v. III, n. 10, 1997. Available from Internet: <<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>>.

ESTUDO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) SOB A ÓTICA DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA: CRENÇAS E MITOS

Kleber Aparecido da Silva (PG-UNICAMP)

Resumo

O propósito deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa de base qualitativa, que tem por objetivo primário identificar a influência das crenças e dos mitos na aprendizagem de uma língua estrangeira (neste caso, inglês). Para isso, investiga-se o espectro de crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário fazer e o que realmente fazem para aprender uma língua estrangeira. O referencial teórico é formado a partir dos estudos sobre crenças de aprendizes de línguas (Horwitz, 1987; Erikson, 1986; Wenden, 1986; Leffa, 1991; Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Barcelos, 1995; Kern, 1995, dentre outros). Os resultados mostram a existência de três grandes crenças referentes à aprendizagem de inglês: a.) a aptidão lingüística como pré-requisito para aprendizagem do inglês; b.) aprender inglês é aprender gramática; e c.) aprender inglês é viver e estudar onde se fala esta língua.

1. Introdução

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) sempre foi objeto de estudo e preocupação por parte de pesquisadores e professores, e muitos métodos de ensino já foram criados para que esse processo fosse cada vez mais bem sucedido. No entanto, foi em meados da década de 70, que surgiu o movimento em torno da abordagem comunicativa. Movimento este que realçou, entre outros aspectos, o processo de aprender. Ao considerar os fatores sociolingüísticos, essa abordagem abriu caminho para uma visão mais ampla e nítida desse processo. Tornou preciso investigar, além dos fatores lingüísticos, os fatores afetivos, psicológicos e sociais que exercem papéis importantes na aprendizagem de línguas. Esse novo paradigma trouxe, para o centro das preocupações com a aprendizagem, o interesse pelo principal agente deste processo na relação com o professor: o aprendiz.

Muito do que se refere ao ensino de línguas é discutido do ponto de vista do professor (cf. Richards e Lockhart, 1995). No entanto, partindo-se do pressuposto de que, para haver aprendizado, é preciso cooperação de ambas as partes, tanto do aluno como do professor, julgamos que as crenças dos alunos também terão influência, tanto no processo de ensino-aprendizagem, como na maneira de estabelecerem os padrões sociais na sala de aula.

Este artigo será organizado em quatro seções. Na primeira seção, apresentarei os conceitos teóricos e metodológicos da pesquisa. Na segunda, discutirei as três grandes crenças detectadas neste estudo: a.) a ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública; b.) aprender inglês é aprender gramática; e c.) aprender inglês é viver e estudar onde se fala esta língua. Na terceira seção, apresentarei algumas implicações para o ensino de línguas. Na quarta e última seção, fica reservadas às considerações finais.

2. Conceitos teóricos e metodológicos da pesquisa

Recentemente as crenças dos aprendizes de línguas sobre o processo de aprendizagem têm sido foco de estudos de vários pesquisadores em Linguística Aplicada (Horwitz, 1987; Erikson, 1986; Wenden, 1986; Leffa, 1991; Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Barcelos, 1995; Kern, 1995, André, 1997; Silva, 2000; Carvalho, 2000; Silva, 2001; Nicolaides e Fernandes, 2002; Silva, 2003; dentre outros). Isso se dá porque o estudo sobre as crenças pode ajudar a revelar possíveis discrepâncias existentes entre o que o aluno espera do ensino e o que o professor espera que esse aluno faça para aprender o que vai ensinar (cf. Kern, 1995).

Neste estudo, entendemos mitos como aquelas “idéias que não possuem correspondente na realidade” (Ferreira, 1986, p. 1143) e crenças como “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (Barcelos, 2001, p. 73). As crenças, conforme afirma Barcelos (2001), têm origem nas experiências e são pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são socialmente construídas sobre experiências e problemas pessoais.

2.1 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa-interpretativa e se classifica dentro do paradigma do um estudo de caso, pois tem como objetivo principal explicitar o espectro de crenças de um grupo de alunos do último ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada numa cidade do interior, de porte médio, de um estado do sudeste brasileiro. Segundo Johnson (1992), um estudo de caso é definido em termos de unidade de análise, podendo essa unidade ser um aluno, um professor, uma turma, uma escola, uma comunidade, por exemplo.

A partir dessa caracterização, a unidade de análise desta pesquisa é uma turma de aprendizes de língua inglesa. Autores como Brown (1988) e Bogdan e Biklen (1998) admitem que o estudo de caso pode se ocupar de um ou mais indivíduos, o que permitiria a classificação dessa pesquisa como um “estudo de multi-casos”.

2.2 Os sujeitos-participantes da pesquisa

Todos os sujeitos que participaram da pesquisa possuem o mesmo nível de escolarização, embora tenham níveis heterogêneos de conhecimento de LE e variações na faixa etária. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, eles foram identificados por pseudônimos escolhidos por eles próprios.

2.3 Materiais e métodos

Para a coleta de dados foram adotados procedimentos baseados na pesquisa interpretativa (Erikson e Linn, 1996) e para análise dos dados foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos (Nunan, 1992; Brown, 1988).

Gillete (1994) sugere a utilização de múltiplos procedimentos e instrumentos de coleta para a corroboração e esclarecimento. Com base nesta orientação, para a coleta de dados, foram escolhidas as seguintes técnicas utilizadas em pesquisas etnográficas: gravação de aulas em áudio e vídeo, diários, observação direta do pesquisador e entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de tornar o processo o mais compreensível do ponto de vista dos participantes, a fim de atingir a subjetividade disciplinada (cf. Erikson, 1984)

3. Análise e resultados

Os dados obtidos por estes procedimentos de coleta (gravação de aulas em áudio e vídeo, diários, observação direta do pesquisador e entrevistas semi-estruturadas) foram analisados conjuntamente, de forma que essa triangulação¹ e posterior análise dos dados gerados por ela pudessem garantir maior confiabilidade e validade dos dados obtidos.

Mediante a análise minuciosa dos registros, foi possível identificar três grandes crenças: a.) a aptidão lingüística como pré-requisito para aprendizagem do inglês; b.) aprender inglês é aprender gramática; e c.) aprender inglês é viver e estudar onde se fala esta língua.

3.1 A aptidão lingüística como pré-requisito para aprendizagem do inglês

A quem deveríamos atribuir a ineficácia do ensino de LE na escola pública: aos alunos, aos professores ou ao sistema em que a instituição escolar está inserida? Vários autores (Freitag, 1978; Patto, 1984; Soares, 1986) tem atribuído o insucesso do ensino de LE na escola pública ao sistema na qual a instituição escolar está inserida, ou seja, à “educação pública que tem sido descrita como uma escola contra o povo ao invés de uma escola para o povo” (Moita Lopes, 1996, p. 66). Além disso, atribuem a culpa por este feito às chamadas Ciências Humanas, pela criação de conceitos de fundo ideológico que mascaram o fracasso da escola como fracasso do aluno.

Mas refletamos de maneira mais profunda acerca deste assunto: Será que somente os déficits lingüístico e cultural contribuem para o insucesso escolar de nossos alunos? O que os professores de LE (neste caso, inglês) deveriam fazer para que os seus alunos alcançassem o sucesso escolar?

O professor de inglês (cf. Paiva, 1997) deveria ter, além da consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em Lingüística Aplicada. Se fizermos uma pesquisa nos cursos de Licenciaturas, constataremos que, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam os conhecimentos na área específica de aprendizagem de LE.

Por esta razão, o profissional de LE deixa de dismantelar os mitos, as crenças, e não passa a refletir em sua prática pedagógica. O professor deixa de ser “facilitador da

¹ *Triangulação* é a análise dos dados de uma pesquisa efetuada a partir dos registros obtidos por, pelo menos, dois tipos distintos de procedimentos de coleta, a fim de se alcançarem resultados que sejam mais confiáveis, já que provêm de fontes diferentes (Richards et al., 1992).

aprendizagem” e passa a agir de acordo com a sua competência implícita,² se acomodando numa prática baseada somente no uso dessa competência.

Contudo, em que mitos o professor de inglês acredita? Nesta pesquisa, de base qualitativa, conseguimos detectar dois fortes mitos: a.) o professor acredita que a escola secundária, especialmente a pública, não é competente para ensinar línguas estrangeiras; e b.) o professor acredita na falta de aptidão de seus aprendizes no que tange à aprendizagem de uma LE. Vale a pena ressaltar que os alunos que participaram desta pesquisa explicitam este mesmo mito.

Num primeiro momento, discutiremos o mito: não se aprende uma LE na escola pública. Embora os sujeitos-participantes sejam unânimes em reconhecer a importância da aprendizagem de uma LE, argumentam negativamente contra o ensino público de inglês na escola pública, utilizando como premissas de que “o ensino não é pago”, “os alunos não têm interesse de aprender uma LE”, e “a classe é numerosa”. Além desses, utilizam os seguintes argumentos para justificar a ineficácia do ensino de LE na escola pública: má remuneração do professorado, ausência de material didático, infra-estrutura inadequada, reduzido número de aulas etc. Sem dúvida, essas variáveis *dificultam*, mas não *impossibilitam* um ensino-aprendizagem de LE com qualidade.

Finalmente, o segundo mito trata da questão da aptidão para aprender uma LE. Mas, será que existe tal aptidão lingüística? A noção de aptidão para aprender LE pode ser, antes de tudo, relacionada à idéia de que algumas pessoas aprendem uma LE, outras não. Além disso, “o fato de ser considerada uma habilidade faz com que seja comumente vista como uma virtude ou dom, como tocar violão ou dançar balé, com o qual alguns foram aquinhoados pela graça divina e outros não” (Moita Lopes, 1996, p. 71).

O conceito de aptidão lingüística para aprender LE tem sido definido com muita dificuldade. Carrol (1982) a define da seguinte forma:

Aptidão como um conceito que corresponde à noção de que ao se aproximar de uma tarefa ou um programa particular de aprendizagem, o indivíduo pode ser visto como sendo dotado de um estado atual de capacidade para aprender aquela tarefa se estiver motivado e se tiver oportunidade para aprender.

Carrol (1982) afirma que a aptidão não inclui fatores (...) como motivação ou interesse do aprendiz, antes, acrescenta ainda que embora os testes de aptidão sempre incluam a avaliação da aprendizagem anterior, eles evidenciam a aptidão do aprendiz e não sua proficiência lingüística.

Alguns pesquisadores têm levantado a questão da impossibilidade de determinar se são os fatores relacionados com a aptidão lingüística ou os relacionados com a atitude e motivação que determinam o sucesso na aprendizagem da LE. Hubbard (1975) e Roemig (1966) afirmam que o sucesso na aprendizagem de LE depende da motivação e atitude, e não da aptidão. Na perspectiva de Gardner e Lambert (1972), o que determina o sucesso na aprendizagem de uma LE são os fatores relacionados tanto à motivação quanto à atitude. Contudo, os referidos autores apresentam dúvidas sobre o conceito de aptidão para aprender LEs.

² Entende-se por *competência implícita* o conjunto de conhecimentos que os professores de LE possuem, pois advém das teorias pessoais e informais de cada um, pautadas em experiências acumuladas ao longo da história de vida (Basso, 2001).

3.2 Aprender inglês é aprender gramática

Para a grande maioria dos alunos, aprender inglês significa saber sobre a estrutura dessa língua. Essa crença foi inferida a partir das dificuldades relatadas pelos alunos, da sua definição de aprendizagem e de expressões do seu dizer que fazem referência aos aspectos estruturais da língua.

Para os alunos, a linguagem parece ser composta apenas de estruturas lingüísticas e, aprendê-la é saber sobre essas estruturas. Essa percepção tem fundamento na medida em que mostra o conhecimento acerca da natureza sistêmica da língua. Aprender uma língua é saber também sobre sua gramática e estrutura. Entretanto, dentro da perspectiva apresentada pelos alunos, a aprendizagem de línguas parece resumir-se à aprendizagem apenas desses aspectos. Essa concepção de linguagem e de aprendizagem é um reflexo de experiência anterior de sua aprendizagem de línguas onde as práticas escolares privilegiam apenas a gramática e o léxico da língua isolados de um contexto de comunicação.

A crença na aprendizagem de línguas como aquisição de gramática leva os alunos a uma espécie de preconceito lingüístico, já detectado em outros trabalhos sobre crenças comuns dos aprendizes de línguas como Horwitz (1987), Viana (1993) e Barcelos (1995). Frases comuns como “a gente não sabe nem português quanto mais inglês” e “não sei nem verbo em português” são utilizadas para justificar as dificuldades sentidas em relação aos estudos dos aspectos gramaticais da língua-alvo.

3.3 Aprender inglês é viver e estudar onde se fala esta língua

A terceira crença comum dos aprendizes coloca o país da língua-alvo como lugar ideal para a aprendizagem de línguas bem sucedida. Para alguns, a aprendizagem no exterior é ideal para aprender “sotaque”, enquanto aqui (no Brasil) aprende-se o “básico”. Essa crença tem como base, dentre outras coisas, conselhos dos próprios professores de línguas, pois eles mesmos, muitas vezes são classificados pelos colegas como os que “já foram” ou os que “ainda não foram lá” (sem falar nos cursos de língua que dão como única informação a respeito da formação acadêmica de seus professores o fato de que “estiveram no exterior”).

Além disso, os constantes anúncios na mídia propagam uma idéia de aprendizagem sem problemas no país da língua-alvo. Anúncios do tipo: “Fale Inglês rápido... e veja a sua carreira decolar”, “Fale inglês em 1 mês” “Invista 15 dias e tenha como retorno uma segunda língua” “Aprenda em um mês no exterior o que você demora um ano para aprender no Brasil”, “Mergulhe no Idioma”³ levam os alunos à crença errônea de que é possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço.

³ Anúncios deste tipo abundam em “jornais e revistas, incentivando incautos a aderirem a este ou àquele método miraculoso” (Silva, 2000, p. 73).

4. Implicações para o ensino

Através desta pesquisa, percebeu-se que as concepções de aprendizagem dos alunos têm origem em algum fator externo, em geral o professor ou instituição formal paralela de ensino de inglês, como a escola de línguas, ou um lugar ideal para aprender, que é o caso do exterior (o *lá fora* idealizado).

As crenças dos alunos identificadas em nossa pesquisa, de um modo geral, estão em conformidade com um tipo de ensino mais centrado no professor e podem se constituir em obstáculos para um tipo de aprendizagem auto-orientada (cf. Carmagnani, 1993), pois os alunos, neste caso, adotam uma atitude passiva, de não engajamento nas atividades de aprender línguas. Como foi visto, as ações tomadas para aprender são muito poucas, resumindo-se às ações características ao papel de aluno, ligadas à nota e às provas.

5. Considerações finais

A pesquisa sobre crenças de aprendizagem de línguas, com certeza, deve ser realizada em vários contextos, para que se conheçam as crenças tanto de professores quanto de alunos de um modo geral. Os resultados obtidos serão usados em benefício da aprendizagem, a fim de que o processo de aprendizagem de uma LE seja menos penoso e mais satisfatório.

Estamos convictos de que a consciência a respeito das crenças por parte do aprendiz pode ajudá-lo no estabelecimento de objetivos mais realistas, além de permitir uma melhor compreensão de suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo numa parceria de maior reflexão e colaboração entre alunos com o propósito comum de aprender/ensinar a língua-alvo (cf. Kern, 1995).

Referências

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, v. 3, p. 355-366, 1979.
- ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice Hall, 1987. p. 85-102.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de le? uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte, p. 233-240, 1997.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 188f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista brasileira de lingüística aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

- BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de Letras em Estudo*. 336f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2001.
- BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- CARMAGNANI, A. M. *Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*, 1993. 30p. (mimeo).
- CARROL, J. B. Twenty-five years of foreign language aptitude research. In: DILLER, K. C. (Ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass., Newbury House, 1982, p. 83-118.
- CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- ERIKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51-66, Spring 1984.
- ERIKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.
- ERIKSON, F.; LINN, R. *Quantitative and qualitative methods*. New York: Macmillan, 1996.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª Edição. Revista e aumentada. 33ª impressão. Editora Nova Fronteira, 1986.
- FREITAG, L. C. Pedagogo, psicólogo escolar e análise experimental: limitações ideológicas e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 13, 1982, p. 19-32.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass., Newbury House, 1972.
- GILLETE, B. The role of learner goals in L2 success. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. NORWOOD, M. T: Ablex, 1994.
- HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn?. In: WENDEN, A. RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987, p. 145-156.
- HORWITZ, E. Surveying students’ beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, 1987, p. 119-129.
- HUBBARD, L. J. *Aptitude, attitude and sensitivity*. *Foreign Language Annals*, 8, 1975, p. 33-37.
- JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- KERN, R. G. Students’ and teachers’ beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.
- LEFFA, V. J. A look at students’ concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-328, 1987.
- NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. In: *The ESPecialist*, São Paulo, vol. 23, n. 1. p. 75-99.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Aplicação: Ensino e Pesquisa*. v. 1, 1997. p. 9-17.
- PAJARES, F. M. Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PARIGI, J. P. Language learning: something is funny about it. *English teaching forum*, v. 16, n. 1, p. 38-45, 1978.

- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo: Queroz, 1984.
- RICHARDS, J. C. et al. *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. 2nd. Ed. Essex: Longman, 1992.
- RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ROEMING, R. F. *The predictability of language learning results*. Contact, 9, 1966, p. 2-11.
- SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1986.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. 115p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- SILVA, V. L. T. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de letras / LE*. 265 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000.
- SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- VIANA, N. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993. 5f. Mimeografado.
- WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.
- WENDEN, A.. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Cambridge. Prentice Hall, p. 103-117. 1987a.
- WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall International Ltd, 1987.

FATORES AFETIVOS E COGNITIVOS: INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA¹

Kleber Aparecido da Silva (PG-UNICAMP)

Resumo

O propósito deste artigo consiste em apresentar os resultados de uma pesquisa observacional-diagnóstica, com caráter primordialmente qualitativo-interpretativo, que foi realizada com alunos de uma escola pública, localizada em cidade do interior, de porte médio, de um estado do sudeste brasileiro. Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar a influência dos fatores afetivos (atitude, motivação e aptidão lingüística) e cognitivos (habilidades cognitivas) no processamento da informação; e analisar como esses fatores afetam o aprendizado de leitura em língua inglesa.

1. Introdução

O ensino de leitura em língua estrangeira (doravante LE, neste caso Inglês) é uma questão que vem gerando polêmica entre pesquisadores desde a década de 70, e que foi reacesa com a publicação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental. No Brasil, esses pesquisadores se inserem em dois grupos distintos. O primeiro, defende o ensino de LE de forma global, integrando todas as habilidades. O segundo, por sua vez, acredita que a única habilidade que pode ser ensinada no contexto da escola pública é a leitura (cf. Paiva, 2003).

Embora a sociedade brasileira reconheça um valor formativo no estudo de LE, assistimos a uma escolarização precária nos contextos tradicionais de ensino dessas línguas, tanto nas escolas da rede particular quanto pública (cf. Almeida Filho, 1999). O contraste entre o estudo do processamento da informação e o estudo dos fatores afetivos (atitude, motivação e aptidão lingüística) e cognitivos (habilidades cognitivas) que contribuem para as diferenças individuais não tem sido muito explorado na área de línguas, sobretudo no campo da *leitura*. Com o intuito de propor mecanismos que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem de leitura em LE, este artigo pretende analisar os problemas relacionados ao processamento da informação e a influência dos fatores afetivos e cognitivos nos resultados de leitura em LE.

Este artigo está subdividido em quatro partes. Na primeira parte, apresentarei uma resenha bibliográfica fundadora do tópico que seja capaz de esclarecer aspectos importantes para o que se pretende investigar nesta pesquisa. Na segunda, discutirei os conceitos teóricos e metodológicos da pesquisa. Conseqüentemente, focalizarei a atenção na análise dos dados. E na quarta e última parte, ficam reservadas as implicações pedagógicas e as considerações finais.

¹ Este artigo faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Influência de Fatores Afetivos e Cognitivos no Ensino de Língua Estrangeira por meio da leitura”, desenvolvido no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sob a orientação da Professora Dr^a Keila Deslandes e do Professor Dr. José Luiz Vila Real.

2. Referencial teórico

Professores e pesquisadores em Linguística Aplicada tem observado que, no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, certas pessoas aprendem-na fácil e rapidamente, ao passo que outras, embora tenham a mesma oportunidade, aprendem-na com dificuldade, e, às vezes, “constituem em fracasso total” (Gardner e Lambert, 1972, p. 1). Rápidas explicações para essa diferença têm consistido em relacionar o bom desempenho à maneira como a LE é ensinada – fatores pedagógicos – ou a uma inclinação natural para o aprendizado de línguas – fatores de aptidão. A realidade, no entanto, tem mostrado existirem casos em que crianças, submetidas a atitudes pedagógicas adversas e sem grandes aptidões lingüísticas, tem conseguido aprender uma LE num período de tempo bastante reduzido. Isso nos leva a propor a existência, ao lado dos fatores biológicos e pedagógicos, de outros fatores – os motivacionais – facilitadores da aprendizagem de uma língua.

A aprendizagem de uma LE depende, essencialmente, de dois fatores gerais que decorrem do contexto geral da comunicação humana. Por um lado, todo aprendiz é munido de uma faculdade inata para aprender uma língua: fator individual. Esse fator, que constitui a faculdade humana da linguagem, é responsável pelas características individuais permanentes. Por outro lado, essa potência se torna ato na medida em que o aprendiz entra em contato com utentes da língua: fator social. Esse fator se justifica, pois o ato da comunicação é um processo essencialmente social: interação entre falante e ouvinte. O aprendiz de uma LE é candidato a inserir-se num novo contexto sócio-cultural. Em relação a esse contexto – falantes e facilitadores – o aprendiz passa a manifestar certas atitudes, receptivas e repulsivas. Essas atitudes criam a motivação, outra variável muito importante na aprendizagem.

Os fatores motivacionais constituem, portanto, fatores construídos no sujeito-aprendiz devido ao contexto comunicacional lingüístico em que ele se insere, às atitudes que ele assume em relação aos falantes do idioma, aos responsáveis pelo ensino e em relação às pressões sofridas pela política educacional do governo. Outro fator importante na aprendizagem é a maneira como o aprendiz tem contato com a língua a ser aprendida: métodos e técnicas utilizadas pelo professor, teor de imersão no meio falante, quantidade de “input” lingüístico, oportunidades e qualidades de utilização da língua.

As aptidões lingüísticas foram intensamente estudadas por Carrol (1958). Além de estabelecerem uma distinção entre aptidão e aproveitamento, estudou as correlações entre medidas de ambas. Por aptidão entende-se a capacidade de aprender influenciada pelas características duradouras do indivíduo. O aproveitamento corresponde a certas capacidades de efetivo desempenho que o indivíduo possa ter adquirido em determinada área. No caso do estudo de LEs, presume-se que seja possível prever as aptidões do indivíduo antes que o aprendizado inicial e depois de ter sido exposto a um programa de aprendizagem durante um certo período de tempo. Parece que a aptidão para o aprendizado de idiomas constitui um talento especial, uma virtude ou dom, como “tocar violão ou dançar balé, com o qual alguns foram aquinhoados pela graça divina e outros não” (Moita Lopes, 1996, p.71).

Carrol et al. (1959) desenvolveu dois testes que se tornaram clássicos: “The Modern Language Aptitude Test” (MLAT) e o “Language Aptitude Battery” (LAB). A fim de contrabalançar a teoria de que a realidade biológica explica todas as diferenças individuais importantes no aprendizado de uma segunda língua ou LE, Krashen (1981) apresenta

argumentos que favorecem a posição de que as atitudes, em certas oportunidades, desempenham papel mais relevante do que as aptidões.

Essa motivação em relação ao aprendizado de uma LE pode ser de três tipos. Havendo o desejo de alcançar a proficiência em segunda língua por razões práticas ou utilitaristas, como, por exemplo, conseguir emprego ou progredir nele, diz-se haver uma *motivação instrumental*. Contrariamente, havendo, por parte do aprendiz, o desejo de, através do domínio da língua de um outro grupo de pessoas, torna-se membro aculturado dessa nova comunidade lingüístico-cultural, diz-se existir uma *motivação integrativa*. Não havendo nenhuma dessas duas motivações, tão amplamente detalhadas por Gardner e Lambert (1972), e o aprendiz efetivamente não demonstra desejo algum de aprender uma determinada língua, mas, por força de pressões políticas, sociais ou escolares, é obrigado a fazê-lo, diz-se haver uma *motivação coercitiva*.

Em síntese, pode-se afirmar que o aprendizado de uma LE varia em função de três características do aprendiz e de duas variáveis instrucionais. Da parte do aprendiz, convém serem consideradas, suas aptidões naturais ou adquiridas, e suas atitudes construídas a partir de sua realidade psicossocial. As aptidões naturais correspondem aos fatores decorrentes da faculdade humana da linguagem, as características intrínsecas do indivíduo. As aptidões adquiridas referem-se às experiências lingüísticas da língua materna, como, por exemplo, a sensibilidade lingüística e a consciência metalingüística. Os fatores lingüísticos referem-se à motivação, positiva ou negativa, construída pelo aprendiz e demonstrada através de seu interesse e aplicação. Quanto aos fatores pedagógicos, é necessário levar em consideração a qualidade e quantidade de “*input*” lingüístico, bem como a oportunidade de “*output*”, ou seja, a utilização do saber construído.

Gardner e Lambert (1972) realizaram intensas pesquisas para verificar as intercorrelações existentes entre o teor aprendido e as características do aprendiz bem como as intercorrelações dessas características entre si. Verificaram que atitudes e aptidões são estatisticamente independentes, visto relacionarem-se com partes muito diferentes e independentes do modelo de internalização e o desempenho lingüístico. A seguir, discutirei a metodologia empregada nesta pesquisa.

3. Aspectos metodológicos

3.1 O estudo de caso

A metodologia empregada nesta pesquisa é a do estudo de caso. Segundo Johnson (1992), um estudo de caso é definido em termos de unidade de análise, podendo essa unidade ser um aluno, um professor, uma turma, uma escola, uma comunidade, por exemplo. A partir dessa caracterização, a unidade de análise do caso nesta pesquisa é uma turma de aprendizes de língua inglesa do último ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública, localizada numa cidade do interior, de porte médio, de um estado do sudeste brasileiro. Autores como Brown (1988) e Bogdan e Biklen (1988) admitem que o estudo de caso pode se ocupar de um ou mais indivíduos, o que permitiria a classificação dessa pesquisa como um “estudo de multi-casos”.

3.2 Os participantes da pesquisa

Todos os alunos que participaram da pesquisa possuem o mesmo nível de escolarização, embora tenham níveis heterogêneos de conhecimento de LE e variações na faixa etária. Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos que constituíram o universo da pesquisa, os mesmos foram identificados por pseudônimos escolhidos por eles próprios.

3.3 Materiais e métodos

Para a coleta de dados foram adotados procedimentos baseados na pesquisa interpretativa (Erikson e Linn, 1996) e para análise dos dados foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos (Nunan, 1992; Brown, 1988). Gillete (1994) sugere a utilização de múltiplos procedimentos e instrumentos de coleta para a corroboração e esclarecimento. Com base nessa orientação, foram escolhidas para a coleta de dados as seguintes técnicas utilizadas em pesquisas etnográficas: testes escritos, questionários, entrevistas semi-estruturas e anotações de campo do pesquisador. Acreditamos que a preferência pelos variados instrumentos de coleta de dados facilitou a investigação dos fatores pessoais, dos processos cognitivos conscientes emergentes nas tarefas de leitura e do desempenho em sala de aula dos sujeitos que constituíram o universo da pesquisa.

4. Análise dos dados

4.1 Perfil motivacional do leitor

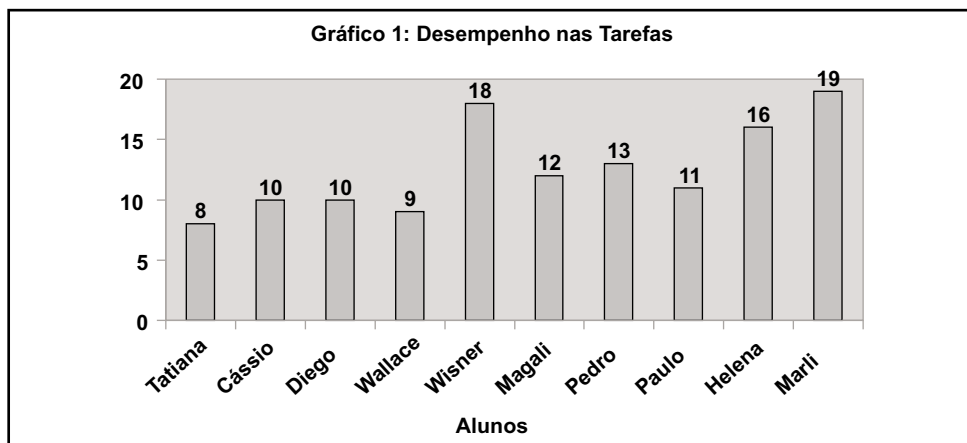
Os dados revelaram que 30% dos alunos haviam frequentado cursos de inglês em escolas de idiomas. É interessante observar que no primeiro questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, no qual eles avaliavam o desempenho na leitura do texto, somente 30% assinalaram que compreenderam todo o texto, sendo que 50% responderam que tiveram uma compreensão parcial do texto. As dificuldades de leitura foram aquelas relacionadas com o conhecimento sistêmico, compreensão e organização textual.

Também foram detectadas diferenças nas condições afetivas relacionadas com o interesse e a motivação para com a leitura, sendo que apenas 35% declararam ter interesse e motivação para a leitura de textos em LE.

4.2 Apreciação do desempenho nas tarefas

Mediante os registros coletados e analisados, confirmamos a hipótese inicial de nossa pesquisa: de que o ensino de língua inglesa focalizado no desenvolvimento de uma única habilidade (leitura) não é eficaz, uma vez que, ao término do Ensino Médio, o alunado na maioria das vezes não consegue ler com relativa facilidade um texto simples em LE.

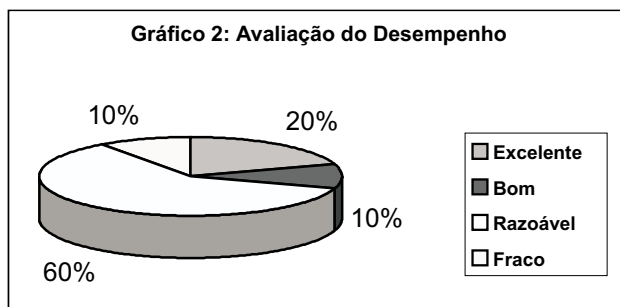
Não podemos negar que alguns programas mais recentes têm tentado desenvolver as habilidades de leitura e dado ênfase a aspectos afetivos e cognitivos, atendendo a um dos fins específicos do ensino de LE no Ensino Médio: a preparação para os exames vestibulares. Entretanto, o que constatamos é uma mescla de técnicas e estratégias, com ênfase primordial nos aspectos gramaticais, acopladas à utilização de textos adaptados ou fictícios, que não atendem às reais necessidades e objetivos do aluno.



Quais as causas que contribuíram para uma maior eficiência de alguns alunos em detrimento de outros? Vários fatores podem ter contribuído para uma resposta convincente. O primeiro, talvez o mais importante, foi o afetivo, representado pela atitude e motivação. Ainda com relação às tarefas, foi perguntado na ficha avaliativa, que itens – conteúdo, vocabulário, estrutura gramatical e organização textual – possibilitaram uma maior facilidade/dificuldade de leitura. As respostas do grupo incidiram no vocabulário, o que evidencia uma preocupação maior com o léxico.

4.3 Avaliação do desempenho

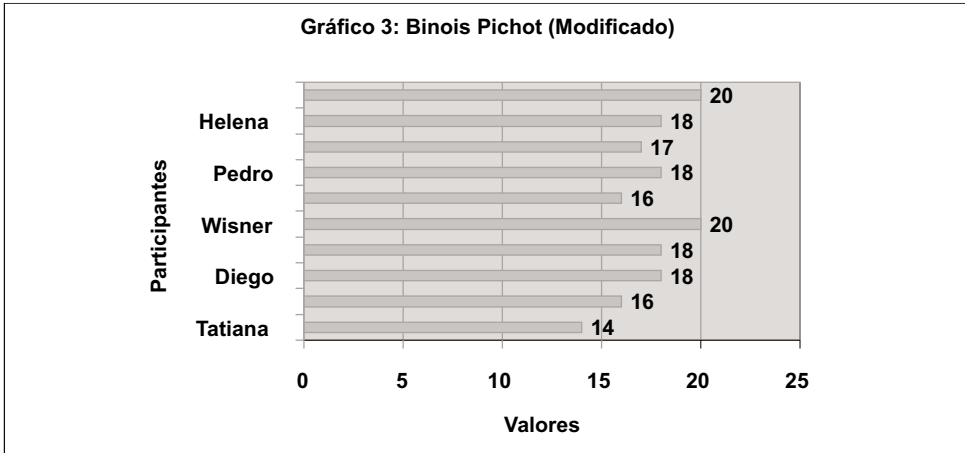
Foi verificado que 60% dos alunos consideraram seu desempenho razoável, embora somente 10% consideraram seu desempenho bom. Se fizermos uma análise contrastiva entre os Gráficos 1 e 2, constataremos uma certa coerência entre o desempenho dos alunos e a avaliação do desempenho,



mostrando que os alunos que participaram da pesquisa têm uma certa consciência mediante os resultados obtidos e os resultados esperados.

4.4 Teste de vocabulário

Os resultados do Teste de Vocabulário (Binois Pichot modificado) nos dão subsídios que comprovam que os alunos que obtiveram os melhores índices neste teste, por sua vez, obtiveram os maiores índices nos testes em língua inglesa.



5. Implicações pedagógicas

As descobertas deste estudo tiveram implicações *práticas, teóricas e metodológicas*. As implicações *práticas* apontaram para a relação entre o ensino de *leitura* e a *motivação do aluno* (fatores afetivos). Os professores devem introduzir atividades autênticas no ensino diário e adaptar as tarefas e materiais didáticos de modo a incentivar o uso mais intenso de estratégias, estabelecer um desafio maior e promover a sócio-interação em sala de aula.

Do ponto de vista *teórico*, o estudo ampliou as pesquisas sobre motivação e metacognição. Fornece, por um lado, uma definição do que se entende por comportamento motivado, ao estabelecer o relacionamento direto à motivação, as ações dos alunos e suas próprias interpretações das tarefas. Contudo, ainda dentro da perspectiva teórica, o estudo ampliará nossa compreensão da metacognição e a relação do aluno com o texto.

Finalmente, o estudo desenvolveu uma orientação *metodológica* que poderá ser útil para profissionais e pesquisadores que estão preocupados com este tipo de estudo. Espera-se que pesquisas posteriores possam investigar a aplicabilidade destes resultados num outro contexto cultural.

Esta pesquisa pretende contribuir para uma *reavaliação do papel do professor, do aluno e de uma metodologia de ensino*, com o intuito de fornecer subsídios para o planejamento do ensino de leitura com técnicas de aprendizagem independentes e voltados para as diferenças individuais.

6. Considerações finais

O aprendizado de uma LE, ao contrário do que muitos pensam, não implica necessariamente, no domínio das quatro habilidades: ler, falar, escrever e ouvir. Saber uma língua é poder compreendê-la de alguma forma: no momento, em que se transmite uma mensagem oral ou escrita, quando se interage com o demais falantes, ou ainda, quando se lê um texto. O ensino de LE deve-se levar em conta as reais necessidades do aluno e os motivos pelo qual o mesmo precisa estudar aquela língua.

No contexto em que o ensino-aprendizagem de LE se encontra, percebe-se que alguns estudiosos da Linguística Aplicada defendem o ensino exclusivo da habilidade de leitura, usando como argumento de que apenas um número bastante reduzido de brasileiros necessitará usar as habilidades de produção (compreensão oral e produção escrita). Convém questionar, entretanto, se cabe a escola antecipar o uso que o aluno fará ou não de determinadas habilidades com a LE. Poderá a escola deixar de oferecer ao aluno o acesso a um conhecimento altamente valorizado na sociedade?

Não há a menor dúvida de que a leitura é um dos relevantes componentes do ensino de uma LE. Porém, centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é “ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e que entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais”. (Paiva, 2003: 4).

A escola não pode se negar a ensinar a LE com eficiência, e não pode permitir que esse conhecimento seja marginalizado na estrutura escolar, tampouco transferir essa responsabilidade para cursos privados. Não podemos ignorar que a realidade do ensino de LE na escola regular (pública e particular) e no âmbito acadêmico venham enfrentando condições que são desfavoráveis à qualidade no ensino-aprendizagem (despreparo do professorado, desmotivação dos aprendizes, ausência de infra-estrutura adequada para o ensino-aprendizagem de LE, etc), essas premissas dificultam, mas não impossibilitam o ensino de qualidade de LE integrada com as demais habilidades.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1988.
- BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- CARROL, J. B. A factor analysis of two foreign language aptitude batteries. *Journal of General Psychology*, v. 59, p. 3-19, 1958.
- CARROL, J. B.; SAPON, S. M. *Modern Language Aptitude Test*. New York, Psychological Corporation, 1959.
- ERIKSON, F.; LINN, R. *Quantitative and qualitative methods*. New York: Macmillan, 1996.
- GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newberry House, 1972.

- GILLETE, B. The role of learner goals in L2 success. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.) *Vygotskian approaches to second language research*. NORWOOD, M. T: Ablex, 1994. p. 195-213.
- JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- KRASHEN, S. Aptitude and attitude in relation to second language acquisition. In: Diller, K. (Ed.). *Individual differences & universals in language learning aptitude*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1981. p. 155-75.
- MOITA LOPES, L. P *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PAIVA, V. L. M. O. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*. Manuscrito. 2003.

CRENÇAS DE APRENDER LE (INGLÊS) DE ALUNOS E DE UMA PROFESSORA NUM CONTEXTO DE ESCOLA DE LÍNGUAS

Luís Otávio Batista (UEMS)

1. Introdução

Em Lingüística Aplicada, estudos que buscam conhecer as crenças de aprendizes de Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE) são recentes, e tais estudos revelam que os aprendizes de línguas têm suas próprias crenças sobre como aprender uma L2 e LE (Horwitz, 1988; Almeida Filho, 1993; Cotterall, 1995; Kalaja, 1995; Barcelos, 1995, 2000; Peacock, 1998, 1999). Essas crenças, por sua vez, nascem de suas experiências anteriores, de influências de pessoas influentes no meio onde vivem, da mídia escrita e falada, Almeida Filho (op. cit.), Barcelos (1995), Kalaja (op. cit.) e Lightbown e Spada (1999). Diante disso, resolveu-se investigar as crenças de aprender inglês de um grupo de alunos de nível intermediário de uma escola comercial de línguas, bem como as crenças de aprender da professora dessa turma. Então, elaborou-se a seguinte pergunta de pesquisa: como se caracterizam as crenças de aprender uma LE (inglês) de um grupo de alunos e da professora dessa turma?

O objetivo desse estudo reflexivo é averiguar se há alguma consistência ou não dessas crenças, ou seja, o professor e os alunos possuem a (s) mesma (s) crença (s) de aprender uma LE? Se não, qual é o diferenciador? Esse estudo justifica-se pelo fato de que conhecer as crenças dos aprendizes e do professor de línguas é importante, uma vez que crenças negativas causam efeitos devastadores no ambiente em sala de aula. E ao conhecê-la (s) o professor pode direcionar um ensino possibilitador de aprendizagem coerente e consistente.

2. Fundamentação teórica

Barcelos (1995) salienta que identificar as crenças dos aprendizes de L2 e LE pode revelar as discrepâncias entre o que o aprendiz deseja e o que o professor espera desse aluno. Em outras palavras, identificar as crenças dos aprendizes pode contribuir para que os professores de línguas compreendam as dimensões positivas e negativas do processo de aprendizagem de línguas.

Almeida Filho (op. cit.) assevera que os aprendizes de línguas possuem uma abordagem de aprender ou uma cultura de aprender línguas que são propulsionadas “pelas suas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como “normais”. Para Barcelos (op. cit.) cultura de aprender é o conhecimento implícito ou até mesmo explícito que é composto por crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais que os aprendizes incorporam ao longo de seu percurso acadêmico enquanto aprendiz de línguas e que, por sua vez, são influenciados por aqueles fatores que Almeida Filho revela acima. Então as crenças emergem da cultura de aprender dos alunos. Cotterall

(op. cit.) e Kalaja (op. cit.) afirmam que crenças errôneas advindas da cultura de aprender de aprendentes podem prejudicar a aprendizagem de línguas, pois os alunos têm uma filosofia de aprender (crenças, atitudes) que acabam influenciando as maneiras de se aprender essa língua.

O trabalho de Horwitz (op. cit.) é um dos pioneiros em estudos de crenças, porque em seu estudo, a autora investiga como certas crenças sobre o ensino de L2 podem afetar o processo de aprendizagem. Para tanto, Horwitz elaborou um questionário chamado *The Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)*. Nesse questionário, foram incluídos 34 questões de ensino-aprendizagem que abrangeram as seguintes áreas: atitudes a LE, a dificuldade em se aprender uma LE, a natureza de se aprender línguas, as estratégias de aprendizagem, a comunicação e a motivação. O questionário foi aplicado a 32 estudantes de LE (alemão, francês e espanhol) que cursavam o primeiro semestre de línguas na universidade do Texas. Os dados revelaram as seguintes crenças: as crianças têm mais facilidade para aprender línguas do que os adultos; algumas línguas são mais fáceis do que outras; é melhor aprender inglês num país falante da língua-alvo; é preciso repetir e praticar muito; é interessante ter amigos americanos.

Outro estudo relevante é o de Barcelos (op. cit.) em que a autora se prendeu a um contexto do último ano do curso de Letras. Foram utilizados questionários, entrevistas e memos da pesquisadora, e os resultados indicaram que os alunos têm três grandes crenças: a aprendizagem deve ocorrer através de estruturas gramaticais; o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; e o ideal é aprender a língua no país da língua-alvo.

Outro fator que pode afetar a aprendizagem de línguas oriundas de crenças é a incompatibilidade de culturas de aprender/ensinar tanto do aluno quanto do professor. Por isso, da relevância e a necessidade de se saber suas crenças. Trabalhos que abordam essa temática são exíguos na área. Consideramos o estudo de Barcelos (2000) como o pioneiro, pois procura investigar as crenças de alunos e professores de inglês em um cenário de imersão. Seu estudo revelou que há uma lacuna entre as crenças de alunos e professores experientes. Afinal, a autora acredita que as instituições, assim como os professores devem realizar um trabalho sistemático para evitar um conflito maior em sala de aula, principalmente, no que diz respeito à abordagem de aprender do aluno e do professor. Um outro trabalho que se insere nessa temática é o de Peacock (1998), nesse estudo, o autor revelou que há uma lacuna entre o que os alunos acreditam em relação a aprender línguas e o que os professores acreditam. E essa lacuna, por sua vez, causa um efeito negativo no processo de aprendizagem do aprendiz, pois pode ocasionar desmotivação por parte do professor e do aprendiz, assim como altos índices de insatisfação.

Kalaja (op. cit.) enfatiza que as crenças podem variar de um estudante para outro, de contexto para contexto, e acrescentamos de professor para professor. Esse fato vem a corroborar com Almeida Filho (op. cit.), pois, segundo ele, a cultura de aprender línguas está relacionada às maneiras típicas da região onde esses alunos estão inseridos, assim como sua etnia, classe social e seu grupo familiar.

3. Metodologia de pesquisa

Este estudo reflexivo adota o paradigma qualitativo. E pela pergunta de pesquisa norteadora, seu viés metodológico será a etnografia. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) asseveram que a etnografia “realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social”. Além do mais, esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador observar o que o professor faz em sua prática e, a partir daí, fazer suas interpretações. Neste estudo, as crenças levantadas/exploradas seguem a percepção do aprendiz, do professor e da própria aula gravada e analisada.

3.1 Sobre a escola

A escola comercial de línguas que serviu de cenário para a realização dessa pesquisa está situada num bairro de classe média alta de uma cidade do interior paulista de grande porte. Nessa escola, além da Língua Inglesa, é ofertado o curso de Língua Espanhola, e a instituição possui um amplo laboratório de línguas como parte integrante do curso, combinado ao material multimídia.

3.2 Sobre a turma

A turma pesquisada encontra-se no nível intermediário, e é composta por 7 alunos e vem ao encontro da proposta da escola em formar turmas com no máximo de 10 alunos. Esses alunos são adultos, cuja faixa etária varia entre 20 a 50 anos, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino.

3.3 Sobre a professora

A professora pesquisada (PP) formou-se em Letras/Anglo-portuguesas numa universidade particular de uma cidade do interior de São Paulo. Possui 13 anos de experiência no ensino de Língua Inglesa em escolas particulares e comerciais de línguas. Na escola pesquisada, trabalha há dois anos. PP informou que sempre participa de eventos, encontros, congressos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de inglês desde sua formatura. Também fez cursos no exterior para aprimorar seu inglês. Atualmente, encontra-se engajada num curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada em uma universidade pública do interior paulista, e seu foco de estudo está relacionado à formação de professores de LE.

3.4 Sobre os instrumentos de pesquisa

Para a realização desse estudo, adotamos os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários para alunos e professor, entrevista com o professor e aulas gravadas .

3.4.1 Os questionários

Os questionários baseiam-se em Barcelos (1995) e em Vieira Abrahão (2001) e foram aplicados aos alunos e ao professor. O questionário 1 de natureza semi-aberto visa a identificar as crenças dos alunos em relação como uma LE deve ser aprendida. Dos 7 questionários distribuídos aos estudantes, apenas 5 foram devolvidos para a análise dos dados. Já, o questionário 2, de natureza semi-aberto, foi aplicado à professora e se caracteriza por obter informações de caráter pessoal da profissional participante.

3.4.2 A entrevista

A entrevista foi realizada logo após as gravações de todas as aulas. Esse instrumento visou esclarecer a concepção de ensinar, aprender e linguagem da professora e outros fatores que revelam sua prática em sala de aula.

3.4.3 As aulas gravadas

Foram gravadas em vídeo 8 aulas, no entanto, para fins de análise, apenas a terceira aula foi transcrita.

4. Análise dos dados

4.1 As crenças dos aprendizes

Os dados apresentados evidenciaram três grandes crenças de aprender línguas por parte da turma analisada: **viver no exterior, foco na gramática e a importância do professor dentro da sala de aula**. O interessante é que esses dados corroboram com os obtidos por Barcelos (1995) com alunos formandos do curso de Letras de uma universidade pública da região Sudeste do país. Isso, no entanto, demonstram as similaridades existentes entre as formas de se aprender línguas no Brasil, ou seja, como a visão de ensinar, aprender e linguagem de antigos professores forma uma unicidade e acaba influenciando as experiências desses aprendentes.

4.1.1 Viver no exterior

A grande maioria dos aprendizes disse que a melhor maneira de se aprender uma LE é viajar ou morar no país falante da língua-alvo, como pode ser observado nos seguintes excertos:

“... principalmente vivendo em um país em que se fala a nova língua.” (A1)

“ Não sei dizer. Tenho a sensação de que se eu vivesse de 3 a 6 meses num país de língua inglesa eu teria fluência”. (A3)

Observa-se nesses excertos que os alunos crêem que viver no exterior é o lugar ideal para se adquirir uma língua, onde vão aprender o “sotaque”. Por detrás dessa crença, está a ineficiência que muitos apontam para o ensino de línguas no Brasil, ou seja, prevalece a crença que “aqui” só será aprendido o básico, o mínimo necessário, a base, enquanto que no exterior o aluno irá “soltar a língua”, terá fluência. Acreditamos que a origem dessa crença está no fato de que o ensino no país se molda por princípios da abordagem tradicional, isto é, ensina-se apenas gramática. E o aluno pensa que ao viajar estará exposto a colocar a sua gramática em prática, e isso é relativo, pois estudos têm demonstrado que essa abordagem tem contribuído apenas para fortalecer no aprendiz a saber “sobre” a língua e não saber “usar” essa língua em situações reais, de interação e construção de significados.

Creemos que é interessante o aprendiz viajar ao país da língua-alvo, não desmerecemos isso, pelo contrário, é um momento de vivência muito relevante para o crescimento do aluno em todos os sentidos, mas desde possua um nível intermediário em diante, pois assim seu aproveitamento seria bem satisfatório. Em níveis inferiores a este, viajar pode causar danos à aprendizagem, pois não se aprende uma LE “no mais curto espaço de tempo”, como a escola pesquisada prega.

4.1.2 Foco na gramática

Os aprendizes revelaram que adquirir estruturas gramaticais é componente essencial para se aprender uma LE. Esse dado corrobora com os estudos realizados por Horwitz (1988) e Barcelos (op. cit.) que em seus contextos, o aluno poderia atingir o ápice na aprendizagem de línguas tendo total domínio da gramática.

“Acho que o método da escola é espetacular porque ele estimula o aluno a gravar estruturas, expressões” (A4)

“...reescrevo a gramática”. (A2)

Além disso, alguns alunos demonstram algumas dificuldades em estudar inglês devido ao uso dessas estruturas, ou seja, em dominar a gramática da língua-alvo.

“...tenho dificuldade em usar novas estruturas”. (A3)

Essa concepção, por sua vez, pode estar enraizada na cultura de aprender desses alunos enquanto aprendizes de uma LE, pois muitos deles advêm de métodos de ensino de línguas que privilegiavam ou até hoje privilegiam a aprendizagem das estruturas da língua. Infelizmente, essa concepção de ensinar, aprender e linguagem é visível em muitas escolas públicas, privadas, comerciais de línguas e inclusive em universidades, faculdades do país afora.

4.1.3 A responsabilidade do professor

Embora esses aprendizes tenham salientado que utilizam outras maneiras para aprender inglês, tais como: TV a cabo (CNN, BBC), assistem a filmes, falam com outras pessoas, etc, colocam no professor a responsabilidade para a aprendizagem da língua.

Essa crença também aparece nos dados de Barcelos (op. cit.). Em nosso contexto, os alunos apontaram que o professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Segundo eles, o professor é a peça chave nesse processo, pois cabe a ele ensinar a língua-alvo como se fosse a primeira língua (A1). Além disso, mencionaram que o professor deve mostrar diversas ferramentas de memorização, fixação do vocabulário, dar dicas de como usar a leitura de um texto em inglês, estimular os alunos e dar feedback constantemente para os alunos. (A3)

Observa-se acima que a responsabilidade do professor de línguas é enorme, uma vez que seu papel é motivar, estimular, dar dicas, dar retorno ao aprendiz a respeito da sua aprendizagem, etc. Frente a isso, surge o professor de línguas eficiente, que para os alunos deve possuir as seguintes qualidades: a ter boa pronúncia, domínio gramatical, assim como de vocabulário (A2); deve estar motivado (A4, A1); ter conhecimento técnico (A5); ter didática (A1); ter vivência no exterior, pois segundo esse aprendiz: “ajuda e passa confiança” (A3).

Diante desse último exemplo, pode-se averiguar que a concepção de um bom professor é, em alguns momentos, bastante errônea para esses alunos. Primeiramente, ter vivência no país da língua-alvo não significa que o professor seja “bom”, pois como assevera Almeida Filho (1993) o professor de línguas possui algumas competências (implícita, teórica, lingüístico-comunicativa, profissional) e elas revelam **como o professor ensina e porque ensina**.

E se esse professor não souber **porque ensina, como ensina** e acrescentamos aqui **para quem ensina**, a aprendizagem da língua torna-se frustrante. Então saber falar a língua é um componente essencial para quem deseja ensiná-la, porém não significa que saiba ensinar. O importante é esse professor seja reflexivo e não um técnico de conhecimento como mencionou o aprendiz A5. Discordamos dessa concepção desse aprendiz, e alertamos que o professor deve ser reflexivo de sua própria prática para então explicar **como ensina, porque ensina, e para quem ensina**, a fim de desmistificar entre outros tópicos, as crenças de aprender línguas.

5. Crenças de aprender inglês da professora

Não somente os alunos trazem consigo crenças a respeito da melhor maneira de se aprender uma LE. Os professores também têm suas próprias crenças. Se o professor não investir em sua própria formação, essas crenças atravessam o tempo e se propagam para seus alunos. Agora, se o professor investir em sua formação, a fim de adquirir uma nova concepção de ensinar, aprender e linguagem coerente com a nova perspectiva do ensino de línguas, saberá lidar com as suas próprias crenças, assim como de seus alunos.

O interessante é que suas crenças de ensinar são totalmente contrárias às crenças de seus aprendizes. Enquanto que para seus alunos aprender uma LE significa viver no exterior, aprender gramática e o professor é peça fundamental na aprendizagem. Para PP, essas são crenças errôneas e ultrapassadas.

5.1 O professor é facilitador

PP assevera que para aprender uma LE, o professor deve envolver o aluno em sala de aula, facilitar a aprendizagem, estando sempre pensando nas necessidades de seus alunos. Para ela, os alunos de LE quando se matriculam em uma escola de línguas querem aprender a falar, daí surge sua preocupação em proporcionar o ensino comunicativo para seus alunos.

“... o que a maioria dos alunos, eles querem aprender o quê? Eles querem é falar o idioma, então a minha preocupação enquanto professor é de estar proporcionando isso para os alunos da:: da:: deles estarem falando de forma mais comunicativaMENTE, de forma comunicativa.”

Observa-se no excerto anterior que PP tem consciência da importância em valorizar um ensino comunicativo para seus alunos. Já no excerto a seguir, PP revela que procura valorizar as reais necessidades dos alunos:

“... ensinar não é você ter controle da situação, ensinar é você envolver o aluno, facilitar a aprendizagem, estar sempre pensando nas necessidades dos alunos.”

Em outro momento da entrevista, PP revela que o papel do professor é estar pensando no aluno todo o tempo.

“... pensar nos interesses dos alunos, eu Acho aSSIM que tudo que faço eu penso no aluno em primeiro lugar, então o que o aluno vai precisar? Ele preCIsa estar envolvido numa língua? De que forma? De uma forma interativa, de ele estar falando muito, participando mui:to”.

Vê-se, nesse momento, que PP menciona o termo interação em sala de aula. A interação é vista na nova concepção de ensinar, aprender e linguagem como fator essencial para ocorrer a aprendizagem, pois na interação ocorre o que Almeida Filho (em comunicação pessoal) chama de **oásis**, ou seja, é o momento em que o professor tem a oportunidade de oferecer aos alunos diversas formas de exposição/contacto com a língua-alvo. E a interação, é um **oásis**, pois a interação professor-aluno, aluno-aluno, grupo-aluno, grupo-grupo são aspectos de sala de aula que geram produção, comunicação, etc. Na aula observada, notamos que os alunos interagem muito entre si, até mais com a professora. E em relação a isso, PP revela:

“O aluno quando ta::, por exemplo, em pares ele se solta muito mais, ele dá muito mais opinião dele do que quando eu abro uma discussão, por exemplo, eu interagindo com o grupo”.

Na aula, são vários os momentos em que PP solicita a seus alunos para trabalharem em pares, como no exemplo abaixo:

PP: Okay? So you are going to work in pairs now (incompr) so all the time (incompr) I remember BB talked to B. Have you ever talked to A3, A5? Have you ever talked to her?

O interessante é enquanto os alunos trabalham, PP circula entre os pares, observando e respondendo perguntas, tirando dúvidas, etc. Por outro lado, PP também abre espaço para

que haja interação entre aluno-grupo e aluno-professor, mas como ela já havia comentado, observa que há embaraço por parte dos alunos, porém alguns não se intimidam e participam ativamente.

PP: Okay? Ready? Not yet? Finished (incompr) yeah? Okay? Would like to comment on your friend's problems and the suggestions you gave them? (incompr) or is it a little embarrassing? That's okay (incompr) if you don't want that's okay, but would like to share and talk? Would you like to share and talk? (incompr) because your friend told you a problem and then you gave him a suggestion right? So would you like to share it with the class?

A1: I don't know (incompr) only if A2 permits

A2: Oh! I agree, I agree, you can talk.

Diante desse excerto, vê-se que PP tem consciência realmente de que seus alunos sentem-se inseguros em falar em público, mas não impõe seu poder em sala de aula, o exemplo acima mostra que PP negocia com a aluna, dando a ela total liberdade para se expressar ou não. Assim, a aprendiz acata seus argumentos, participa e interage com PP e os demais alunos.

Embora PP diz que é facilitadora da aprendizagem sala de aula, pela transcrição realizada, observa-se que ela domina o turno a todo instante, nesse sentido vemos que é centralizadora do discurso em sala de aula.

5.2 Foco na comunicação

PP revela que teve uma formação de ensino de línguas na universidade onde cursou Letras, calcada na abordagem tradicional, e conseqüentemente iniciou a lecionar ensinando gramática.

“Antigamente, minha aula era totalmente estruturalista, então o que era ensinar pra mim era gramática, transmitir, passar, né?”

Nesse excerto, PP declara que antigamente sua concepção de ensinar, aprender, e linguagem era como ela própria revela: transmitir, passar, isto é, era conteudista. PP vai mais além, e revela que era fascinante ensinar gramática.

“...eu sempre adorei gramática, sempre é:: eu eh:: era a única coisa que eu sabia fazer, ensinar gramática. Então hoje eu vejo que ensinar não é você ensinar gramática, ensinar é você envolver o alu::no. Eu acho que o alu::no aprende de uma forma assim prazerosa sem ele ficar sabendo gramática”.

Essa concepção de PP sobre o efeito negativo do ensino estruturalista, é fruto do desenvolvimento de sua competência teórica (vide Almeida Filho, 1993). PP diz que sempre passou a freqüentar cursos, palestras, eventos na área desde de que terminou a graduação, mas era para procurar receita de como melhorar seu ensino. Essa mudança em seu jeito de pensar mudou, a partir do momento que começou a freqüentar um curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada. E então começou a ver sala de aula com outro “olhar”.

“...tá vendo nas minhas aulas, reconhecendo nas minhas aulas, a interação do aluno, o aluno falar, o aluno participar e eu estar trabalhando como facilitadora desse processo.”

PP também diz que procura unir sua prática em sala de aula com a teoria aprendida na Pós-graduação.

EN: Então saber a teoria ajuda na sua prática? Você se considera uma pessoa que tem uma certa teoria e isso ajuda nessa prática?

PP: Com certeza (incompr) a minha idéia né? teorizar a minha prática, entender o que estou fazendo em minha sala de aula.

EN: Mas baseada na teoria?

PP: Baseada na teoria sempre. Por mais assim que alguma atividade assim mecânica, eu sei que estou fazendo em sala de aula.

PP assevera ainda que embora tenha essa concepção contemporânea, não tem liberdade na escola em implementar um ensino comunicativo, uma vez que a escola onde trabalha tem seu próprio método. Além disso, tem que seguir religiosamente o livro didático.

“... eu trabalho numa escola, e essa escola tem a sua metodologia e seu método próprio. Então quer dizer, eu tenho que seguir o livro porque o aluno vai fazer uma prova e nessa prova vai cair, ser cobrado gramática (incompr) Então de uma forma ou de outra eu tenho que dar essa gramática, né?”

Pelo excerto da entrevista, PP é presa pela metodologia abarcada pela escola e pelo comentário a respeito da prova, vê-se que a avaliação nessa escola, é reducionista, ou seja, avaliar significa dar nota. E pode-se notar uma incoerência entre seu ensino que é comunicativo e a avaliação de rendimento, ou seja, ensina-se de uma forma e avalia-se de outra. Vê-se então uma incoerência entre ensinar e avaliar. De qualquer forma, PP diz que procura ensinar a gramática implicitamente.

“...como eu faço para dar gramática? Eu procuro oferecer gramática dentro daquele assunto que a gente está fazendo e na hora que os alunos precisam de gramática”.

O interessante é que na aula observada e transcrita, PP não tratou a gramática nem explicitamente tampouco implicitamente. A razão é que nessa aula foi abordado o tema **topic sentence**. No entanto, nota-se que há interação e construção de sentidos durante o desenvolvimento desse tema.

PP: Okay, so what's about the difference between the topic sentence and the topic? The topic sentence you know is the one is the sentence that contains your beliefs, your opinion (incompr) what about the topic?

A3: The title or the theme

PP: For example you are going to talk about school. School is the topic and then you have to limit this topic right? And then you are going to write down other topic sentence, okay? For example, you say, school is the topic and then the topic sentence well....

Embora nesse fragmento PP elabora uma questão e um aprendiz tenta responder, ela não dá muita chance para ele concluir a idéia, porém há um aspecto positivo, pois o aprendiz opina em inglês e troca significado com PP em voz alta, diferentemente do que havia dito anteriormente, que em pares eles se soltavam mais. Em suma, ao analisar essa aula, vê-se que PP tem força de vontade de fornecer insumo para seus alunos em todos os sentidos e certamente se preocupar em oferecer a comunicação via interação é um aspecto positivo.

5.3 Para aprender língua não é necessário viajar para o exterior

Essa é a crença que prevalece na mentalidade de muitos alunos e de muitos professores não reflexivos Brasil afora. PP também disse que antes de desenvolver sua competência comunicativa, também acreditava que viajar ou morar no exterior proporcionaria “soltar a língua”, pois como já retratara, sua aprendizagem de inglês na universidade foi enraizada no ensino da gramática.

“...durante o curso nas aulas era o ensino de gramática, aprendi muita gramática, só que chegava na prova oral o professor exigia a comunicação. E aí eu ficava me questionando porque ele só cobra isso no dia da prova?”

E que ao término de seu curso não falava nada:

“...tanto que quando terminei a faculdade em 88 eu não falava, eu não falava, tinha aquele bloqueio, e que eu achava que para conseguir a falar era viajar, tanto que em 88 depois de formada, eu fiz o curso...eu acreditava que funcionava se eu fosse pra fora aprender uma língua, eu acreditava nisso tanto que fui em 89 né? Então na época foi uma coisa que deu certo, me soltei um pouco, dependeu muito mais de mim, das tentativas de eu arriscar, sabe? De errar sem ter medo de arriscar, né? Mas o que curso que tive era muito mais gramática.”

Essa crença de aprender a LE no exterior fez com que PP fosse mais uma vez para os Estados Unidos em 1998.

EN: Você acha que viajando para o exterior (incompr) você melhora?

PP: Na época eu achava, na época eu achava, (...) em 89 foi a primeira vez que eu fui para os Estados Unidos, quando eu comecei a dar aula, então na época eu achava, em 98 também achava, mas depois que iniciei a fazer disciplinas como ouvinte e aluno especial, passei a refletir que não se aprende inglês lá fora, pois certamente você irá aprender provavelmente gramática.

6. Considerações finais

Os alunos acreditam que para aprender uma LE, é necessário viver no exterior, aprender “sobre” a gramática e o professor é o responsável pela aprendizagem. Em contraponto, o professor acredita que para se aprender uma LE, o professor deve exercer o papel de facilitador, o foco da aprendizagem deve se dar na comunicação e ter experiência no exterior não garante a aprendizagem.

Diante disso, observa-se que alunos e professor possuem crenças discrepantes entre si. Os alunos possuem essas crenças devido a suas culturas de aprender que interferem em suas maneiras de se dedicar, estudar essa língua. O professor, embora tenha tido essas mesmas crenças enquanto aprendiz de LE, a desmistificou ao desenvolver sua competência teórica, graças ao curso de pós-graduação.

O cenário está armado, ou seja, tanto alunos quanto professor têm concepções distintas do que é ensinar, aprender e linguagem. E pode-se observar nesse estudo que as crenças dos aprendizes não mudaram até mesmo com a proposição da professora da turma ao adotar uma postura de ensinar, aprender e linguagem que atendam as reais necessidades dos aprendizes. Por isso, é importante o professor explicar para seus aprendizes antes do curso iniciar o que está por detrás do que eles fazem na sala de aula, dizer a “verdade”, ou seja, o caminho certo a ser seguido, a fim de reduzir essa lacuna entre as crenças dos alunos e professores. E cabe à administração escolar investir nesse professor, minimizando essa lacuna.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.CP. *Dimensões Comunicativas para o ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BARCELOS, Ana Maria. *A cultura de aprender língua estrangeira (LE) de alunos formandos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-UNICAMP, 1995.
- _____. *Understanding teacher's and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Thesis of Doctoral. University of Alabama, 2000.
- CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas: UNICAMP, p.133-114 1991.
- COTERALL, Sara. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, v.23, n 2, p. 195-205, 1995.
- HORWITZ, Elaine, K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, n.72, p. 283-294, 1988.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford, 1999.
- KALAJA, Paula. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.
- PEACOCK, Matthew. Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about “useful” activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, v.8, n. 2, p. 233-250, 1998.
- PEACOCK, Matthew. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, v.9, n 2, p. 247-265, 1999.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira*,[s.l.], 2001 (mimeo).

O ENSINO DE INGLÊS NA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A SUA RETROSPECTIVA

Magali Saddi Duarte (CEPAE-UFG)

A reforma educacional brasileira, iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, põe em discussão a “noção de competência(s)” que passa a ocupar lugar central no cenário educacional. No que refere ao ensino de inglês, objeto do nosso estudo, a nova lei estabelece que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, § 5º). Em relação ao ensino médio, nível que nos interessa, a lei dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 36, Inciso III).

A inclusão de língua estrangeira (doravante LE) no currículo nacional ocorre no momento em que o movimento de reforma se desenvolve em nível mundial, e a educação e o conhecimento de LE são considerados indispensáveis no processo de globalização. Tal processo vem operando profundas mudanças no mundo do trabalho, na vida social, cultural e política e também na educação. Nesta última, o discurso difundido é o de que as novas tecnologias, e as inúmeras informações que se processam de maneira muito rápida, requerem um novo modelo de formação que seja capaz de possibilitar ao aprendiz a adaptação desejável à nova realidade.

No mundo atual, diante das inúmeras possibilidades de comunicação, onde os espaços são desterritorializados, a LE adquire destaque especial, e o inglês se transforma em língua franca da sociedade global.

Este estudo, de cunho documental e bibliográfico, investiga o ensino de inglês para o nível médio na reforma educacional brasileira dos anos 90, tentando apreender como a “noção de competência(s)”, que fundamenta tal reforma, incide em dois livros-texto e outros materiais alternativos adotados na rede pública e privada de Goiânia em 2002. Para a realização desta pesquisa, recorreremos à literatura nacional e estrangeira sobre a noção de competências na área da Educação e no campo da Linguística, buscamos os referenciais teóricos sobre as tendências contemporâneas no ensino de LE, e procuramos estabelecer as relações com os documentos que regulamentam a reforma tais como: Lei de LDB nº 9.394/96; Parecer 15/98 e Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN).

Delineamos o movimento histórico do ensino de inglês no Brasil desde a sua inclusão no currículo nacional em 1809 até a reforma de 1971 e os métodos subjacentes a cada momento. Apesar de a disciplina ter sido incluída no currículo no início do século XIX, ela levou quase todo o século para se firmar no currículo. Muitos eram os problemas enfrentados: o seu conhecimento não era obrigatório para entrada nos cursos superiores, dessa forma, poucos se aventuravam a estudá-la; faltavam profissionais para ensiná-la; materiais didáticos; e o método gramática-tradução adotado era o mesmo utilizado para o ensino das línguas clássicas: grego e latim. Em 1931, com a reforma de Francisco de Campos instituiu-se o

método direto. Nessa reforma foram definidos os conteúdos, os objetivos e a metodologia. O método direto foi instituído por reformas na França, Alemanha e Brasil. O que se verificou é que pelo fato de o método adotado depender da proficiência do professor mais do que do material, ele só se efetivou em escolas particulares cujos professores eram nativos da língua-alvo.

A LDB de 1961 criou o Conselho Federal de educação, que tinha como pressuposto “[...] indicar para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (Art. 35, § 1º). Já a LDB de 1971 enfatizou o ensino profissionalizante, reduziu o ensino de 12 para 11 anos e encarregou o Conselho Federal de educação de fixar “além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação”. Essas duas reformas foram altamente prejudiciais ao ensino de LE no país. A primeira praticamente eliminou o ensino das línguas latina e francesa do currículo. A segunda, ao estabelecer que a LE seria “dada por acréscimo” dependendo das condições de cada escola, fez com que ela ficasse fora do currículo do ensino fundamental por vinte e cinco anos.

As mudanças político-econômicas e culturais advindas da crise do sistema capitalista, iniciada em 1970, se intensificaram no Brasil nos anos de 1990. O sistema capitalista, que se expandiu de forma intensa no século XX, é, nas palavras de Ianni (2002, p. 55), “um modo de produção material e espiritual, forma de organizar a vida e o trabalho, ou processo civilizatório, que se expande contínua e reiteradamente pelos quatro cantos do mundo”. Uma das características do processo de globalização, que nos interessa destacar é a transformação do inglês em língua franca da comunicação, da comercialização, da arte, e da classe governante. Motivo pelo qual, a LDB 9.394/96 reintegra o ensino de LE no currículo nacional.

O parecer 15/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais traça como objetivos para a reforma educacional um processo de formação que desenvolva “a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (Brasil, MEC, CEB, p. 72). Essa perspectiva de cidadão é solidária e contemporânea do processo de globalização.

No que diz respeito à noção de competência(s), nossas leituras evidenciaram três vertentes que abordam o tema. Uma primeira, liderada por Pacheco (2002), diz que a noção de competência(s) é a ressignificação da pedagogia por objetivos, teoria desenvolvida pelo norte-americano Bloom na década de 1960. Conforme Pacheco (2002, p. 3), tanto a pedagogia por objetivos quanto a “noção de competência(s)” “se inscrevem numa racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição de estratégias cognitivas”.

Uma outra vertente, liderada por Kuenzer (2002), considera a “noção de competência(s)” diferente da pedagogia por objetivos. Segundo Kuenzer, há “um novo significado do conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao se pretender a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico” (2002, p. 2).

E por fim, uma terceira posição, liderada por Perrenoud (1999), que diz ser a “noção de competência(s)” algo novo, nem relacionada à pedagogia por objetivos, nem à reestruturação produtiva. Para ele, as competências são fundamentais na formação do aluno, pois oferecem a possibilidade de “responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (1999, p. 32). Conforme este autor, o conhecimento é gerado a partir da ação. Segundo ele (1999, p. 7), os conhecimentos são “representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor da nossa experiência e de nossa formação”.

De acordo com nossa análise, os fundamentos dos documentos da reforma, ao proporem uma mudança curricular sugerindo novos conteúdos disciplinares; revendo a formação do professor, a contextualização, o lema aprender-a-aprender, propondo uma educação mais utilitarista, mais pragmática, menos clássica e mais aplicada estão mais próximos da idéia de Perrenoud.

Enfocamos o ensino de língua inglesa considerando as principais correntes da Lingüística – a corrente estruturalista americana, também conhecida por empirismo e a teoria transformacional de Chomsky. Recorremos a estas correntes porque a primeira ainda se mostra muito presente na produção de material para o ensino de línguas, e a segunda é responsável pela distinção dos termos competência e desempenho, categorias importantes neste trabalho.

A teoria transformacional se inicia em 1957, com o lingüista norte-americano Noam Chomsky (1978), que se opõe ao princípio de que o aprendizado de línguas é o resultado do comportamento de hábitos adquiridos pelo condicionamento, rompendo com o paradigma até então vigente, o estruturalismo ou a teoria psicológica behaviorista. Chomsky (1978) é responsável pela distinção da dicotomia competência/desempenho. Para ele, competência é o conhecimento que o sujeito possui de sua língua, incluindo as regras gramaticais, vocabulário, e como os elementos lingüísticos podem ser combinados para formar sentenças. Já o termo desempenho se traduz pelo uso efetivo da língua em situações concretas.

A distinção entre competência e desempenho tem sido objeto de controvérsia em diversas áreas. No campo da sociolingüística, por exemplo, Dell Hymes (1985) cunhou o termo competência comunicativa com o intuito de contrastar a visão comunicativa da linguagem à teoria da competência de Chomsky. Para Hymes (1985), a competência comunicativa se define pelo conhecimento das regras psicológicas sociais e culturais que regem os intercâmbios lingüísticos de uma determinada comunidade.

Apreendida a origem do termo competência no campo da lingüística, procuramos responder à seguinte pergunta: Qual é a orientação dos PCN para o ensino de LE – inglês? O discurso dos PCN se mostra bastante atual, inserindo-se nas discussões realizadas no final do século passado, no campo da Lingüística Aplicada. Propõem que o ensino deixe de pautar pelo método estruturalista e passe a propor um ensino em que a linguagem tenha como função a comunicação, tendo como objetivo a aquisição da competência comunicativa.

O atual contexto de ensino de línguas vivencia a influência das abordagens desenvolvidas a partir da segunda metade do século passado e início deste, com a substituição do livro-texto por materiais didáticos voltados para o uso da comunicação real e aos interesses do aprendiz. Sobre o livro-texto, um ponto enfatizado na última década do século XX é a

crítica à “generalizada predominância do livro de texto sobre todas e quaisquer atividades de sala de aula, e tentativa, enfim de ensino de conteúdos irrelevantes à formação educacional dos alunos” (Costa, 1987, p. 1). Como conseqüência da crítica ao livro-texto, uma parcela de educadores vem desenvolvendo seus próprios materiais.

Com base no embate que vem se travando no meio educacional de ensino de língua inglesa sobre a adoção ou não do livro didático, reforçado pelos encaminhamentos sugeridos por abordagens de ensino e por documentos da reforma, optamos por fazer um levantamento sobre o material utilizado nas redes pública e privada, com o intuito de verificar se os fundamentos e princípios da reforma e tendências contemporâneas no ensino de LE se refletem nos materiais adotados. Procuramos averiguar se a noção de competência comunicativa incide em dois livros-texto nacional e internacional e uma apostila. Discutimos os livros *Inglês para o ensino Médio* (2002), de autoria de Ferrari e Rubin, publicado pela editora Scipione, *New Interchange* (1997), de Richards, Hull e Proctor, publicação internacional e uma apostila denominada *All About Me*.

Verificamos que o insumo presente na apostila não leva o aprendiz à aquisição da competência comunicativa, pois o conteúdo apresentado não possibilita o desenvolvimento das habilidades de falar, entender o idioma falado, ler e escrever. Se considerarmos as condições ótimas de aproveitamento da turma, ao final do ano, o aluno, usuário da apostila, será capaz apenas de se identificar em inglês e produzir algumas frases referentes ao seu cotidiano. Assim, avaliamos que o material não se insere nas orientações da reforma, uma vez que, conforme afirma Savignon (1983) o movimento comunicativo pressupõe mais que o fenômeno oral, pois implica também a escrita.

O livro nacional denominado *Inglês para o ensino médio*, adotado por uma escola particular, mostrou-se fundamentado por vários métodos e abordagens, desde o gramática-tradução, audiolingual, até a tentativa de se inserir dentro das abordagens sociointeracionista e comunicativa. Segundo as autoras, a produção do livro, foi fundamentada nos PCN para o ensino fundamental no que refere aos temas transversais, e no documento para o ensino médio procurou atender ao desenvolvimento das competências. No entanto, avaliamos que essa afirmação só procede quanto ao primeiro documento. Sobre o segundo, não, tendo em vista que o tipo de atividades presentes tratam-se de exercícios mecânicos que se por um lado, possibilitam o conhecimento de regras, por outro, não permitem a aquisição da competência comunicativa. Assim, concluímos que o livro *Inglês para o ensino médio* não se insere na perspectiva de ensinar a língua como comunicação.

O livro internacional – *New Interchange*, adotado por uma escola particular, apresenta-se por meio de diálogos e textos que giram em torno de diferentes temas. As atividades que se seguem aos textos são variadas e todas contextualizadas. Além disso, a variedade de atividades que se apresentam possibilitam o desenvolvimento da quatro habilidades. O livro se mostra inserido na abordagem comunicativa, e dos materiais avaliados é o que possibilita ao aprendiz a aquisição da competência comunicativa.

No desenvolvimento deste estudo, encontramos algumas dificuldades como – a escassa literatura referente à nova proposta de ensino de línguas para o nível médio e a inconsistência conceitual das categorias componentes da pedagogia das competências. Sendo assim, avaliamos que o tema balizador da reforma é ainda muito recente e merece mais discussão não só como forma de entendimento por parte de quem atua no meio educacional,

mas também como meio de reavaliar o que está sendo proposto para a formação do aprendiz. Conhecer mais verticalizadamente a discussão vem se realizando sobre a noção de competência(s) é um movimento necessário para pensarmos um ensino de inglês que seja, de fato, universal e que atinja todas as classes, pois o domínio da língua inglesa é uma condição necessária no contexto de globalização.

Salientamos que as orientações encontradas nos documentos legais da educação brasileira seguem as determinações do que vem sendo discutido mundialmente. Uma formação voltada para se pensar um mundo mais solidário e a formação de indivíduos mais competitivos, o que na verdade são princípios contraditórios. A proposta de um currículo assentado no desenvolvimento das competências se mostra insuficiente para pensarmos a formação humana. O Parecer 15/98, por exemplo, afirma que a atual reforma supera a dualidade do ensino médio que anteriormente propunha a formação propedêutica e a profissionalizante, uma vez que no momento a orientação é para a formação geral do indivíduo e também para o trabalho. Assim, de acordo com o documento mencionado, esta reforma de certa forma diminui as desigualdades anteriormente existentes e possibilita uma mudança qualitativa na vida dos aprendizes. Ora, não podemos pensar que a educação, por si só, opere as mudanças necessárias no atual contexto de inúmeras desigualdades. Elegê-la como o instrumento possível de fazer milagres se não é ideológico, é ingênuo. Se a proposta da reforma para o ensino médio respalda-se pela igualdade de oportunidades, vale perguntar: como tornar possível a prerrogativa igualdade de oportunidades num país onde se delinea um quadro dominado pela apropriação diferencial de riqueza material?

O discurso da recente reforma compõe-se por meio de trechos contidos em vários documentos, tais como LDB, pareceres, resoluções, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, em que questões como autonomia intelectual, cidadania e pensamento crítico são apresentadas como finalidades a serem atingidas, sem uma discussão mais séria sobre elas. Como pensar em autonomia intelectual se se propõe a mudança do currículo pautado por disciplinas ou conteúdos específicos por *competências de caráter geral*? O que isso significa? Um exemplo de competência dado no Parecer 15/98 é a “capacidade de aprender”. Como podemos traduzir um currículo pautado por tais competências? Ao preterir o conhecimento objetivo produzido ao longo da história por competências de caráter geral estaria a reforma contribuindo para a autonomia intelectual do aluno? Estas são perguntas que devem ser formuladas quando nos são apresentados documentos que propõem mudanças de qualidade para a vida do aprendiz, sem revelarem que esta possibilidade não está dada apenas pela educação.

Referências

- BRASIL. LDB. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394* de 20.12.98. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 59-118.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CHOMSKY, N. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. 2. Ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.
- COSTA, D. M. da. *Por Que Ensinar Língua estrangeira na Escola de 1º Grau*. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.
- FERRARI, M. ; RUBIN, S. G. *Inglês para o Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2002.
- IANNI, O. *A Sociedade Global*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- KUENZER, A. Z. *Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola*. Disponível em: <<http://anped.org.br>>. Acesso em 22 out. 2002.
- PACHECO, J. A. *Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. Disponível em <<http://anped.org.br>> Acesso em: 22 out. 2002.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RICHARDS, J.C.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New Interchange Student's book*, 2ª Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom practice*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1983.

O LÉXICO BÁSICO DA LÍNGUA FRANCESA NOS DICIONÁRIOS BILÍNGÜES

Maria Cristina Parreira da Silva (UNESP-SJRP)

1. Introdução

Por muitos anos, os dicionários foram elaborados por leigos, desse modo, suas falhas repetiam-se a cada publicação. Não se dava a importância devida ao estudo do léxico. Por conseguinte, o ensino do vocabulário era considerado desnecessário. Pensava-se que deveria ser aprendido apenas através da leitura e de outras atividades (BOGAARDS, 1994). Hoje já se sabe que é muito importante elaborar obras lexicográficas baseadas em pressupostos teóricos, buscando atender às várias necessidades do público, entre elas a da aprendizagem do léxico.

Com a expansão dos estudos das línguas estrangeiras (LEs), a língua francesa deixou de ser ensinada apenas com objetivos formativos, passando a ter objetivos pragmáticos. Surge, assim, a necessidade de menos tempo e de mais conteúdo na aprendizagem. Isso implica na exigência de materiais mais adequados ao ensino rápido, adequado e eficiente (SILVA, 2001).

Dedicamo-nos ao estudo dos dicionários bilíngües (DBs) de língua francesa, sobretudo aqueles empregados com a finalidade principal de atender aos aprendizes dessa língua. Através deste estudo, buscamos demonstrar as dificuldades da apresentação do léxico na elaboração de uma obra bilíngüe, tanto no nível da macroestrutura (a seleção e organização dos itens a serem incluídos – a seqüência vertical das entradas) quanto no da microestrutura (a construção do verbete, a equivalência das palavras polissêmicas, a inclusão de combinatórias, expressões etc. – a seqüência horizontal). Toda essa complexidade de elaboração transparece no léxico fundamental da língua, que, justamente por ser essencial e por apresentar muitos usos distintos, merece atenção especial e uma descrição detalhada.

Acredita-se que as palavras mais freqüentes, por serem de domínio de toda a comunidade lingüística, são mais simples para serem descritas nos dicionários bilíngües, o que não é verdade. Quando é feita a equivalência dessas unidades freqüentes, se descobrem várias dificuldades de correspondência com outras línguas em vários níveis, sobretudo porque a maioria dessas unidades é polissêmica e nem todas as fronteiras de sentidos são correspondentes nas duas línguas analisadas.

O objetivo deste estudo é demonstrar como o léxico básico é tratado nas obras bilíngües francês-português utilizadas entre os aprendizes brasileiros. Também apresentamos uma proposta de elaboração de uma obra mais adequada – do tipo semibilíngüe – a um tipo específico de público: os aprendizes.

É necessário que se desenvolva a lexicografia bilíngüe no Brasil, pois temos poucas obras bilíngües que tratam da variedade brasileira do português e esse é um dos fatores que causam prejuízos para a aprendizagem das LEs, que é premente na sociedade atual.

2. Os dicionários: sua forma e estrutura

Baseados nas definições do livro organizado por Béjoint e Thoiron (1996), podemos afirmar que o DB é uma obra que apresenta a definição por meio de sinônimos *stricto sensu*, um na LE e outro na língua materna, a não ser que não exista um equivalente (neste caso, recorre-se à definição).

Afirmamos ainda que os DBs diferem dos dicionários monolíngües (DMs) ou unilíngües sobretudo porque, por um lado, enquanto o DM trata de um único código lingüístico, que é esclarecido através de outros elementos mais simples (elementos da definição), o DB coloca em equivalência dois códigos diferentes, de duas línguas, buscando um sinônimo para expressar numa língua o que estava expresso na outra. Por outro lado, o DM é mais útil por apresentar as palavras mais raras, menos conhecidas da língua, enquanto a função do DB é apresentar a melhor descrição das palavras mais freqüentes da língua estrangeira, que são as mais visadas pelos aprendizes.

Os DBs são usados como instrumentos práticos, funcionais, auxiliares nas traduções, seja nas tarefas de decodificação ou de codificação e no ensino/ aprendizagem. O usuário deve julgar um dicionário pelas respostas que obtém quando consulta a obra adequada às suas necessidades (XATARA, 1998). O consulente deve conhecer o dicionário que possui. Para tanto, precisa ler com atenção sua introdução e as instruções para consulta. Ao se deparar com verbetes muito extensos, não deve se limitar à primeira acepção, mas buscar as informações adequadas ao contexto da informação solicitada.

Com relação à aprendizagem, há sempre discussões sobre qual tipo de obra é mais apropriada - o DB ou o DM. Cremos que não se trata apenas da distinção DB / DM, mas da qualidade e das especificidades de cada obra. Normalmente, os DMs de LE são muito bem elaborados por grandes equipes de editoras experientes, com uma grande quantidade de informações. Provavelmente por esse motivo, acredita-se que esse tipo de obra oferece ao aprendiz mais condições para aprender e para aumentar seu vocabulário. Os DBs que, tanto no nível da macroestrutura quanto da microestrutura, contemplam o léxico de forma adequada e extensiva, certamente serão bem aceitos e mais indicados para a aprendizagem, principalmente de iniciantes.

A nosso ver, o ideal seria a reunião das qualidades dos dois tipos de obras em uma só – que apresente um equivalente na língua de chegada (num dicionário francês-português, seria o português) e que indique os contextos de uso e exemplos na língua de partida (no caso, o francês). Essa obra seria o dicionário semibilíngüe (SILVA, 2002).

Uma das primeiras preocupações do lexicógrafo é estabelecer a quantidade de entradas a serem incluídas numa obra, que vai depender da extensão pré-estabelecida da macroestrutura, do tipo da obra e do objetivo ou público visado. De acordo com o critério da extensão da nomenclatura, há, segundo Biderman (1998), quatro tipos básicos de dicionários: dicionário infantil e/ou básico (também chamado de minidicionário), que pode conter em torno de cinco mil verbetes; dicionário escolar e/ou médio (ou dicionário de bolso), que apresenta de dez a vinte e cinco mil verbetes; dicionário padrão, com aproximadamente de quarenta a sessenta mil verbetes e o tesouro (dicionário geral ou tesouro lexical), com mais de cem mil verbetes ou a “totalidade” (sempre virtual) do léxico de uma língua.

Quanto ao tipo e objetivo da obra bilíngüe, entre outras distinções, há dicionários para a tradução e dicionário para a aprendizagem. Os dicionários usados para a tradução trazem os equivalentes das unidades lexicais (ULs) (simples, compostas ou complexas) sem explicações sobre seu uso, enquanto as obras com objetivos pedagógicos, os dicionários didáticos, escolares ou para aprendizagem, trazem informações adicionais de como usar a UL na estrutura da língua.

3. O ensino-aprendizagem do léxico e o papel do dicionário

A aquisição do léxico de uma língua se dá de forma diferente, quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira. Na língua materna, os integrantes da comunidade lingüística estão inseridos numa situação concreta de comunicação e imersão, o que facilita a aquisição lexical. Até mesmo as nuances que as palavras adquirem de acordo com estas variantes são mais rapidamente adquiridas: diafásicas (relativas a níveis lingüísticos diferentes, conotações), diastráticas (relativas ao grupo social, subgrupos de uma mesma comunidade) e diatópicas (relativas ao espaço geográfico, à região).

Há algum tempo, em meados da década de 70, alguns pesquisadores afirmavam que se aprendia uma língua estrangeira com uma gramática e com um dicionário. Atualmente se desconsidera que a aprendizagem de LE ocorra exclusivamente através das obras ‘dicionário’ e ‘gramática’, sobretudo se considerarmos as metodologias de ensino atuais, que pregam o ensino comunicativo e interativo das línguas, relegando ao esquecimento os métodos tradicionais (dentre eles a “gramática-tradução”).

Contudo, o dicionário não deixa de ser uma obra que tem um papel específico como auxiliar na aprendizagem. Ele registra o léxico de uma língua. O léxico pode ser definido como o conjunto dos elementos lingüísticos e das regras de formação das palavras de um idioma. O dicionário é o lugar ideal para se encontrarem esses elementos lexicais. Assim, seu uso deve contribuir não só para a compreensão de unidades desconhecidas, mas também para a aquisição e a ampliação do vocabulário, além de outras habilidades.

Para que o dicionário seja usado como instrumento de aprendizagem espera-se que não tenha falha, pois os problemas e dificuldades aí encontrados podem prejudicar o consulente. O DB sempre requer uma apresentação tipográfica econômica, concisa e ao mesmo tempo deve ser descritivo o suficiente, para atender às restrições editoriais e às necessidades dos consulentes.

4. O léxico básico nos DBs

No Brasil, publicam-se poucas obras bilíngües contemplando o português do Brasil e o francês. A maioria das obras existentes normalmente não é direcionada para a aprendizagem do francês, visto que essas obras não apresentam uma relação contrastiva das duas línguas.

As necessidades dos consulentes, que são também aprendizes, não se resumem na tradução de uma palavra. O conteúdo do verbete deve ser claro e explicativo o suficiente para auxiliá-lo também na aquisição do léxico.

Como no início da aprendizagem os estudantes são mais dependentes dos dicionários, fica evidente a importância de uma descrição adequada do léxico básico. Quando utilizamos

o termo ‘léxico básico’, referimo-nos às palavras mais freqüentes, mais usuais entre os falantes de uma comunidade lingüística, que para o francês e o português aproximar-se-ia de umas três mil palavras.

O léxico básico ou fundamental deve ser o núcleo de todos os dicionários de língua. Para compor uma nomenclatura coerente, é preciso utilizar o critério da freqüência, o mais confiável. Nos dicionários com nomenclatura mais reduzida, devem-se incluir os itens mais freqüentes das duas línguas.

Verificamos a microestrutura de quatro obras bilíngües – duas bastante difundidas entre os aprendizes de francês como LE: 1) **Grande dicionário de francês-português e de português-francês** (+/- 50 mil verbetes cada um dos dois volumes, Bertrand, 1989 - DDA), 2) **Dicionário Brasileiro: francês-português / português-francês** (mais de 40 mil verbetes nas duas partes, Oficina de Textos, 1998 - DBB); e duas pouco difundidas, seja pelo fato de ser uma publicação recente, 3) **Dicionário bilíngüe escolar francês-português e português-francês** (28 mil verbetes nas duas partes, Melhoramentos, 2002 - DEB), seja por ser de uma editora pouco conhecida no Brasil, 4) **Dicionário bilíngüe francês-português Verbo-Hachette** (+/- 40 mil verbetes em um volume, Verbo-Hachette, 1999 - DVH).

Essa mesma subdivisão é possível se considerarmos outra variável: as duas primeiras obras são bilíngües tradicionais enquanto as duas últimas são mais modernas: o DEB é uma obra direcionada a aprendizes, um dicionário didático, e o DVH é uma obra do tipo semibilíngüe, se bem que não tenha essa denominação. Quanto à extensão, há dois dicionários do tipo padrão, o DDA e o DVH e dois do tipo escolar ou de bolso, o DBB e o DEB.

Com a observação dos verbetes dessas obras, podemos verificar que o DDA é uma obra muito rica em conteúdo. Tem uma microestrutura bem feita, mas apresenta explicações e definições da palavra-entrada na língua de chegada, o que aumenta muito sua extensão. Apresenta vários equivalentes e inclui unidades fraseológicas. Abarca a maior nomenclatura que contempla o francês e o português que conhecemos. Contudo, essa obra contém várias inadequações para os consulentes brasileiros, pois é publicada em Portugal, em português lusitano. Além disso, parece estar inadequada até mesmo para os portugueses, visto que ainda não passou por uma atualização e revisão para incluir as ULs atuais e excluir as obsoletas. Há uma lacuna quanto aos termos de informática, por exemplo.

O DBB apresenta algumas vantagens, pois considera a variedade brasileira do português, inclui unidades da linguagem coloquial, fornece equivalentes idiomáticos para as unidades complexas, inclui termos atuais de várias áreas do conhecimento. No entanto, não apresenta a transcrição fonética das entradas, necessária para aprendizes. Outro problema nessa obra é a disposição gráfica das acepções. Os equivalentes são separados por vírgula e ponto-e-vírgula, quase sempre sem indicação ou especificação do uso. Além disso, considera quase todas as entradas analisadas como polissêmicas, agrupando muitas ULs que não têm nenhuma relação de sentido perceptível atualmente, como *livre* (sm, ‘livro’) e *livre* (sf, ‘libra’).

Também elaborado no Brasil, o DEB, é uma publicação recente (2002), que apesar da nomenclatura ainda restrita, apresenta uma microestrutura bem organizada, seguindo rigorosamente as normas lexicográficas, de acordo com seu prefácio. As acepções são enumeradas, as ULs compostas e complexas vêm em negrito, seguidas das traduções. Há

também notas explicativas do uso de certos itens entre parênteses no corpo do verbete e remissões para uma visão contrastiva de certas unidades. Além disso, quadros destacados dão informações gramaticais e de uso para enriquecer o verbete. Uma inovação, que parece banal em relação às publicações dos dicionários em inglês, é que essa obra apresenta dedeira e entrada destacadas na cor azul.

O DVH é um bom exemplo de dicionário semibilíngüe. As diferentes acepções são indicadas pelas letras do alfabeto em negrito. As indicações entre parênteses na língua de partida auxiliam a verificar o contexto real da acepção. A entrada é substituída por um til (~) nos exemplos em negrito, seguidos do equivalente em fonte normal. As marcas de uso são destacadas em letras capitais. As expressões idiomáticas são precedidas da indicação 'IDIOMAS'. O símbolo '■' é utilizado para as ULs compostas e complexas. Há apenas duas restrições, ao nosso ver, com relação a essa obra: não contempla a variedade brasileira do português e ainda é desconhecida da maioria dos aprendizes brasileiros.

Após a análise das obras existentes, chegamos a uma idéia do que seria mais apropriado para os consulentes de DBs brasileiros. Apresentamos como proposta de trabalho a elaboração de um novo dicionário, do tipo semibilíngüe, para o português do Brasil, cujo verbete teria a seguinte configuração (SILVA, 2002):

- equivalência correta para cada acepção;
- tratamento adequado das ULs polissêmicas e homonímicas, adotando, de preferência, o tratamento homonímico das unidades, ou seja, separando os sentidos distantes;
- inclusão de lexias atuais;
- inclusão do vocabulário em uso no português do Brasil, visando os consulentes brasileiros estudantes de língua francesa;
- apresentação do equivalente mais adequado a cada contexto, incluindo explicações simples, se necessário, com pelo menos um exemplo para cada acepção;
- emprego sistemático de marcas de uso, mas apenas as mais gerais, com base em uma classificação bem definida, evitando a falta de unanimidade que há entre os lexicógrafos;
- aspectos tipográficos e formais bem definidos e coerentes em toda a obra (entrada em negrito, acepção em fonte normal, exemplos e unidades fraseológicas destacados em negrito e itálico, fonte distinta para as frases feitas, explicações entre parênteses em fonte menor, a marca “ ” usada para indicar unidades com sentido cristalizado);
- marcas de uso inseridas em português tanto na direção F-P quanto na direção P-F, porque pensamos em uma obra de consulta para usuários brasileiros nas duas partes;
- expressões idiomáticas e todas as unidades fraseológicas inseridas com seu devido equivalente em português brasileiro.

Na seqüência, apresentamos para as duas direções, os verbetes dos substantivos: *livre*, *pièce*, 'direito' e 'livro', que elaboramos de acordo com os critérios indicados acima. Esses itens escolhidos são casos representativos de polissemia e homonímia nas duas línguas.

Francês-Português:

livre¹ – sm [AFI] – 1. Livro. *Livre scolaire* : manual. 2. Caderno para registro. *Livre de caisse* : livro de caixa. *Le livre de comptes, de dépenses* : registro de contas e despesas, livro de registros. “ *Lire à livre ouvert* : ler com facilidade. *Parler comme un livre* : falar como um livro, corretamente.

livre² – sf [AFI] – 1. Libra (por volta de ½ kg.). *Acheter une demi-livre de café* : comprar 250 gramas de café. 2. Libra esterlina (£), unidade monetária da Inglaterra.

pièce – sf [AFI] – 1. Pedaco, fragmento. 2. Peça, cada elemento de um conjunto. *Les pièces d'un jeu d'échecs* : as peças de um jogo de xadrez. *Un deux-pièces* : um conjunto feminino, um biquíni. 3. Peça, parte de um todo. *Une pièce de viande* : uma peça de carne. *Une pièce de bétail* : uma cabeça de gado. *Les pièces d'un moteur* : as peças de um motor. 4. Moeda. *Une pièce d'argent* : uma moeda de prata. *Donner la pièce à qqn* : dar gorjeta. 5. Papel que serve de comprovante de alguma coisa. *Pièce d'identité* : carteira de identidade. 6. Teat. Obra literária ou musical. *Pièce de théâtre* : peça de teatro. 7. Cômodo. *Un deux-pièces* : um imóvel de dois cômodos. 8. Remendo. *Mettre une pièce à un vêtement* : pôr um remendo numa roupa. “ *Mettre en pièces* : fazer em pedaços. *Rendre à qqn la monnaie de sa pièce* : pagar com a mesma moeda, dar o troco. *D'une seule pièce* : inflexível.

Português-Francês:

direito¹ – sm [AFI] – 1. Droit, règle morale et/ou sociale. *Ter direito ao voto*: avoir le droit de vote. **A Declaração dos direitos humanos**: la Déclaration des droits de l'homme. 2. Droit, conforme à la loi. *Direito de greve*: droit de grève. 3. Autorité morale. *Ter direito ao reconhecimento de alguém*: avoir le droit à la reconnaissance de qqn. “ *Direito de resposta*: droit de réponse. *Direito autoral*: droit d'auteur. *De direito*: de plein droit. **direito**² – sm [AFI] – 1. Droit, ensemble de règles et lois. 2. Science juridique. *Estudante de direito*: étudiant en droit. *Faculdade de direito*: faculté de droit. “ *Direito civil*: droit civil. *Direito internacional*: droit des gens. **direito**³ – sm [AFI] – 1. Endroit (côté destiné à être vu). *O direito e o avesso de um tecido*: l'endroit et l'envers d'un tissu.

livro – sm [AFI] – Livre. Coloq. *Bouquin*. *Publicar um livro*: publier un livre. “ *Livro de cabeceira*: livre de chevet. *Livro de ouro*: livre d'or. *Livro didático*: livre scolaire, ouvrage didactique.

5. Conclusões

Este estudo deve servir para alertar os usuários, aprendizes e professores, quanto às limitações dos dicionários. Os consultantes devem ser mais críticos com relação as suas inadequações e sempre fazer uso de mais de uma obra para obter um bom resultado, até que uma obra mais adequada seja elaborada no Brasil.

Pudemos observar que, dentre os diversos tipos de carência no mercado lexicográfico, ainda falta uma obra lexicográfica bilíngüe de médio porte, do tipo padrão que contemple as línguas francesa e portuguesa do Brasil e que trate de modo apropriado o léxico básico. Para alcançar essa meta, é necessário começar a produzir obras de nível básico bem elaboradas.

A produção de dicionários semibilíngües ainda é nova no Brasil, mais ainda quanto à língua estrangeira tratada nesse estudo. Deve-se desmistificar o conceito de que o português e o francês são bastante semelhantes, de fácil correspondência e aprendizagem. Embora essas línguas não apresentem grandes problemas na equivalência de grande parte de seus itens lexicais, para a aprendizagem, é necessário haver obras comparativas que evidenciem as suas distinções de uso, que não são raras.

Referências

- AZEVEDO, D. *Grande dicionário de francês-português e de português-francês*. Lisboa: Bertrand, 11ed., 1989. (2 vol.)
- BÉJOINT, H. ; THOIRON, P. (org). *Les dictionnaires bilingues*. Louvain-la Neuve: Ducolot, 1996. Champs linguistiques-recueils. 256 p.
- BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 1998, p.129-142.
- BOGAARDS, P. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier- Hatier, 1994. Col. LAL - Langues et Apprentissage des langues.
- DICIONÁRIO Verbo Hachette: Francês-português / João Bigotte Chorão (dir.). [s.l.], Verbo-Hachette, 1997.*
- MICHAELIS: Dicionário escolar francês: francês-português e português-francês / Jelssa Ciardi Avolio, Mára Lucia Faury. – São Paulo: Melhoramentos, 2002.*
- SIGNER, R. *Dicionário Brasileiro: francês-português / português-francês*. São Paulo: Oficina de Textos, 1998.
- SILVA, M. C. P. O dicionário bilíngüe na aprendizagem do léxico da língua francesa. In: ENCONTRO DO CELSUL, 4., Curitiba, 2001. *Anais ...* Curitiba: UFPR, 2001.1 CD-ROM.
- _____. *Estudo comparativo dos substantivos mais freqüentes em dicionários bilíngües francês-português e português-francês*. 2002. 266 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Curso de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- XATARA, C. M. Os dicionários bilíngües e o problema da tradução. In: OLIVEIRA, A.M.P.P., ISQUERDO, A. N. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande : Ed. UFMS, 1998. p.179-186.

STENDHAL/G. ROSA: LE POUVOIR DE PERSUASION DU MENSONGE CONVENANT ET LE VRAISEMBLABLE

Maria Helena Garrido Saddy (UFG)

Comme on le sait, le discours didactique de nos jours met en valeur la performance pédagogique tournée vers l'interdisciplinarité.

En tant que professeur de Littérature Française à de futurs formateurs se préparant à prendre la double licence – professeurs de portugais/professeurs de français, nous avons, toujours que c'est opportun, la préoccupation de rapprocher les deux littératures, française et brésilienne, à n'importe quel niveau de la production littéraire.

Cette communication résulte de ce souci. Nous y abordons l'emploi d'un même procédé de fabulation chez Stendhal, dans le roman *Le rouge et le noir*, et chez l'écrivain brésilien Guimarães Rosa, dans le conte "Desenredo". Il s'agit de l'insertion, dans chacune des oeuvres susdites, d'un petit "récit mensonger" dont le pouvoir de persuasion du mensonge convenant c'est quelque chose de remarquable. Voyons-les :

Chez Stendhal (*Le rouge et le noir*) : Le Jeune Julien Sorel, protagoniste du roman, d'origine très humble, "né dans la crotte", fils d'un charpentier à Verrières, devenu précepteur, puis secrétaire d'un grand seigneur – M. de La Mole – s'est trouvé dans une situation où il a dû se battre en duel contre un jeune diplomate, le chevalier Charles Beauvoisis. Celui-ci, ne voulant pas avouer de s'être battu avec un simple secrétaire de M. de La Mole, a inventé une fable pour anoblir son adversaire :

Le duel fut fini en un instant : Julien eut une balle dans le bras ; [...]

Le soir même, le chevalier de Beauvoisis et son ami dirent partout que ce M. Sorel, d'ailleurs un jeune homme parfait, était fils naturel d'un ami intime du marquis de La Mole. Ce fait passa sans difficulté. Une fois qu'il fut établi, le jeune diplomate et son ami daignèrent faire quelques visites à Julien, [...]¹

Ensuite, M. de La Mole s'est intéressé de donner de la consistance à ce récit-là, qui lui convenait, car sa fille, Mathilde, s'était éprise de Julien, d'ailleurs elle se trouvait déjà enceinte, et voulait se marier publiquement avec lui. C'est pourquoi le marquis de La Mole s'est décidé de donner à Julien des terres, de l'argent, un brevet de lieutenant de hussards et le titre de chevalier de La Vernaye.

Le marquis ajoute [lui annonce l'abbé Pirard] : M. Julien de La Vernaye aura reçu cet argent de son père, qu'il est inutile de désigner autrement. M. de La Vernaye jugera peut-être convenable de faire un cadeau à M. Sorel, charpentier à Verrières, qui soigna son enfance... Je pourrai me charger de cette partie de la commission, ajouta l'abbé ; j'ai enfin déterminé M. de La Mole à transiger avec cet abbé de Frilair, si jésuite. Son crédit est décidément trop fort pour le nôtre. La reconnaissance implicite de votre haute naissance par cet homme qui gouverne Besançon sera une des conditions tacites de l'arrangement.

Julien ne fut plus maître de son transport, il embrassa l'abbé, il se voyait reconnu. [...]

Julien était déjà froid et hautain. Il remercia, mais en termes très vagues et n’engageant à rien. Serait-il bien possible, se disait-il, que je fusse le fils naturel de quelque grand seigneur exilé dans nos montagnes par le terrible Napoléon ? À chaque instant cette idée lui semblait moins improbable. Ma haine pour mon père serait une preuve...Je ne serais plus un monstre!² (C’est nous qui soulignons)

Comme bien l’observent Klein et Lidisky, “Voici donc Julien anobli, aussi bien dans l’opinion publique que sur les papiers officiels (c’est nous qui soulignons). Mais l’essentiel est que Julien se mette à croire lui même à cette histoire [...] Lui qui était animé, au début du roman, du ‘feu sacré avec lequel on se fait un nom’ (p. 102) en accepte un tout fait du père de la jeune fille qu’il a séduite. [...] On mesure la trahison de classe de Julien : il se rêve de sang noble. Corollairement, son dieu tutélaire, son modèle, Napoléon, ‘l’homme envoyé de Dieu pour les jeunes Français’, est devenu ‘ce terrible Napoléon’, terme dont se servent ses ennemis, les aristocrates”.³

Chez Guimarães Rosa (“Desenredo”) : Job Joachim, protagoniste du conte, aime une femme mariée, devenue sa maîtresse. Mais un jour, il apprend qu’elle a un autre amant, d’ailleurs surpris et tué par son mari. Déçu, il souffre misérablement. Plus tard, mort le mari meurtrier, Job Joachim se marie avec la veuve adultère. Bientôt elle le trahit, il la renvoie. Néanmoins, ne se résignant pas à son absence, il se met à construire une version fabuleuse de tout cela :

Desejava ele, Jó Joaquim, a felicidade – idéia inata. Entregou-se a remir, redimir a mulher, à conta inteira. [...] Ele queria apenas os arquétipos, platonizava. Ela era um aroma.

Nunca tivera ela amantes ! Não um. Não dois. Disse-se e dizia isso Jó Joaquim. Reportava a lenda a embustes, falsas lérias escabrosas. Cumpria-lhe descaluniá-la, [...] Trouxe à boca-de-cena do mundo, [...] o que fora tão claro como água suja. Demonstrando-o, amatemático, contrário ao público pensamento e à lógica, desde que Aristóteles a fundou. (C’est nous qui soulignons). [...] Jó Joaquim, genial, operava o passado – plástico e contraditório rascunho. Criava nova, transformada realidade, [...]

Pois produziu efeito. [...] sumiram-se os pontos das reticências, o tempo secou o assunto. [...] Todos já acreditavam. Jó Joaquim primeiro que todos.

Mesmo a mulher, até, por fim. [...] Voltou, com dengos e fofos de bandeira ao vento.

[...] Jó Joaquim e Virília retomaram-se, e conviveram, convolados, o verdadeiro e melhor de sua útil vida.

E pôs-se a fábula em ata.⁴

Mais, enfin, cette ressemblance relevée dans les actions des deux écrivains appartenant à différents styles, époques et nationalités, de quoi serait-il question ? D’influence subie par le dernier ? De simple mise-en-oeuvre d’une même possibilité, choisie par coïncidence dans l’éventail des possibilités de production de l’effet de réel ? En fait, à travers ce procédé, la fiction rend service à la fiction, produisant, paradoxalement, l’illusion de réel par l’opposition stratégique “fiction explicitée” (mensonge) *versus* “fiction cachée” (réalité prétendue moyennant la simulation vraisemblante). Ce contraste sert à affermir le statut de vérité voulu et cherché par les artifices dont se construit l’oeuvre: face au mensonge engendré

par un personnage, le lecteur tend à se coller à l'univers raconté où ce personnage vit, ce qui entraîne chez lui le sentiment de se trouver, avec celui-ci, sur un plan de réalité. Et, comme ça, on s'engage dans le jeu du réel simulé par la fiction.

Mais ne s'agirait-il que de cela ? Et la question du vraisemblable concernant la persuasion du récit mensonger ne mériterait-elle d'être prise en considération ? Voilà un point qu'on ne pourrait, en aucune manière, déconsidérer. En ce qui concerne cet aspect du récit, il faut dire qu'il s'avère tout à fait différent l'esprit du narrateur stendhalien par rapport à celui du narrateur rosian. Le premier s'attache à motiver la persuasion opérée, en quelque mesure, sur Julien: "Ma haine pour mon père serait une preuve... Je ne serais plus un monstre !" (Rappelons qu'il était physico-psychiquement différent de son père et de ses frères, raison pour laquelle toute sa famille le haïssait et était haïe de lui, en revanche). Ce souci témoigne, dans ce cas, de la soumission de l'auteur au vraisemblable classique, qui "n'est jamais que de l'opinionable : il est entièrement assujéti à l'opinion (du public)".⁵ L'autre, bien au contraire, s'utilise d'une gratuité fort ironique pour construire et déclarer la persuasion opérée par la fable de Job Joachim sur tout le monde, c'est-à-dire, aussi bien sur les protagonistes bénéficiés que sur les personnages figuratifs – les gens du village : "Todos já acreditavam. Jó Joaquim primeiro que todos. Mesmo a mulher, até, por fim". Or, cette croyance généralisée manquait de soutien ; elle ne comptait que sur la rhétorique "platonnisante" de Job Joachim, un homme simple, "que tinha o para não ser célebre" (*qui avait le pour-ne-pas-être-célèbre*, information donnée au début du conte, et que nous interprétons comme une paraphrase à l'inverse du syntagme *qui n'avait pas le pour-être-célèbre*, c'est-à-dire, qui n'avait pas la condition exigée pour la célébrité).

Ce procédé esthétique de Guimarães Rosa place ce moment de son discours dans l'extrême opposé à l'état du vraisemblable implicite où se trouve le moment du discours stendhalien devenu l'objet de notre analyse. Se basant sur les considérations théoriques de Gérard Genette dans son article "Vraisemblable et motivation", on ne saurait classer ce type de fiction que dans le cadre "des oeuvres les plus émancipées de toute allégeance à l'opinion du public". À propos de ces oeuvres, il explique:

Ici, le récit ne se soucie plus de respecter un système de vérités générales, il ne relève que d'une vérité particulière, ou d'une imagination profonde. L'originalité radicale, l'indépendance d'un tel parti le situe bien, idéologiquement, aux antipodes de la servilité du vraisemblable. [...]⁶

Ce n'est pas difficile, nous semble-t-il, de reconnaître le récit rosian dans la caractérisation explicitée par Genette. C'est un récit qui ne relève que d'une imagination profonde, productrice d'une originalité radicale. Pour mieux le constater, il faut considérer le procédé dont se sert l'auteur pour rompre nettement avec l'idée classique du vraisemblable. Il le fait à travers une double action fictionnelle, une sorte de mise-en-abyme. Dans le récit construit par Job Joachim, on a la relation personnage/personnage. Pour innocenter la femme aimée, Job Joachim a démontré sa fabuleuse version des faits "amatemático, contrário ao público pensamento e à lógica, desde que Aristóteles a fundou" (c'est nous qui soulignons). Comme on le voit, Job Joachim, à son tour, nous offre un récit émancipé de la servitude à l'opinion du public, ne proposant qu'une crédibilité en/par/pour lui-même. Ce discours du **narrateur dans le conte** joue le rôle d'un miroir reflétant en petit l'action majeure du

narrateur du conte, au niveau de la relation oeuvre/lecteur, où, pareillement, ce dernier fait des affirmations hardies et fort improbables, caractéristiques d'un discours arbitraire : "Todos já acreditavam, etc.". Voilà, donc, une sorte de représentation bifurquée d'une conception du vraisemblable, où on a "l'idée se faisant écho à elle même", d'après l'expression de Lucien Dällenbach, dans *Le récit spéculaire*.⁷

Pour conclure, ce qui nous semble hors de doute c'est que ce type d'approche s'offre comme déclencheur de réflexions plus approfondies sur l'art de la création littéraire.

Références bibliographiques

1. STENDHAL. *Le rouge et le noir*. Paris : Éditions Gallimard et Librairie Générale Française, 1958. p. 276-277.
2. Id., *ibid.*, p. 451.
3. KLEIN, Christine et LIDSKY, Paul. *Profil d'une oeuvre: Le rouge et le noir – Stendhal*. Paris : Hatier, 1971. p. 47.
4. ROSA, João Guimarães. *Tutaméia: terceiras estórias*. 9. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985. p. 48-49.
5. BARTHES, Roland. L'effet de réel. In : *Communications*, n. 11. Paris: Éditions du seuil, 1968. p. 88.
6. GENETTE, Gérard. "Vraisemblable et motivation". In : *op. cit.*, p. 8.
7. DÄLLENBACH, Lucien. *Le récit spéculaire: essai sur la mise-en-abyme*. Paris: Éditions du Seuil, 1977. p. 16.

DANZA, CULTURA Y LENGUA: UN RELATO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE)

Marilda Pinheiro Costa (UFG)

Introducción

De acuerdo con los Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira, el aprendizaje de una lengua extranjera proporciona al individuo la oportunidad de vivencia de nuevas situaciones, favoreciendo la profundización de las relaciones en situaciones de comunicación, importantes para la formación integral del alumno.

La enseñanza de la lengua extranjera beneficia el estudio de la lengua materna, pues lleva a la concienciación de que existen semejanzas y contrastes entre ambas. Por otra parte, reitera la importancia del papel formativo de la lengua extranjera ya que el educando pasa a descubrir y valorar al otro y a sí mismo en sus relaciones como ser social; asimismo, posibilita la comprensión de las diferencias de las costumbres entre los pueblos y la adquisición de una conciencia crítica valorativa sobre la propia cultura del medio social del aprendiz.

La presente comunicación tiene como finalidad presentar la experiencia desarrollada con un grupo de estudiantes de E/LE de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública municipal. En ese ámbito, mediante la Danza Flamenca (manifestación representativa de la pluralidad sociocultural de España) se encontró una buena oportunidad para insertar y motivar a los alumnos en el aprendizaje del E/LE.

En realidad, el deseo de conocer la danza partió de los propios alumnos. Nada fue a priori planificado, surgió naturalmente entre ellos. La iniciativa surgió de manera inusitada: el dibujo de una bailadora española en la portada de un diccionario aguzó la curiosidad de los niños. Ésa coyuntura fue apreciada como la oportunidad ideal para presentarles a los aprendices la Danza Flamenca y aprovechar para reflexionar sobre el universo de la cultura del Estado español.

Para Erica Beatriz L. P. Verderi, autora del ensayo titulado *Dança na Escola* (1998, p.57), el niño incorporado a la enseñanza fundamental necesita experiencias que contribuyan tanto al desarrollo de su creatividad y de su capacidad de interpretación, como actividades que favorezcan la sensación de alegría (“aspecto lúdico”) y que permitan retratar y canalizar el humor de su temperamento a través de la libertad de expresión y de la expansión de las dimensiones cognitivas contenidas en el inconsciente.

Así, por medio del conocimiento de la cultura hispánica y, específicamente de la práctica de la danza flamenca, la lengua extranjera, que antes parecía distante de la realidad sociocultural de los niños, pasó a formar parte de la cotidianidad pedagógica de la escuela; incluso superó el horizonte de expectativas depositado sobre las clases de Portugués, Matemáticas y Geografía y actualmente empieza a transponer las barreras de la escuela debido a las varias invitaciones institucionales recibidas para que sean llevadas a cabo presentaciones.

Consecuentemente, fue observado que la danza en las clases de E/LE funciona como agente de perfeccionamiento de la percepción del conocimiento. Así, el desarrollo del potencial creativo, a través del descubrimiento y de la explotación de nuevas maneras de movilización corporal, favorece los aspectos inherentes a la concentración y canaliza la expresividad al reflejar sentimientos, pensamientos y emociones. Al mismo tiempo, la introducción de la danza en las clases mencionadas favorece la ampliación del vocabulario, socializa a los niños y añade un factor recreativo porque intensifica cordialmente el trabajo en grupo. Otro aspecto relevante indicado por la experiencia puesta en práctica ha sido el surgimiento de dinamismo, creatividad, y espontaneidad, lo cual ha proporcionado que los niños puedan reafirmarse como sujetos y asumir una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. De este modo los alumnos han procedido a actualizar y renovar los significados, deseos y bloqueos que asocian a la asignatura de lengua extranjera. Con ello, el aprendiz logra usufructuar su más auténtica expresión en el sistema de la comunicación e integrarse espontáneamente en los campos culturales relacionados con la lengua española.

En la labor ejecutada en el contexto indicado, fue comprobado que la danza revalúa el lenguaje, enfatizando los registros interrelacionados de lo real, lo simbólico y lo imaginario al acercar los objetivos que articulan los lenguajes simbólico e imaginario y que son atravesados por el acto comunicativo. Ello hace viable penetrar en la dinámica gestual del educando, sabiendo que éste tendrá una mejor disposición para las actividades intelectuales, pues el movimiento, unido a la palabra, estimula favorablemente la comunicación e incita al desarrollo y perfeccionamiento de la percepción de la forma, del espacio, del movimiento y del tiempo.

Según Dionísia Nanni (1995), la danza está íntegramente relacionada con la manera de sentir, pensar y actuar de los agentes que forman parte de un espacio cultural. Por consiguiente, la danza, como medio que facilita la toma de la conciencia corporal y como forma de expresión para la comunicación, interfiere en los padrones de las relaciones sociales. Mientras haga conducir ideas y patentice concepciones y valores relacionados con la forma de organización de la producción cultural de los marcos sociales, podrá ser utilizada como un vehículo para la emancipación en las etapas de renovación del ser. La danza adquiere, entonces, la configuración de un diálogo inicial para la comprensión del mundo. Dentro de ese diálogo, asume un carácter pertinente la utilización de nuevos hallazgos expresivos y de la creatividad en situaciones que se estructuran sobre circunstancias de libertad y espontaneidad.

Partiendo de esas premisas, el proyecto llevado a cabo abordó la relevancia de la faceta socio-cultural y afectiva en la aplicación didáctica de la metodología para la docencia de la lengua extranjera. El procedimiento enfocado se basó en la búsqueda de soportes que se convirtiesen en incentivos a la motivación, a la ampliación de la comprensión cultural y al reconocimiento del cuerpo y de la relación de éste con el mundo.

Así pues, como primera conclusión, se puede establecer que la danza flamenca es un instrumento válido como estímulo para la comunicación en las clases de E/LE.

Muestreo

La dinámica del proyecto de aprendizaje Danza, Lengua y Cultura fue realizada con un grupo de 25 alumnos con edades que giran alrededor de los 10 y 11 años. Ese grupo está

cursando estudios de la Enseñanza Fundamental – 2ª etapa del Ciclo II, Ciclo de Desarrollo Humano – de la Escuela Municipal “Profesor Percival Xavier Rebelo” en el Sector Novo Horizonte del Ayuntamiento de Goiania-GO. La experiencia fue efectuada por primera vez entre los meses de agosto a diciembre del 2002. Desde entonces, esa dinámica ha continuado siendo trabajada con otros grupos de alumnos. El material utilizado en las clases para la consecución del proyecto estuvo compuesto por temas musicales de flamenco, textos e ilustraciones relacionadas con la danza, objetos y ropas específicos al baile, mapas de España y pósteres pintorescos difusores de la cultura hispánica y datos que los propios alumnos localizaron relacionados con el flamenco. Con todo ello se procuró que el trabajo con la danza flamenca en las clases de E/LE pudiese alcanzar los siguientes objetivos generales:

- desarrollo del vocabulario expresivo ya asimilado por los aprendices;
- adquisición de nuevo vocabulario;
- comprobación de la vertiente interdisciplinaria a la que conlleva la asimilación de una lengua extranjera;
- ampliación de la capacidad del aprendiz para percibir, analizar, expresar y participar con el cuerpo en sus relaciones con el medio en el que actúa como miembro de una comunidad;
- identificación contextual, por parte del docente, de las potencialidades, necesidades e intereses de los alumnos;
- intensificación de la interacción afectiva mediante la promoción de actitudes comunicativas y valores sociales;
- preparación para el desarrollo de la etapa individual del estudio de E/LE;
- transmisión al educando de experiencias significativas que consoliden su entendimiento de las especificaciones sociales y culturales extranjeras.

Procedimiento

Como la curiosidad partió de los propios alumnos, al ver el dibujo de la bailadora flamenca en la portada del diccionario, esa oportunidad fue aprovechada para preguntarles a ellos qué sabían con respecto a la danza representada. De esta manera, fue observado que algunos ya la conocían; de entre ellos, unos pocos se levantaron y empezaron a bailar siguiendo un estilo que semejaba un remedo de salsa y rumba. Hubo incluso un alumno que comenzó a escenificar que golpeaba algo con las manos como si estuviese tocando las castañuelas.

Por consiguiente, les fue expuesto en que consistía el baile flamenco. Tras la explicación, la mayor parte de los alumnos aseveró que ya lo conocía debido a las representaciones transmitidas por la televisión mediante las telenovelas, las películas y los dibujos animados. Expresaron que únicamente no sabían que el baile recibía esa denominación – flamenco – y que tampoco poseían información sobre dónde y cómo se había originado la danza. De esta manera surgió la oportunidad para presentarles el flamenco, exponer rasgos peculiares de la vasta y variada cultura de los pueblos de la Península Ibérica y trazar una comparación con nuestras marcas idiosincrásicas. A partir de ese momento, los diez minutos finales de las clases siguientes fueron reservados para que los aprendices

escuchasen temas musicales flamencas y se familiarizasen con algunos objetos empleados en el baile como, por ejemplo, las castañuelas, los abanicos, los chales, los pendientes y los vestidos.

La dimensión y el interés por la danza folclórica fueron tamaños que fue planteada la viabilidad de trabajarla, aliándola a los contenidos de otras asignaturas – Ciencias, Geografía e Historia – que pudiesen llegar a contribuir al aprendizaje del español. Para ello, siguiendo la concepción de que el papel desempeñado por el juego y por la fantasía es esencial para el desarrollo humano, concordándose en que la danza introducida en la heterogeneidad de las prácticas de enseñanza puede favorecer un diálogo crítico y transformador entre el mundo de la escuela y el ámbito social en general y garantizar la valoración del conocimiento auto-reflexivo, integrando la realidad del alumno en los contenidos específicos del proyecto pedagógico escolar.

Con el baile se logró trabajar aspectos de la asignatura de Ciencias al presentar a los alumnos las partes del cuerpo humano en español, ampliando de esta manera el léxico fundamental de la lengua extranjera. Por otro lado, gracias a la ayuda de un mapa fue posible atañer el área de la Geografía Física exponiendo cual fue la cuna de la danza en relieve y como se expandió diacronicamente la región influida por ese arte musical. En Historia fue resaltado el repertorio de los elementos y de las interferencias de otras culturas que se han asociado en la constitución de la danza española por antonomasia. Entre las contribuciones aportadas por los pueblos primitivos se destacaron los acompañamientos musicales más simples como los palmoteos y el estallar de los dedos; de los fenicios se mencionó el uso de las castañuelas y, de los árabes, el fondo melódico de las guitarras y el ondular de las manos. También fue comentado que los rasgos del flamenco que se tienden a ligar con la India y con los nómadas gitanos son la tristeza de los amores no correspondidos, la sensualidad de la conquista cortesana y la seducción. En las Matemáticas fue rentabilizada la aplicación de los números, para indicar, en lengua española, la cantidad de pasos – altura, largura y espaciosidad – que son ejecutados en el espacio en donde se realiza la experiencia. Asimismo, se desarrolló el aprendizaje de los sentidos de dirección, ritmo y coordinación motora por medio de la emisión de órdenes de dirección: delante – atrás – izquierda – derecha – en círculo, y se fomentó, basándose en los palmoteos, la interiorización del sentido rítmico.

El apartado gramatical de la lengua española más revisado y ejercitado fue el del uso del modo verbal imperativo. Éste se hizo necesario para indicar la realización movimientos (p. ej. da la vuelta – acércate). Por otra parte, también se reforzó el aprendizaje de los antónimos aprovechando las características de los tipos de movimientos: fuerte – débil, grande – pequeño, despacio – rápido, lejos – cerca.

Además de acelerar el aspecto procesal e interactivo del aprendizaje del E/LE, la danza favoreció la integración de la escuela con la sociedad. Hay que tener en cuenta que para complementar la asimilación de la dinámica pedagógica basada en el baile, se hizo necesaria la caracterización de los alumnos con las ropas flamencas. Para eso hubo que confeccionar las ropas, lo cual demandó la inmersión recíproca entre la escuela y la comunidad. Por lo tanto, los propios alumnos se hicieron responsables de conseguir una modista en las cercanías. Con el fin de sufragar el pago de las ropas fue promovido un bingo en la comunidad escolar, lo que, al mismo tiempo, impulsó también los trabajos en grupo, haciendo desarrollar las condiciones de adaptación del individuo con su colectivo.

Tanto las clases de E/LE como el desarrollo de la coreografía reflejaron el placer que se obtiene en la búsqueda de una identidad expresiva. La interrelación profesor–alumno, y de los alumnos entre sí, fueron factores principales para el buen desempeño del proyecto. Los aprendices se dieron cuenta de su capacidad de expresión y adquirieron una mayor confianza para llevarla a cabo. Se observó, en consecuencia, el avance en la formación de un alumno integrado y sensibilizado con los elementos que lo rodean en su universo.

Conclusión

Mediante este proyecto se comprobó que es necesario entender al alumno como una individuo completo, con su afectividad, su expresión, su crítica y su creatividad y que es viable ensanchar sus referenciales del mundo y trabajar simultáneamente con todos los lenguajes (escrito, sonoro, dramático, corporal, etc.) contribuyendo a mejorar la auto-estima de los niños. Ellos se sienten bien bailando, están menos tímidos, tienen mayor facilidad de expresión y pasaron a demostrar más interés por las clases de español. Igualmente se notó el desenvolvimiento del ser en sus aspectos afectivos, físicos, sociales, personales, psicológicos, simbólicos y verbales.

María Fux, en su obra *Dança, Experiência de Vida* (1983) declara que la danza está en el hombre, en cualquier hombre de la calle y es necesario desenterrarla y compartirla. Tenemos para ello la comprobación de nuestro folclore, pues él llega hasta nuestros días vivo y fresco en los ritos.

A lo largo de este estudio, fue verificado que la danza proporciona al niño el contacto con la creación de lo nuevo, de lo no probado. Por medio del lenguaje corporal, los alumnos descubren aquello que les parece natural y son envueltos por una gran expresión del movimiento, lo que los lleva a comprender su propia relación con el mundo, el espacio y los objetos, encontrando por medio de la comunicación no verbal el soporte para la expresión del lenguaje oral.

Para los pragmáticos el hombre es la suma total de la realidad que puede llegar a experimentar. Asumen que la realidad no es exterior al hombre y que el mundo sólo es significativo para el sujeto si éste exprime en él significado. Así, las clases de E/LE para el grupo señalado pasaron a tener sentido, puesto que los propios alumnos participaron en su proceso de aprendizaje, utilizando el lenguaje y el significado de las frases verbales y de las expresiones del discurso corporal como un fenómeno creativo. Se comprobó que la asimilación y la interiorización de un elemento de una cultura ajena es un instrumento útil para consolidar la auto-estima y la seguridad necesarias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, llegándose a estimular los aspectos siguientes:

- desarrollo de la concentración y de la coordinación motora;
- estímulo de la comunicación;
- intensificación de la capacidad expresiva espontánea;
- desarrollo de la socialización;
- motivación para el despertar de la curiosidad y de la capacidad de imaginación;
- disminución de la agresividad;
- capacidad de auto-evaluación y de discusión de alternativas para el grupo.

Para finalizar esta exposición se considera necesario aclarar que este proyecto encajó la danza como parte de un proceso y como una posibilidad más para ampliar el estudio del E/LE. No es necesario ser un bailarín profesional o un profesor de Educación Física para trabajar la conciencia corporal de nuestros alumnos, si bien es cierto que todo el proyecto debe formar parte de una acción pedagógica amparada por una concepción teórico-metodológica, por una investigación previa en el área y, principalmente, por el ánimo de buscar otras posibilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como expone Chevalier en su *Dicionário de Símbolos* (1982, p.319) “Donde las palabras ya no son suficientes, el hombre busca la danza.”

Referencias

- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- FUX, M. *Dança, Experiência de Vida*. São Paulo: SUMMUS, 1983.
- MEC- PCN– *Língua Estrangeira*. Ensino Médio.
- NANNI, D. *Dança Educação: Princípios, Métodos e Técnicas*. São Paulo: SPRINT, 1995.
- VERDERI, E. B. L. P. *Dança na Escola*. São Paulo: SPRINT, 1998.

ITALIANO STANDARD E DIALETOS

Mariza Moraes (UFES)

A Mariarosaria Fabbris que me presenteou com a apostila do professor Lorenzo Coveri.

O título desta comunicação nos remete à realidade lingüística italiana e os seus fenômenos correlatos: língua *standard*, dialetos, *italianização* e bilingüismo que constituem uma fragmentação dialetal na geografia do *Bel Paese*. A inter-relação entre estes tópicos demarca razões históricas.

A divisão geodialetoal que conhecemos hoje se deve ao fracionamento político que provocou a independência de cada região da Itália no início de sua fundação, isto é, no período pós-romano. A península adotara o latim vulgar como idioma próprio, mas sem um poder centralizado cada região possuía a sua cultura, língua, legislação, economia e dirigentes autônomos.

O latim vulgar criou ramificações ao longo do território [que hoje identificamos no mapa como] italiano e se este idioma era usado para atribuições oficiais nos centros urbanos, em remotos rincões da península o cotidiano exigia da população a manutenção de um código praticado pelos falantes para agilizar as necessidades diárias: cerimônias civis, documentos de compra e venda, correspondência comercial - para aqueles lugares onde existia um registro escrito. Os dialetos se enriqueciam dia-a-dia pelo uso oral, além de alguns terem deixado relevantes legados de sua produção literária em prosa e poesia.

Avançando no tempo, verificamos que na Idade Média ainda persistia a ausência de um poder político centralizado. O latim permanecia como a língua que ditava, textualmente, direitos e deveres para o cidadão. Porém, a par e passo com a presença do latim, os dialetos mantinham-se como código de comunicação entre os falantes das diferentes cortes deste país chamado Itália.

Dentre as diferentes cortes que dominavam [paralelamente] o espaço geográfico italiano, destacou-se, a partir da Idade Média, a *Signoria* de Florença nos campos da economia, da política e das artes e através da hegemonia destes setores fez de seu dialeto - o florentino - um modelo a ser seguido porque se revelou como nobre, digno de ser usado pelos poetas e escritores. É importante salientar que o florentino naquela época era apenas mais um dialeto entre tantos existentes.

Portanto, a complexidade lingüística italiana remonta à época de Dante Alighieri - o famoso autor da *Divina Commedia* - que nasceu em Florença e, no seu tempo, foi um teórico das questões da linguagem e defensor do florentino como modelo lingüístico para ser adotado pelo povo italiano, inclusive utilizou-o para escrever algumas de suas obras.

Outros dois expoentes da cultura italiana medieval também usaram o florentino - Petrarca e Boccaccio - favorecendo, assim, a expansão e fortalecimento deste dialeto. Mas a desagregação geopolítica continuava - durante longos séculos a Itália foi invadida e submetida ao domínio estrangeiro.

Se o florentino se fortalecia de um lado, os dialetos continuavam em vigor, por dois motivos principais: a distância geográfica da corte de Florença em relação às outras *Signorie* e, conseqüentemente, a impossibilidade de contato oral com o florentino. Assim sendo, o dialeto não foi adotado ao longo do território, no período medieval, apesar do esforço didático dos três autores gigantes da literatura italiana que se dispuseram a produzir obras em florentino para a aquisição de todos.

Posteriormente, a corte de Florença perdeu o seu *status* de referência político-cultural e nem mesmo a invenção da imprensa que auxiliou na divulgação do dialeto da Toscana por toda a península, surtiu efeito. O analfabetismo era quase totalitário e a escolarização privilégio de poucos. Em síntese: não se poderia falar de língua nacional, tudo era dialeto.

A História nos ensina que a escolha definitiva do florentino aconteceu no século XVI quando um grupo de gramáticos e escritores – entre eles Pietro Bembo – decidiu adotar o florentino como língua oficial, uma vez que o julgaram porta-voz da literatura, das ciências, das tradições, abandonando com rigor o latim. Mas Bembo, e posteriormente Alessandro Manzoni, defenderam a tese de que o florentino adotado não poderia ser aquele arcaico, imutável, retirado das páginas literárias dos grandes escritores que o utilizaram. Desejaram um florentino simplificado, utilizado pelas pessoas cultas, isto é, por uma sociedade viva.

Desse modo, o florentino passou a ser a língua usada por grandes centros de cultura e comércio, nos documentos oficiais e nos pronunciamentos para o público. Mas a Itália ainda não tinha sido unificada politicamente e o projeto lingüístico/literário de Pietro Bembo e Alessandro Manzoni (sem nos esquecermos dos pilares da literatura italiana: Dante, Petrarca e Boccaccio) não encontraram respaldo dos falantes de outras regiões que não fosse a Toscana ou próxima a ela. Em suma: uma única língua tinha sido eleita como ideal, mas era falada (lida e escrita) por uma minoria e, além disso, o florentino escrito era pouco flexível porque não se tornara monopólio dos falantes em geral. Enquanto isso os dialetos eram ágeis porque praticados diariamente.

A unificação italiana aconteceu em 1870 e o governo constituído já não teve que afrontar a questão lingüística porque o florentino se consolidava progressivamente, em concomitância com as variedades dialetais. Na verdade, a língua tinha sido adotada, mas encontrava problemas práticos: subdesenvolvimento, analfabetismo, falta de escolas e quando elas existiam os professores ensinavam nos seus dialetos de origem.

No século XX, algumas exigências fizeram a língua *standard* se propagar pela Itália unificada e se fixar na comunicação oral e escrita dos falantes: a industrialização do norte italiano e a migração interna dos habitantes do sul para essa área à procura de emprego; o serviço militar e a escolarização obrigatórios, os meios de comunicação e o turismo interno.

Por esse histórico se verificou que tanto a língua oficial italiana, identificada pela lingüística pelo termo *standard*, como os outros dialetos ainda existentes são provenientes do latim. E que a escolha de um deles como língua nacional se deve a fatores de hegemonia política e cultural.

Cada dialeto é autônomo em relação ao italiano *standard*. Em outras palavras, o dialeto é uma língua independente que possui estrutura fonética e morfossintática. Lorenzo Coveri (1989) afirma que são línguas estruturadas e possuem considerável variação lexical, apesar de alguns não terem uma tradição escrita. Serviram aos antepassados como instrumento de comunicação e são emblemas da história italiana.

Mantêm-se vitais por conta do condicionamento cultural, isto é, o uso dos dialetos continua através da prática de seus usuários que podem preferi-lo de acordo com o evento comunicativo.

O cenário lingüístico italiano atual apresenta-se ainda fragmentado: existe a língua oficial falada e escrita pela mídia. É o idioma usado nas escolas, através dele as pessoas se comunicam e os escritores produzem suas obras. O italiano *standard* é aquele que é ensinado no exterior.

O que se verificou ao longo dos anos foi a convivência harmônica dos dialetos com a língua nacional, num processo lingüístico chamado de bilingüismo, que consiste na faculdade do indivíduo dominar contemporaneamente dois códigos adquiridos como exemplos de língua materna. Existe, portanto, paridade entre eles. Ambos são essenciais para a comunicação oral.

Ao lado do fenômeno do bilingüismo encontramos a italianização dos dialetos, isto é, a sua progressiva absorção por uma língua intermediária - que não é a *standard*, mas se trata de um italiano intermediário. Este processo fere de morte a existência dos dialetos: com o bilingüismo encontramos uma situação de convivência entre língua e dialeto, mas a italianização atrofia-o porque provoca a adaptação fonética à pronúncia padrão e desfigura o léxico porque tenta substituí-lo por outras palavras similares dicionarizadas, isto é, os geosinônimos.

Contudo, os dialetos resistem, afinal, durante séculos eles monopolizaram o vocabulário relativo às atividades agrárias, ao artesanato, à fauna e à flora específicas da área geográfica onde eram praticados. Por mais que a italianização progrida, os dialetos ainda são fonte endógena de léxico. Quando a língua *standard* não encontra parâmetro nos empréstimos lingüísticos, retorna ao acervo dialetal para suprir sua carência semântica.

Exemplo histórico dessa dependência aos cofres dialetais foi evidenciada pelo cinema do período neo-realista, ao promover a revisitação dos dialetos pois a maioria das falas dos personagens era feita por meio do registro familiar, isto é, expressões variadas do cotidiano.

A inserção do italiano *standard* até mesmo nas práticas cotidianas, no ambiente familiar representa um perigo. Para que a competência dialetal seja mantida e que a sua transmissão não se perca é preciso que os adultos se comuniquem com jovens e crianças em dialeto. Mas se as novas gerações não se convencerem da ameaça que se está instaurando, a preservação dos dialetos sofrerá sérias conseqüências.

As diferenças que distinguem a língua e o dialeto são as seguintes: a língua é codificada, se estende e se aperfeiçoa através do trabalho de escritores, jornalistas e gramáticos, além dos professores e de outros profissionais que incrementam o estudo e o enriquecimento lingüístico. De outra parte, os dialetos em sua maioria carecem da reprodução textual. A língua goza de prestígio social e adquire dignidade cultural superior àquela dos dialetos.

Durante tanto tempo, como vimos, a Itália conviveu com a fragmentação lingüística, e quando resolveu o problema da implementação de um modelo único nos diferentes estratos sociais e na sua extensão geográfica, defrontou-se com uma outra problemática: o desaparecimento dos dialetos por conta da acomodação das novas gerações que não se importam em conservá-los.

De fato, os dialetos precisam ser tutelados. Um papel importante neste sentido poderá ser defendido pela escola porque, sob o ponto de vista cultural, o estudo e a preservação dos dialetos garante a salvaguarda de um patrimônio etnográfico fundamental da cultura italiana.

O ensino, a tramitação oral, a codificação escrita dos dialetos, sinalizam para a salvação de um material perecível, visto que existem dialetos sem representação gráfica.

Devemos recordar que os falantes remanescentes dos antigos dialetos estão envelhecendo e morrendo, sem deixar herdeiros lingüísticos. Assim sendo, levarão consigo um código verbal que não poderá ser resgatado.

“A minha pátria é minha língua”, verso de uma música de Caetano Veloso, é na verdade a afirmação de um escritor turco a respeito de sua língua materna. A língua é instrumento de identificação sociocultural de uma nação. Não seria a manutenção dos dialetos de um certo modo a defesa de raízes datadas do grupo social italiano? Afinal, os dialetos não representam a história, o imaginário de seus antepassados?

Diante desse histórico se instaura uma indagação: por que a abordagem dos dialetos nas faculdades de letras (onde as licenciaturas formarão futuros docentes) oferece à dialetologia um espaço irrisório?

Segundo minhas pesquisas e experiência pessoal, como ex-discente e atual docente de língua italiana e literatura em uma instituição superior de ensino, os dialetos também estão sendo esquecidos por nós. Também estamos ajudando no seu desaparecimento, visto que se estuda apenas as grandes divisões geodialetais, sem ao menos um aceno áudio-textual para ilustrar a aula.

O pesquisador Lorenzo Coveri (renomado estudioso de dialetologia, constantemente convidado para lecionar na UFRJ e autor de diversos estudos sobre a migração dos dialetos para o italiano oficial) se coloca como o único expoente a oferecer conteúdos para a pesquisa audiovisual.

Na minha visão do tema, não são válidos aqueles minúsculos exemplos comparativos dos aspectos morfológicos e fonéticos, que sempre tomam como modelo o italiano *standard*. Os gramáticos flertam com a dialetologia e se esmeram em reproduzir mapas coloridos que nos fazem a amostragem das áreas dialetais. O acervo de material palpável (impresso-gravado) dos dialetos remanescentes é precário. Em minha pesquisa, tento recolher dados através da gravação de telefonemas ou conversas nas salas da internet, mas o resultado tem sido desastroso: meus interlocutores falam rápido um dialeto que eu desconheço porque em minha formação acadêmica não pude estudá-lo. Reconheço que eles são vários e que possuem diversidades impressionantes, e é exatamente essa polifonia que me seduz.

Para o estudante estrangeiro do italiano, o conhecimento dos dialetos não pode significar apenas uma curiosidade por um traço idiossincrático dos italianos. Os dialetos demarcam elementos culturais que vão da história, passando pela sociologia e antropologia, para eclodir na gramática, visto que o estudo da dialetologia fornece - em *feedback* - a reflexão sobre a evolução da língua *standard*.

A pluralidade dos dialetos não merece ser vista como um mero tópico dentro das gramáticas e da disciplina intitulada língua italiana. Aliás, por que não inserir a dialetologia dentro do currículo da disciplina que se ocupa da cultura italiana?

Defendo essa tese porque considero a dialetologia interdisciplinar, isto é, o estudo da língua e o da cultura podem ser distintos, mas são indissociáveis.

O estudo dos dialetos através do recurso do áudio, incrementaria a questão da fonética, uma vez que a pronúncia varia de região para região. A dinamização da dialetologia nos

centros acadêmicos através da instrumentação textual e auditiva dos dialetos seria uma contribuição para a sua preservação.

Esta comunicação é a manifestação pública de um desejo profissional de abordá-los empiricamente. Talvez tenha causado decepção porque não illustrei minha fala com material audiovisual, uma vez que careço dele e o pleiteio.

Não pretendo com esta comunicação fazer uma defesa irracional dos dialetos, apesar de idealizá-los como imagem especular da cultura italiana. Reconheço que as dinâmicas sociais exigiram uma língua única, afinal a Itália não poderia crescer numa babel. Admito que o bilingüismo e a italianização são irreversíveis. Mas insisto que o aprofundamento dos estudos dialetais é necessário por respeito ao patrimônio que eles representam.

Referências

- BERRUTO, G. *La variabilità sociale della lingua*. Turim: Loescher, 1980.
- BERRUTO, G. BERRETTA, M. *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*. Nápoles: Liguori, 2001.
- BRUNI, F. *L'italiano - elementi di storia della lingua e della cultura*. Turim: UTET, 1984.
- CANEPARI, L. *Italiano standard e pronuncie regionali*. Padova: CLEUP, 1983.
- COVERI, L. *Le varietà del repertorio linguistico italiano*. (2 cassette audio) Siena: Scuola di Lingua e Cultura per stranieri, 1989.

AVALIAÇÃO SOMATIVA OU AVALIAÇÃO FORMATIVA? IMPRESSÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DE UMA QUINTA SÉRIE NOTURNA

Maryanne da Rocha Barbosa Veloso (PG-UFG)

Introdução

Avaliar é um atributo inerente ao homem e que se caracteriza pela capacidade humana de analisar um fato, emitir uma opinião sobre um assunto, ou julgar uma ação com o objetivo de redimensionar as diretrizes previamente estabelecidas. É próprio do homem, durante cada momento de sua vida, julgar “as realidades (as práticas) dentro da luz das medidas” (Hoffmann, 2001, p.7).

Do universo escolar, quando ainda alunos, trazemos lembranças de avaliações que, por vezes, enquanto experiências, nos marcaram por serem humilhantes e dolorosas. Já como professores, somos obrigados por imposições burocráticas, a fazer uso de instrumentos docimológicos (medição) com o objetivo de atribuir valor ao conhecimento de nossos alunos, e, no exercício dessa atividade, nos deparamos com dificuldades que revelam que o compromisso de avaliar não é nada fácil.

Diante de tão difícil tarefa, podemos nos encontrar indecisos na escolha da melhor forma de avaliar e de métodos que nos garantiriam resultados mais justos e satisfatórios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos apresentam uma concepção avaliativa para língua estrangeira e para as demais disciplinas como sendo a mais apropriada, a avaliação formativa. Mas o que vem a ser a avaliação formativa?

Com base nos estudos mais recentes e algumas considerações dos PCNs sobre o modelo de avaliação formativa, apresentaremos alguns de seus pressupostos e a algumas críticas sobre este modelo avaliativo.

Avaliação formativa

A avaliação formativa se caracteriza por ser “parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional” (PCN - língua estrangeira, p. 79), pois privilegia a verificação contínua como forma de acompanhamento da aprendizagem.

Para Perrenoud (1999, p. 79-80), a avaliação formativa é composta de “toda prática de avaliação que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta de diferenciação do ensino”. Este modelo de avaliação contempla ações que objetivam coletar informações sobre o que foi assimilado pelo aluno e que podem ocorrer pelo acompanhamento do desempenho do aluno por meio de tarefas, exercícios ou provas. Essas informações permitem que o professor tome consciência de seus avanços e dificuldades e que redimensione a sua prática educativa por meio da escolha de uma nova abordagem ou um método mais adequado às necessidades

dos alunos. Este modelo também possibilita ao aluno refletir sobre seu desempenho, levando-o a repensar a sua aprendizagem.

Os instrumentos de testagem usados para informar sobre o desempenho do aluno não devem servir para punir, estabelecer comparações ou dar nota simplesmente, mas para aferir o domínio e o progresso do aluno. Sant'anna (1995, p. 43) declara que “a avaliação, quer seja feita através de testes ou provas ou por ambos, deve realizar-se numa atmosfera que permita o crescimento do aluno, e não a criação de bloqueios”.

A informação sobre a aprendizagem pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem os recursos de memória, que o professor usa para guardar as características dos alunos, até às estratégias como observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interação. O professor, ao constatar a existência de dificuldades e ao se propor a entendê-las e a enfrentá-las, pode romper com a “norma de equidade formal que rege a avaliação certificada” (Perrenoud, 1992, p. 156) e aplicar uma avaliação formativa que se proponha a reconhecer a pluralidade de formas de excelência escolar. Assim, o professor se libertaria do dever de avaliar todos os alunos segundo um único modelo que permitiria valorizar atividades diferentes (respeitando às características de cada aluno e os limites de um mínimo cultural comum exigido a cada nível). A escola seria um lugar não de fracassos, mas de promoção da auto-estima dos mais desfavorecidos socialmente.

No entanto, essa modalidade avaliativa tem conseguido atrair as mais variadas críticas. O uso de vários instrumentos tem sido entendido por alguns profissionais como um meio de promoção automática e que tem impedido a melhoria do ensino, permitindo a associação de uma característica a essa modalidade que Antunes (2002) e Romão (2002) nomeiam como a grande bondade pedagógica intrínseca da modalidade formativa. Eles também declaram que a avaliação formativa, por vezes, se revela mais opressiva que a avaliação tradicional, pois o uso de vários instrumentos tem cerceado a liberdade dos alunos, obrigando-os a fazer todas as atividades em nome de uma avaliação contínua e cumulativa.

Perrenoud (1999) aponta um outro defeito da avaliação formativa, o *angelismo*.¹ Nem sempre o aluno está com vontade de aprender ou cooperar para a sua própria formação. Alguns alunos estão mais dispostos a trabalhar mais que outros. Outros podem resistir à idéia de revelar sua maneira de se organizar e de pensar. Há aqueles que não aspiram a aprender o máximo possível, mas se contentam em “sair-se bem”, poupando suas forças para outras atividades. Logo, o peso nesse contrato didático em que o professor se esforça por otimizar a aprendizagem do aluno é muito grande e as notas podem não ser tão repletas de justiça como que se apregoam alguns defensores dessa modalidade. Pode ocorrer um desequilíbrio na relação entre professor e aluno. O excesso de trabalhos escolares, a exigência que haja mais seriedade na aprendizagem e o abuso no ritual “Pode fazer melhor!” pouco a pouco privaram de credibilidade o discurso mais peculiar da avaliação formativa, ou seja, de que a avaliação contínua é a melhor forma de regulação e otimização do processo de aprendizagem.

Perrenoud (1999) acrescenta que é inútil insistir em uma avaliação contínua quando os professores não têm condições favoráveis para respeitar à individualização das

¹ Para Perrenoud (1999), angelismo constitui em um defeito próprio da avaliação formativa. Essa modalidade avaliativa desconsidera os alunos que, por algum motivo, não participam das atividades contínuas de avaliação.

aprendizagens e para fazer uma diferenciação das intervenções, visto que o professor tem de se dirigir a várias centenas de estudantes, ou o horário a cumprir é rígido com programas extensos e as exigências são muitas.

Uma parte dos alunos e de suas famílias está interessada em atingir, na *hierarquia de excelência*,² uma posição suficiente para passar de ano ou ampliar seus saberes e habilidades necessários para obter um certificado. Segundo Perrenoud (1999, p.120) “a escola continua a ser um campo de batalha onde o que conta é a classificação, mais do que o saber”. A avaliação formativa tem voltado as costas às estratégias utilitárias,³ visto que não tem investido no necessário e no momento decisivo, para posteriormente, recobrar as forças dosando o esforço. Não é necessário que o aluno leve a sério todas as expectativas da escola. O aluno pode concentrar sua atenção e estratégias em assuntos e conteúdos que julgar úteis para si. Perrenoud (1999) defende que se deve contar com estratégias muito mais econômicas quando se trata de domínios em que o que basta é fazer a prova e passar.

Logicamente, os PCNs, ao apresentarem a modalidade formativa como modelo de avaliação a ser seguido, condenam o modelo tradicional que é apontado como uma forma de avaliação que controla externamente o aluno por meio de notas e conceito. Os testes ou provas, na visão tradicional, são compreendidos, nesse documento, como instrumento de ameaça ou intimidação. Esse modelo é convencionado pelos PCNs com o nome de avaliação somativa e tem como proposta informar sobre os níveis de proficiência alcançados sem se preocupa em revelar o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Portanto, cremos ser relevante mencionar alguns pressupostos da avaliação somativa com o objetivo de relacionarmos as duas modalidades ao contexto de nossa pesquisa e, por meio deste trabalho, compreendermos o conflito que alguns professores sentem em ter que abandonar a avaliação somativa e serem obrigados a aplicar um modelo que ainda parece mal definido e imposto, sem antes ter refletido adequadamente sobre como usá-lo.

Avaliação somativa

Segundo Bloom et al. (1983), citados por Hoffmann (2002), a avaliação somativa tem por objetivo avaliar, de maneira geral, o grau em que os resultados da aprendizagem têm sido alcançados ao longo e ao final de um curso. Rea-Dickins (2000) acrescenta, ainda, que os resultados atendem aos propósitos administrativos e institucionais. Logo, é um tipo de avaliação imposta por forças externas ao ambiente em que ocorre a aprendizagem.

A avaliação somativa é uma decisão que pode ser baseada em um único teste (concursos e prova final) ou a soma de outros resultados. Para que o professor avalie os resultados em uma perspectiva global e delibere sobre a promoção do aluno, o professor pode fazer uso dos dados parciais da avaliação formativa, da soma de quatro resultados de uma única prova aplicada bimestralmente, de uma única prova aplicada no final ou fazer uso de outros meios de verificação. Observa-se, com esse critério, que os instrumentos

² Perrenoud (1999) define *hierarquia por excelência* como sendo o modelo de avaliação que classifica e compara os alunos, estabelecendo assim uma hierarquia com base em notas.

³ Estratégias Utilitárias para Perrenoud (1999), corresponde às estratégias usadas para determinar o que é relevante aprender e quando aprender.

docimológicos, sendo os mais usuais provas e testes, podem ser aplicados em uma única vez ou obtidos durante o processo ensino-aprendizagem.

Logo, na avaliação somativa, a informação coletada por meio de vários mecanismos avaliativos caracteriza-se por ser cumulativa sem significar ser contínua, pois resultados de mais de uma avaliação são somados para aferir nota sem a ênfase em redimensionar a prática do professor. A diferença entre essa modalidade e outras está na tomada de decisão – aprovar ou reprovar - que pode ser feita de uma vez no final de um período, um bimestre ou um ano. Para isso, o professor utiliza, como padrão, comparar o aluno consigo mesmo, com os colegas ou com os objetivos estabelecidos para a turma.

Embora a idéia de uma única prova, bimestral ou final, ou único trabalho, possa ser justificável, ela é raramente utilizada nas escolas, pois o uso de vários dados é importante para saber se o aluno dominou satisfatoriamente os objetivos do programa e se possui condições de enfrentar a etapa seguinte.

Afonso (2000) afirma que a avaliação somativa toma como referência a valorização nos resultados dos testes para decidir a aprovação ou retenção do aluno, devida à natureza intrinsecamente seletiva e competitiva da modalidade.

Os objetivos e as perguntas da pesquisa

Levando-se em conta que a avaliação formativa tem como objetivo fazer tudo o que for preciso para que os alunos atinjam os resultados previstos, o que podemos observar é que os alunos recebem cobranças constantes, pois sofrem avaliação continuamente. Embora essa modalidade apregoe que a proposta base é verificar a situação do ensino-aprendizagem, que a avaliação formativa não deva servir para dar nota e gerar no aluno sentimento de que ele está sendo julgado, a realidade imposta pela parte burocrática do universo escolar determina que, em cada final de bimestre, os alunos recebam um valor correspondente ao seu desempenho. Logo, fica-nos o questionamento se essa modalidade não estará estressando nossos alunos por fazer que sejam avaliados constantemente, além de manter o padrão de avaliação tão condenado pelos PCNs. A partir dessas reflexões sobre a prática avaliativa presente em nossas escolas públicas, questionamos se a avaliação centrada em uma única prova poderia ser uma proposta mais condizente com a realidade dos alunos que trabalham durante o dia e freqüentam a escola noturna. Embora a idéia de uma única prova ou trabalho possa ser apresentado ao aluno após vários exercícios de revisão, raramente ela é utilizada nas salas de aula de escolas públicas. Por que então não se questionar a praticidade do modelo avaliativo apresentado pelos PCNs? Será que a modalidade formativa é a mais repleta de justiça? Avaliar usando um único meio de verificação – uma única prova – poderia ser um modelo mais harmonioso com a realidade do aluno de periferia que freqüenta a escola noturna após um dia de trabalho?

Logo, diante desses questionamentos, permanece o desejo de desvendar a praticidade da modalidade avaliativa chamada de avaliação formativa dentro de nossas salas de aulas.

Este estudo será orientado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Será que a avaliação somativa com base em uma única prova pode avaliar com qualidade e justiça?

- 2) Que impressões os alunos têm sobre as duas modalidades, a avaliação somativa e a avaliação formativa?
- 3) Se os alunos pudessem escolher, que modalidade avaliativa escolheriam?

Metodologia

Esta pesquisa ocorreu em uma escola da periferia de Goiânia numa das unidades da rede municipal de Goiânia. Participaram de nosso estudo seis alunos de inglês de uma escola municipal de Goiânia do turno noturno em 2002. Os participantes da pesquisa freqüentavam uma quinta série.

Na coleta de dados, foram aplicadas duas entrevistas com os estudantes. Os alunos revelaram suas impressões sobre os dois momentos em que foram avaliados por instrumento docimológicos próprios da avaliação somativa e da avaliação formativa. Em um primeiro momento, os alunos não sofreram avaliação alguma durante o terceiro bimestre. A avaliação ocorreu somente no final do referido bimestre com base em uma única prova. Criou-se uma situação semelhante às avaliações que requerem do professor a aplicação de uma prova por bimestre e após a soma dos resultados das provas, decide-se pela aprovação ou a retenção do aluno. Detivemo-nos em analisar as impressões dos alunos sobre a aplicação de uma prova bimestral. As impressões coletadas do mesmo grupo de alunos na segunda entrevista tiveram como base as reflexões desse grupo sobre o mecanismo de coleta de informações próprio da avaliação formativa. Os vários instrumentos docimológicos usados nesse momento variaram de observações do professor sobre a participação dos alunos, testes de consulta, trabalhos em grupo, atividades extraclasse e acompanhamento de tarefas desenvolvidas em sala como também a apresentação de deveres de casa. Esse segundo momento possibilitou aos alunos refletir comparativamente sobre as duas práticas avaliativas e opinar sobre suas preferências sobre os métodos aplicados. A análise se deu pela identificação de características presentes nas duas entrevistas, e, posteriormente, verificaremos a coerência entres estes dados e a taxonomia sobre instrumentos de testagem das modalidades somativa e formativa.

Resultados e discussão

Apresentaremos as impressões dos alunos participantes deste estudo sobre a avaliação somativa e a formativa, respectivamente.

Impressões sobre avaliação somativa

Detectamos que algumas das impressões dos informantes valorizavam a avaliação cujo instrumento de medição utilizava uma única prova. O fato de a avaliação somativa neste trabalho levar em conta o resultado de uma única fonte de avaliação permitiu aos alunos deslumbrar, em nome de um resultado, que teriam que se esforçar mais. Tendo em vista as conseqüências de tirarem uma nota que não acompanharia o rendimento apresentado

em avaliações anteriores, os alunos tiveram uma dedicação maior e estudaram para a prova, como se pode verificar nas seguintes passagens transcritas da entrevista:

- [1] Elen: Melhor porque a gente estuda mais, porque para uma prova a gente tem que estudar mais. Agora numa que vale dois pontos, três pontos quase ninguém estuda, porque vale pouco, e a que vale cem a gente se esforça mais para tirar nota melhor pra passar de ano.
- [2] Rejane: A professora avisou que ia dar a prova, eu estudei, mas eu pensei que a prova ia ser um pouco mais difícil. Pra mim a prova foi mais fácil.
- (Entrevistas sobre o primeiro momento avaliativo)

Os alunos identificaram que uma avaliação que privilegia um único momento de testagem pode se valer de atividades de revisão e fixação para retomar os conteúdos e esclarecer os pontos que geravam dúvidas. Essas atividades podem anteceder a esse único instante de verificação. Os alunos reconheceram ter mais oportunidades para reter o conteúdo e se sentiram mais confiantes ao se depararem com uma prova a qual eles eram capazes de responder, como se pode observar nas falas de Edney e Rejane:

- [3] Edney: A senhora passou umas atividades. Às vezes, a gente não lembra da matéria, mas com os exercícios repetidos a gente se lembrava. Que nem, tipo assim, algumas coisas que a senhora já tinha passado antes e a gente pega e lembra.
- [4] Rejane: Eu acho que foi bom ter tido uma prova só, porque se teve uma prova só a professora passou muito exercício pra gente fazer. Com o exercício a gente ganha mais, porque a gente pega mais o conteúdo, a gente aprende mais, a gente sai muito melhor na prova.
- (Entrevistas sobre o primeiro momento avaliativo)

Observamos que uma única avaliação poder gerar no aluno uma sensação de alívio, pois não se prolonga o sentimento de ansiedade que antecede cada avaliação. A noção de ter uma única prova para avaliá-lo pode significar ao aluno uma necessidade de desempenhar logo sua obrigação como uma forma de se ver livre daquele momento ou de qualquer imposição avaliativa vinda do professor, como se pode observar nas falas de Rejane e Mônica:

- [5] Rejane: Seria um sofrimento pra gente. É muito difícil ter muitas provas, prefiro que seja só uma só.
- [6] Mônica: Porque quando é uma prova só, se avalia somente uma vez e é aquela e pronto.
- (Entrevistas sobre o primeiro momento avaliativo)

Impressões sobre avaliação formativa

As informações coletadas sobre a avaliação formativa revelam que há alguns alunos que têm uma certa preocupação não só com aprendizagem, mas com a nota final do bimestre. Crêem alguns dos alunos que, se tiverem mais instrumentos de avaliação, terão mais chances de aprender e de tirar uma nota melhor, como podemos observar no relato de Bosco:

- [7] Bosco: O aluno não consegue chegar ao ponto desejado se tiver uma só pra tirar nota máxima. E se não der conta? Agora dando duas ou três com um valor mais baixo, aí consegue tirar nota melhor.
(Entrevista sobre o primeiro momento avaliativo)

Observamos a existência de uma crença de que, se os alunos forem avaliados em vários momentos por meio de diversas provas, testes ou exercícios com valores menores, seria garantido ao aluno ter um resultado melhor do que se tivessem somente por uma única avaliação com valor máximo, como é ilustrado no relato de Mônica.

- [8] Mônica: Eu preferiria que fosse mais. Porque quando é uma prova só, se avalia somente uma vez e é aquela e pronto. Mas se você me avalia hoje e me avalia em um tempo mais curto, nisso eu vou ficando naquela preocupação. Fui avaliada agora, vai ter outra avaliação, então eu tenho que avançar para mostrar progresso na outra avaliação. Eu preferiria que fosse assim, que tivesse mais provas.
(Entrevista sobre o primeiro momento avaliativo)

Pudemos observar que o processo de avaliar continuamente o aluno faz com que ele sinta que sua aprendizagem está sendo melhor, pois ele percebe, ao receber o resultado de cada nota, que está assimilando o conteúdo. Esse tipo de avaliação permite também ao aluno sentir que o tempo que ele precisa para aprender está sendo respeitado. É como se o aluno compreendesse que, para aprender, é necessário que a aprendizagem ocorra passo a passo, como é ilustrado no relato de Mônica:

- [9] Mônica: Porque fazendo dessa forma, passo a passo, parece que encaixa mais o conteúdo do que tudo de uma vez.
(Entrevista sobre o segundo momento avaliativo)

A aplicação de várias atividades avaliativas parece criar no aluno uma sensação de que ele está sendo ajudado. O aluno percebe essas várias provas, ou testes, como se ele estivesse recebendo por parte do professor um mecanismo de avaliação facilitador e garantidor de uma boa nota, como podemos observar na afirmação de Bosco:

- [10] Bosco: No caso, eu prefiro várias provas. Tem um pessoal que não dá conta. Se for só uma, pode ter nota mais baixa. A pessoa tem mais chance.
(Entrevista sobre o primeiro momento avaliativo)

A avaliação formativa pode ser vista como um mecanismo intrínseco à aprendizagem que pode gerar maior participação e deixar nos alunos a sensação de que o processo avaliativo pode ser prazeroso, como é ilustrado no seguinte exemplo:

- [11] Bosco: Foi positivo porque todos estavam querendo participar. Todos gostaram das atividades.
(Entrevista sobre o segundo momento avaliativo)

Uma prova mal resolvida seguida de outras pode dar ao aluno um desejo de recuperar-se e levá-lo a estudar para as provas seguintes. Vejamos o relato de Mônica:

- [12] Mônica: Mais avaliações. Porque na primeira eu poderia não ter me saído bem. Já a segunda e outras eu ia me esforçar.
[...]
Várias atividades e mais provas exigem mais.
(Entrevista sobre o primeiro momento avaliativo)

A avaliação formativa pode ser compreendida com uma modalidade que cobra mais dos alunos, pois requer que eles estudem em casa após um dia de trabalho. Vejamos o relato de Ediney:

- [13] Ediney: Cansa mais, porque você tem que estudar para várias provas. Você termina uma prova e já tem que pensar em outra.
(Entrevista sobre o primeiro momento avaliativo)

A avaliação formativa requer do aluno uma maior participação nas atividades e o aluno pode se sentir muito cobrado e estressado tendo que fazer e responder a tantas avaliações, como afirma Edney:

- [14] Edney: Cansa mais porque você tem que estudar para várias avaliações, Você termina uma prova e já tem que pensar em outra. Uma avaliação direto é mais fácil.
(Entrevista sobre o primeiro momento avaliativo)

Considerações finais

Após analisarmos os dados coletados, retomamos as perguntas com o objetivo de respondê-las.

1) Será que a avaliação somativa com base em uma única prova pode avaliar com qualidade e justeza?

Nossas reflexões levam-nos a crer que, independente do tipo de avaliação que o professor aplique em sua sala de aula, o que fará diferença é a compreensão que o profissional da educação faz de seu papel como educador e avaliador. Um modelo de avaliação, como a avaliação somativa, pode contemplar ações que intervenham no processo ensino-aprendizagem e que permitam ao aluno aprender da melhor forma. Um professor pode acompanhar o desenvolvimento do aluno sem ter que avaliá-lo continuamente.

Se o professor considerar a aplicação de uma única prova como um instrumento de investigação sobre o processo ensino-aprendizagem, ele poderá criar situações fora do momento escolhido para avaliar para promover intervenções e regular a aprendizagem. Os resultados coletados em nossa pesquisa revelam ser possível otimizar a aprendizagem sem ter que avaliar constantemente. Pode-se usar de atividades que retomem o conteúdo e sanem as dúvidas.

A avaliação somativa é uma modalidade que melhor viabiliza as estratégias utilitárias, pois requer do aluno o conhecimento necessário e no momento certo. As estratégias utilitárias

também atendem melhor a realidade particular do noturno, pois a pouca freqüência e a baixa assiduidade dos alunos são obstáculos a uma avaliação contínua. Também cremos ser necessário mencionar que, após um dia inteiro de trabalho, o aluno está por demais exausto para se condicionar a várias avaliações.

2) Que impressões os alunos têm sobre as duas modalidades, a avaliação somativa e a avaliação formativa?

As impressões, por nós detectadas, revelam que a avaliação somativa gera no aluno uma necessidade de estudar mais. A consciência de que a prova é a única oportunidade de revelarem seus conhecimentos os impelem a estudar antes da aplicação da prova.

O sentimento de ansiedade, percebido por nós em ambos modelos de avaliação, pode ser bem administrado pelo aluno e o levar a canalizar suas energias para o estudo e a preparação para a prova. O professor pode fazer uso de observações e acompanhamento sistemático para garantir a recuperação de conteúdos. As intervenções podem ser apresentadas pelo professor para garantir a aprendizagem. Não há necessidade de aferir nota a tudo que o aluno faz ou controlar a participação do aluno durante o processo em que ele está aprendendo. As provas podem muito bem ser aplicadas depois de ter concluído o planejado, ou depois de o professor ter garantido ao aluno uma maior aquisição do conhecimento.

3) Se os alunos pudessem escolher, que modalidade avaliativa escolheriam?

A postura reflexiva do professor capacita a viabilização de qualquer avaliação. Mas, como já mencionamos nas perguntas anteriores, a avaliação será segregadora se somente o professor a usar para isso. Qualquer mecanismo de mensuração pode garantir a otimização da aprendizagem, se o professor o usar para regular devidamente a aprendizagem.

Implicações para o ensino de Inglês

Por intermédio dos dados coletados neste trabalho, podemos afirmar que a avaliação, por estar no ponto nevrálgico do ensino, é um assunto que merece muitas reflexões. Como professores, devemos nos guiar pelo bom senso. Os instrumentos de testagem podem ser menos injustos em qualquer modalidade que venhamos a escolher. O que determina a aplicação de uma avaliação mais justa é a postura do professor diante do fazer avaliativo. Desse modo, propomos a auto-reflexão ao professor. Como educador, o professor deve estar atento ao processo ensino-aprendizagem e fazer uso de uma avaliação que seja menos traumática e excludente. Qualquer que seja a modalidade, ela deve atender a objetivos educativos. O professor e os alunos devem refletir mais sobre as imposições da ideologia de avaliação que esta por trás de qualquer modalidade avaliativa. O ensino não deve perder de vista seu lado pedagógico. Avaliar requer do professor uma confissão de fé, o de avaliar para educar e formar seres humanos críticos e preparados para serem sujeitos transformadores da sociedade em que vivem.

Referências

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. 31ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTE. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, 1997, 97 p.
- PERRENOUD, P. *Não mexa na minha avaliação!* Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NOVOA, A. (Org.). *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa, 1992.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- REA-DICKINS, P. Classroom Assessment. In: HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 375-401.
- ROMÃO, J.E. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANT'ANNA, I.M. *Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

A PROSÓDIA DA LEITURA SOB O PONTO DE VISTA DA INTENCIONALIDADE

Newton Paulo Monteiro (PG-UFG)

Introdução

Esse trabalho argumenta que a leitura em voz alta merece um lugar no ensino de línguas maternas e estrangeiras. Para ilustrar a importância desse lugar, procura-se mostrar como diferentes leitores podem sugerir matizes de sentido diferentes em um mesmo texto através de sua escolha comunicativamente competente dos recursos prosódicos da proeminência (ênfase) e entonação. Como consequência, o ensino de línguas não pode ignorar a leitura em voz alta como prática discursiva e cultural relevante em diversas instâncias de discurso. Produzir tais sentidos implica em competência comunicativa, percebê-los implica em competência crítica. A partir da Teoria da Intencionalidade de Searle (1995), analisam-se diversos exemplos de leitura em voz alta. A posição adotada é a de que tal modalidade de leitura não se resume a uma relação direta de símbolos gráficos e fônicos, mas que se constitui em uma rica atividade discursiva importante para o ensino de línguas.

A intencionalidade

Searle (1995, p. 1) define a Intencionalidade como “aquela propriedade de muitos estados e eventos mentais pela qual estes são dirigidos para, ou acerca de, objetos e estados de coisas no mundo”. Esses “objetos e coisas do mundo” dizem respeito tanto a coisas materiais como a situações, circunstâncias e acontecimentos no mundo. Os estados e eventos mentais se referem aos diversos modos de funcionamento da mente, que incluem desejos, crenças, medos entre outros. Desse modo, a Intencionalidade não é precisamente uma característica lingüística, mas pode se apresentar em formas de comportamento que não relacionaríamos imediatamente com a linguagem verbal. Searle fala, por exemplo, da Intencionalidade da percepção (Searle, 1995). Inversamente, porém, o emprego da linguagem implica em Intencionalidade, já que ao utilizar a língua, o sujeito dirige seu estado mental para “objetos e coisas no mundo”. Tal propriedade da Intencionalidade é denominada Direcionalidade.

A Intencionalidade não deve ser confundida com a consciência, já que nem todos os eventos e estados mentais dirigidos a objetos e coisas no mundo são conscientes. Searle exemplifica esse ponto por explicar que não temos consciência de algumas de nossas crenças (Searle, 1995). Essas, contudo, são dirigidas a objetos e a coisas no mundo, apresentando, assim, Intencionalidade.

A Intencionalidade também está ligada ao conceito de Representação. No domínio da comunicação verbal, a Representação se manifesta em condições de satisfação das formas proposicionais (os enunciados) e em condições de satisfação do modo psicológico (Searle, 1995). As condições de satisfação da forma proposicional são o conjunto dos recursos

convencionais necessários à produção de um efeito de sentido. A situação de ordenar, por exemplo, implica na construção de um enunciado imperativo, o qual apresenta uma ou mais formas convencionais do modo imperativo e padrões entonacionais apropriados para produzir tal efeito. É evidente que é possível ordenar de maneira indireta, sem o emprego de verbos de modo imperativo. Contudo, mesmo esta forma indireta apresenta uma forma convencional que permite o reconhecimento da ordem indireta. As condições de satisfação relativas ao modo psicológico se referem às exigências extralingüísticas que devem ser mutuamente partilhadas pelos envolvidos no processo de comunicação. Essas exigências incluem condições da realidade material do mundo e dos sujeitos e das esferas social e institucional. A situação de ordenar serve novamente para ilustrar o ponto. Suponhamos que a ordem seja para que alguém lave um carro. Algumas condições são necessárias para se emitir (e obedecer) esta ordem: que exista uma classe de objetos no mundo denominada carro; que aquele que dá a ordem e aquele que a recebe conheçam essa classe de objetos; que exista um exemplar particular dessa classe de objetos reconhecível por ambos os sujeitos; que aquele que recebe a ordem tenha condições físicas e materiais para executar a ordem; que aquele que ordena e aquele que recebe a ordem estejam em condições sociais de assumir esses papéis, o que pressupõe uma autoridade ou liberdade hierárquica do sujeito ordenante. O reconhecimento consciente ou inconsciente (no sentido de pressuposto) desses fatores constitui o modo psicológico.

A Direcionalidade e a Representação constituem elementos fundamentais para a nossa análise. Esboçados esses conceitos da Teoria da Intencionalidade, passaremos agora à descrição da metodologia empregada nesse estudo.

Metodologia

Os dados que serão analisados e discutidos são do IViE Corpus (2001), disponibilizados no endereço eletrônico <http://www.phon.ox.ac.uk/~esther/ivyweb/> pelas universidades de Oxford e Cambridge. O projeto que resultou no corpus, intitulado *English Intonation in the British Islands*, se destina a oferecer um mapeamento de nove variedades entonacionais do inglês urbano conforme falado por adolescentes de ambos os sexos com idade de 16 anos. Os dados foram coletados em escolas secundárias urbanas através de atividades que visavam produzir amostras de cinco estilos: sentenças, leitura de um texto (Cinderela), relato semi-espontâneo do texto, conversação e direções (a partir de um mapa).

Escolhemos a variedade entonacional de Cambridge como fonte dos dados para esse trabalho. A leitura da passagem inicial de Cinderela feita por três sujeitos do sexo masculino, cujas iniciais são *JE*, *JJ* e *MA*,¹ foi escolhida para formar o corpus deste trabalho. Para transcrever prosodicamente as gravações, empregamos símbolos de uso generalizado, os quais são explicados no quadro a seguir.

¹ O endereço eletrônico do IViE Corpus apresenta apenas as iniciais dos nomes.

NOTAÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ENTONACIONAL²

CAIXa ALta - indica as palavras que apresentam proeminência relativa (ênfase).

- || - pausas que indicam os limites das unidades tonais.
- ↑ - elevamento (repentino) do tom de voz
- ↓ - abaixamento (repentino) do tom de voz
- ↗ - movimento tonal ascendente
- ↘ - movimento tonal descendente
- - movimento tonal nivelado
- /↘ - movimento tonal ascendente-descendente
- \↗ - movimento tonal descendente-ascendente

A análise dos dados deste estudo procurará responder duas questões : (1) que efeitos de sentido o leitor produz como consequência da atuação do princípio de Direcionalidade?; (2) como o leitor *representa*, lingüística e psicologicamente, o seu estado mental? (Representação).

A primeira questão se relaciona com a escolha que o leitor faz de um sentido ao empregar determinado recurso prosódico. Embora o sentido produzido deva ser possível a partir do texto, o leitor tem a opção de acrescentar certas nuances, ou até mesmo de criar o seu contexto com a leitura. O tom de voz pode sugerir muitas coisas quanto a como o leitor encara o conteúdo do texto. Em muitos casos, pode-se até mesmo perceber atitudes como a aprovação, o desprezo, o ceticismo e a ironia. Mais freqüentemente, porém, pode-se observar as informações declaradas ou subentendidas do texto que o leitor julga merecer ênfase. A segunda questão concerne aos recursos que são empregados para produzir tais efeitos, bem como ao processo de formação de sentido desenvolvido em virtude do emprego de tais recursos.

A análise dos dados seguirá um percurso comparativo entre as leituras com o intuito de demonstrar como cada sujeito (re)produz os sentidos do texto com base nos princípios da Direcionalidade e Representação. A seção seguinte se ocupará dessa análise.

Análise e discussão dos dados

Ao transformar a linguagem escrita do texto em produção oral, o leitor freqüentemente sinaliza o início da leitura com a elevação da voz. Do estado de silêncio, há uma passagem repentina para um tom elevado que começa a diminuir após a demarcação do início da leitura. A utilização deste recurso prosódico pode ser percebida no recorte abaixo, em que o leitor *JE* apresenta o primeiro termo do texto, “once”, com a elevação da voz:³

Recorte 1 - *JE*

||↑ ONCE upon a \↗ TIME || there was a girl called ↘ cinderELLa ||

but EVERYone called her ↘↓ CINDers ||

(Era uma vez uma menina chamada Cinderela. Mas, todos a chamavam por Cinders.)

² O elevamento e o abaixamento do tom de voz implicam em um “salto súbito da voz” para cima ou para baixo. Os movimentos tonais perduram, por algum tempo, sobre uma ou mais sílabas

³ Adotei o critério de traduzir o trecho comentado após apresentar os recortes do primeiro leitor, *JE*.

A elevação da voz (marcada pela caixa alta e por ↑) apresenta o início do conto. O abaixamento do tom de voz que se segue culmina na situação oposta no final da seqüência, quando Cinders é apresentada com um movimento tonal descendente e abaixamento do tom de voz. Este abaixamento (↓) fecha a seqüência iniciada com o tom elevado e produz um efeito de apresentação da personagem. É nesse sentido que podemos falar em Direcionalidade do estado mental do leitor. Para o leitor do recorte 1, sinalizar a introdução do texto é o que é importante nesse momento. Assim, ele coloca em funcionamento recursos que *representam* este estágio da leitura. Tais recursos são o elevamento e abaixamento do tom de voz, empregados em muitos contextos em que o falante/leitor deseja demarcar o início e/ou o fim de sua fala/leitura. Contudo, para que estes recursos de fato realizem a função de demarcadores de uma fase introdutória de um texto, faz-se necessário que existam algumas “condições de satisfação”. Em primeiro lugar, é imperativo que a leitura esteja de fato no início do texto. Além disso, para que o fechamento possa ser reconhecido, o sentido do texto deve permitir que se perceba o final da fase introdutória. No trecho discutido acima, a passagem delimitada pelos recursos prosódicos apresenta a personagem Cinderela por nome e cognome.

Se outros recursos desempenham um papel em demarcar as fases do texto, poderia ser argumentado que os recursos prosódicos são dispensáveis para esse fim. Na verdade, a demarcação é realizada por um conjunto de recursos. Assim, os aspectos sintáticos e lexicais juntam-se aos recursos prosódicos para produzir o efeito de demarcação. Contudo, os recursos prosódicos realizam alguns efeitos que outros recursos lingüísticos não podem realizar. A prosódia não realiza apenas uma demarcação, mas também um efeito apelativo, captando e direcionando a atenção do ouvinte para a importância daquele momento da leitura. No caso de um conto de fadas como Cinderela, a prosódia pode conferir à leitura um efeito mais semelhante ao de contar uma história, do que propriamente um efeito de leitura. Para atingir esse efeito, além dos recursos já discutidos, as pausas desempenham um papel importante. Na leitura de JE, há três pausas. O primeiro período é separado por uma pausa após “once upon a time”. Entretanto, não observamos o mesmo fenômeno na leitura dos dois outros sujeitos, conforme demonstram os recortes 2 e 3:

Recorte 2 - JI

|| once upON a TIME there was a GIRL called ↘ CindeRElla ||

but EVERYone called her ↘ CINDers ||

Recorte 3 - MA

|| ↑ ONCE uPON a time there was a GIRL called ↘ cindeRElla ||

but EVERYbody called her ↘ CINDers ||

Os leitores JI e MA dividem com apenas duas pausas a sua produção. Além disso, ao passo que, no recorte 3, MA utiliza o elevamento da voz no início de sua produção, JI não o faz, e nenhum dos dois leitores realiza o abaixamento final. Assim, a produção de JE explora tanto os recursos de elevamento e abaixamento da voz como as pausas. O resultado disso é que esse leitor explora mais o efeito de criação de expectativa na leitura.

A autonomia de produção de sentido do leitor através da exploração da prosódia pode ser ainda melhor observada no efeito de ênfase, na leitura da passagem que descreve as irmãs de Cinderela como hostis e preguiçosas. JE escolhe apresentar de modo mais enfático a primeira característica negativa, enquanto que JI e MA optam pela ênfase da segunda característica. Os recortes 4, 5 e 6 nos permitirão discutir isso:

Recorte 4 - JE

|| ↑ LILy and ROsa were VErY ∽↑UNFRIENDly || and they were VErY ∽LAzy girls ||
(Lily e Rosa eram muito hostis. E eram meninas preguiçosas.)

Recorte 5 - JI

|| LILy and ROsa were VErY ∽ UNFRIENDly || and they were ↑LAzy ∽ GIRLS ||

Recorte 6 - MA

|| LILy and ROsa were VErY ∽ unFRIENDly || and they were ↑LAzy ∽ GIRLS ||

Embora tanto *unfriendly* (hostis) como *lazy* (preguiçosas) sejam enfatizadas por todos os leitores (conforme indicado pela caixa alta), apenas no recorte 4 realiza-se um elevamento súbito da voz em *unfriendly*. O recorte 5 destaca a partícula negativa “UN” (un+friendly, literalmente não-amigável), assim como feito por JE, mas não há elevamento da voz no mesmo grau que o primeiro leitor. O recorte 6 apresenta a leitura de MA sem o elevamento súbito da voz e tampouco sem a ênfase da partícula negativa, mas apenas com a proeminência do radical da palavra. Por outro lado, os recortes de JI e MA apresentam o item lexical *lazy* (preguiçosas) com elevamento da voz, o que não é feito pelo outro leitor. O que se pode concluir de todas essas observações?

Em primeiro lugar, todos os leitores empregam ambas as palavras como elemento novo do discurso através da proeminência ou ênfase do radical das palavras. Além disso, os leitores JE e JI atribuem certa importância à hostilidade das irmãs de Cinderela e expressam isso por enfatizar a partícula negativa em *unfriendly*. Porém, JE escolhe enfatizar ainda mais esta característica através do elevamento da voz. Para MA, porém, o fator importante nesse contexto é a preguiça das meninas. Assim, esse leitor opta pela ênfase de *Lazy*. A leitura de JI é a única que apresenta ênfase dos dois itens lexicais.

A representação do grau de importância de algum sentido do texto para cada leitor exige que se explore os recursos prosódicos de uma maneira que poderíamos denominar cumulativa. O estado mental de JE estava voltado para a hostilidade das personagens em um grau maior do que o estado mental de JI. Assim, o grau da Direcionalidade do estado mental do primeiro leitor resulta em uma Representação que exige mais recursos prosódicos do que a do segundo leitor, embora ambos atribuam importância à hostilidade das personagens. Dessa maneira, os três leitores se diferenciam quanto à importância que atribuem à hostilidade das personagens, ao passo que JE e MA se diferenciam pelo objeto de sua Direcionalidade (hostilidade vs. preguiça).

Um efeito similar é realizado pela escolha dos tons ou movimentos tonais. Essa escolha reflete a atitude do leitor em relação ao que lê, o que pode ser simplesmente uma projeção do que o leitor considera ser a atitude que o autor do texto pretendia passar. Contudo, a intenção de transmitir a atitude do autor não garante uniformidade nas leituras dos

indivíduos, o que, na verdade, nos permite ter uma idéia da atitude do próprio leitor. Novamente, isto ocorre porque cada leitor enfoca um aspecto do sentido, entre os muitos possíveis, conforme o princípio da Direcionalidade, com a resultante Representação condizente com o sentido intencionado pelo leitor. A escolha dos movimentos tonais em *hand-me-downs* (roupas usadas) e *cleaning* (limpeza) ilustra esse ponto, conforme os recorte 7, 8 e 9:

Recorte 7 - JE

|| \ ↗ POOR cinders || had to wear ALL their ∇ HAND-me-downs ||
(A pobre Cinderas tinha que usar todas as suas roupas usadas)

Recorte 8 - JI

|| POOR cinders had to wear all their → HAND-me-downs ||

Recorte 9 - MA

|| POOR cinders had to wear all their OLD ∇ HAND-me-downs ||

O uso da expressão *hand-me-downs* (roupas usadas) apresenta dois tipos de movimentos tonais nos recortes acima. Os recortes 7 e 9 apresentam essa expressão com movimento tonal descendente, produzindo um efeito de acréscimo da informação apenas. Algo diferente ocorre no recorte 8, na fala de JI, em que o tom empregado é o nivelado. Aqui, o efeito produzido transmite um sentimento de que a situação da personagem era enfadonha por ter que usar as roupas que não mais serviam para suas irmãs. Assim, esse leitor apresenta um dado sobre a personagem, disponível no texto, de uma maneira que confere maior dramatismo à leitura.

No momento seguinte, os movimentos tonais são novamente empregados de maneira diversa com o intuito de produzir sentidos diferentes, embora o item lexical seja o mesmo. O assunto em questão é a situação difícil da personagem Cinderela, que é obrigada a fazer a limpeza da casa:

Recorte 10 – JE

|| ↑ AND she HAD to do the ↗ CLEANing ||
(E ela tinha que fazer (toda) a limpeza.)

Recorte 11 – JI

|| and she had to do ALL the ↑ ∇ CLEANing ||

Recorte 12 – MA

|| and she had to do ALL the ∇ CLEANing || and she had to do the ∇ CLEANing ||

Nas falas de JI e MA (recortes 11 e 12), encontramos o emprego do movimento tonal descendente em *cleaning*. O uso desse tom sinaliza o acréscimo da informação ao discurso e também o final do período sintático. No caso do recorte 11, JI produz um efeito cumulativo de ênfase que é adicionado através do elevamento súbito da voz. MA faz um reparo na leitura através de repetição. O emprego do movimento tonal ascendente no recorte 10 por JE, por outro lado, gera um sentido diferente neste mesmo contexto. Preserva-se um efeito

enfático, que sugere certa surpresa e indignação, mas acrescenta-se um efeito novo, de natureza mais interativa, como se o leitor estivesse contando a história e nesse momento solicitasse um posicionamento do ouvinte sobre a cruel situação da personagem Cinderela.

O emprego do movimento tonal ascendente no recorte 10 lembra o uso dos *queclarativos* (*Queclaratives*) – sentenças que possuem sintaxe afirmativa, mas prosódia interrogativa. Na verdade, existe debate acerca da função da entonação como elemento que confere o efeito interrogativo ao *queclarativo*. Geluykens (1987) afirma que o contexto e não a entonação cria esse efeito interrogativo. Batliner e Oppenrieder (1988) mantêm uma posição oposta à desse autor. No caso que estamos analisando, porém, é preciso admitir que o contexto de leitura do conto é basicamente o mesmo para os três leitores, que ainda têm em comum a idade e a região, Cambridge, e que, portanto, a entonação ascendente exerce realmente um efeito de sentido, o qual é diferente do efeito produzido pelo movimento tonal descendente.

Este aspecto interativo do movimento tonal ascendente resulta de se projetar a pressuposição subjacente ao discurso de que o tratamento recebido por Cinderela era injusto, cruel, ou de outra forma digno de ser negativamente qualificado. O movimento tonal ascendente convida o ouvinte a aceitar a surpresa e a indignação do leitor e a concordar com ele quanto à impropriedade do tratamento dado à personagem.

A Intencionalidade projetada pelo emprego do movimento tonal ascendente pelo leitor JE está associada à Representação lingüística, que confere a esse tom o efeito interativo discutido anteriormente, mas também à Representação psicológica própria do contexto, a qual apresenta a situação vivida pela personagem como negativa. É somente porque existe a premissa da impropriedade da situação que o leitor, ao se referir (direcionar-se) para a situação descrita, pode se voltar (direcionar-se) para o ouvinte em busca de sua concordância. Assim, a Direcionalidade empregada neste exemplo é dupla – dirigida tanto à situação quanto ao ouvinte. É para o ouvinte, e não apenas para a situação, que o leitor dirige, nesse momento, o seu estado mental.

Contra tal conclusão, seria possível alegar que em uma tarefa de coleta de dados com atividade de leitura, não existe exatamente uma assistência ou ouvinte real, mas que o leitor na verdade fala tendo em vista um equipamento de gravação. Tal alegação, porém, não se sustenta, visto que a atividade de ler em voz alta implica necessariamente no emprego de recursos prosódicos e o leitor pode sempre ter em mente uma assistência imaginária, mesmo que esta não esteja fisicamente presente no local em que a leitura é realizada.

Conclusão

Neste estudo, procuramos investigar o uso dos recursos prosódicos na leitura. Constatamos o emprego do elevamento e abaixamento do tom de voz no início e final de certas fases do texto com o objetivo de demarcar audivelmente tais limites. Observamos também o emprego da ênfase nos itens lexicais e em partes dos itens lexicais (prefixo negativo; radical) e o resultante efeito cumulativo enfático. Quando discutimos os movimentos tonais, verificamos que estes podem refletir a atitude do leitor ante a alguma situação descrita no texto, mesmo que essa atitude seja, do ponto de vista do leitor, inerente ao texto e pretendida

pelo autor. A análise do movimento tonal ascendente nos levou a perceber o efeito interativo produzido por esse tom em contraste com o papel aditivo do movimento tonal descendente. Enquanto este oferece informação, o movimento tonal ascendente convida o ouvinte a compartilhar com o leitor a sua posição acerca do assunto apresentado no nível proposicional do enunciado.

Em todos esses casos, pudemos observar que as diversas leituras em voz alta de um mesmo texto por diferentes leitores têm conseqüências no nível prosódico. A razão para isso é a capacidade dos recursos prosódicos de instalar-se nesse processo de leitura como um dos elementos sobre os quais os sentidos serão construídos. Essa constatação torna-se relevante na medida em que reconhecemos que a leitura em voz alta se interpõe entre o texto e o ouvinte. Reconhecer isso significa tomar consciência de que na leitura em voz alta o sujeito-leitor detém poder sobre o texto, podendo escolher produzir e reproduzir certos efeitos de sentido, em detrimento de outros. Tais efeitos são o resultado da Direcionalidade e da Representação que o leitor constrói no processo de leitura.

Estas conclusões assumem importância para uma variedade de atividades sociais em que a leitura em voz alta pode ser encontrada e têm também implicações para o ensino. Em nossa sociedade, os telejornais são um exemplo de como os recursos prosódicos podem ser explorados para dirigir a atenção e a atitude da audiência para certas conclusões acerca do fato noticiado. Tais situações não deveriam ser ignoradas pela pesquisa e ensino de línguas. A pesquisa lingüística poderia investigar os diversos contextos em que se emprega a leitura em voz alta em nossa sociedade, procurando verificar os efeitos da Intencionalidade prosódica do leitor sobre a formação dos sentidos dos ouvintes. O ensino de línguas, quer maternas, quer estrangeiras, poderia incluir em seu currículo os aspectos prosódicos da leitura a partir de perspectivas discursivas que consideram questões como a da Intencionalidade. Nesse sentido, o objetivo não seria fazer dos leitores bons decodificadores dos sinais de pontuação ou de outros elementos gráficos, mas leitores que possuem uma competência prosódica discursiva e ouvintes que possuem percepção compreensiva aguçada e senso-crítico ante a leitura audível de um texto.

Referências

- BATLINER, A.; OPPENRIEDER, W. Rising Intonation: not passed away but still alive – a reply to R. Geluykens. *Journal of Pragmatics*, v. 12, p. 227-233, 1988.
- GELUYKENS, R. Intonation and Speech Act Type: an experimental approach to rising intonation in declaratives. *Journal of Pragmatics*, v. 11, p. 483-494, 1987.
- IVIE CORPUS 2001. Disponível em: <<http://www.phon.ox.ac.uk/~esther/ivyweb/>>. Phonetics Laboratory, University of Oxford; Department of Linguistics, University of Cambridge.
- SEARLE, J. R. *Intencionalidade* (Tradução de Julio Fischer e Tomás Rosa Bueno) São Paulo: Martins Fontes, 1995. – (Coleção Tópicos)

LIVRO DIDÁTICO: YES, SIR!

*Santinha Neuda Lago de Assis (UFG)
Rogério Emiliano de Assis (Curriculum)*

O material de ensino de inglês deveria ser visto como servo do professor, não como seu senhor.

Cunningsworth (1984:15)

Abstract

We investigate in this paper the students' degree of acceptance of their textbook and extra material. Nine students in an English school – Curriculum – took part in this qualitative and interpretative research, which is also an action-research for one of the researchers. We use studies about the English coursebook to support our research. The results show that students prefer a balance between textbook activities and extra material. Furthermore, we demonstrate, through data analysis, that most students feel comfortable using both sources of material.

Introdução

Com a difusão da aprendizagem de inglês mediada por computador, a função do livro didático tem passado por um questionamento, e pode vir a sofrer mudanças severas. Contudo, ele ainda desempenha um papel fundamental no ensino e aprendizagem daquela língua, ao redor do mundo.

A despeito de sua importância ainda central nos cursos de Língua estrangeira, estudiosos defendem uma posição menos dependente do livro didático (Kitao e Kitao, 1999). Advoga-se o uso dele como uma ferramenta nas mãos do professor, que dela se servirá de acordo com seus propósitos e com o perfil de seus alunos.

Que pensam os alunos a esse respeito? Neste estudo, apresentaremos uma pesquisa realizada entre alunos de inglês como língua estrangeira de um curso livre de idiomas, com o objetivo de investigar suas percepções sobre o uso do livro na sua sala de aula e seu grau de aceitação de material extra-livro.

1. O livro didático na sala de aula de língua estrangeira

A história da utilização do livro didático remonta, segundo Soares (1997), à Grécia antiga, com a recomendação de Platão para que fossem compostos livros de leituras focalizando o saber necessário ao aluno. A autora enfatiza que desde esse tempo, como documentado na História da Educação, o livro didático tem-se feito presente onde quer que exista a escola, em qualquer sociedade e em qualquer tempo. À escola caberia a seleção do saber indispensável ao aluno que deveria ser contido no livro. A absoluta maioria de

defensores do livro didático, seja na escola, família ou sociedade geral, testifica de sua importância pedagógica conquistada e consolidada.

Garinger (2002) apresenta distintas finalidades para o livro didático na sala de aula de inglês como língua estrangeira, tais como servir de fonte básica para o professor, de fonte suplementar para material, de inspiração para atividades a serem realizadas pelos alunos, ou servir como programa de curso. Para Sheldon (1988), a larga utilização do livro didático no ensino de língua inglesa deve-se ao fato de que seu uso evita o processo árduo e longo de elaboração de material pelo professor, que geralmente dispõe de pouco tempo, além de atender às expectativas da sociedade. O autor ressalta, ainda, o fato de que a escolha do livro a ser utilizado é uma questão profissional, financeira e política.

Vassilakis (2000) reforça a importância da escolha do livro didático na sala de aula de inglês como língua estrangeira devido à ideologia envolvida no seu uso. O autor defende que o pacote do livro didático – que geralmente inclui o livro do aluno, livro do professor, livro de exercícios, e material de áudio, vídeo e multimídia, além de uma *homepage* com material extra – determina geralmente não só os procedimentos a serem seguidos em sala, mas também o padrão interacional, os papéis de aluno e professor, e mesmo a abordagem que subjaz àquela prática. Supondo-se que todos os administradores ou professores com autoridade para a escolha do livro tivessem conhecimento das abordagens de ensino de inglês como língua estrangeira, poderiam selecionar o livro que mais conviesse aos seus propósitos. O problema, atualmente, é que não são muitos os profissionais envolvidos nessa escolha que sabem realmente o que estão fazendo ao escolher um ou outro material, sendo muitos dos fatores que contribuem para a escolha do livro de outra natureza, que não a preocupação com a aprendizagem. Ressalve-se o fato de que os livros didáticos são produtos comerciais, sujeitos às mesmas estratégias de marketing de outros produtos no mercado, o que inclui muito mais do que o conteúdo didático pedagógico do livro. Ora, se os próprios professores nem sempre são conscientes da ideologia fundamentando o seu livro, como garantir que os publicadores dominem esse conhecimento?

Garinger (2001) chama atenção para o fato de que, uma vez adotado, o livro didático recebe extrema e quase total confiança dos alunos, familiares, professores e administradores. O autor dispõe a fé no livro didático, atualmente, como estando posicionada ao longo de um contínuo, variando de total rejeição a ele, embora mais rara, até o seguir literalmente cada uma das atividades, página por página. Skierso (1991) afirma que as razões que levam professores a seguir o livro literalmente, no que concerne a “metodologia, ritmo e vocabulário¹” (p. 432) seria a grande facilidade para a preparação e condução das aulas, o medo de gerar instabilidade nos alunos e, em alguns casos, a obediência devida às ordens de administradores movidos pelo desejo de padronizar o ensino ministrado a todas as turmas, como se todas as turmas fossem iguais. Fullan (1991) afirma que o livro didático geralmente se transforma no próprio programa a ser seguido em sala de aula. A despeito da preeminência a ele concedida, pode falhar e deixar de lado vários aspectos essenciais para a obtenção dos objetivos propostos.

Nas últimas décadas tem havido um movimento no campo de aquisição de segunda língua promovendo o uso flexível do livro didático, para atender às necessidades dos alunos. Cunningsworth (1984) defende a utilização do livro como um modelo inicial a ser adaptado

¹ “methodology, pacing and vocabulary”.

pelo professor à sua situação específica de ensino e à situação específica de aprendizagem de seus alunos. Para Allwright (1990), em vez de se tornar o único material usado para a instrução dos aprendizes, o livro poderia ser utilizado como fonte de atividades e idéias para o professor.

Garinger (2001, p. 3) defende que um uso moderado seria a decisão mais apropriada para professores interessados na aprendizagem de seus alunos:

Usar apenas o livro didático, de capa a capa, sem nenhum material suplementar, não é o método mais satisfatório para atender às necessidades dos alunos. Contudo, tanto professores como alunos necessitam de um molde sobre o qual construir, e os livros didáticos definitivamente oferecem isso. É importante que os professores procurem um equilíbrio entre serem escravos do livro e prover instrução organizada, baseada em alvos.²

Segundo Lamie (1999), não importa quão bom um livro didático pareça, ele nunca prescindirá de remanejamento. Cabe ao professor adaptá-lo, modificá-lo e suplementá-lo para ajustá-lo às suas circunstâncias de ensino.

Feita a apresentação de uma breve incursão sobre os estudos relativos ao uso do livro didático na sala de aula de língua estrangeira, passamos agora à presente pesquisa.

2. O estudo

2.1 Os participantes

Os participantes desta pesquisa foram nove alunos de uma turma de inglês na escola Curriculum – Inglês e Espanhol -, na cidade de Jataí, interior do Estado de Goiás. Os alunos já haviam estudado inglês por no mínimo quatro anos por ocasião da pesquisa, o primeiro semestre do ano de 2003. Os alunos formavam um grupo de Conversação I, curso desenhado para desenvolver primordialmente a habilidade de fala, mas que incluía a escrita, leitura e audição como parte do programa. Foram utilizados pseudônimos para preservar a identidade dos alunos.

O propósito de alguns alunos daquela turma ao estudar inglês era desenvolver sua fluência para viagens internacionais. Outros tencionavam obter melhor qualificação profissional e acadêmica, conforme depoimento dado na entrevista de admissão na escola. Todos já haviam estudado inglês em outras escolas da cidade ou fora dela.

2.2 A cultura local

Jataí é uma cidade de 100.000 habitantes. Ao longo dos anos, foi criada uma tradição local de que a capacidade do professor de língua estrangeira poderia ser medida pela sua

² Using only textbooks, from cover to cover, without any supplemental material is not the most satisfactory method for meeting students' needs. However, both teachers and students need a framework on which to build and textbooks definitely provide this. It is important that instructors strike a balance between being a slave to their texts and providing organized, objective-based instruction.

habilidade em seguir o plano traçado para sua aula, cobrindo o maior número possível de páginas do livro didático. Quanto mais páginas estudadas numa aula, melhor seria o professor.

Essa crença disseminada na cidade oferece um desafio ao professor que não está disposto a servir ao livro como seu senhor. Assim, quando eu, Neuda, cheguei à cidade e comecei a trabalhar no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás como coordenadora da área de Línguas Estrangeiras, enfrentei uma grande resistência por parte dos alunos com relação a um uso menos dogmático do livro didático adotado. Certamente crenças como esta levam muito tempo para serem mudadas, quando o são. Aos poucos foi possível receber o aval dos alunos para a nova concepção de livro didático proposta.

Na *Curriculum*, eu, Rogério, utilizava o livro didático como a fonte principal do programa participativo. Chamei de programa participativo porque aos inícios de semestre eu fazia uma negociação com os alunos para a escolha dos tópicos do livro a serem trabalhados, de acordo com o interesse deles. Na maioria das aulas, alguma parte do livro era estudada, mas uma quantidade considerável de material extra era utilizada.

2.3 A metodologia

Para este estudo realizamos uma pesquisa qualitativa e interpretativa (Erickson, 1986). O documento utilizado na pesquisa foi um questionário com dois tipos de perguntas: perguntas objetivas com respostas gradativas numa escala *Likert*,³ e uma pergunta livre ao final do questionário, em que os alunos deveriam comentar a forma de utilização do livro didático feita pelo professor na sua turma. As respostas objetivas facilitaram a análise, enquanto a liberdade de expressão foi garantida aos alunos na pergunta final (Wilson, 1996).

Na análise dos questionários, calculamos os percentuais por aproximação, enquanto as categorias das respostas livres foram criadas pelo critério da ocorrência dupla (Figueiredo, 2001).

Como eu, Rogério, era o professor da turma, meu papel na pesquisa foi o de pesquisador-participante. Para mim, a pesquisa se caracterizou como pesquisa-ação (Cohen et al., 2000), aquela cujo propósito principal é a investigação da prática presente a fim de aprimorá-la. Eu, Neuda, desempenhei o papel de observadora não-participante.

3. Análise dos dados

3.1 Análise das respostas objetivas

Os alunos marcaram nos seus questionários as respostas correspondentes ao seu grau de concordância com a pergunta feita. Somamos, então, o número de alunos que marcou cada uma das categorias de resposta e fizemos o cálculo percentual. A Tabela 1 apresenta as perguntas objetivas com o percentual de resposta dos alunos:

³ Os questionários em escala *Likert* apresentam sentenças com afirmações para as quais os alunos escolhem a resposta em um grau decrescente de concordância, variando entre o “concordo plenamente” e o “discordo plenamente”.

TABELA 1: Questionário objetivo

	Concordo plenamente	Concordo	Discordo	Discordo plenamente
As atividades do livro didático selecionadas pelo professor têm lhe servido de apoio para melhoramento de suas quatro habilidades.	52%	48%		
A justificativa do professor pela troca ou a não-realização de uma atividade do livro didático é muito importante, e lhe serve para entender o objetivo da aula.	52%	48%		
As atividades que o professor usa para substituir as do livro didático são relevantes para o desenvolvimento de suas habilidades.	88%	12%		
Você percebe equilíbrio entre a prática oral e escrita quando o professor trabalha com o livro didático.	64%	24%	12%	
Você percebe equilíbrio entre a prática oral e escrita quando o professor trabalha com atividades extra livro didático.	76%	24%		
Se você fosse participar da elaboração do programa do seu curso, você só usaria o livro didático.		12%	36%	52%
Se você fosse participar da elaboração do programa do seu curso, você nunca usaria o livro didático.			36%	64%
Você se sente mais motivado em sala de aula quando trabalha só com o livro didático.			64%	36%
Você se sente mais motivado em sala de aula quando trabalha só com atividades extra livro didático		24%	64%	12%
Você se sente lesado por pagar por um livro didático e não utilizar todas as suas páginas.	24%	12%	36%	28%
Você confia no critério de seleção e flexibilidade de seu professor na escolha das atividades.	88%	12%		
Você se sente inseguro quando o professor substitui ou não realiza as atividades do livro didático.		12%	52%	36%
As atividades propostas pelo livro didático são mais interessantes e atuais do que as atividades extras.			76%	24%
Você acredita que aprende mais com as atividades do livro didático do que com as extras.			52%	48%

Como é possível observar na tabela, não houve resistência por parte dos alunos quanto ao uso de material extra livro didático, mostrando-se confiantes no critério de seleção do professor. Todos os alunos afirmaram considerar relevantes as atividades utilizadas pelo professor com outro material, assim como aquelas presentes no livro. Quanto ao equilíbrio entre a prática oral e a escrita, afirmaram percebê-lo com ambos os tipos de material, com uma ligeira preferência pelas atividades extra-livro.

Os alunos se opuseram, unanimemente, a um programa de curso baseado exclusivamente no livro didático, assim como a um programa que o excluísse completamente. Quanto à

motivação, os alunos afirmaram não se sentirem mais motivados quando trabalhavam em sala somente com o livro, havendo alguns deles que consideraram as atividades extra-livro mais motivadoras. Todos os alunos discordaram de que as atividades do livro didático fossem mais interessantes ou resultassem em mais aprendizagem do que as atividades extras.

Quanto à segurança pessoal, embora a grande maioria manifestou sentir-se segura quanto ao não-uso constante do livro, um pequeno percentual manifestou insegurança quando o professor não realizava as atividades ali presentes. A despeito da apreciação geral mostrada pelo material extra-didático, alguns alunos afirmaram sentir-se lesados por gastar dinheiro com um livro e não utilizar todas as suas páginas.

3.2 Análise das respostas livres

A pergunta livre feita aos alunos foi a seguinte: “Comente a forma de utilização do livro didático feita pelo seu professor na sua turma. Dê sugestões para aprimorá-la.”

A maioria dos alunos manifestou satisfação quanto ao uso do livro didático em sala-de-aula mesclado com material extra, como os depoimentos a seguir comprovam:

[1] Concordo com a forma que o professor utiliza o livro e acho muito interessante a inclusão de atividades extras. (Dorothy)

[2] Eu gosto de seguir o livro, mas acho que as atividades extras ajudam a assimilar muito mais. (Ed)

Outros alunos afirmaram que o uso de material extra contribuiu para aumentar sua motivação:

[3] Acredito que o professor conseguiu equilibrar o livro com atividades extras. Sempre me sinto motivada a assistir as aulas de inglês. (Cleide)

[4] O professor utiliza outras atividades variadas e motivantes para o aluno, o que auxilia na descontração e fixação do conteúdo. (Janete)

Alguns alunos associaram o uso de material extra com criatividade por parte do professor, como o mostram os exemplos a seguir:

[5] Eu acredito no planejamento do professor. Suas aulas são excelentes: criatividade, inteligência e tato. (Ed)

[6] Na minha opinião, o professor é ótimo. Ele é muito criativo trazendo outras coisas. Eu acho este livro um pouco complicado. (Tathy)

Como foi possível observar nos comentários livres, os alunos concordaram com o uso do livro didático e de outros materiais como sendo benéfico para sua aprendizagem. Não houve, nessas respostas, nenhuma oposição a essa mescla de fontes diferentes.

4. Conclusão

Este estudo demonstra que é possível obter um equilíbrio entre o uso do livro didático e o uso de outras fontes de material, a fim de promover a aprendizagem e maior satisfação por parte do aluno e do professor.

O uso do livro didático como ferramenta, não como senhor, inclui a reorganização da sua ordem, quando necessário, a substituição de atividades por outras mais profícuas ou mesmo a completa eliminação de algumas de suas partes. É um sério problema sacrificar a necessidade dos alunos em favor do cumprimento do “programa” ditado pelo livro.

A escolha de um livro didático é sempre um trabalho delicado e longo, havendo vários fatores a serem considerados. Não importa quão bom seja o livro em questão, ele geralmente não abarca em sua totalidade os interesses e necessidades de uma turma. Há que se adaptar, ampliar, variar as atividades e apresentações de conteúdo para atender aos propósitos daquele grupo específico de alunos, como foi mostrado pelos dados anteriormente expostos.

Ressalte-se, aqui, como os alunos afirmaram, a importância de que o professor esclareça as razões para selecionar qualquer tipo de material. Tal procedimento contribui para a compreensão dos propósitos didáticos e para a maior autonomia por parte do aluno.

Não é seguir literalmente os ditames de um livro didático que levará os alunos a confiar no professor, na metodologia ou na escola. Requer-se muito mais que isso. A sensibilidade profissional provém de árdua observação e pesquisa, tanto bibliográfica quanto em campo. Replanejar o que já foi planejado é, muitas vezes, a atitude mais honesta e acertada.

Referências

- ALLWRIGHT, R.L. What do we want teaching materials for? In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. (Ed.). *Currents in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 131-147.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer, 2000.
- CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann Educational Books, 1984.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FULLAN, M.G. *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell, 1991.
- GARINGER, D. Textbook Evaluation. *TEFL Web Journal*. Setembro, 2001. Disponível em <<http://www.teflweb-j.org/garinger>>. Acesso em: 5 mar. 2002.
- GARINGER, D. Textbook Selection for the ESL Classroom. *Educational Resources Information Center*, dezembro 2002. Disponível em: <<http://www.cal.org/ericcll/digest/0210garinger>>. Acesso em: 10. fev. 2003.
- KITAO, K.; KITAO, K.S. Selecting and developing teaching/learning materials. *Internet TESL Journal*. Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www.aitech.ac.jp/~itesl/Articles/Kitao-Materials>>. Acesso em: 18 mar. 2000.

- LAMIE, J.M. Making the Textbook More Communicative. *The Internet TESL Journal*, v. V, n. 1, January 1999. Disponível em: <<http://iteslj.org>>. Acesso em: 12 mar. 2003.
- SKIERSO, A. Textbook selection and evaluation. In CELCE-MURCIA, M. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle, 1991. p.432-453.
- SOARES, M.B. Livro Didático: uma História Mal-contada. Moderna Artigos Online. Agosto, 1997. Disponível em: <www.moderna.com.br/artigos/arte/>. Acesso em: 15 fev. 2003
- SHELDON, L.E. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal* v. 42, n.4, p. 237-246, 1988.
- VASSILAKIS (2000). *The Open Coursebook and Its Enemies*. Palestra proferida na convenção TESOL. Trácia: Macedônia, 2000. Disponível em: <www.greekelt.net/opencoursebook>. Acesso em: 28 jan. 2003.
- WILSON, M. Asking Questions. In: SAPSFORD, R; JUPP; V. (Ed.). *Data Collection and Analysis*. London: Sage Publications and the Open University Press, 1996. p. 94-120.

LOS CAPITALES DEL CONOCIMIENTO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LETRAS

Vera Lúcia do Amaral Conrado (UFMS)

Lo primero que hay que considerar, cuando se discute sobre la formación del profesional de Letras, es que en Brasil si por una parte los titulados en la carrera de Letras no constituimos una Categoría Profesional,¹ no tenemos un Sindicato propio ni estamos representados por un Consejo Federal, por otra parte el perfil que nos delinea el Consejo Nacional de Educación de acuerdo al Parecer nº CNE/CES 492/2001, al establecer las directrices curriculares para los Cursos de Letras,² nos abre un abanico grande de posibilidades de actuación en el mercado de trabajo lo que nos exige una sólida formación profesional pese a las carencias de protección y representatividad profesional.

En la introducción a esas directrices se pone de relieve la relación dialéctica propia de las carreras de humanidades entre el pragmatismo de la sociedad y el cultivo de los valores humanistas, concibiendo la Universidad

no solamente como productora y detenidora del conocimiento y del saber, sino también como instancia dirigida a atender las necesidades educacionales y tecnológicas de la sociedad. /.../. La universidad debe ser un espacio de cultura y de imaginación creadora, capaz de intervenir en la sociedad, transformándola en términos éticos.³

Para que eso ocurra plantea que la carrera tenga una estructura flexible que le permita al alumno entre otras cosas:

- /.../ opciones de conocimiento y de actuación en el mercado de trabajo;
- /.../ oportunidad para el desarrollo de destrezas necesarias para que alcance la capacitación deseada en el desarrollo profesional;
- /.../ prioridad al abordaje pedagógico centrado en el desarrollo de su autonomía;
- /.../ constante articulación entre enseñanza, investigación y extensión, aparte del enlace directo con el postgrado.⁴

El concepto de currículo también pasó por cambios que se ajustan a esa concepción de flexibilización de la carrera. Está entendido como “/.../ todo y cualquier conjunto de actividades académicas que conforman una carrera.”. Sin excluir las disciplinas convencionales abre paso a la introducción de actividades académicas curriculares que le propicien al alumno una vivencia mayor de la heterogeneidad del conocimiento que supone la formación y el ejercicio profesionales.

¹ La ley federal que da vida a la CBO - Clasificación Brasileña de Ocupaciones -, modificada en 2002 tras 20 años de su creación, se refiere a familias de ocupaciones en un total de 600 sin hacer ninguna mención al curso de Letras (cf. www.mtecbo.gov.br).

² Cf. <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/49201FHGSCCLBAM.doc>

³ Ibidem, p. 24 (traducción mía).

⁴ Idem ibidem (trad. mía).

Si cambian la visión de la carrera, sus contenidos curriculares y el perfil del profesional, igualmente cambia la figura del profesor que pasa a ser más bien un orientador, responsable de la calidad de la formación del alumno.

Sin embargo, pese a toda esa modificación, las mismas directrices no amplían el objetivo de la carrera de Letras sintetizado por capacitar al alumno a trabajar de forma crítica con los lenguajes, en contextos oral y escrito, concienciarlo de las variaciones lingüísticas y culturales, capacitarlo al uso de nuevas tecnologías bien como instruirlo sobre la importancia de la educación permanente.

Lo que sí pone de manifiesto es la gama de actividades que el profesional de Letras estaría apto a ejercer, tales como profesores, investigadores, críticos literarios, traductores, intérpretes, revisores de textos, guionistas, secretarios, asesores culturales.

Como resultado determina que el profesional esté apto a

.../ actuar interdisciplinariamente en áreas afines, resolver problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo y comunicarse en medio a la multidisciplinariedad de los diferentes saberes que componen la formación universitaria en Letras.⁵

Sobre los contenidos curriculares caracterizadamente dirigidos a la formación profesional, ellos incluirían actividades prácticas tales como pasantías, seminarios, participación en congresos, proyectos de investigación, de extensión y de docencia y cursos secuenciales.

Llevándose en cuenta estas consideraciones iniciales sobre el contexto legal en que se plantea la formación del profesional de Letras, se percibe que se está delante de una situación privilegiada de cambios que pide ante todo la preparación de los profesores formadores de ese profesional especializado en las manifestaciones lingüísticas y literarias. De ende, nos toca a nosotros que desempeñamos este rol introducir una vivencia universitaria que propicie en efecto la articulación entre la sociedad y la academia por una parte y, por otra, entre las asignaturas y actividades de modo a reflejar una real flexibilidad en la estructura de la carrera universitaria.

Necesidad que abre paso a un debate sobre **gestión del conocimiento**, o sea, sobre la mejor manera de hacer que una organización aprenda por medio de sus miembros. Aprendizaje este que en general se procesa en “cómo y con qué aprender”, “cómo retener y emplear el conocimiento” y “cómo difundirlo”. La proposición que planteamos acá introduce otro tópico: “qué aprender”.

Basándonos en la visión integradora y sincrónica de la vida, deshicimos la agrupación piramidal que escalonaba y facetaba años atrás la estrategia de elección profesional en preguntas de forma únicamente a producir resultados económicos que priorizaban el TENER y de ahí caminaban al HACER (¿qué debo hacer para tener lo que quiero tener) para finalmente moldar el SER como una respuesta a la pregunta: entonces, ¿qué debo ser para lograr hacer lo que me permitirá tener lo que quiero tener?

Del triángulo pasamos al círculo y de la visión escalonada y facetada pasamos a la integradora reconociendo partes iguales al TENER, SER y HACER que se interaccionan. De esa manera resulta más claro percibir cómo el privilegiar en determinado momento la acción (HACER) estimula y altera la conciencia (SER) de quien actuó y a la vez le propicia la adquisición (TENER) de nuevas informaciones intra e interpersonales.

⁵ Idem tópico 2 – Objetivos del curso, p. 25 (trad. mía).

Si llevamos esa interacción al contexto de enseñanza-aprendizaje, percibiremos de pronto que la relación entre profesor y alumno, los dos interlocutores más importantes en ese proceso, es una relación marcada por el compañerismo. Entenderemos con más claridad que, de hecho, nosotros profesores y alumnos estamos constantemente demarcando nuestras metas y desarrollando estrategias para alcanzarlas con base en cómo nos percibimos profesionalmente. Trabajar esa inteligencia inter e intrapersonal a lo largo de la formación universitaria es vital, porque es ese trabajo que permite cambios efectivos.

Así estudiar de forma ampliada el concepto de conocimiento nos ayuda a entender mejor cómo conducir el trabajo de formación profesional en una sociedad que actuó bajo diferentes olas y que está rompiendo sus paradigmas una vez más para poder seguir viviendo. Mientras hasta la década del 80 se alzaba la bandera para la expresión “tiempo es dinero”, hoy se levanta una enorme masa de gente defendiendo el patrón “tiempo es vida”. Y de eso se trata: dar más vida al tiempo que invertimos en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

Buscar entender el conocimiento que necesitamos tener para ser un profesional de excelencia hoy día en un mundo de capital globalizado que no nos ofrece empleo sino trabajo solamente por los caminos señalados por los estudios del lenguaje nos parece insuficiente. La visión de gestión del conocimiento aportada por la administración nos ayuda a no solamente conocer diferentes conceptos de conocimiento e identificar su tipología como también aprender a monitorarlos y gerenciarlos, por lo tanto nos capacita a ser más responsables de nuestra propia formación profesional y de las propuestas de actividades dirigidas a nuestros graduandos.

Creemos que el profesorado universitario al operar docencia, investigación y extensión – instancias que producen y difunden conocimiento –, bajo la óptica de la gestión del conocimiento, disminuye la distancia existente entre los objetivos académicos y la efectiva acción social del universitario egreso.

¿Qué envolvería ese cambio de percepción? En primer lugar, en la impreterible flexibilización de nuestro *modus faciendi* como docentes e investigadores, pues deberíamos, como uno de los principales puntos para iniciar la gestión del conocimiento, conducir nuestro trabajo con la clara conciencia de que conocimiento es producto y producto rentable. Es decir, en la era de la información, uno no está trabajando con mano de obra sino con capitales del conocimiento@.⁶ Consecuentemente deberíamos saber cómo pasar esa información y cuáles los propósitos de hacerlo (enseñar a los alumnos a también monitorar y gerenciar los diferentes tipos de conocimiento) y, por último, cómo planear el proceso de difusión y evaluación del conocimiento compartido.

Para el primer paso contamos con la ya mencionada apertura de las directrices curriculares de la carrera de Letras, es decir, podemos y debemos flexibilizar la carrera, incluir actividades que permitan la adquisición, por la vivencia, de los diferentes tipos de conocimiento.

Es interesante recordar que la teoría que apoya y viabiliza esa flexibilización tiene su origen en el abordaje por tareas o por proyectos que nace dos décadas después del abordaje comunicativo entre los lingüistas aplicados europeos volcados a la enseñanza de lenguas

⁶ “Capitales del conocimiento” es marca registrada por el CRIE – “Centro de Referência em Inteligência Empresarial” de la COPPE – “Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia” de la UFRJ (Cf. CAVALCANTI; GOMES; PEREIRA, 2001, p. 55).

extranjeras, a finales de los 80 (NUNAN, 1989; LONG, 1985; BREEN, 1987 *apud* ZANÓN, 1990), justamente como una alternativa de renovación curricular. Las alteraciones reflejan un cambio de calidad en la manera de entender la enseñanza.

El abordaje por proyectos, centrado en el alumno, propone un currículo integrador, una cohesión entre contenido y metodología. De esa forma, la utilización de la “tarea” constituiría la unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje. Esa integración provoca cambios en las relaciones de poder, redistribuyendo los papeles de aprendizaje entre profesor(es) y alumnos y llamándoles a la responsabilidad en la toma de decisiones relacionadas tanto con el proceso del aprendizaje como con su evaluación.

Hay por lo tanto una gran coherencia con lo que proponemos para la carrera de Letras. Sin embargo, antes de ejemplificar ese modo de actuar, presentaremos los cuatro capitales que componen el modelo de los capitales del conocimiento®, con definiciones extraídas de Cavalcanti, Gomes y Pereira (2001), y formularemos algunos ejemplos de investigación como tareas que auxiliarán la gestión del conocimiento en la carrera de Letras.

Capital ambiental

Para la geografía humana, el concepto de existencia está íntimamente relacionado a dos líneas que se cruzan: la del tiempo y la del espacio. No es posible, por lo tanto, hacernos presentes en el mundo sin esos marcos. De igual modo, “ninguna organización puede existir sin saber dónde está ni a dónde quiere llegar”.⁷ Su valor depende fuertemente del contexto donde ella está inserta.

La conciencia de la existencia del capital ambiental, como uno de los conocimientos a ser adquiridos por nosotros, profesores, y por los alumnos, nos lleva de inmediato a analizar la región en que estamos trabajando/estudiando.

La región Centro-Oeste es hoy la región que más crece en el Brasil, según el reportaje central de *Você S/A*: “Onde estão os melhores empregos”.⁸ Son seis las ciudades más representativas de la región: Goiania y Anápolis (GO), Brasília (DF), Cuiabá y Várzea Grande (MT) y Campo Grande (MS).

Turismo, agronegocios y educación son las áreas fértiles: las dos primeras promoviendo un número elevado de eventos, ferias, convenciones, campeonatos, y la última ofreciendo, para el profesional que invirtió en la formación continuada, grandes oportunidades dado el total de instituciones de enseñanza superior existentes en la región que, en 2001, era de 162 (17 públicas).⁹ Relacionado a ese mercado está, como mínimo, las actividades de traductor, intérprete y profesor ejercidas por el licenciado en Letras.

Pero están esos datos en nuestras aulas? En general, el graduando en Letras no es incentivado a conocer el contexto ambiental en que vive. Si no dónde está, o sea, desconoce los aspectos económicos, sociales, políticos y tecnológicos de la región, ni sabe cómo puede actuar sacando el mejor provecho de ese espacio, ¿cómo podrá definir y planear a dónde llegar?

⁷ Op. cit., p. 59.

⁸ Materia firmada por Márcia Rocha, São Paulo, jul. 2003, p. 30-31.

⁹ Según la ANUP - “Associação Nacional das Universidades Particulares”.

Como profesores, nosotros tampoco sabemos a dónde fue el profesional que formamos; desconocemos qué hace, cómo lo hace y dónde lo hace. Perdimos la referencia sobre la calidad del capital humano que auxiliamos a formar. Ésa es una encuesta que podría ser realizada por los graduandos con la cual todos ganarían: nosotros, profesores, al tener un retorno - positivo (o no) - de nuestro trabajo, con la oportunidad de evaluarlo más objetivamente, y los alumnos, con un mapeamiento del potencial de trabajo de la región, lo que los auxiliaría a mejor instrumentalizarse profesionalmente. Los resultados de esa encuesta también podría influir no sólo en el listado de disciplinas a ser ofrecidas, como también en sus contenidos, en su carga horaria, en su seriación etc.

Ignorar el capital ambiental trae consecuencias para el día a día del profesional. Dos ejemplos que lo ilustran fueron cosechados durante este “V Seminário de Línguas Estrangeiras”, cuyo tema se centró en la formación del profesor de lenguas extranjeras. Una ex alumna de la región Centro-Oeste, que presentó comunicación sobre el trabajo desarrollado en dos facultades particulares, donde impartía clases de español instrumental para las carreras de Turismo, Relaciones Internacionales y Secretariado Bilingüe, comentó su despreparación profesional - pese a la buena formación lingüística recibida durante sus estudios universitarios - para elaborar y ejecutar programas de enseñanza volcados a una parroquia tan diferenciada. La ciudad en que estudió y en la cual trabaja es sede de 8.000 eventos/año según el Sebrae,¹⁰ lo que justifica la proposición de cursos de formación de profesionales en las áreas citadas y la consecuente necesidad de la actuación del profesional de Letras, como su parcerero, auxiliándoles en los estudios del lenguaje.

El segundo ejemplo viene de una participante que relató su dificultad en encontrar, como agente de viaje que explota el ecoturismo, a personas entre las que estudiaron japonés en cursos libres de idiomas ofrecidos por las IES, que aceptasen la invitación para ejercer la función de intérprete junto a grupos de turistas japoneses por no sentirse preparadas para ello.

Capital estructural

Tratándose de IES públicas, no diríamos exactamente que “/.../ el conjunto de sistemas administrativos, conceptos, modelos, rutinas, marcas, patentes y programas de computadora, es decir, la infraestructura necesaria para hacer la empresa funcionar”¹¹ es inoperante, porque sería mucho masoquismo o idealismo admitir que estamos trabajando en una organización cuyo capital estructural está completamente fallido. En ese caso, ¿cuál es la magia que nos toca hacer para no dejar que se caiga el techo sobre nuestras cabezas? Negociar. Disponer de todos los conocimientos del lenguaje para argumentar, con números, a nuestro favor. Se trata de aprender a conducir el capital estructural: definir las actividades necesarias juntamente con las habilidades del equipo, saber dialogar con la fuerte jerarquización que estructura una IES pública e, principalmente, ir en búsqueda de salidas financieras, contando con el propio capital humano del equipo: “para una organización que aprende, el futuro, en lugar de estar escrito en las estrellas, es construido y reinventado diariamente.”¹²

¹⁰ Cf. Rocha (2003, p. 30).

¹¹ Cavalcanti; Gomes; Pereira, 2001, p. 63.

¹² Idem, ibidem, p. 66.

Mientras las IES particulares tienen personal entrenado para leer editales, ubicar a los investigadores con el perfil indicado y ayudarlos en la elaboración y presentación de proyectos para conseguir auxilio financiero, nosotros en las IES públicas tenemos que diseñar metas dentro del propio departamento, fortalecer su red organizacional conociendo las habilidades de su equipo de profesores y establecer el conjunto de procedimientos que será utilizado para la conquista de las metas trazadas.

Capital intelectual

La gran equivocación que se hace en relación a qué es el capital intelectual es creer que se reduce al **conocimiento formal**. La verdad, cuando seleccionamos a algunos alumnos a la beca de Iniciación Científica para colaborar con nuestro proyecto de investigación no lo hacemos solamente por lo que demostraron conocer del área al cual se relaciona el proyecto, sino también por lo que ellos saben hacer con ese conocimiento, es decir, por sus **capacidades** y también por sus **habilidades**: sus tendencias personales, tales como, facilidad de trabajo en grupo, espíritu de cooperación y humildad, ganas de crecer, sentido crítico, liderazgo etc.

El capital intelectual está constituido, por lo tanto, de bienes intangibles y pertenece al individuo y no a la organización para la cual o en la cual él trabaja. Si el conocimiento formal se adquiere continuamente y las capacidades se entrenan, las habilidades a su vez son bienes cuyo desarrollo exige un ambiente de inclusividad, complicidad, fuerte motivación personal, confianza en sí y en sus parejas.

La conciencia de que, al invertir en el capital intelectual de nuestros graduandos, también estamos trabajando con el desarrollo de sus capacidades e habilidades, nos hace profesores más atentos. En lugar de defender el paternalismo en la relación pedagógica, somos estimulados a cobrar de nuestros alumnos posturas profesionales: vencer desafíos, testarse en nuevos campos, actuando de forma emprendedora y ética y disfrutando de oportunidades de adquirir, demostrar, entrenar y desarrollar su capital intelectual.

En ese sector del conocimiento, la clave está en nuestra habilidad de percepción para sugerir e incentivar investigaciones de ámbito personal que vayan al encuentro de las necesidades de cada alumno y a la vez lo capacite dentro de los objetivos trazados por el programa de la carrera de Letras.

Capital de relación

El capital de relación consiste en el valor que tiene las alianzas estratégicas que el alumno (y el departamento como un todo) establece para ampliar su presencia en el mercado de trabajo. Cavalcanti, Gomes y Pereira (2001, p. 71) aclaran que esas relaciones pueden ser individuales o institucionales. Vale decir que ellas pueden traer diferentes contribuciones a la carrera del futuro profesional de Letras. El retorno financiero sería el más obvio, pero hay el retorno de imagen que le abre nuevas puertas (la “propaganda de boca en boca”), como el retorno de clientes que, de tan exigentes, dan su contribución en forma de manutención de altos patrones de calidad por parte del profesional.

Nos contó, cierta vez, un ingeniero titulado por la Poli, Facultad de Ingeniería Politécnica de la USP, que se decepcionó muchísimo con su curso el día en que, en su primera clase de Especialización en la Fundación Getulio Vargas de São Paulo, no supo contestar la pregunta formulada por el profesor (ni él ni nadie del grupo). La pregunta no exigía ninguna fórmula matemática para ser contestada: “¿cuál es el patrimonio social de ustedes?”. Tras negar varios intentos de respuesta, el profesor les reveló: “Uds. identifican su patrimonio social por la agenda en la cual figura su nombre”. Nuestro amigo ingeniero había estudiado largos cinco años en una escuela de alto patrón y creía que sabía todo dentro de su especialidad. Acababa de descubrir que su curso no le había enseñado, como nos dijo, lo más importante: cómo introducirse en el mercado de trabajo.

Del mismo modo como se volvió contraproducente elegir un curso universitario por la jerarquía tener/hacer/ser, norteándonos solo por valores socioeconómicos impuestos por una sociedad industrial, también es arriesgado marcar nuestra trayectoria profesional y la de los que cuentan con nuestra ayuda para su formación por un *modus faciendi* que nos aleja de la sociedad hacia la cual camina el mundo: la sociedad del conocimiento. Estamos viviendo momentos históricos de significativas transformaciones: viejas creencias están dejando lugar a nuevos valores. La educación tiene un papel fundamental a desempeñar en esa sociedad que no depende tanto de las personas para obtener información, pero que no aprende sin ellas a transformar esa información en saberes. De ahí la necesidad de aprender a direccionar y valorar nuestros capitales del conocimiento®.

La carrera de Letras de la UFMS, Campo Grande: algunos ejemplos con los capitales del conocimiento®

Pese a las dificultades vivenciadas por nuestro Departamento, como parte integrante de una IES, cuyos problemas, inclusive estructurales, desafían muchas veces el empeño y la buena voluntad del profesor, intentamos concienciar a nuestros alumnos respecto a sus capitales del conocimiento® y su aplicación.

En ese sentido, el DLE, pioneramente en el Brasil, ofrece, desde 2001, la disciplina optativa “Emprendedorismo”, creada y ministrada por la autora.¹³ En esa disciplina, los alumnos tienen la oportunidad de definir su misión personal, sus objetivos y metas y de trazar planes para conquistarlas, evaluando su conocimiento formal, su red de contactos, su repertorio vivencial, sus acciones curriculares y extracurriculares y sus necesidades de aprendizaje. El trabajo de autoconocimiento es incentivado, en una atmósfera de cooperativismo, a la vez en que se busca valorar la autonomía y la creatividad.

El Departamento igualmente desarrolla, desde 2001, un proyecto de extensión, coordinado por el Prof. Dr. José Genésio Fernandes a partir de la disciplina “Prática de leitura e produção de textos”, ministrada en el primer año. Su objeto, como dice el profesor, en la presentación del tercer número de la Revista *Rabiscos de primeira*, es el de “/.../ incentivar a los alumnos a producir y a publicar más temprano sus trabajos”. Éste es un excelente ejemplo del trabajo sinérgico que venimos teóricamente explicitando, pues es

¹³ La profesora integra la red universitaria de profesores de emprendedorismo - REUNE, junto al Instituto Euvaldo Lodi e el SEBRAE.

el resultado de la suma de la práctica pedagógica del abordaje por tareas con el contenido de una disciplina y el desarrollo del capital intelectual de los alumnos-autores.

La redacción de un artículo además de envolver, como dice Fernandes (2003: 3), “/.../ el conocimiento de un género de texto y su contrato de lectura, la ubicación de un tema, la formulación de un problema, la redacción, las lecturas complementarias, el ir y venir laborioso de las revisiones recomendadas por los profesores, la adecuación a las normas de publicación”, supone también otros conocimientos: el capital ambiental, el estructural, el intelectual - en lo que atañe a las destrezas y capacidades - y el capital relacional.

Aun podemos citar como ejemplo de actividad que envuelve más directamente el capital relacional, el proyecto de extensión coordinado por la Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Vasconcelos, que busca integrar a los alumnos de la graduación con los estudiantes de las escuelas estatales, incentivando la lectura en la enseñanza de lengua portuguesa y utilizando las horas de proyecto que cada profesor tiene que desarrollar en su disciplina. Los alumnos recibieron formación extracurricular sobre lectura y literatura brasilera infantil y juvenil, pudieron vivenciar la realidad de las escuelas públicas en la enseñanza fundamental, creando sus propias estrategias de abordaje etc.

Finalmente, como actividades que reúnen la práctica de todos los capitales del conocimiento®, destacamos dos iniciativas de los alumnos: la organización de eventos académicos, como el “VIII Encontro de Línguas e Literaturas Estrangeiras”, en 2002, y la “XII Semana de Letras”, en 2003; y la recepción de los novatos, a través de un ciclo de charlas con el objetivo principal de informarles sobre las actividades de enseñanza, de investigación y de extensión tanto en el DLE como en la UFMS, incentivándoles a hacer elecciones y a tomar decisiones que hagan diferencia en su formación profesional.

Referencias

- CAVALCANTI, M; GOMES, E; PEREIRA, A. *Gestão de empresas na sociedade do conhecimento: um roteiro para a ação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- FERNANDES, J. G. (Org.). *Rabiscos de primeira*, v. 3, n. 3. mar. 2003.
<http://www.mtecbo.gov.br>
- <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/49201FHGSCCLBAM.doc>
- ROCHA, M. Coração acelerado. *Você S/A*. n. 61, p. 30-31. jul. 2003.
- ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*. n. 5, p. 19-27. abr. 1990.



MINICURSOS



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO: INTEGRANDO A TEORIA À PRÁTICA

Ademar da Silva (UFSCar)

Denise Maria Margonari¹ (UFSCar/PG-UNESP/Araraquara)

1. Introdução

Os avanços tecnológicos presentes na sociedade pós-moderna exigem da escola uma nova postura para lidar com o seu dia-a-dia. Segundo Miranda (2001), neste mundo novo da Internet, a escola deve se abrir para a comunidade, deve ser o local onde conhecimento e prática são construídos e reconstruídos por alunos e professores. Tudo novo se faz necessário: novas práticas pedagógicas, novos currículos e paradigmas e, principalmente, novos professores.

Apesar de esse discurso convalidar a mudança, a escola continua a mesma, ou seja, na prática os antigos modelos prevalecem. Como professores de Prática de Ensino de Língua Inglesa, temos contato direto com relatórios de estagiários que confirmam nossa afirmação. É comum, após o estágio de observação, ouvirmos que, durante a aula, o professor simplesmente se limitou a passar o tópico gramatical na lousa e após explicá-lo, deu exercícios mecânicos de transformação, negligenciando, assim, o uso da língua. As atividades com o texto também não fogem do antigo molde: cópia, tradução e questões de compreensão. Enfim, tarefas mecânicas, muitas vezes destituídas de qualquer significado ou função comunicativa fazem parte das aulas da maioria dos professores de Língua Inglesa (LI), quer sejam iniciantes na carreira ou mais antigos e já efetivos na rede pública. Como consequência tem-se alunos desinteressados, o que traz toda sorte de instabilidade para a sala de aula e professores descontentes que, muitas vezes, sem se darem conta do motivo desse desestímulo do alunado, continuam reclamando das carências da profissão e engrossando a coluna dos desanimados.

Todavia, se esses professores forem questionados no que diz respeito à proporção desejável de uso da LI em sala de aula ou quanto ao papel da interação e de atividades lúdicas e comunicativas nesse contexto, dirão que o Inglês deve ser utilizado durante a maior parte da aula e que atividades diferentes e em grupos de alunos são importantes para o aprendizado. Isso demonstra que os professores têm um conhecimento razoável acerca dos avanços no ensino de língua estrangeira (LE), mas não o colocam em prática. A origem desse conhecimento não importa, o que importa é a razão pela qual esses professores não o usam.

Tomando-se como base os resultados decorrentes de observações realizadas na rede oficial de ensino desde 1989 na cidade de Araraquara – SP (Abreu-e-Lima, 1989; Margonari, 1997 e Silveira, 2002), nota-se que os perfis dos professores de LI traçados refletem, de

¹ A professora Denise M. Margonari atuou como docente substituta no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar no ano 2000, período em que foi responsável pela supervisão dos estágios da primeira turma formada no Curso de Letras. Sua participação no atual trabalho está relacionada a sua pesquisa de doutorado “Desenvolvendo a competência humorística e a criatividade por meio do processo de formação de educadores em Língua Inglesa”, aplicada no ano de 2002 na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1 e 2.

certa forma, o perfil dos professores de LI em geral. Quanto às concepções de ensino-aprendizagem, pode-se constatar que a prática dos professores não é coerente com as crenças que eles manifestam ter. Apesar dessa carga de informação razoável, sentem-se despreparados para inovar e são muito influenciados pela cultura de ensinar e aprender que tiveram ao longo da vida ou que estão presenciando no local de trabalho. Quanto aos materiais de apoio, notou-se que, embora os professores reclamem da falta de equipamentos para incrementar suas aulas, fazem pouco uso desses aparelhos quando disponíveis.

A solução para esse problema talvez esteja num trabalho de formação continuada com esses profissionais com vistas a reabilitar sua competência lingüística, teórica e, conseqüentemente, sua prática. Paralelamente, deve-se também investir nos professores em formação, pois, a nosso ver, julgando pelo que se tem visto nas escolas oficiais, a maioria dos professores oriundos de duplas licenciaturas (Português e LE) não tem conseguido uma capacitação profissional de boa qualidade, o que, segundo Almeida Filho (1992), tem gerado um ciclo vicioso causador de deficiências. Ao se auto-abastecer na formação insuficiente do professor na universidade, esse ciclo engrossa a debilidade escolar do alunado que, por fim, volta a alimentar a universidade.

Outra importante discussão na área de formação de professores é a falta, na maioria das vezes, de coerência entre a teoria e a prática. Segundo Piconez (2001), essa relação ineficiente ocorre devido à ausência de união entre as disciplinas teóricas (de conteúdo) e práticas (pedagógicas), ou seja, ao longo dos cursos de licenciaturas, elas simplesmente se justapõem.

Professores de Prática de Ensino (PE) têm, há muito tempo, manifestado o desejo de integração dessas disciplinas. Para que o trabalho da PE possa ser realmente eficiente, Vieira-Abrahão (1992, p. 54) postula que “seria necessário repensar os programas das disciplinas de conteúdo, no sentido de voltá-las para as necessidades do futuro professor”, ou seja, não deixar que a formação do professor fique sob a responsabilidade apenas das disciplinas pedagógicas. Atualmente, as resoluções que instituem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores contemplam esse assunto e se forem seguidas à risca pelos cursos de Licenciatura poderão solucionar essa questão.

No entanto, há cursos que já seguem essa postura, como, por exemplo, o Curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Nele, as disciplinas de conteúdo do curso de Língua Inglesa já estão voltadas para as necessidades do professor em formação. Este é o tópico que abordaremos neste trabalho que terá duas partes. Na primeira, descrevemos a disciplina PE no Curso de Letras dessa Universidade e o trabalho nela desenvolvido; na segunda, apresentamos as experiências de regências bem sucedidas realizadas pelos alunos oriundos desse contexto para avaliar os aspectos positivos da integração entre as disciplinas de conteúdo ministradas ao longo do curso de graduação e a prática pedagógica.

2. A disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa na UFSCar

A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa na UFSCar está na grade curricular dos dois últimos semestres do Curso de Letras (9º e 10º períodos) e tem como objetivos:

- a) fornecer ao aluno subsídios para que ele possa refletir e desenvolver consciência crítica sobre a atual situação do ensino de Língua Inglesa em contexto escolar (Ensino Fundamental e Médio);
- b) levar o aluno à observação, à análise da prática pedagógica de um professor em exercício e ao planejamento de aulas como estagiário, por meio do estudo de fundamentos teóricos e da conscientização das implicações dessa teoria para o ensino de língua;
- c) colocar o aluno em contato direto com a prática pedagógica, por meio da regência de aulas em apoio ao professor de Língua Inglesa, de modo que a experiência contribua para a sua formação e amadurecimento.

Enfim, essa disciplina visa formar professores conscientes de seu papel como educadores e construtores críticos de uma prática pedagógica teoricamente consistente.

Nas Práticas de Ensino 1 e 2 (com 60 créditos cada), duas etapas fundamentais para a formação do professor são seguidas. Na primeira, que é basicamente teórica, discutimos textos sobre Educação e Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, que são lidos antecipadamente pelos alunos. Os principais tópicos abordados são:

- 1 - A história do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil; os objetivos do ensino de LE no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas propostos pelo governo (Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna da CENP, Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais – PCNs e TT);
- 2 - Apresentação dos diferentes métodos e abordagens de ensino (*Gramática e Tradução, Direto, Audiolingual, Comunicativo, Resposta Física Total, Sugestopedia, Silencioso e Aprendizagem Comunitária*);
- 3 - Apresentação das teorias de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira (o *behaviorismo, a teoria dos universais lingüísticos, interacionista, o modelo do monitor*) e o desenvolvimento das diferentes habilidades do ponto de vista comunicativo;
- 4 - O papel do professor de língua estrangeira nesse contexto; o professor reflexivo, apresentação de alguns planejamentos de cursos de línguas, processos de produção e preparação de material didático e o papel da avaliação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Na segunda etapa, que é essencialmente prática, ocorre o estágio supervisionado propriamente dito. Antes dos alunos saírem para o estágio, há um período de preparação com todos em sala de aula, onde ocorrem demonstrações críticas de técnicas comunicativas e apresentação de miniaulas.

Durante o estágio de observação, feito em escolas de Ensino Fundamental ou Médio, públicas ou particulares da região, os alunos devem seguir um roteiro em que avaliam, por meio de anotações de campo, os vários passos da aula, ou seja, desde os objetivos e a metodologia empregados, até os motivos do sucesso ou insucesso da mesma. Além disso, eles podem utilizar outros recursos disponíveis: gravações em áudio ou vídeo de uma ou mais aulas assistidas.

O estágio de regência se dá na mesma classe em que o aluno fez a observação, ocorrendo como uma seqüência natural dessa. Ali, o aluno é encorajado a ministrar algumas aulas. Nessa fase os alunos trabalham em duplas, que entram em contato com o professor responsável pela sala, acertam com ele o conteúdo a ser ensinado, as datas e, em seguida, preparam o plano das aulas que irão oferecer. A troca de opiniões antes e depois da prática pedagógica é importante para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, cada estagiário-professor tem o “feedback” de sua atuação logo após o término da aula, porque, durante esse período, eles se revezam no papel de observador.

Após as regências, todos os alunos se reúnem em sala de aula onde relatam, discutem e compartilham suas experiências com os demais colegas da classe. Além disso, cada dupla elabora um relatório crítico dessa experiência. Nele, são relatados tópicos que abordam desde a caracterização da escola com seu corpo docente e discente até a avaliação da maneira de atuar do professor e estagiários. Tal atividade é de extrema importância uma vez que se caracteriza como um espaço de reflexão sobre o trabalho docente vivenciado.

Na Prática de Ensino 2, duas etapas também são seguidas. A primeira, teórico-prática, ocorre em sala de aula, onde damos continuidade aos temas teóricos iniciados na PE 1, abordando o tópico 4, mais precisamente o item que se refere ao planejamento. Em seguida, além da elaboração de planos de ensino e de aulas, são realizadas mais demonstrações críticas de técnicas comunicativas e apresentação de miniaulas, com o objetivo de, na segunda etapa, o aluno ministrar um minicurso.

Esses minicursos, com duração entre 10 e 15 horas, são ministrados por duplas (5 a 7,5 horas-aula para cada aluno) e os temas envolvem Prática oral, Leitura Instrumental, Monitoração de alunos fracos e Preparatórios para o Vestibular, sendo destinados à comunidade (acadêmica, centros comunitários) ou para os alunos das escolas estaduais, em período diferente do seu horário de aula. Durante essas regências os estagiários fazem contatos e levantamentos necessários para a elaboração e execução do plano de curso (local e pesquisa das necessidades, datas e divulgação). Fazemos a supervisão dessas atividades antes e durante o seu desenvolvimento. Nesse período, os alunos têm o nosso apoio e nos colocamos à disposição para esclarecimentos em atendimentos individuais ou em grupos. Apesar disso, a autoria e a responsabilidade pelo curso são totalmente das duplas que elaboram o plano, escolhendo a abordagem de ensino, conteúdos e estratégias adequadas para que a aprendizagem possa ocorrer. Esse tipo de estágio é útil ao aluno, pois além de possibilitar que ele percorra todos os passos do professor que assume a classe, colocá-o em contato direto com o dia-a-dia e limitações de outras realidades além da escola pública, prestando um serviço à comunidade. Após esse período de prática, além de discussões em sala de aula, os alunos elaboram relatórios reflexivos de todo o processo vivenciado, ou seja, seguem os mesmos procedimentos ocorridos ao final da PE 1.

Durante os dois cursos, PE 1 e 2, notamos uma certa desenvoltura dos alunos quando discorriam sobre questões de ensino-aprendizagem de LE ou sobre o papel e postura do professor em sala de aula. Nas apresentações de atividades comunicativas e miniaulas (em classe) ou no estágio de regência (em escolas do Ensino Fundamental ou Médio) demonstravam autoconfiança, tanto na proposta de aula, quanto na maneira segura de conduzi-la. Em suma, eles já nos pareciam preparados para o magistério.

Acreditamos que toda essa bagagem e envolvimento com o ensino estão relacionados aos 8 semestres de estudo da Língua Inglesa, nas habilidades orais (*Listening e Speaking*) e escritas (*Reading e Writing*), realizados anteriormente à PE, durante o Curso de Letras. Tendo em vista que a formação de um professor se dá ao longo da graduação, logo no início do curso, além de conscientizados acerca dos aspectos pedagógicos subjacentes às aulas, os alunos são envolvidos em discussões sobre processos de ensino-aprendizagem de LE. São, enfim, introduzidos em atividades que os fazem refletir e tomar posições sobre questões de sala de aula.

Segundo Abreu-e-Lima e Margonari (2002), tal reflexão e posicionamento são tarefas dos Cursos de Letras na formação de educadores em LE e esse processo não se dá apenas estudando a língua pela língua. Para Almeida Filho (2001, p. 26), o ensino comunicativo de línguas prevê o aprendizado de outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente, o aprendizado da língua. No caso do Curso de Letras da UFSCar, os alunos aprendem a LI, discutindo e refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa língua.

O curso aborda um tema específico a cada semestre, o que suscita reflexão, discussão e avaliação. Nos dois primeiros, *Temas Transversais e correlatos* são trabalhados. Nas disciplinas do segundo e terceiro semestres, os professores focalizam o *Ensino de Língua e Cultura*. Os tópicos dos períodos seguintes são: Motivação e Interação em sala de aula de LI, que tem como público-alvo, preferencialmente, crianças e adolescentes; Colonização da América, o “Sonho Americano”; Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e sua implicação na sala de aula; Os Contos de Fadas e os Temas Transversais no ensino de LI; Análise de livros didáticos e seus conteúdos.

Ao final de cada semestre, os alunos devem apresentar trabalhos orais e escritos como sugestão de aulas e/ou projetos de trabalhos para escolas públicas, utilizando os conteúdos desenvolvidos durante o semestre. Por exemplo, no terceiro semestre, os alunos devem oferecer propostas de aulas que enfoquem o ensino de língua, cultura e identidade cultural. Durante o quarto, são desenvolvidos jogos pedagógicos em Língua Inglesa, sobre temas e tópicos gramaticais variados e a partir de material reciclável e de fácil aquisição. No quinto semestre, o tema histórico/cultural faz com que os alunos sugiram propostas de aulas e/ou projetos de trabalhos que promovam a interdisciplinaridade com a História e a Geografia. No sexto período, os alunos são encorajados a aplicar a teoria das Inteligências Múltiplas em planos de aula, que são testados com os próprios colegas de classe. No sétimo semestre, a tarefa é um plano de aula de LI com os Contos de Fadas e os Temas Transversais. No oitavo, último período de LI, os alunos analisam os conteúdos de um livro didático, apontando problemas e possíveis soluções. Como resultado dessa tarefa, cada aluno deve apresentar um trabalho no formato de comunicação de congresso (15 a 20 minutos) sobre suas reflexões a respeito do livro escolhido.

Os alunos têm autonomia para organizar suas aulas. São encorajados a pesquisar em diversas fontes e a utilizar equipamentos tecnológicos na apresentação. A atividade é avaliada em duas dimensões: o projeto de aula e sua apresentação. No primeiro caso, são levados em conta os seguintes quesitos: adequação do conteúdo ao público alvo e a sua realidade, interdisciplinaridade, organização e diversificação do material utilizado. No segundo, a fluência oral e escrita de acordo com o próprio desenvolvimento lingüístico do aluno é avaliada.

Nas apresentações das aulas, os alunos vivenciam, mesmo que em menor escala, as experiências de um professor em exercício. É deles a responsabilidade de providenciar, checar e zelar pelo equipamento que irão utilizar durante a aula. Muitas vezes, para resolver um problema têm de tomar decisões repentinas, por exemplo, quando equipamentos não funcionam ou situações em que as aulas não saem como foram previstas e é necessário tomar outro rumo. Todo esse envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem de LE, construído ao longo de quatro anos, tem seu reflexo na disciplina PE.

3. Experiências em formação de professores pré-serviço: alguns relatos da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa

Como já mencionado, os resultados positivos desse trabalho desenvolvido no Curso de Letras são mais precisamente observados na desenvoltura dos alunos ao verbalizarem ou mesmo se posicionarem frente a questões relativas ao ensino de LE, sala de aula, ensino público e privado. Com frequência, durante as aulas de PE, manifestavam opiniões com base na teoria, demonstrando a implicação que essa tem na prática.

Ao se referir sobre o papel do curso de Letras na sua formação como profissional, a estagiária diz que:

(...) desde o primeiro ano, temos recebido uma formação teórica necessária para a nossa atuação enquanto professores na área de Língua Inglesa. Citemos as aulas sobre “Inteligências Múltiplas”, (...) sobre o “Humor” (...). Os últimos dois anos foram decisivos, pois contamos com as aulas de Linguística Aplicada, nas quais o professor dirigia leituras sobre motivação, filtro afetivo e cultura; além disso, com as aulas [de PE] as quais enfatizaram o papel do monitor e os tipos de aulas embasadas na abordagem comunicativa, sugestopedia – tivemos a oportunidade de produzir aulas (e minicursos) na escola pública, com segurança. Mediante a fundamentação teórica, as aulas ministradas nos estágios não tinham mais o caráter tradicional e estruturalista, mas seguiam um novo rumo de modo a priorizar formas chamativas para o melhor contato com os alunos: uso de imagens, atividades lúdicas, filmes, músicas. Assim, posso dizer que os meus objetivos em relação à Língua Inglesa foram alcançados, pois hoje estou preparada para atuar como professora de Inglês, tanto na escola pública, nos cursinhos e nas escolas particulares e de idiomas.

A bagagem teórica trazida pelos alunos se fez refletir não só em depoimentos de sala de aula, como também nos relatórios. Veja-se o trecho em que outra estagiária, ao avaliar o procedimento do professor observado, discorre sobre o papel do “contexto” no ensino de LE:

(...) Os exercícios e exemplos poderiam ser contextualizados de alguma forma, seja num texto escrito ou oral, e conseqüentemente, seria possível relacionar o uso do contexto para se trabalhar com o significado das palavras, sem exercícios do tipo “traduza para o português”, sem relevância alguma, uma vez que o trabalho do aluno é só abrir o dicionário e copiar no caderno.

No exemplo seguinte, ao definir o objetivo da atividade, a estagiária explicita o pressuposto teórico:

(...) Por extensão ao exercício de repetição e descrição oral feito anteriormente, esta atividade teve por objetivo desenvolver as habilidades cinestésicas, ou táteis dos alunos, bem como ativar o processo de memória e apreensão dos adjetivos e substantivos apresentados na atividade.

Num outro momento, ao explicitar o enfoque do minicurso, a mesma estagiária nos faz entender que, no uso da música e da expressão corporal, estão implícitas técnicas da Sugestopédia e da Resposta Física Total:

(...) teve como foco de trabalho a aplicação de atividades de caráter lúdico como os jogos pedagógicos desenvolvidos durante as aulas de língua inglesa do curso de letras da própria UFSCar, bem como exercitar o aprimoramento das habilidades orais e auditivas, principalmente, utilizando materiais extra-oficiais como música e expressão corporal.

O pressuposto de que o aprendizado ocorre mais facilmente em ambientes confortáveis e descontraídos é um dos princípios da Sugestopédia de Lozanov, que está presente na maneira da estagiária preparar a sala:

(...) tendo por objetivo primordial criar um ambiente favorável e amigável (...) algumas carteiras foram dispostas em semicírculo e uma música (Wood and Medensky) tocava até que eles se acomodassem.

Em outro relatório observamos que após uma atividade com *Directions*, em que os alunos, de olhos vendados, tinham de caminhar por toda a sala, explorando-a na tentativa de encontrar objetos mediante as indicações sugeridas pelos colegas: *go ahead, turn left, turn right, go past*, as estagiárias afirmam que:

(...) essa atividade foi muito engraçada, pois havia uma aluna que tinha a inteligência espacial muito desenvolvida; então, para deixá-la confusa, a sua parceira lançava comandos contrários para que ela não chegasse ao objeto almejado.

As alunas fazem referência à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, conteúdo estudado durante a disciplina Língua Inglesa 6, e acrescentam:

(...) a teoria das Inteligências Múltiplas é um dos caminhos para conscientizar os alunos de que eles têm potencial para a aprendizagem de línguas a partir do resgate de suas características e do respeito pelas suas diferenças, singularidades e bagagem cultural (...).

Demonstrando conhecimento teórico também em relação ao aspecto positivo da motivação e do filtro afetivo, as estagiárias afirmam que:

Ao longo do minicurso, possibilitamos desenvolver atividades não previstas no plano de ensino, mas criadas na situação momentânea de sala de aula com vistas a motivar os alunos e a diminuir o filtro afetivo, pois as estagiárias têm consciência de que, para o processo ensino-aprendizagem, “motivação” e “filtro afetivo baixo” são aspectos essenciais.

Avaliando a experiência do minicurso, as estagiárias reconhecem a abordagem teórica vista no curso de Letras:

Devemos levar em conta que as atividades elaboradas para o minicurso não foram feitas de modo casual: elas seguiram todo um instrumental teórico tido no curso de Letras (...) Especialmente em referência à disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa, ela foi relevante para corroborar o valor da abordagem Comunicativa.

Assim, esses relatos ilustram e confirmam o aspecto positivo da integração entre as disciplinas de conteúdo e as de prática, derrubando de vez o modelo justaposto antigo no qual as disciplinas de conteúdo estavam na grade curricular totalmente desvinculadas das de formação profissional do aluno.

4. Conclusão

Neste trabalho, procuramos demonstrar que a formação do futuro professor de nossas escolas deve ser feita longitudinalmente, por meio da integração entre teoria e prática. Assim, a partir dos objetivos que norteiam a formação de professores de Inglês no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Carlos, procuramos descrever e avaliar o desempenho dos alunos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1 e 2, enfatizando a relevância do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, integrando os conteúdos apreendidos por eles ao longo do curso de graduação em Letras, às atividades propostas na disciplina Prática de Ensino, que já estão obtendo resultados bastante significativos em termos de motivação e clara conscientização dos alunos sobre o processo de ensinar-aprender.

Referências

- ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. *A situação atual do ensino de inglês nas escolas de 1º e 2º graus de Araraquara - SP: um estudo piloto*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1989. Mimeografada.
- ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de.; MARGONARI, D. M. O Processo de Formação de Educadores em Língua Inglesa: relato de uma experiência. *Contexturas*, n. 6, 2002, p.11-23.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, n. 1, 1992, p.77-85.
- _____. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.1, n. 1, p. 15-29, 2001.
- MARGONARI, D. M. *A situação atual do ensino de inglês nas escolas públicas de 1º e 2º graus de Araraquara - SP*. 1997. Monografia (Programa Especial de Treinamento PET/CAPES) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. ANDRÉ, M. (org.). Campinas: Papyrus, 2001. p. 129-143.
- PICONEZ, S. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A Aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. PICONEZ, S.B. (Org.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papyrus, p. 15-38, 2001.
- SILVEIRA, R. S. da. *Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em um contexto de escola pública: foco na abordagem de ensino*. 2002. 185 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- VIEIRA-ABRAÃO, M. H. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco da Pesquisa na Formação do Professor de LE. *Contexturas*, v.1, p. 49-54, 1992.

EL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA FRENTE A LOS ERRORES DE SUS ALUMNOS: COMPRENDERLOS PARA CORREGIRLOS

Alcione Gomes de Almeida (G-UFG)
Rosângela Rodrigues Lopes (G-UFG)
Sara Guiliana Gonzales Belaonia (UFG)

A veces, o mejor, muchas veces nosotros profesores dedicamos horas preciosas de nuestro tiempo a la corrección de los textos escritos de nuestros alumnos y llegamos a defraudarnos frente a la repetición de problemas que creemos ya superados, pero sin reflexionar sobre el por qué nuestros alumnos cometen tales *errores*, sobre el papel de los mismos en el proceso de aprendizaje y si podemos considerarlos como algo positivo o negativo.

Cuando pensamos en la palabra *error* es necesario que tengamos en cuenta algunos aspectos del mismo. Al final de la década de cincuenta eran tenidos como abominables, es decir, debían ser evitados a toda costa (Espinete, 1997) y bajo esa idea se usaba la técnica de la repetición para que los alumnos memorizaran el contenido lingüístico. Esa técnica se trataba de ejercicios repetitivos como los de rellenar huecos, completar frases, completar espacios en blanco, que, en la terminología norteamericana son llamados de “drills”. Actualmente el *error* es visto de otra manera, no como algo a ser evitado y rechazado, sino como el instrumento que puede llevar al alumno hacia el aprendizaje.

Así, al cometer un *error*, puede que el aprendiz esté intentando usar una regla ya estudiada y que crea que puede ser aplicada a diferentes situaciones. Ese es un punto positivo, pues significa que aprendió la regla y sólo desconoce las excepciones. De entre algunos tipos o causas de los *errores* mencionados por los autores Vázquez (1999), Salvadó (1990) y Alonso (1994), se pueden destacar la simplificación, la generalización, la transferencia, la fosilización y la variabilidad.

Para una mejor comprensión de cómo el *error* ha sido tratado a lo largo del tiempo, vamos a hacer un breve abordaje sobre algunas teorías de aprendizaje:

El conductismo

Esta teoría se basa en la afirmación de que los *errores* tienen su origen, principalmente en la interferencia de la lengua materna (Espinete, 1997).

Según Figueiredo (2002, p. 16),

[h]asta la década de 60, los estudios sobre la adquisición de la lengua materna se basaban, esencialmente, en la teoría conductista. Sus más conocidos representantes son Bloomfield y Skinner, del conductismo norteamericano (traducción nuestra).

Además de esta citación, se puede añadir que, para los conductistas, aprender una lengua extranjera (LE) es adquirir un conjunto de hábitos, es decir, el alumno debe producir automáticamente una respuesta determinada delante de un estímulo positivo.

Para Figueiredo (2002, p. 47),

[a]prender una lengua extranjera significaba sustituir un hábito formado (lengua materna – LM) por los nuevos hábitos de la LE, pues el conjunto de hábitos de la LM era visto como un factor de interferencia para la adquisición de un nuevo conocimiento. Los conductistas creían que ese nuevo conjunto de hábitos podía ser obtenido con la ayuda de exhaustivos ejercicios de repetición y sustitución (drills) (traducción nuestra).

A partir de esas exposiciones se puede percibir el carácter negativo atribuido al *error* en ese periodo. Así, los conductistas hacían hincapié en la repetición de las formas correctas para que los *errores* no se fijaran.

Ya en los años sesenta, las investigaciones acerca de las lenguas extranjeras estaban basadas en la comparación sistemática entre dos o más lenguas (Análisis Contrastivo). Los teóricos creían que a partir de este estudio se podría prever e identificar los tipos de *errores* cometidos por los aprendices.

La teoría cognitiva

Chomsky (apud Figueiredo, 2002) provocó un gran cambio en la concepción de la adquisición de lenguas, pues consideró la importancia de los procesos mentales implicados en el aprendizaje. Pero todo eso sin dejar de lado los universales lingüísticos. Cree que todos aprenden de la misma forma, independiente de cual sea la lengua estudiada. Su preocupación se centra en cómo el conocimiento se procesa en la mente del aprendiz.

Esa teoría (Cognitiva) condujo el proceso de aprendizaje durante la última parte del siglo XX. En ella el *error* es tenido como el resultado, es decir, si uno está aprendiendo una lengua extranjera, la presencia de los *errores* será esperada, pues es natural la ocurrencia de determinados errores en determinados niveles.

Para Chomsky (apud Figueiredo, 2002, p. 49), aprendemos porque internalizamos las reglas en nuestra mente. De esa forma se contrapone a la teoría conductista, que pregona los hábitos como forma de aprender

Después de algún tiempo los teóricos perciben que los *errores* se originan de las hipótesis que uno realiza en la LE y no de la interferencia de la LM. A partir de ahí empiezan a pensar en otras posibles causas que justifican el surgimiento de los *errores* y a considerarlos como algo bueno, previsto y que pueden ser señal del aprendizaje.

Hace falta tener en cuenta que los *errores* producidos por los alumnos, muchas veces pueden resultar no sólo de una causa específica, sino de un conjunto de ellas. Los ejemplos que vamos a analizar han sido retirados de redacciones producidas por nuestros alumnos de los niveles inicial e intermedio

La simplificación

Es la tendencia a reducir la lengua a un sistema más simple, es decir, el alumno transforma las estructuras de la lengua de modo a simplificarla. Como en los ejemplos abajo en que un aprendiz omite la marca de plural del verbo *aparecer* y un otro omite la preposición *a* y el artículo *la*.

(Informante 1 – Nivel Intermedio) ...aparece Ø muchas dolencias,...

(Informante 2 – Nivel Inicial) ...busco Ø mi hermana en Ø escuela

La generalización

Ocurre cuando la regla memorizada es aplicada a distintos contextos, sin respetar sus excepciones de uso. En el fragmento que vamos a analizar el alumno generaliza la regla de diptongación, es decir, él conoce formas verbales en determinadas personas que se diptongan, como: dormir = (yo) duermo, contar = (yo) cuento y la aplica al infinitivo de modo equivocado (*acuestar*):

(Informante 3 – Nivel Inicial)...voy a *acuestarme*.

La Transferencia

El aprendiz aplica en la lengua que se está estudiando reglas pertenecientes a la lengua materna, por falta de conocimiento o por inferir que si en su idioma tal estructura funciona de esa manera, en la lengua extranjera será de la misma forma. Las semejanzas entre las dos lenguas, u otras conocidas, pueden facilitar la interferencia. Esa fase del aprendizaje la llamamos de interlengua, el aprendiz ya es capaz de expresarse en la lengua meta, pero aún sufre interferencias de otra(s) lengua(s). El primer ejemplo que sigue pone en evidencia este tipo de error, ya que el alumno flexiona el verbo *tener* en infinitivo, en el segundo transfiere el sufijo *ice* del portugués (*velhice.*) al español, y lo correcto es *vejez*:

(Informante 4 – Nivel Intermedio) ...hacer ejercicios siempre para tenermos...

(Informante 5 – Nivel Intermedio)...y una viejice tranquila.

La fosilización

Algunos *errores* empiezan a producirse al principio del curso y siguen extendiéndose en los niveles siguientes. Se debe buscar medios para sanarlos, antes que los mismos creen “raíces” en la mente del aprendiz, es decir, se fosilicen. Podemos percibir que un *error* se ha fosilizado a medida que éste ocurre cuando ya se pensaba que no existía más.

Es importante que los profesores determinen qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje, aunque lo esperado es que sean transitorios, sin embargo no es así que ocurre. En el nivel inicial se producen errores del tipo interlingual, el alumno asocia el funcionamiento de la lengua meta con el de la lengua materna o de otras lenguas (también son denominados de errores de transferencia de interferencia); no ponen mucha atención en las correcciones; presentan inseguridad al aplicar las reglas estudiadas sea de forma oral o escrita.

En el nivel intermedio el aprendiente se aleja del sistema de la lengua materna y se arriesga sólo en el sistema de la lengua meta, así, se producen más *errores* intralinguales (según Figueredo - 2002, estos errores son resultantes del aprendizaje de la lengua meta y no reflejan la influencia de la lengua materna del aprendiz) que interlinguales. En esta fase ya expresan capacidad de autocorrección y reflexionan sobre el funcionamiento de la lengua.

En el nivel avanzado o superior los *erros* están más relacionados a falta de conocimientos previos; inadecuación pragmática, es decir, una producción aceptable desde el punto de vista morfosintáctico puede no estar de acuerdo con la situación comunicativa. Ese tipo de error provoca la falta de adecuación del mensaje a la situación, puede aún ocasionar la irritación del interlocutor e incluso poner en peligro el éxito de la comunicación; los aprendices se autocorrigen con gran facilidad; el profesor debe estar atento a errores fosilizables o ya fosilizados

La variabilidad

La actuación del alumno varía de acuerdo con la situación comunicativa en la que está inmerso. Algunos factores como: la afectividad, la espontaneidad, el ritmo, van a influenciar. Dependiendo de las circunstancias estos fenómenos pueden explicar *erros* de carácter lingüístico, fonético, entre otros.

A estos factores podemos añadir algunos otros que directa o indirectamente favorecen el apareamiento del *error*: cansancio, falta de atención, despiste, falta de interés, comodidad, etc.

Todos nosotros, como profesores, tenemos la misión de desterrar la concepción negativa que tradicionalmente se ha creado sobre el *error* y reconocer que el mismo es un síntoma de la interlengua de nuestros alumnos y como tal, debemos ayudarles a enfrentar el *error* sin traumas ni complejos. Lo importante es sacar el máximo provecho de los *erros*, es decir, usarlos como instrumento del aprendizaje y aprender a partir de ellos.

Creemos que nuestra investigación ha resultado productiva, principalmente, en el sentido de que ha despertado en nosotras, y esperamos que también en nuestros lectores, un sentimiento de reflexión alrededor de un tema tan problemático y cargado de negatividad; hasta qué punto somos capaces de aceptar el *error* como consecuencia natural de la situación de interlengua de los aprendices y a partir de este concepto analizar las producciones orales y escritas de ellos, teniendo en cuenta que éstas se adecuan al sistema que tienen interiorizado (lengua materna) y no al que se está aprendiendo.

En suma, es importante que él profesor se dedique a analizar y describir los *erros* característicos de determinado nivel y sus posibles causas, puesto que, así será mucho más fácil evitarlos.

Referencias

- ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Edelsa: Madrid, 1997.
- GIOVANNINI, A. et alli. *Profesor en acción I: El proceso de aprendizaje.* Madrid: Edelsa, 1996.
- ESPINET, M. D. *La Comunicación en la clase de español como lengua extranjera.* Orientaciones didácticas y actividades. Brasilia: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1997.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.* 2ª Edição Revista e Ampliada. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.
- SALVADÓ, J. M. F. et alli. La corrección del error. In: *Didáctica de las Segundas Lenguas.* Madrid: Aula XXI/Santillana, 1990. p.282-300.
- VÁZQUEZ, G. *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: Edelsa, 1999.

LA INTERNET COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Alessandra Araujo (Esc. Mun. José Alves Vila Nova)

Este trabajo tiene como objetivo mostrar a los estudiosos de la lengua española que la Internet es un recurso importante en las clases de español (ELE). No podemos permanecer indiferentes a los avances que se producen en las tecnologías de la información y de las comunicaciones. De esta forma, puede ser señalado que ella admite desarrollar actividades que involucran las cuatro destrezas, permitiendo que el aprendiz transforme las clases en procesos continuos de información, comunicación y de investigación, donde va construyendo el conocimiento, equilibrando lo individual y lo colectivo.

Como dice Moran (2000) “Enseñar con las nuevas tecnologías será una revolución, si cambiamos simultáneamente los paradigmas convencionales de la enseñanza, que mantiene distantes profesores y alumnos. Caso contrario conseguiremos dar un barniz de modernidad, sin mover en lo esencial. La Internet es un nuevo medio de comunicación, aunque incipiente, pero que puede ayudarnos a rever, a ampliar y a modificar muchas de las formas actuales de enseñar y de aprender”.

Las novedades inicialmente nos meten miedo, por eso, el ordenador es un bicho al cuál muchos profesores todavía no tuvieron coraje de enfrentarse. Aquellos que ya rompieron esa barrera perciben lo cuanto somos ayudados por el uso de él en la clase de ELE.

Podemos plantear cualquier tipo de clase con las diversas informaciones que la Internet trae, sus posibilidades de uso son casi infinitas, como por ejemplo los cursos on-line con tutores, los correos electrónicos que son mandados y recibidos con una rapidez increíble. Los salones de chat y los pen-pals que nos permite hablar reservadamente con una persona de cualquier parte del mundo a tiempo real.

Basado en Cruz (1997) les mostramos más detalladamente el uso de la Internet según el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua:

Las imágenes y los textos presentes en estos sites pueden ser usados para que el estudiante ejercite la comprensión lectora en español:

<http://www.cervantes.es/>

<http://www.mec.es>

<http://www.rediris.es/>

<http://www.city.net/countries/spain>

<http://tuspain.com>

<http://www.unn.ac.uk/~isu8/spain.html>

<http://www.red2000.com/spain/1index.html>

<http://gias720.dis.ulpgc.es/spain.html>

<http://www.bcn.es/castella/ehome.htm>

Pueden consultarse las ediciones electrónicas de algunos periódicos.

Prensa de España:

<http://www2.vanguardia.es><http://www.elpais.es><http://www.elperiodico.es><http://www.el-mundo.es/><http://www.abc.es>

Índices de prensa en español:

<http://www.el-castellano.com/prensa>http://www.kiosco.com/p_paises.htmhttp://personal2.redestb.es/mgamez/prensa_hispana.htm<http://www.combios.es/combios/senyas/prensa.htm><http://www.uniara.uia.es/prensa.html>

Hay publicaciones periódicas que tienen una edición en línea o que sólo se publican electrónicamente:

<http://www.ucm.es/info/especulo/><http://www.princeton.edu/~mccarty/humanist/><http://www.mpsnet.com.mx/quipus><http://www.nobis.com/ll/><http://www.revistaweb.com><http://www.eunet.es/InterStand/cervantes/index.html><http://www.spanishembassy.org.uk/education.office/publica1.htm><http://www.transcult.uib.no/site/basics.html>http://www.tau.ac.il/eial/IX_1/

Las siguientes direcciones permiten acceder a páginas sobre libros en la Internet:

Editoriales:

<http://www.ub.es/filhis/castell/dired.htm>

Librerías:

<http://www.globalcom.es/saculib/>http://www.lacentral.com/lacentral_s.htm<http://www.marcialpons.es>

Textos electrónicos:

<http://www.bib.ub.es/bub/0agr9.htm><http://www.lib.ncsu.edu/staff/morgan/alex/alex-index.html><gopher://gopher.literatures.UMontreal.CA:7070/11/rch/etexts><http://www.awa.com/library/omnimedia/links.html><http://www.ceth.rutgers.edu/><http://etext.lib.virginia.edu>

A través de la Internet, se puede acceder en directo a las principales emisoras de radio desde cualquier lugar del mundo, es importante el hecho de que el estudiante pueda ejercitar la comprensión auditiva, escuchando las noticias más recientes:

<http://www.rtve.es/rne/audio/reelive.ram>
<http://cnnenespanol.com/radio>

Él también podrá mantener tertulias en español con personas de todo el mundo, para eso hay dos proyectos que emplean la Internet para establecer relaciones humanas sin fronteras: los pen-pal y los MOOs. A partir de ellos el estudiante puede seleccionar con qué tipo de persona quiere corresponderse: con qué intereses, de qué edad, de qué país, en qué lengua, etc. Se encuentra un pen-pal en español en: <http://www.inetworld.net/eac/penpal.htm>

Los MOOs son programas para la enseñanza a distancia de disciplinas específicas, basados en la técnica de la realidad virtual, a los cuales se pueden llamar cursos on-line. Sobre el español como LE hay que destacar Mundo Hispano, coordinado por Lonnie Turbee, de la Universidad de Syracuse.

La página principal de Mundo Hispano (<http://web.syr.edu/~lmturbee/mundosp.html>) conduce directamente a las direcciones necesarias para iniciar la conexión del MOO.

La WWW ofrece muchas posibilidades en el marco del enfoque por tareas. En el ciberespacio los estudiantes pueden encontrar, por ejemplo, toda la información necesaria para preparar un viaje a España: medios de transporte, alojamientos, restaurantes, actividades para el tiempo libre, etc.:

<http://www.renfe.es/>
<http://www.iberia.com/>
<http://www.madnetro.com/>
<http://www.produ.com/entrada.html>
<http://spanishculture.miningco.com/>
<http://www.rtve.es/>
<http://www.ole.es/Paginas/Ocio/>

En la línea del enfoque por tarea, la tarea del curso de español podría ser confeccionar una página en español y colocarla en el ciberespacio.

Puede accederse libremente a través de la WWW, por ejemplo, a diccionarios, a gramáticas e incluso a pequeños programas para practicar la conjugación de los verbos españoles. Para todo esto es recomendable la página de Ricardo Soca:

<http://www.el-castellano.com>
<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia>
<http://www.lenguaje.com/>

Así como a juegos interactivos:

http://amnesia.eljuego.free.fr/amnesia_homepage.htm
<http://www.mundolatino.org/rinconcito/memory/index.htm/bloques/index.htm>

Cualquier persona interesada en aprender la lengua española a través de Internet puede obtener información en el directorio de escuelas de español:

<http://www.txinfinet.com/mader/ecotravel/schools/schoolist.html>

O del distribuidor de cursos de idiomas, entre ellos, el español para extranjeros:

<http://www.virtualsw.es/netmaster/mainsp.htm>

<http://leia.ursinus.edu/~jarana/ejercicios.html>

Ya que las clases deben girar alrededor de los intereses específicos de los alumnos, les ponemos aquí algunos programas de búsqueda, que permiten encontrar direcciones a partir de palabras clave, para que se busque los temas deseados: rock, fútbol, la bolsa, ecología, toros, etc., indicando estas palabras en alguno de los siguientes buscadores:

<http://www.altavista.digital.com>

<http://www.hotbot.com>

<http://www.infoseek.com/>

<http://lycos.cs.cmu.edu/>

<http://www.yahoo.com>

<http://www.rediris.es/doc/buscadores.es.html>

<http://www.ole.es>

<http://donde.uji.es/>

<http://www.elcano.com>

<http://www.ozu.com>

<http://www.yupi.com>

<http://www.amarillas.com/>

<http://español.yahoo.com/>

<http://www3.uniovi.es/Vicest/MIBI>

Por la Internet circula información en dos formatos: el texto-plano que es constituido sólo por caracteres representados en el teclado de una computadora, y el hipertexto, significa que lo que se ve en la pantalla es algo más que texto, pues este es acompañado de imágenes y lo más atractivo del hipertexto son aquellos también acompañados de sonido.

Después de haber sugerido algunas páginas de acceso a la internet como recurso para el aprendizaje del E/LE, basado en Piñol (1997), concluyo mi trabajo diciéndoles que el profesor tiene que correr siempre en busca de perfeccionamiento personal e intentar siempre disminuir la distancia que hay entre alumnos y profesores, ya que es seguro que, en general, en las clases hacemos un cambio de informaciones. Para eso es necesario usar las tecnologías para hacer una revolución, y cambiar los paradigmas convencionales de la enseñanza. Y si usamos ese nuevo medio de comunicación, podemos rever, ampliar y modificar muchas de las formas actuales de enseñar y de aprender.

Referencias

PIÑOL, M. C. *La world wide web en la clase de E/LE*, en http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm, 1997.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo, Papirus, 2000. El artículo de este libro está disponible en: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>

SOME INTERESTING WAYS OF DEALING WITH GRAMMAR ACTIVITIES IN THE CLASSROOM¹

Aline Ribeiro Pessôa (UCB/Fac. da Terra de Brasília)
Barbara Cristina Duqueviz (Fac. Euro-Americana/UNIP-Brasília)

Introduction

In the past decades, with the introduction of the Communicative Approach into the language classroom, teachers have tried to use activities, which encourage students to interact and communicate. Among these activities one can find grammatical games, understood here as activities which treat grammar as a component of the speaking, listening, reading and writing skills and which lead a foreign language student to language production and communication.

We do not advocate the teaching of grammar as an end in itself, but we understand it as part of the communicative competence, which means that the knowledge of grammar is also necessary to master a foreign language.

The aim of this session is to present and suggest some games that develop several structures of the English language such as reported speech, conditional sentences, and, pronouns, among others. It is divided into three parts. First, we contextualize games in the foreign language classroom theory. Next, we present seven games, its materials and procedures. Finally, we submit the conclusions with implications to the learning process.

Games in the language teaching area

According to the Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (Richards, Platt and Platt, 1997:153) in the language teaching area, games are organised activities, which usually have among other properties, “*a particular task or objective*” and “*a set of rules*”.

The concept of a game as a particular task or objective with a set of rules leads to what Ur (1989) considers essential for a good language-practice task: a clear objective with an active language use. According to this author, the task may be language-based, but it raises more interest if it is presented with the objective of getting a non-linguistic result such as solving a problem, finding someone who has done something, among others. In her words “*in the most successful grammar exercises, the two kinds of objectives are combined, the non-linguistic one being the main motivating focus, while both teacher and students are aware of the ‘secondary’, linguistic one*” (Ur, 1989:18). The active use of language refers to keep in mind that the main purpose should be, in fact, to use the language and not to waste too much time in miming or artistic creation.

Cardoso (2003) defines activities in the Communicative Approach as actions that engage learners in communication, which involve processes in the vein of sharing information,

¹ Our special thanks to Professor Belia F. Bonini Pinto de Arruda, Maheeka Withanage and our students for their valuable insight.

meaning negotiation and interaction. The games we discuss here, in spite of being pre-communicative activities, i.e., controlled and form focused, offer opportunities for interaction and negotiation in meaning. Some of them can also be used to integrate and practise the speaking, listening, reading and writing skills. Others integrate only two or three of them.

The literature (Harmer, 1992; Kim, 1995, among others) presents several advantages of using games in the classroom. Games can be used at any stage of a class, they are motivating and challenging, useful for breaking the routine of the class and provide the students with not only a cheerful feeling about their class, but also moments for the students to practice language without being inhibited by their teachers. Kim (1995) argues that one of the best ways of learning a language as well as enjoying oneself is through games, and Harmer (1992:101) observes that “*games are a vital part of a teacher's equipment*”.

Our experience, as high school English teachers, English professors and Portuguese as a Second Language teachers, has showed us that games can be used with students of any proficiency level - beginners, intermediate, advanced - and the use of them encourages our students to interact and communicate. We have also noticed that using games to teach English as a Foreign Language is an effective way of getting our students engaged and motivated.

The ideas behind the following games are the result of discussion among professors and students of several colleges and universities. Some of them come from different books modified with the light of our experience.

Grammatical games

The seven games presented produced discussions and a variety of options. Each activity is explained with its materials and time needed as well as the procedure for its development.

1. Complete the lyrics and sing the song

Lyrics can offer several specific items that can be practised and/or reinforced. Verb tenses can also be exercised through lyrics and this was our aim when we chose “Because you loved me” to practice the simple past tense. Other suggested forms are pronouns, past participles and word order.

MATERIAL:

- Lyrics sheet (shown below).
- CD with “Because you loved me” by Celine Dion.
- CD player.

TIME: about 20 min.

PROCEDURE:

1. Hand out the lyrics sheet.
2. Ask the students to fill in the lyrics with the simple past of the verbs from the boxes.
3. Play the song.
4. Correct it by listening to the song.

The lyrics sheet:

Complete the lyrics with the simple past of the verbs from the boxes. Then, listen to the song to check your answers.

Because You Loved Me (Theme from *Up Close & Personal*)

to see	to make	to hold	to bring	to find	to stand
--------	---------	---------	----------	---------	----------

For all those times youby me
 For all the truth that you me see
 For all the joy you to my life
 For all the wrong that you right
 For every dream you come true
 For all the love Iin you
 I'll be forever thankful baby
 You're the one who me up
 Never let me fall
 You're the one who me through, through it all

to love	to see	to be	to believe	to give
---------	--------	-------	------------	---------

You my strength when I weak
 You my voice when I couldn't speak
 You my eyes when I couldn't see
 You the best there in me
 Lifted me up when I couldn't reach
 You me faith 'coz you
 I'm everything I am
 Because you me

to stand	to give	to have	to lose	to say	to touch	to make	to be
----------	---------	---------	---------	--------	----------	---------	-------

You me wings and me fly
 You my hand I could touch the sky
 I my faith, you it back to me
 You no star out of reach
 You by me and Itall
 I your love I it all
 I'm grateful for each day you me
 Maybe I don't know that much
 But I know this much is true
 I was blessed because I was loved by you

to carry	to be
----------	-------

You always there for me
 The tender wind that me
 A light in the dark shining your love into my life
 You've been my inspiration
 Through the lies you the truth
 My world is a better place because of you

* (twice)

I'm everything I am
 Because you loved me

2. What sort of person are you?

The objective of this activity is to practice questions using different verb tenses. It is especially useful for reinforcing the third person singular form. This game is called "what sort of person are you?" and comes from Watcyn-Jones (1995) with some minor adaptations.

MATERIAL:

"What sort of person are you" - sheet (see appendix for some examples).

TIME: about 30 min.

PROCEDURE:

1. Hand out the sheets.
2. Ask the students to fill in about him/herself using YES/ NO in the "me" column.
3. Students interview 2 colleagues and write down their answers in columns 1 and 2.
4. When everybody has finished, students sit and give information about someone else in the classroom to the class.

This activity may be adapted. For example, a manner of offering additional opportunities for sharing information and for negotiating meaning would be to ask the students to guess the identity of their colleagues' interviewee.

3. Be fast

The aim of this game is to practice modal verbs, but any grammar item can be practiced by maintaining the idea and implementing proper sentences. This game can be found in Delgado and Hahn (no date), slightly adapted.

MATERIAL:

Sets of "Be fast" cards (see appendix).

TIME: approximately 20 min.

PROCEDURE:

1. Divide the class in groups of 3 to 4.
2. Give each group one set of cards.

3. Explain that you will dictate information (see appendix) and that the students must find the correct sentence to complete the statement.
4. The first group to find the right complement for the statement should say WE GOT IT and read it.
5. When the students have completed 9 of the 10 sentences, ask them to give you a good question for the remaining sentence.

4. The teacher is a tape recorder

The aim of this activity is to practice Reported Speech, but variations are possible such as the third person singular in the simple present and the present perfect as well as personal pronouns and possessive adjectives and pronouns. Although you can also use a real tape recorder, students really enjoy themselves during this activity. Perhaps, because there is an inversion of roles, where the students are the ones who give orders. The source of this idea is unidentified.

MATERIAL:

Sheets of paper.

TIME: it depends on the text.

PROCEDURE:

1. Make sure students understand the vocabulary they need by drawing the symbols for PAUSE, STOP, RW, FW, PLAY.
2. Remind them that the teacher is a tape recorder and can only understand that sort of information: play, pause, rewind, fast-forward, and stop.
3. Explain that the teacher is going to read (in normal speed) a text and the students have to write everything. But they have to begin with SHE SAID THAT ...
4. Correct by asking a student to read his/her paper.

Sample text:

I'm Paula. I have one brother and 2 sisters. I was born in Rio but I have lived in Brasília since 1998. I'm married. My husband is a doctor. His name is Arthur. We have 2 children: a boy and a girl. My boy's name is Peter, and my girl's name is Ana. I'm a teacher. I teach Mathematics. I love my students.

5. Bingo

This is a very well known game whose aim is to reinforce the simple past of regular and irregular verbs. A follow up activity may be to ask the students to write a letter, for example with the following story: You were on a bus to Brasília, when you got there, you realize your cell phone wasn't with you. Write a letter to the Lost and Found of the bus company.

MATERIAL:

Bag with VERBS (Taking into consideration the following up activity, the verbs are: forgot; needed; thought; lost; took; phoned; got; realized).

Candy for the winner.

TIME: it depends on the number of verbs.

PROCEDURE:

1. Ask students to follow instructions to prepare their bingo cards.
2. While the teacher goes on giving these instructions, he/she must also prepare his/her bingo card, so that the students can better understand the given instructions: fold the paper, mark the paper with your nail, fold it again... (do it as many times as necessary according to the number of squares you need).
3. Explain the bingo game.
4. Dictate the infinitive forms of the selected verbs.
5. Students must fill each square with the past simple of the dictated verbs, ensuring that they do not follow the lines, and instead skip some squares, to avoid each bingo card being similar.

After preparing the bingo card, the game begins. The teacher dictates the simple past of the verbs and the students mark them on their cards. The first student to complete the first vertical line and the second horizontal line, an L, wins the game.

6. If I were you

The aim of this activity is to practice Conditional Sentences. The idea of it comes from Elichrigoity (1999) with some minor adaptations.

MATERIAL:

None.

TIME: approximately 15 min.

PROCEDURE:

1. One of the students leaves the class.
2. The rest of the group decides his/her profession, or if he/she is a famous person, etc.
3. The student comes back to the classroom and has to discover what or who he/she is.
4. Students must give their information beginning with IF I WERE YOU, I ...

7. Throw the ball

The objective of this activity is to practice the verb *to be* in the present tense as well as subject pronouns. It is especially useful for introducing and practicing *he* and *she*. This activity is a nice idea for the first day to learn the students' names and for breaking the ice of the first meeting by bringing personal information to the classroom. It is a well-known activity whose acknowledgement is unknown.

MATERIAL:

A ball (that can be made with a crushed sheet of paper).

TIME: it depends on the number of the students.

PROCEDURE:

1. Ask the students to stand in a circle.
2. Throw the ball to one of the students and ask him/her his/her name or who he/she is.

3. The student who got the ball must answer it using the structure *My name is... or I'm ...*
4. The student throws the ball to another one and asks him/her the same question.
5. After all the students have asked and answered the question, the ball comes back to the teacher.
6. The teacher throws the ball to one student who must answer questions about the one who is by his/her right side.

Concluding remarks

Grammar has traditionally been focused upon as an end in itself. Moreover, methodologically speaking, throughout the years, grammar has been studied and taught in an uninteresting manner leading to boring classes.

However, our understanding is that grammar practice is just one among many other procedures of the foreign language class for achieving linguistic competence.

Through the suggested activities, we aimed to demonstrate that introducing and/or practising specific structures of English grammar need not necessarily be a tedious moment in the language class. Furthermore, it may also provide the students with a proper atmosphere for interaction, language production and communication in the classroom.

References

- CARDOSO, R. C. T. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: a short introduction - managing theory and practice in the classroom*. Campinas: Pontes, 2003.
- DELGADO, A. I. S. and HAHN, M. A. *Activities from A to Z*. São Paulo: SBS Editora.
- ELICHRIGOITY, M. T. P. (Org.). *Técnicas e jogos para aprendizagem de língua estrangeira na sala de aula*. Pelotas: Educat, 1999.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman, 1992.
- KIM, L. S. 'Creative Games for the Language Class'. *Forum*, v. 33, n. 1, January - March 1995. Available from Internet: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no1>> Cited: 01 April 2003.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J.; PLATT, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman, 1997.
- UR, P. *Grammar practice activities: a practical guide for teachers*. Cambridge: CUP, 1989.
- WATCYN-JONES, P. *Grammar games and activities for teachers*. London: Penguin Books, 1995.

APPENDIX

WHAT SORT OF PERSON ARE YOU?

	Me	1	2
I always like to keep my things neat and tidy.			
I am a good listener.			
I am easily influenced by friends.			
I am usually willing to cooperate.			
I am not particularly interested in money.			

	Me	1	2
I am honest.			
I can forget my problems very easily.			
I find it difficult to admit that I may be wrong.			
I am ambitious.			
I am usually calm.			

	Me	1	2
I am not easily upset.			
I am often afraid that I may look ridiculous.			
I am satisfied with my appearance.			
I am superstitious.			
I can relax quite easily.			

BE FAST

Information – Teacher’s sheet

1. She failed the test because she didn’t study for it.
2. Jane’s bag is here, but I don’t see her.
3. Little John ran to catch the bus and fell down.
4. Sarah doesn’t know if she is going to the party.
5. Why did dinosaurs disappear millions of years ago?
6. Jane had plenty of time to do her composition, but she didn’t do it.
7. Karen is smoking in class.
8. I’ve found a wallet.
9. Rick and Ana are so white!!
10. Who could wash the dishes?

Student’s card

She should have studied.
She must be here.
Jesus! He shouldn’t have run.
She might go.
They might have run out of food.
She could have done it.
She mustn’t do that.
Really? I would return it.
Yes, they should go to the club.
Jane could do it

LITERATURE IN THE LANGUAGE CLASSROOM

Barbra Sabota (UNIP/CCBEU/UNIFAN)
Tânia Regina Vieira (UNIVERSO/PG-UFG)

Abstract

The aim of this article is to provide teachers with ideas on how to use literature in language classrooms. The activities presented have been tested with students from private colleges in Goiânia by the presenters and they proved to be fun and effective. Authentic as well as graded reading pieces may be used in these activities.

Key Words: Literature, communicative activities, creative reading comprehension.

1. Introduction

The study of English Literature has been part of the curriculum of students of Modern Languages (Letras) for over 34 years (Paiva, 1996). Even so, there is much controversy as to whether it is worthwhile to maintain it in the curriculum. This debate may have arisen from many students not being fully fluent in English when they start the program. Many students begin Letras courses without having even the basic knowledge of the language which means that they learn it in the institution from which they get their degree. Tolentino (1996) reports the difficulty which many students have in reading texts in English and reinforces the need for activities that promote comprehension while developing students' taste for reading pieces.

Many authors have attempted to attend this need by devoting their work to the development of reading activities using literary texts (Bassnet and Grundy, 1993; Tolentino, 1996; Abreu and Nascimento, 1998; Kramsch, 2001). In addition to this work, some works (Figueiredo and Sabota, 2002; Vieira, 2002; Sabota, 2002; 2003) suggested alternative types of interaction such as the collaborative work to enhance results in L2 reading comprehension. The results from these researches showed that this kind of interaction not only helped students develop their reading skills, but also helped them interact more efficiently with their peers and the learning process itself. From this, it can be drawn that the use of texts in second language¹ (therefore L2) classrooms, whether literary or not, may contribute significantly to language improvement.

Besides helping students develop their knowledge of the L2, the use of texts in class can bring with it other benefits as noted by Zyngier and Vaisman (1998, p. 32) who say that "texts considered literary make it possible for students to exercise their imagination and the construction of alternative worlds". This demonstrates the possibility of also working with creativity when literary pieces are part of classroom activities. Kramsch (2001, p.130), advocating about the inclusion of literary texts in language classroom, says that "more than any other text, [...] the piece of literary prose or poetry appeals to the student's emotions, grabs their interest, remains in their memory and makes them partake in the memory of another speech community."

¹ In this article we use the term 'second language' to refer to both *second* and *foreign* language.

Students and teachers are able to interact with the text in numerous ways. For instance, they can formulate other texts from the first one (parodies, paraphrases); they can illustrate the piece (panels and posters), they can raise debates which treat the topics mentioned in the piece; or they can pretend that they are at a different time and place in history and try to imagine how they would react in such environment.

As can be seen, there are limitless possibilities to the study of literary texts which can bring with them three main benefits: the promotion of contextualized language learning; development of students' taste for literature; and, contact with cultural information regarding the society in which that literature was produced.

2. The context and the activities designed

Considering the aims and benefits discussed above, we devised some activities to work in our groups that would fulfill our expectations. Fortunately, the outcome was positive and we decided to share it with other teachers, hoping such exercises would be just as helpful to them as they were to us.

Before we present the activities, let us say a few words about the institutions, students and the classes we taught then.

2.1 The Institutions

In the colleges we work, we have some pretty heterogeneous groups. They may have from 12 to 45 students enrolled, and, to our surprise, the results of the activities did not depend on having few students in class, on the contrary, for some activities it seems the old adage was valid: "the more, the merrier!"

Some of our students are somewhat fluent in English (some have lived abroad, or taken private English classes), but most of them have little knowledge of the L2 (low intermediate) and some of them do not have any access to the L2 outside the classroom. However, most of them are hardworking and try to take the best out of the classes they have, which was very helpful in the development of the activities.

The program of our institution allots 3 hours a week to English Literature, which is not much given the amount of reading required and the proficiency of the students. In the institutions, we have access to VCR/TV sets and OHP, but there are not many books to be consulted in the library, neither enough computers/Internet for students to use. For this reason, the activities proposed do not require the use of much technology, but rather explore the students' creativity. Hence, even with the least resources or students not as proficient as desired, it is possible to develop a good work with a good outcome.

Summing up, as we could verify, we should not wait for the ideal group to come to our hands before we innovate the reading classes we teach. It can be done with very little, after all, the best students are the ones we have the chance to interact with and, thus, make a difference in their learning processes.

2.2 The classes

During our classes, throughout the semester, we sometimes used pair work, but, in general, works were carried out in groups of four or five students. It has been proved that students can learn a lot from peer interaction (Figueiredo, 2001; Carvalho, 2002; Sabota, 2002; Figueiredo and Sabota, 2002; Vieira, 2002; Sabota, 2003 and others). So, we decided to make use of this resource to maximize the results with our groups. Working together, students can, amongst other things, learn how to integrate systemic knowledge - the knowledge they have of the language and its organization - and schematic knowledge - the knowledge they have of the world and their own life experiences (Widdowson, 1983) creating more nets of inferences and expanding their views on the text. Also, this kind of interaction provides more opportunities for students to speak up their minds and become the masters of their own discourses, their own readings (Sabota, 2002), instead of simply parroting the teacher's ideology and text comprehension. After all, according to Grigoletto (1995), it is the teacher who has to promote opportunities for students to create their own meanings, once pupils tend to validate teacher's thoughts neglecting their own at times. We believe that by working in groups, students have better chances of negotiating and creating meaning from their reading pieces.

The class procedures to the treatment of the books were:

- 1) First, students were assigned the book to read and were asked to research on the author and period of production. Many times they were asked to report their findings as either a seminar presented in groups or a debate using student's generated topics and questions;
- 2) then, some 3 or 4 classes were dedicated to the understanding of the story. In these classes, we presented some comprehension questions and discussion topics - that were dealt with by groups - to help students follow the plot;
- 3) the next step (which will be better explained in item 2.3) was the analysis. During this stage some comparison to the original text was brought into the debate. Some literary concepts, such as the use of metaphors and other imagery were discussed;
- 4) finally, the activities we will describe in the next section - section 3 - were developed. Some of the activities had their start in class, but were fully accomplished at home, in these cases, students presented the results of their work in one of the following classes. Usually, such activities were graded as part of their final average.

2.3 The analysis and choice of texts

Students' background experience with literary texts at primary level is an important aspect to be considered in their receptivity to Literature. It may have had a strong influence in the outcome of their learning process. The opportunity to interact with the text at an early age may stimulate the creativity and develop the taste for the reading process. One way of bringing out the schema of Literature the students have is by the use of visual aids. Lakoff and Johnson (1988, p. 3) state that "metaphor is pervasive in everyday life, not just in

language, but in terms of thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.”

As most concepts are partially understood in terms of other concepts, that is, metaphorically, the association of Literature to images might help students convey their feelings about the subject. Therefore, students were asked to express the notion they have about literature through images. As a mean of promoting an initial discussion on students' reading taste and on the importance of their early relations with the written text, the activity is proposed in the first day of English Literature class. The students are asked to think of a metaphor that represents their concept of Literature, as suggested in the Activities section, and to speak about their first experience with the written text. Their illustration can raise some interesting points for discussion. As the students talk about their experiences, it is possible to find out about what worked or not in their early reading process and why some students have developed a taste for reading while others did not. The debate about the experience of others makes students aware of the influence of early education and the importance of Literature in the formation of citizens. Traumas that last throughout an entire life may have started just there. Another great activity to be developed with a more experienced group is to brainstorm their knowledge of the literature, as suggested in the Board Game activity.

As mentioned before, the great majority of the students of the Letras Course come to university without even a basic knowledge of the English language. When it gets to the point where they have to take English Literature, many students complain that they want to learn the language, not Literature. Others panic and think of changing their language ability to Portuguese. It is crucial, therefore, to make them realize that literature is language in use and, therefore, not separable from language and culture. It is as important to them to learn about the literary works of a people as it is to learn about the lexis and syntaxes of a language. Meaning is more easily conveyed by context and literature can bring out a whole picture of a culture that would not be understood otherwise, with broken words. It is essential, therefore, to equip students with reading strategies. When they realize that they are able to understand a text without knowing every single word, they feel more confident. Only after that the teacher would be ready to negotiate the selection of the material to be worked with.

The use of original texts usually frightens the students for they think they would not be able to understand them, first of all, because there are too many words they do not know and, second, the grammar might be too complex, besides the length of the texts. An alternative many teachers have found is to use graded readers, that is, books in which the vocabulary and the grammar structures are adapted to a certain level, from elementary to advanced, and the size of the text is considerably reduced. For these reasons, this option is rejected by some authors. Rees (1993, p.134) advocates that the fact that graded readers are oversimplified, thus, missing many significant parts of the texts, makes it more difficult for the readers to comprehend the story than in the original. In our experience, even though we have adopted graded readers to “facilitate” the work of the students, we have worked with essential pieces of the original in the classroom in order to convey a more thorough meaning of the texts. Also, in order to turn our students into critique readers, they are encouraged to write essays or do activities in which their point of view is presented.

The cultural aspects which they are not able to figure out by their reading the graders are discussed in class when working with parts of the original. This way, culture, language and literature can be linked. As a good literary work deals with the essence of mankind, we try to bring Literature closer to the students' life by associating it to what is going on in the world currently. For instance, Shakespeare's stories, even though written hundreds of years ago, have proven to be up-to-date subjects. The activities developed with the plays *Romeo and Juliet* and *Hamlet* are presented below.

Besides graded readers, poetry is an option to be considered for the students benefit in many different ways. First of all, it is special because it touches our personal feelings, which is as important in a foreign language as they are in our own language. Second, this kind of text helps us to assimilate the typical rhythm of the language. Next, it is usually short and easier to memorize due to its repeated pattern of sounds or words. Then, the topics, which poems talk about, can promote a hearty discussion. Finally, it is a good way of practicing pronunciation and the structure of the language as well. One piece of poetry is presented as a model.

3. The activities

We selected six activities to describe here. In the selection we took into consideration: the popularity of the activity with our students, the degree to which it could be applicable to other contexts and the quality of the outcome we had from our groups. Here they are:

Activity 1 – Metaphors

Aim: get students to draw a metaphor for literature.

Material: Paper, crayons, fiber-tipped pens.

Time: approximately 30'.

Procedures: Distribute paper, crayons, fiber-tipped pens to students. Some 10 minutes are given to the students to work on their drawings. After that, each student may present his/ her work to the rest of the class by explaining what the picture means and why they used this imagery. It is also requested that they speak of their first experience with the written text.


Activity 2 - Board game

Aim: get students to interact and find out about their reading habits.

Material: board game, counters and dice.

Time: approximately 20'

Procedures: divide students in groups of four or five and give each one a counter and a dice. Ask students to take turns rolling the dice and counting squares in order to move their counters along the board. As they land on squares they should take turns asking and answering the questions suggested. The game ends when one player reaches 'finish'. After groups have met their winners, check some of the answers as a class activity for feedback. This is the model of board we devised. Feel free to copy it mentioning the source.

Start 45Finish	Do you like Literature?	Tell a story of a book you read and liked.	Say the name of a writer you like and why.	Have you ever read a book in English?	What can you learn from literature?	Say the name of 3 books in English.
Ask someone to tell a story of a book they read.	 <p style="text-align: center;">Barbra Sabota bsabota@ig.com.br</p>					What books would you like to read?
Say the name of 3 Authors in English.						Tell a story of a book you read and didn't like.
What books would you like to read in English?						Ask someone to tell a story of a book they read.
Can you say a poem?						Choose someone to go back 2 spaces.
Choose someone to go back 2 spaces.						Say the name of 3 authors.
Tell a story of a book you read and liked.						Choose someone to advance 2 spaces.
Tell a story of a book you read and didn't like.	What kind of books do you read?	Say the name of 3 books that became movies.	Choose someone to advance 2 spaces.	Ask someone to tell a story of a book they read.	Choose someone to go back 2 spaces.	Tell a story of a book you read and liked.

Activity 3 - Sketch

Aim: get students to compare different styles of language and context.

Material: handout with lines from the dialogue.

Time: approximately 20'

Procedures: separate the students in groups of three and assign them a role in the sketch.

First, go through the text checking the appropriate pronunciation of the words in the lines. As a big group decide on the tone each character should have during the performance. Give students some time to prepare their sketches. Tell them they can add/remove sentences as they please, provided they keep the style of the text given. Later on, check the sketches students prepared. After all groups have presented, ask some questions to start a discussion. Have the debate on for some time and assign a composition about the differences in language use and attitudes in the original work (*Romeo and Juliet* by Shakespeare) and the sketch presented (*Juliet and Romeo*). As a variation, students could prepare other dialogues trying to “adapt” other texts.

Juliet and Romeo

D - Director

J- Juliet

R - Romeo

D - Okay. Love scene. Love scene, take one. Quiet everybody. Focus: Camera, lights, action...

R - Oh, God! Here comes Juliet. (looking obnoxious)

J - Romeo! Oh Romeo! The sun is the East, and you are, you are, well, my West. I adore you.

R - Really? Why? Why should you love me? (looking rather surprised at that comment)

J - Why? (thinking) Because... you're ... handsome and intelligent. I love your thick brown hair, your dark eyes, you always say beautiful words to me...and I... I want to kiss you...

R - (obviously uneasy) What? Now?

D - Cut! Cut! Romeo, I must have more strength from you, more passion, more feeling. Are you a man or a mouse? (Director, with feeling) Juliet, my love, I adore you. I want to take you in my arms and kiss you... passionately... now. See? You have to mean what you say.

J - (Juliet looks with interest at the Director) Mmmm.

R - (nervously) Okay. Sorry. I've got a bit of a headache today. And she scares me. I can't put up with this. Besides... she's a bit quirky, don't you think?

D - Quirky!?!? (puzzled) Ah....Right. Quiet please everyone. Here we go again. Let's try and get it right this time round. Love scene, take two. Camera, lights, action!

J - (passionately) Romeo. Will you marry me?

R - (to himself) You must be joking.

J - I'll give you a house. I'll give you all my money. I'm rich you know, my ex-husband's a film director.

R - Now that's more interesting. A house, and money, you say... yes, I think I'd quite like to be a kept man.

J - So, the answer's yes?

R - (he pauses) Yes. (Juliet drags Romeo off)

D - (annoyed) Cut! Cut! Cut! Hey! Romeo! Come back with my wife!

This original idea for this text was taken from Skyline 4 Resource Pack (Sheard at al, 2002) - which brings classroom use photocopiable materials. Some lines have been modified for classroom use. Some downloadable exercises similar to this one are available on the website www.onestopenglish.com.

Activity 4 - Hamlet illustrated

Aim: get students to illustrate their comprehension of a text.

Material: Scissors, crayons, pencils, erasers, magazines, cardboard paper, scratch paper.

Time: approximately 50'

Procedures: First, elicit some parts of the story of Hamlet. Students as a big group retell the story. Ask for their favorite parts. Divide students in groups of five and have them draw some pictures to make a poster illustrating their favorite part of Hamlet. After some time, students report the work they did by showing and explaining their pictures in sequence to the other groups. Reinforce the idea that what matters is not just how well drawn the picture is, but the idea they had on that specific part (if they feel more comfortable, they could produce a collage using the magazines). In case two groups decide to draw the same part, ask them to present it under a different perspective. A variation to this exercise includes illustrating a sonnet, or creating a picture book with the drawings produced. Keep their works on display to encourage them to do some neat drawings and to motivate them by having their work made public.

Activity 5 - Today vs yesterday

Aim: get students to compare different historical periods using Literature and the language of movies.

Material: Two copies of Franco Zefirelli's Romeo and Juliet (the old and the new one).

Time: approximately 20'.

Procedures: Realizing the importance of Literature in everyone's life, we try to think of activities that integrate literature and reality. A classical story by Shakespeare, Romeo and Juliet, was worked with. After reading the story and working the text as proposed earlier in this text, the students watched the movie in the updated version presented by Franco Zefirelli. Next, the students are asked to write an essay about the following topic: "Shakespeare portrays the conflicts of his time in his plays. Nevertheless, History repeats itself. How can you relate the story of Romeo and Juliet to the current world situation of conflicts? Support your answer with examples from the play". This way students see more meaning in it and feel that this text written about 400 years ago is not so out of the fashion.

Activity 6 – Poetry

Aim: Develop students' taste for poetry.

Material: a poem cut in slips.

Time: approximately 20'.

Procedures: We propose an activity with the poem "To women, as far as I'm concerned" by D.H. Lawrence. First, write each line of the poem in a slip of paper. Distribute the slips of paper to each group of students. They should try to make sense of the sentences they have in hands arranging them in the order they think is meaningful to them. Have each group read out their ideas. Check the correct order later.

To women, as far as I'm concerned

D.H. Lawrence

The feelings I don't have I don't have.

The feelings I don't have, I won't say I have.

The feelings you say you have, you don't have.

The feelings you would like us both to have, we neither of us have.

The feelings people ought to have, they never have.

If people say they've got feelings, you may be pretty sure they haven't got them.

So if you want either of us to feel anything at all

you'd better abandon all idea of feelings altogether.

To sum up, what we could perceive as a result of these activities was that working with literature in our classes was more enjoyable for teachers and students. As teachers we could verify during classes and on the evaluations that students were able to read and reach conclusions about what they read more confidently and accurately. In return, students could

benefit from their peers' help during the reading and comprehension of the texts - what, based on research reports (Sabota, 2002), might have helped them gain more confidence once they were interacting within their proficiency levels. The analysis carried out was based on what students could see in the texts. Besides, they had an opportunity to show what they had understood through what we consider a creative way. So, we can conclude the objective to make our literature classes more interactive and interesting was fully met.

References

- ABREU, L.; NASCIMENTO, M. Poemas e ensino de língua inglesa. *Claritas*: Revista do Departamento de Inglês da PUC-SP, n. 4, p.33- 42, 1998.
- BASSNETT, S.; GRUNDY, P. *Language and Literature*. Essex, UK: Longman, 1993.
- CARVALHO, G. de O. *Revisão Colaborativa de Textos Escritos em Língua Inglesa por Alunos Iniciantes do Curso de Letras*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os Pares*: Os Efeitos do Processo da Correção Dialogada na Aprendizagem da Escrita em Língua Inglesa. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SABOTA, B. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Signótica*: Revista da Faculdade de Letras e do Mestrado em Letras e Lingüística/FL-UFG, v. 14, p. 27-59, 2002.
- GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p.103-111.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- PAIVA, V.L.M.O. A formação do professor de línguas estrangeiras, 1996. . Disponível em <<http://www.geocities.com/veramenezes/textos.htm>>. Acesso em:24 set.2003.
- REES, D. K. Os ‘Graded Readers’: análise e reflexão sobre o ensino de leitura em inglês numa realidade brasileira. 1993. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SABOTA, B.R. *Leitura em Língua Inglesa: A Resolução Colaborativa de Exercícios e Compreensão Textual*. 2002.Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- _____. O uso de Atividades Colaborativas na aula de L2. *Intercâmbio*: Revista do Programa de Estudos Pós- Graduaados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC - SP, v.12, p.23-30, 2003.
- SHEAD, N.; BREWSTER, S.; DAVIES, P.; ROGERS, M. *Skyline Resource Pack 4*. Oxford: Macmillan, 2002.
- TOLENTINO, M. V. F. O texto literário no ensino de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996. p. 177-189.
- VIEIRA, T. R. The use of visual aids in a socio-interactive environment. *Signótica*: Revista da Faculdade de Letras e do Mestrado em Letras e Lingüística/FL-UFG, v. 14, p. 147-162, 2002.
- WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- ZYNGIER, S.; VAISMAN, L.; KIRSTEIN, E. Conscientização literária em ação: uso de textos imaginativos no 2º grau. *Claritas*: Revista do Departamento de Inglês da PUC - SP, n. 4, p.27- 32, 1998.

LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL DEL E/LE: UNA EXPERIENCIA CON EL CURSO DE TURISMO¹

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (Fac. Cambury)

Introducción

Antes de entrar en materia, me gustaría hacer una breve exposición sobre mi formación docente. Me licencié en Letras/ Español en la Universidad Federal de Goiás en 1998 y allí hice también el “mestrado” en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, investigando sobre los americanismos – vocabulario específico usado por los hablantes hispanoamericanos. Durante la licenciatura, fue escaso el contacto que tuve con el enfoque instrumental de lenguas. Creo que eso se debió al hecho de yo formar parte del primer grupo que se licenció en Español por el estado de Goiás, y todo aún ser novedad en relación a la enseñanza de esa lengua. Las experiencias que tuve ya como licenciada fueron en cursos libres de lengua y con el curso de Letras.

Por eso cuando fui invitada a dar clases de español instrumental para los cursos de Hostelería y Turismo en el Centro Federal de Enseñanza Tecnológica (CEFET-GO), fue un gran desafío para mí, pues no había recibido esa formación específica. A partir de 2001, empecé a trabajar en la Faculdade Cambury, con el curso de Turismo. Esta labor representó un gran aprendizaje para mí con relación a la enseñanza instrumental del español como lengua extranjera (ELE). Además, me gustaría destacar el proyecto integrado que hemos empezado a desarrollar a partir de este año con el curso de Turismo y que hemos logrado buenos resultados como se verá a lo largo de ese trabajo.

Acerca de la enseñanza instrumental de lenguas

Para Costa (2000), el término “lengua instrumental” enfatiza la comunicación y la técnica relacionadas a la enseñanza de la lectura de textos especializados. Está relacionada al desarrollo de una destreza, la comprensión de textos escritos y tiene como soporte el texto específico de una o más áreas del conocimiento, su lectura y comprensión. Sin embargo, sabemos que un prestador de servicios en el área de turismo (supervisor, consultor, gerente, asesor, guía turístico, recepcionista, entre otros) está en contacto directa o indirectamente con turistas internacionales. Por tanto, hace falta que tenga condiciones de expresarse oralmente, aunque mínimamente, en una lengua extranjera. De ahí que sólo el dominio de la comprensión de textos específicos del área no es suficiente para la buena formación de este profesional. Hace falta enfatizar la práctica oral en situaciones específicas del turismo.

¹ Mis sinceros agradecimientos a los alumnos de T2 M/N 2003/1 que posibilitaron la realización de este trabajo: Raniere, Joyce, Juliana Ribeiro, Eliane N., Nilza, Raphael, Pedro Ivan, Tayane, Juliana Jasenovisk, Jordana, Fabiane, Tatiana, Liliane, Abdo, Tahiany, Elessandra, Eliane P., Leila, Márcio, Maria da Graça, Dayanne, Larissa, Mareliza, Michelle, Fabiana, Luana, Mariana, Montserrat, Tais, Dannia, Bruna, Paula, Divina, Erica, Elione y Lorena.

Aún según Costa (2000), la enseñanza de lenguas con objetivos específicos enfatiza más los objetivos a ser alcanzados que la metodología a ser utilizada. De esa forma, nos hemos planteado como objetivos generales del curso de Español de la Faculdade Cambury: Ofrecer a los alumnos conocimientos lingüísticos básicos para que puedan comunicarse escrita y oralmente en el ámbito de los servicios turísticos; capacitar a los alumnos ofreciéndoles, a través de la lengua española, un instrumento de trabajo útil en su preparación para el mercado de trabajo y su vida profesional; satisfacer las necesidades más geneales de comunicación de los profesionales de turismo.

Con eso buscamos el desarrollo de las cuatro destrezas: la comprensión oral y lectora y la producción oral y escrita de diversos documentos auténticos, es decir, que reflejan apropiadamente los rasgos y propiedades del lenguaje oral y escrito, de áreas específicas.

El Curso de Turismo de la Faculdade Cambury fue creado en 1998, y además de haber sido una gran novedad, representó un avance considerable del sector de turismo para la ciudad de Goiânia y para el estado de Goiás de manera general. De su Proyecto Pedagógico extraímos que (Projeto Pedagógico do Curso de Turismo, 2000, p. 14-15):

(...) el curso de Turismo fue concebido con el objetivo básico de propiciar la formación del profesional de Turismo, habilitándolo a ejercer las atribuciones a él relacionadas, tanto en la planificación, organización y ejecución de acciones que componen el amplio abanico de esa actividad. Este profesional, además del conocimiento teórico-práctico específico de su área, deberá, aún, desarrollar un espíritu humanista crítico y amplio, (...)

En las Directrices de ese Curso se pretende introducir, en la dimensión técnica de la formación profesional, el tratamiento interdisciplinar de los conceptos y su contextualización en los estudios, de modo a insertar el análisis del fenómeno turístico en la realidad social, política y económica de la ciudad de Goiânia y de la región Centro-Oeste. El perfil profesional pretendido es aquel de un individuo con una sólida formación humanística, técnico-gerencial y práctica, indispensable a la adecuada comprensión del fenómeno turístico y de las transformaciones sociales, además de presentar facilidad en el aprendizaje de idiomas (Projeto Pedagógico do Curso de Turismo, 2000).

A partir de lo expuesto, se percibe que la Faculdade Cambury se preocupa mucho por la promoción del crecimiento de su alumnado de forma holística, es decir, considerando el individuo en su totalidad, teniendo en cuenta tanto lo racional como la intuición, la afectividad y la creatividad (Barquero, 1997). La institución pretende atender a las necesidades del conocimiento ofreciendo una enseñanza de calidad orientada hacia el desarrollo de personas y organizaciones.

Este año se ha empezado a realizar el Proyecto Integrado del curso de Turismo, abarcando todas las asignaturas del curso. La lengua española se hace presente, en el currículo de Turismo, en los dos primeros períodos. La experiencia de elaboración de un folleto turístico bilingüe, que voy a relatar, ha sido llevada a cabo con el grupo de español dos. En la semana de planificación del semestre, los profesores de cada período se reunieron para decidir qué sería hecho para el proyecto integrado que tuviese relación con la visita técnica hecha a una ciudad de Goiás. El objetivo de la visita técnica es que los estudiantes puedan confrontar la teoría estudiada en clase con que lo van a encontrar en la realidad visitada.

De esa forma, el objetivo general del proyecto integrado para el segundo período (2003/1) del curso de Turismo fue integrar todas las asignaturas del semestre, proporcionando a los alumnos un abordaje holístico del desarrollo de la actividad turística y de sus impactos, teniendo como objeto de estudio, la ciudad de Pirenópolis. Con relación a los objetivos específicos, destacamos el análisis del material promocional del municipio en cuanto a los idiomas extranjeros y la necesidad de los prestadores de servicios comunicarse en otras lenguas.

Los profesores de las lenguas portuguesa y española, nos hemos decidido hacer un folleto turístico bilingüe. Los alumnos se dividieron en grupos específicos: turismo de aventuras, turismo ecológico, turismo histórico-patrimonial. El folleto se estructuró en las siguientes partes:

- Portada: Nombre de la ciudad, una frase bien expresiva y una figura con los principales atractivos turísticos.
- Contra-portada: Ubicación geográfica, origen y principales rasgos históricos, características económicas y sociales.
- Parte III: Las principales atracciones turísticas del municipio (históricas, patrimoniales, folclóricas, sociales, religiosas, deportivas, naturales entre otras) con fotos y los días y horarios para visitación.
- Parte IV: Informaciones útiles a los turistas: secretaría de Turismo, Ayuntamiento, hoteles, posadas, restaurantes, entre otros.
- Parte V: Mapa de la ciudad, las principales carreteras de acceso y las distancias a partir de los grandes centros urbanos tales como: Brasília, São Paulo, Belo Horizonte, Goiânia.

El primer paso fue la visita a la ciudad de Pirenópolis para el reconocimiento y recolección de datos. Esta ciudad, considerada patrimonio histórico nacional, está ubicada a 121 Km de Goiânia y atrae a muchos turistas por su naturaleza exuberante y la tradición folclórica de las “Cavalladas”, fiesta popular que representa la luchas medievales entre moros y cristianos, la tradicional Fiesta del Divino Espírito Santo, conmemorada 45 días después de la Semana Santa. Cada grupo de alumnos buscó lo máximo posible de informaciones para estructurar el trabajo específico de cada asignatura. Como no todos tuvieron acceso a las mismas informaciones, hubo un momento muy importante, la exposición oral. Cada grupo temático expuso su investigación y resaltó lo que ha hecho para cada profesor y al final se concluyó enfatizando la importancia de la integración de todas las asignaturas. Con relación a la elaboración del folleto, toda la parte en español estuvo a cargo de los alumnos y ellos se dieron cuenta de lo necesario que es la comunicación en lenguas extranjeras en las ciudades turísticas.²

Según Giovannini et al. (1996, p. 49), “la enseñanza de la expresión oral tiene por objetivo general desarrollar la capacidad del alumno de expresar oralmente el contenido de un mensaje o de mantener una conversación”. Creemos que es fundamental que el alumno de Turismo consiga establecer un diálogo con turistas extranjeros en las más diversas situaciones implicadas en la comunicación. En los dos semestres de lengua española del curso de Turismo, usamos el manual didáctico *Español sin Fronteras*, nivel elemental, de

² En los Anexos hay una muestra de uno de los varios folletos turísticos elaborados por los alumnos.

los autores Jesús Sánchez Lobato, Concha Moreno García e Isabel Santos Gargallo. Además de ese material, usamos también el libro: *Español por profesiones: servicios turísticos*, de la autora Concha Moreno.

La interacción oral en clase se intensifica más a partir del segundo nivel de lengua. Los alumnos son expuestos a varias actividades para promocionar el desarrollo de esa destreza, de las cuales destacamos los diálogos a partir de diversas situaciones de la vida laboral del “turismólogo”.

Una actividad que suele ser muy productiva es la elaboración de diálogos a partir de un contexto previamente tratado. La unidad nueve del manual *Español sin Fronteras*: “El próximo fin de semana salimos” (p 86-95) presenta las estructuras básicas para una conversación telefónica. Después de haber trabajado con esa unidad, les pido a los alumnos que preparen una conversación telefónica entre la recepción de un hotel y un huésped que desea hacer una reserva para ocio o trabajo. Presentamos dos modelos de ese tipo de actividad llevada a cabo por los alumnos.

Reservas por teléfono

Prepare una conversación telefónica entre la recepción de un hotel y un huésped que desea conocer las características y los servicios ofrecidos por el hotel. Utilice:

- saludos y presentaciones;
- objeto de la llamada;
- características y servicios ofrecidos;
- reserva;
- despedidas.

Ejemplo 1:

Recepcionista: Hotel Gran Solar, buenos días.

Huésped: Buenos. Me gustaría obtener algunas informaciones sobre este hotel.

Recepcionista: Muy bien, estoy a su disposición.

Huésped: ¿Qué tipos de habitaciones ofrece este hotel?

Recepcionista: Tenemos habitaciones simples, de lujo y de gran lujo. ¿Qué usted prefiere?

Huésped: ¿Puede informarme sobre la habitación de lujo?

Recepcionista: Esta habitación posee teléfono automático, TV color, minibar y aire acondicionado. El hotel también ofrece salones para convenciones, galerías comerciales, restaurante de ambiente tropical y garaje.

Huésped: Perfecto, ¿Cuánto cuesta la diaria?

Recepcionista: Son 85 euros incluyendo el desayuno.

Huésped: De acuerdo, quiero esa misma.

Recepcionista: ¿Cuál es su nombre y para qué día quiere la reserva?

Huésped: Pedro Velásquez, para los días 21 y 22 de mayo.

Recepcionista: Está confirmada una habitación individual de lujo.

Huésped: Muchas gracias.

Recepcionista: A usted, buenos días.

Ejemplo 2: En el mostrador de hotel “Sheraton”

Cliente: Buenos días.

Recepción: Buenos días. ¿Qué desea?

Cliente: Tengo una reserva para hoy.

Recepción: ¿Su nombre, por favor?

Cliente: Me llamo Marcio Feuser.

Recepción: Un momento. Sí, su reserva está confirmada para hoy en una suite gran lujo on baño y ducha, teléfono, TV color con enlace vía satélite a TV europea y americana, aire acondicionado, minibar y música ambiental. Además de eso, el hotel también ofrece piscina, una bella galería comercial, garaje, cinco salones para convenciones, restaurantes, siendo uno de ambiente tropical, y cinco casinos.

Cliente: Perfecto.

Recepción: Muy bien, es sólo rellenar esta ficha con sus datos. Aquí tiene su llave, habitación 38. ¿Tiene equipaje?

Cliente: Sí, una maleta.

Recepción: El botones le acompañará a su habitación.

Cliente: Muchas gracias.

Recepción: Por nada.

Estos diálogos son elaborados y presentados en clase y son muy buenos para promocionar la interacción del grupo y llevar a los alumnos a actuar en situaciones específicas del área del Turismo.

A modo de conclusión, podemos afirmar que a causa de la mayor autonomía concedida a las universidades y facultades por las Directrices Curriculares Nacionales para la organización de los currículos, hoy en día ellos tienen un carácter generalista, abierto y flexible, es decir, no están limitados por las barreras de lo específico de cada área. Por eso, el enfoque instrumental de lenguas extranjeras ha adquirido un nuevo impulso, es algo que crece a cada día formando parte de los currículos de cursos tales como: Comercio Exterior, Administración (con todas sus habilitaciones), Periodismo, entre otros. Esos cursos ofrecen por lo menos un semestre de lengua extranjera, y entre ellas está el español. Por tanto, hace falta que las instituciones formadoras de profesores de ELE estén atentas para la necesidad de habilitar a sus futuros profesores para el pleno ejercicio del abordaje instrumental de esa lengua.

Referencias

- BARQUERO, B. LL. Elementos de la enseñanza holística en la clase de E/LE. In: *Actas del V Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. São Paulo: SP, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1997.
- COSTA, H.B.A. Um ensino específico de leitura: o ensino instrumental. In: *Cadernos do Centro de Línguas*. Centro de Línguas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. n. 1, São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1997.
- GIOVANNINI, A et al. *Profesor en acción 3 – Destrezas*. Madrid: Edelsa, 1996.
- LOBATO, J. S. et al. *Español sin Fronteras*. nivel elemental, SGEL, Madrid: 2002.
- MORENO, C. *El español por profesiones: Servicios Turísticos*. Madrid: SGEL, 1996.
- PROJETO PEDAGÓGICO do Curso de Turismo da Faculdade Cambury. Goiânia, 2000 (mimeo).

Anexos

(Muestra de un Folleto turístico bilíngüe – Alumnos del Curso de Turismo, 2º período 2003/1)

A Pérola de Goiás



Foto Panorâmica da cidade

Aos pés da Serra dos Primeus descansa Pirenópolis, cidade-patrimônio histórico e cultural do Brasil. Com 273 anos de idade e 22 mil habitantes. Além da história, a cidade oferece uma natureza exuberante com cachoeiras incríveis.

A los pies de la "Serra dos Primeus" descansa Pirenópolis, ciudad-património histórico y cultural de Brasil. Ella tiene 273 años de edad y 22 mil habitantes. Además de la historia, la ciudad ofrece una naturaleza exuberante con increíbles cascadas.



Igreja Matriz Nossa Senhora do Bomfim

Pirenópolis tem o maior e mais antigo monumento histórico do centro-oeste. Onde estão guardados amostras ricas de memória histórica e arquitetônica do período colonial.



Casarão colonial da rua direita

Pirenópolis posee el mayor y más antiguo monumento histórico del Centro-Oeste. Allí están guardadas muestras ricas de la memoria histórica y arquitectónica del período colonial.



Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário

Foi construída pelos escravos entre 1728 e 1732. É a mais antiga do Estado de Goiás e segue o estilo Português colonial simples.

Fue construída por las esclavos entre 1728 y 1732. Es la más antigua del Estado de Goiás y sigue el estilo Portugués colonial simple.



Igreja Nossa Senhora do Bomfim

Construída entre 1950 e 1754, está modelada em estilo Colonial.

Construída entre 1750 y 1754, está modelada en estilo Colonial

Festas Folclóricas

"A festa do Divino Espírito Santo"
"La fiesta do Divino Espírito Santo"

As festas folclóricas mostram as belezas cantivantes da tradição que Pirenópolis mantém (Festa do Divino Espírito Santo e Cavalhadas).



Cavalheiros "Cavalhadas"

Las fiestas folclóricas muestran la belleza cantivante de la tradición que Pirenópolis mantiene (Fiesta del "Divino Espírito Santo" y "Cavalhadas").



Mascarados "Enmascarados"

DADOS GERAIS

DATOS GENERALES

Distância / Distancia

Goiânia : 123 Km

Anápolis : 89 Km

Brasília : 200 Km

Belo Horizonte : 880 Km

São Paulo : 1030 Km

Rio de Janeiro : 1300 Km

Localização

A cidade está situada às margens do rio da Almas, em terreno inclinado e cheio de pedras.

Localización

La ciudad está situada a las orillas del río de las Almas, en terreno inclinado y lleno de piedras.

MAPA DE ACESSO

MAPA DE ACCESO



Realização/Grupo Realización/Grupo

PATRIMONIO HISTORICO

Elessandra M. da Silva

Eliane P.T. de Souza

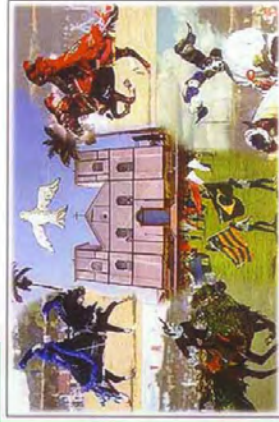
Leila Cunha Ribeiro

Marcio D. Feuser

Maria da Graça

Conheça um pouco mais do Estado de Goiás,
Conozca un poco más del Estado de Goiás,
Em especial a cidade de
En especial la ciudad de

PIRENÓPOLIS



PATRIMONIO HISTORICO CULTURAL

Conheça as delícias de uma cidade
Conozca las maravillas de una ciudad

tranquila e bela,
tranquila y bella,

Em um passeio inesquecível.
¡Será un paseo inolvidable!

MULTIPLE INTELLIGENCES IN THE LANGUAGE CLASSROOM? WHY NOT?

Eliane Carolina de Oliveira (UFG)

Although several educators from different fields still consider students as empty vessels waiting to be filled up, one cannot deny that they bring different needs, wishes, life experiences, and background knowledge to the instruction process (Williams e Burden, 1997). The idea that “education is something carried out by a teacher, standing in front of a class and transmitting information to a group of learners who are all willing and able to absorb it” (Williams e Burden, *ibid*, p. 5) must be challenged.

We are, at present, better aware of the fact that students use many different ways of knowing, understanding, and learning about our world, thus being far from passive in their learning process. The knowledge about the diversity of the learners in their learning styles, learning potentials, and specific strengths as well as Howard Gardner’s Theory of Multiple Intelligences (MI) has enhanced our understanding of human differences as well as questioned previous assumptions about human learning abilities.

Before the announcement of Gardner’s MI theory (Gardner, 1983, 1993), the commonly accepted definition of intelligence was Alfred Binet’s one. As a request from the French Government, he devised the *Stanford-Binet Intelligence Quotient* test to measure someone’s intelligence and “predict which youngsters in Parisian primary grades would succeed and which would fail” (Christison, 1998, p. 3). Binet’s test became known as the “IQ” test and presupposed that people are born with a fixed amount of intelligence whose level does not change over a lifetime. Through short answer questions, a person’s ability in logic and language was measured and the person was labelled according to the score he/she got: average, genius or, intelligence impaired.

Gardner’s MI theory postulates that there are many more types of intelligences, not only the logical and linguistic ones. Each person has a unique intelligence profile which enables him/her to create products or solve problems in their daily lives, to acquire knowledge, to understand and learn about our world. Up to the present, he has proposed a schema of nine intelligences which all human beings possess to a greater or lesser extent: verbal/linguistic intelligence, logical/mathematical intelligence, visual/spatial intelligence, bodily/kinesthetic intelligence, musical/rhythmic intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, naturalist intelligence and existential intelligence. According to the author, we can all improve each of the intelligences and we differ in the ways in which we develop them, i. e., some people will improve more readily in one intelligence area than in others.

In the mini-course presented in the V Seminário de Línguas Estrangeiras, I aimed at broadening the participants’ knowledge about MI theory first by following some steps suggested by Christison (1998), and, then, by demonstrating some activities that they would be able to incorporate in their classes offering their students a chance to be more intelligent in more ways, and on more levels than they ever dreamed. Thus, having presented a brief theoretical background about the topic, the next part deals with the steps taken to fulfil the objectives.

The application of MI Theory to English Language Teaching (ELT)

Before introducing some theoretical background related to MI theory, the participants were asked to reflect about the following statements and, then, to report back to the group:

- What I know about Multiple Intelligences
- What I'm not sure about Multiple Intelligences
- What I'd like to know about Multiple Intelligences

This activity allowed me to diagnose what they already knew about the topic as well as to introduce the stages I had planned for the workshop which consisted of following the steps suggested by Christison (1996, 1998) to show how MI theory applies to ELT and getting the participants to experience some tasks related to multiple intelligences.

Step 1: Introduce the basic theory. Following Christison's suggestion of a simple and motivating way and based on Armstrong's (1994) version of "Find Someone Who" called "The Human Intelligence Hunt", I introduced the MI theory:

Find someone who can...

- | | |
|--|-------------|
| a) hum part of a song by Chico Buarque de Holanda. | Name |
| b) show you some steps of a certain type of dance | _____ |
| c) say by heart the lines of a poem. | _____ |
| d) explain why we yawn. | _____ |
| e) tell you about a recent dream s/he had. | _____ |
| f) draw a rabbit. | _____ |
| g) say (honestly) that s/he feels at ease doing this kind of activity. | _____ |
| h) tell you 5 different bird or tree names. | _____ |

(Adapted from Armstrong (1994))

Eight of the nine intelligences were included in the list. The participants had to stand up and ask the other people in the room not only to answer orally, but also to perform the actions. The follow-up discussion aimed at eliciting/presenting the different intelligences needed to complete the activity (e.g. *hum part of a song by Chico Buarque de Holanda* – musical; *show some steps of a certain type of dance* - bodily-kinesthetic). As they tried to name the intelligences, some visual resources were introduced and short explanations were given (*Appendix A*).

Step 2: Use an MI inventory. Armstrong (1994) recommends that before attempting to incorporate the MI model of teaching/learning in the classroom, teachers should determine their own multiple intelligence profile by taking an MI inventory themselves. Therefore, the next activity in the mini-course was to allow the participants to answer the questionnaire included in *Appendix B*.

It is important to draw one's attention to the fact that, as educators, we naturally choose classroom activities that are directly related to our experiences in the real world. The choices we make as teachers, in turn, can affect the multiple intelligence profiles of the

students in our classes. Being aware of that makes us more confident in our choices. We will be able to select appropriate classroom activities/tasks based not only on our own multiple intelligence profile and teaching style, but also on the students' needs/levels, their learning styles and potentials as well as on the nature of the subject matter.

Step 3: Categorize familiar EFL activities. By taking notes about the activities we usually use in our lessons and identifying the intelligences these activities represent, we would be able to keep a record of the different tasks/intelligences used in each class. Campbell (1997) suggests intelligence menus and Christison (1996) makes use of checklists (*Appendix C*).

Step 4: Expand classroom activities. There's no need to attempt to teach the content through all the nine modes of intelligences in each lesson. However, by examining and analyzing our checklists for a period of time, we can think of ways to include any intelligence that was not focused during that period, thus catering for the neglected ones.

Step 5: Develop different assessment techniques that also address the nine intelligences. If one tries to incorporate MI theory in their practice, he/she cannot forget to be concerned with multiple intelligences in the assessment techniques they employ, as well. This could be done by using this lesson assessment (form A) as an after-class reflection and letting the students themselves decide how they would rather be assessed (form B).
(source: <http://www.gigglepotz.com/mi.htm>)

Form A

Multiple Intelligences Lesson Assessment

Lesson Date

1. What intelligences did this lesson call on?
2. Which students seemed most interested and intrigued?
3. Which students seemed disinterested?
4. Were there any behavior problems during the lesson? Were these problems possibly related to an intelligence, i.e., talking, drawing...?
5. What could I have done differently to make the lesson more interesting to more students?
6. What is another way I could have taught this material using different intelligences?
7. What was my favorite aspect of this lesson?

Form B

Project Sheet

Presenting What I've Learned

I am choosing the following project to show that I have learned a lot about

Write a Report

Build a three-dimensional model

Present an oral report to the class

Develop a musical piece to explain it to the class

Make up a dance that represents what I have learned

Write and perform a short skit

Design a chart, graph or a mind map

Engage in a debate or discussion with another student and then write down the main points
 Keep a daily diary / journal about this subject
 Compile a scrapbook
 Make an art project and explain the project in writing
 Produce a videotape segment
 Research the subject and write the information down
 Set up an experiment and show / explain it to the class
 Teach a small group of my classmates about the information
 Develop a project not listed above:
 Below is a brief description of what I intend to do:

Having introduced some theoretical background related to MI theory as well as the steps suggested by Christison (1996, 1998) to show how MI theory applies to ELT, the next part was the demonstration activities/tasks related to the multiple intelligences which can be found in *Appendix A*.

Final considerations

Multiple Intelligence is an important conceptual framework in education nowadays. Since students, in general, have an active role in their own learning process, why don't we, their teachers, help them get to know and make use of their different "strengths"? As educators we need to assist them in the task of finding out more and developing their abilities. By doing that, we would be helping them become more autonomous and self-motivated learners.

References

- ARMSTRONG, A. T. *Multiple Intelligences in the Classroom*. New York: St. Martin Press, 1994.
 CAMPBELL, L. How teachers interpret MI theory. *Educational Leadership*, v. 55, n. 1, p. 15-19, 1997.
 CHRISTISON, M. A. Teaching and learning language through multiple intelligences. *TESOL Journal*, v. 6, n. 1, p. 10-14, 1996.
 _____. Applying Multiple Intelligences Theory in Preservice and Inservice TEFL Education Programs. *English Teaching Forum*, April-June, p. 3-13, 1998.
 GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
 _____. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books. 1993.
 WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Suggested references

- CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon (college division of Simon and Schuster), 1996.


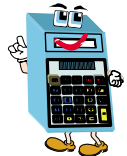

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2ª Edição, Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
 RAMOS, C. *O Despertar do Gênio: aprendendo com o cérebro inteiro*. Rio de Janeiro, Qualitymark Ed., 2002.





Suggested sites



- <<http://highschool.english.nccu.edu.tw/paper/ying.doc>>
- <<http://www.edwebproject.org/edref.mi.th.html>>
- <http://www.newhorizons.org/trm_gardner.html>
- <<http://pzweb.harvard.edu/SUMIT/MISUMIT.HTM>>
- <<http://oneaddplace.com/mitool.htm>>
- <<http://www.casacanada.com/chart.html>>

Appendix A

Multiple Intelligence chart (adapted from various sources)

INTELLIGENCE	CHARACTERISTIC	STUDENTS WITH THIS SORT OF INTELLIGENCE LOVE...	STUDENTS WITH THIS SORT OF INTELLIGENCE CAN...
VERBAL/ LINGUISTIC 	Ability with words	writing letters, poems, stories, descriptions; leading an oral discussion or debate; creating audio tapes; giving an oral presentation; writing or giving a news report; developing questions for, and conducting an interview; presenting a radio drama; creating a slogan; writing their own story problems; keeping a journal or diary; writing a verbal defense; creating a word game to go along with their present topic; doing storytelling or writing all types of humor/jokes	listen to lectures and hear guest speakers; read; write up reports and summaries; prepare and deliver presentations; write stories and poems; prepare TV news scripts and newspaper articles; invent TV word game shows; conduct interviews.
LOGICAL/ MATHEMATICAL 	Ability with numbers and logic	listing or organizing facts; using deductive reasoning skills; using abstract symbols and formulas; solving logic and/or story problems; doing brainteasers; analyzing data; using graphic organizers; working with number sequences; computing or calculating; deciphering codes; forcing relationships/syllogisms; creating or finding patterns; hypothesizing/conducting an experiment.	problem-solve; create their own puzzles and solve them; carry out investigations; research background and find out statistics; prepare flo-charts; create a problem-solving guide for the subject
BODILY/ KINESTHETIC 	Ability with the body	creating a dance or movement sequence; role playing; using physical gestures to communicate an idea; performing a skit or play; making manipulatives; building a model; performing Martial Arts; making a board or floor game; putting together a puzzle; creating and/or participating in a scavenger hunt; performing a pantomime; demonstrating sports games.	learn through role-plays; create skits and mimes; watch and carry out demonstrations and simulations; carry out field trips; physically act out the roles played by various components; make up large diagrams to record learning; play "ball-toss" memory games

<p>MUSICAL/ RHYTHMIC</p> 	<p>Ability with music, rhythms</p>	<p>writing or singing a curriculum song in the content area; developing and/or using rhythmic patterns as learning aids; composing a melody; changing the words to a song; finding song titles that help explain content; creating a musical game or collage; identifying music that helps students study; using musical vocabulary as metaphors; creating, designing, and building a musical instrument; incorporating environmental sounds into a project or presentation; using percussion vibrations; showing or explaining tonal patterns.</p>	<p>make tapes of key information with musical background; make up rhymes, chants, jingles and raps of new learning; listen to music associated with topic; rewrite words of popular song, or TV jingle, using key learning points; have music at start of lesson to set tone; sing a rap or song</p>
<p>NATURALIST</p> 	<p>Ability with nature and to recognize and classify items</p>	<p>categorizing species of plants and animals; developing an outdoor classroom; collecting objects from nature; making celestial observations; using scientific equipment to observe nature; initiating projects on the food chain, water cycle, or environmental issues; predicting problems in nature related to human habitation; joining an environmental/wildlife protection group; finding / reporting / researching local/global environmental concerns; building and labeling collections of natural objects from a variety of sources.</p>	<p>sort information into groups; categorise and classify information according to common attributes; investigate "natural" patterns and cycles related to topic; carry out observations and record findings; work outdoors.</p>
<p>INTERPERSONAL</p> 	<p>Ability with people</p>	<p>giving feedback to the teacher or to classmates; intuiting other's feelings; empathy practices; establishing a division of labor; person-to-person communication; cooperative learning strategies; collaborative skills; receiving feedback; sensing other's motives; group projects; teaching someone else something new; learning from someone outside of school; other points of view; creating group rules; acting in a play or simulation; conducting an interview; creating "phone buddies" for homework</p>	<p>work in pairs, small groups and teams; give each other feedback; have one-to-one reviews and summaries of learning; design questions to test learning of others; carry out group mindmaps; coach and teach others what you have taught them</p>
<p>INTRAPERSONAL</p> 	<p>Ability with self</p>	<p>keeping a journal or diary; setting short/long-term goals; learning why and how the content under study is important in real life; describing his/her feelings about a subject; evaluating their own work; describing their personal strengths; carrying out an independent project; writing or drawing a personal history of their work; creating their own schedule and environment for completing classwork; having silent reflection time; being allowed to emotionally process information; using metacognition techniques; using focusing and/or concentration skills; using higher-order reasoning skills; complex guided imagery; "centering" practices; thinking strategies.</p>	<p>carry out self-assessments; keep a journal of learning; reflect and write about what the learning means to them and how they will use it; set personal learning goals; action plan; carry out "solo" investigation tasks</p>

<p>VISUAL/SPATIAL</p> 	<p>Ability with images</p>	<p>creating charts, posters, graphs, or diagrams; creating a Web page or PowerPoint project; making a videotape or film; creating pie charts, bar graphs, etc.; making a photo album; creating a collage; making a mobile or sculpture; designing a mindmap; making a map; using color and shape; developing or using guided imagery; understanding color schemes; pretending to be someone else, or something else.</p>	<p>create mindmaps and pictograms to record learning; design posters, charts, diagrams to illustrate information; create mobiles, models and sculptures; take photographs and make videos; design graphics, logos and fliers</p>
<p>EXISTENTIAL</p> 	<p>Ability with basic life questions</p>	<p>pondering why they are here on Earth; what the world was like before they were born; what life might be like on another planet; where their pets go after they have passed on; whether or not animals can understand each other; if there really is another dimension; the existence of ghosts or spirits.</p>	<p>philosophical reflection about present and past topics such as the holocaust, wars or human cloning.</p>

Appendix B

Multiple Intelligences Inventory for English Language Teachers

Directions: Rank each statement below 0, 1, or 2. Write 0 next to the number if the statement is not true. Write 2 in the blank if you strongly agree with the statement. A score of 1 places you somewhere in between. Compare your scores in different intelligences. What is your multiple intelligence profile? Where did you score highest? lowest?

Verbal/Linguistic Intelligence

- ___ 1. I write and publish articles.
- ___ 2. I read something almost every day that isn't related to my work.
- ___ 3. I pay attention to billboards and advertisements.
- ___ 4. I often listen to the radio and cassette tapes of lectures and book.
- ___ 5. I enjoy doing crossword puzzles.
- ___ 6. I use the blackboard, the overhead projector, or charts and posters when I teach.
- ___ 7. I consider myself a good letter writer.
- ___ 8. If I hear a song a few times, I can usually remember the words.
- ___ 9. I often ask my students to read and write in my classes.
- ___ 10. I have written something that I like.

Musical Intelligence

- ___ 1. I have no trouble identifying or following a beat.
- ___ 2. When I hear a piece of music, I can easily harmonize with it.
- ___ 3. I can tell if someone is singing off-key.
- ___ 4. I have a very expressive voice that varies in intensity, pitch, and emphasis.
- ___ 5. I often use chants and music in my lessons.
- ___ 6. I play a musical instrument.
- ___ 7. I listen to music frequently in the car, at work, or at home.
- ___ 8. I know the tunes to many songs.
- ___ 9. I often hum or whistle a tune when I am alone or in an environment where I feel comfortable.
- ___ 10. Listening to music I like makes me feel better.

Logical/Mathematical Intelligence

- ___ 1. I feel more comfortable believing an answer is correct if it can be measured or calculated.
- ___ 2. I can calculate numbers easily in my head.
- ___ 3. I like playing card games such as hearts, gin rummy, and bridge.
- ___ 4. I enjoyed math classes in school.
- ___ 5. I believe that most things are logical and rational.
- ___ 6. I like brain-teaser games.
- ___ 7. I am interested in new developments in science.
- ___ 8. When I cook, I measure things exactly.
- ___ 9. I use problem-solving activities in my classes.
- ___ 10. My classes are very consistent; my students know what to expect.

Visual/Spatial Intelligence

- ___ 1. I pay attention to the colors I wear.
- ___ 2. I take lots of photographs.
- ___ 3. I like to draw.
- ___ 4. I especially like to read articles and books with many pictures.
- ___ 5. I am partial to textbooks with illustrations, graphs, and charts.
- ___ 6. It is easy for me to find my way around in unfamiliar cities.
- ___ 7. I use slides and pictures frequently in my lessons.
- ___ 8. I enjoy doing puzzles and mazes.
- ___ 9. I was good at geometry in school.
- ___ 10. When I enter a classroom, I notice whether the positioning of the students and teacher supports the learning process.

Bodily/Kinesthetic Intelligence

- ___ 1. I like to go for long walks.
- ___ 2. I like to dance.
- ___ 3. I engage in at least one sport.
- ___ 4. I like to do things with my hand such as carve, sew, weave, build models, or knit.
- ___ 5. I find it helpful to practice a new skill rather than read about it.
- ___ 6. I often get my best ideas when I am jogging, walking, vacuuming, or doing something physical.
- ___ 7. I love doing things in the outdoors.
- ___ 8. I find it hard to sit for long periods of time.
- ___ 9. I often do activities in my classes that require the students to move about.
- ___ 10. Most of my hobbies involve a physical activity of some sort.

Intrapersonal Intelligence

- ___ 1. I regularly spend time meditating.
- ___ 2. I consider myself independent.
- ___ 3. I keep a journal and record my thoughts.
- ___ 4. I would rather create my own lessons than use material directly from the book.
- ___ 5. I frequently create new activities and materials for my classes.
- ___ 6. When I get hurt or disappointed, I bounce back quickly.
- ___ 7. I articulate the main values that govern my life and describe the activities that I regularly participate which are consistent with these values.
- ___ 8. I have hobbies or interests that I enjoy doing on my own.
- ___ 9. I frequently choose activities in the classroom for my students to work on alone or independently.
- ___ 10. I encourage quiet time and time to reflect in my classes.

Interpersonal Intelligence

- ___ 1. I prefer going to a party rather than staying home alone.
- ___ 2. When I have problems, I like to discuss them with friends.
- ___ 3. People often come to me with their problems.
- ___ 4. I am involved in social activities several nights a week.
- ___ 5. I like to entertain friends and have parties.
- ___ 6. I consider myself a leader and often assume leadership roles.
- ___ 7. I love to teach and show someone how to do something.
- ___ 8. I have more than one close friend.
- ___ 9. I am comfortable in a crowd or at a party with many people I don't know.
- ___ 10. My students help decide on the content and learning process in my classes.

Naturalist Intelligence

- ___ 1. I am good at recognizing different types of birds.
- ___ 2. I am good at recognizing different types of plants.
- ___ 3. I like to garden.
- ___ 4. I enjoy having pets.
- ___ 5. It's easy for me to tell the make and year of most cars.
- ___ 6. I often look at the sky and can tell you the different types of clouds and what kind of weather they bring.
- ___ 7. It's easy for me to tell the weeds from the plants.
- ___ 8. I like to spend time in the outdoors.
- ___ 9. I enjoy learning about rocks.
- ___ 10. I have plants in my home and office.

Reproduced from Christison (1998).

Appendix C

ELT Multiple Intelligences Weekly/Monthly Checklist					
From _____ To _____					
Intelligence	Monday (1st week)	Tuesday (2nd week)	Wednesday (3rd week)	Thursday (4th week)	Friday (5th week if relevant)
Verbal/Linguistic					
Logical/Mathematical					
Visual/Spatial					
Bodily/Kinesthetic					
Musical/Rhythmic					
Interpersonal					
Intrapersonal					
Naturalist					

Adapted from Christison (1996).

O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A PREPARAÇÃO DE MATERIAL PARA AULAS DE ESPANHOL INSTRUMENTAL

Greice da Silva Castela (PG-UFRJ/UERJ)

1. Introdução

Autoras como Kato, Kleiman e Solé consideram que as dificuldades de leitura não se devem ao desconhecimento da língua estrangeira propriamente dita, mas a dificuldades gerais de compreensão leitora na língua materna.

Atualmente acredita-se num modelo interacional de leitura, defendido por essas autoras, no qual o leitor reconstitui o significado textual, com base em seus conhecimentos prévios e nos elementos lingüísticos presentes no texto, elabora e verifica previsões e hipóteses durante o processo de leitura de acordo com seus objetivos, os quais determinam as estratégias de leitura que serão utilizadas.

No entanto, como ressalta Moita Lopes (1996), nem sempre o papel do leitor foi considerado ativo e em interação com o texto e o autor. Por um lado, as concepções de leitura já consideraram o texto como o portador do invariável sentido dado pelo autor e o leitor como mero decodificador de informações. Por outro lado, já tiveram o leitor como foco, tratando o texto quase como um pretexto para confirmar as idéias pré-concebidas do leitor.

Os modos de processar a informação, apresentados a seguir, refletem, em certa medida, essas concepções, mas não devem ser descartados, uma vez que são adequados em diferentes propósitos de leitura:

- 1) Processamento *bottom-up* ou ascendente: uso linear e indutivo das informações visuais e lingüísticas. A informação flui do texto para o leitor, que constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.
- 2) Processamento *top-down* ou descendente: abordagem não-linear, em que o leitor formula hipóteses e deduções de informações extralingüísticas, cuja direção é da macro para a microestrutura, nesse processamento o leitor transporta seus conhecimentos e experiências anteriores para o material lido e ativa seus esquemas mentais.
- 3) Processamento interacional: os processos ascendente e descendente ocorrem simultaneamente. O leitor interage com o texto na tentativa de confirmar previsões baseadas na identificação e interpretação de ‘pistas lingüísticas’ que o autor deixou no texto, assim como em seu conhecimento prévio, buscando reconstruir os sentidos ‘autorizados’ pelo autor.

Segundo Kato (1995), a escola parece priorizar o processamento ascendente, já que, muitas vezes, transforma as aulas de leitura em pretextos para o estudo gramatical e considera o texto como portador de um sentido único e, conseqüentemente, de interpretação invariável.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), a leitura é um processo ativo de construção do significado do texto, que o leitor realiza a partir de seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios lingüísticos e enciclopédicos

(como o conhecimento que possui sobre o assunto, autor, características textuais e portador que apresenta o texto).

Solé (1998, p. 22) também define a leitura como um “processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Chartier (1999, p. 77) compartilha a idéia de que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”, existindo, por tanto, várias leituras possíveis que variam em função dos leitores e de aspectos sócio-históricos.

As estratégias de leitura contribuem para a compreensão dos textos e podem ser transferidas, sem maiores dificuldades, para as mais diversas situações de leitura, colaborando para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação de leitores críticos e autônomos. Analisaremos a seguir as estratégias cognitivas e metacognitivas, separando-as, de acordo com a aplicação ao ensino de compreensão textual, em estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura.

2. Desenvolvimento

As estratégias de leitura são aplicáveis tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Contribuem para a formação da competência leitora e precisam ser ensinadas e trabalhadas nas aulas de língua.

Mary Kato (1995) considera que o termo *estratégia* refere-se a procedimentos inconscientes, que o leitor realiza a fim de extrair um significado do texto lido, como:

- a) encontrar parcelas significativas do texto;
- b) estabelecer relações de sentido e de referência entre essas parcelas;
- c) encontrar a coerência entre as proposições do texto;
- d) avaliar a consistência das informações extraídas do texto;
- e) inferir significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

O leitor pode variar o uso de estratégias dependendo da situação e de acordo com sua intenção ou objetivos de leitura. Existem dois tipos de estratégias relacionadas à leitura:

- a) *Estratégias cognitivas*: referem-se aos comportamentos inconscientes e automáticos do leitor através dos quais as marcas formais do texto são interpretadas, como, por exemplo, o processo de inferência e a construção da coerência textual local.
- b) *Estratégias metacognitivas*: são controladas conscientemente e englobam a reflexão e o planejamento do processo de aprendizagem, o estabelecimento de objetivos de leitura, a formulação de hipóteses, o monitoramento e a auto-avaliação da compreensão e do domínio do conhecimento, o cálculo do tempo de realização de uma tarefa, a busca da idéia principal, a revisão do texto, a leitura para memorização, etc.

Isabel Solé (1998) apresenta essas estratégias durante cada etapa da leitura, do mesmo modo aparecem divididas neste artigo. As estratégias utilizadas antes da leitura têm a finalidade de mostrar as diversas utilidades da leitura, provocar a necessidade de ler, fornecer recursos para uma leitura eficaz e tornar o aluno um leitor ativo que conhece o objetivo da

leitura e utiliza seu conhecimento prévio. Como estratégias que se enquadram nesta etapa podemos citar:

- *Motivação e planejamento do material*: os textos devem ser autênticos, desconhecidos pelos alunos, inseridos em contextos reais de uso da leitura e adequados ao conhecimento prévio dos alunos. Além disso, devem incentivar o gosto pela leitura e permitir ao aluno elaborar seu próprio ritmo e interpretação.
- *Determinação de objetivos*: determinam a forma com o leitor lê e controla a compreensão do texto. Os objetivos podem ser:
 - a) obter uma informação específica (*scanning*): consiste em localizar algum dado, é muito utilizada no cotidiano e ajudar a trabalhar a rapidez e a seleção na leitura;
 - b) seguir instruções: “saber como fazer”, esse objetivo implica ler e compreender todo o texto, numa leitura significativa e funcional;
 - c) obter informação geral (*skimming*): “saber de que trata”, acarreta uma leitura rápida e superficial utilizada na consulta com propósitos concretos. Contribui para o desenvolvimento da “leitura crítica” na qual o leitor lê de acordo com seus interesses e propósitos discernindo as informações;
 - d) aprender: objetiva a ampliação do conhecimento. O aluno deve saber exatamente o que vai aprender e com que finalidade;
 - e) prazer: associado à literatura e à leitura autônoma;
 - f) conferir o que se aprendeu: é importante ressaltar que perguntas- respostas nem sempre avaliam bem a compreensão de um texto, como veremos mais adiante;
 - g) verificar hipóteses: contribui para que os alunos percebam a importância de suas previsões para conhecer o texto e compreendê-lo.

Toda situação de leitura deve seguir um objetivo em função do qual se construirá um significado para o texto e se considerarão as informações pertinentes para alcançá-lo, como ocorre na leitura realizada no dia-a-dia.

Kleiman (2000, p. 35) ratifica o estabelecimento de objetivos de leitura como fundamental nesse processo:

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem.

- A atualização do conhecimento prévio do leitor pode ser feita através de:
 - a) explicação geral sobre o texto indicando gênero, temática e pistas textuais ;
 - b) elementos textuais e paratextuais como ilustrações, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, tipo e tamanho da letra, palavras-chave, introduções e resumos;
 - c) estímulo à formulação de previsões apoiadas no título e em ilustrações;
 - d) discussão e síntese oral das idéias mais importantes;
 - e) elaboração de perguntas sobre o texto em parceria com os alunos, a partir das previsões.

A falta de conhecimento prévio necessário ou de pistas textuais para sua ativação pode conduzir a uma interpretação diferente da pretendida pelo autor.

Durante o ato de leitura propriamente dito, são realizadas as seguintes estratégias:

- a) controle da compreensão;
- b) verificação das hipóteses elaboradas antes da leitura;
- c) conexão das informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor;
- d) percepção de relações entre as partes do texto;
- e) estabelecimento de relações intertextuais;
- f) identificação de polifonia no texto;
- g) percepção da posição e das intenções do autor;
- h) identificação dos conectores lógicos e suas funções;
- i) busca de informações que satisfazem o objetivo de leitura;
- j) realização de inferências;
- k) utilização do contexto para deduzir o significado do léxico desconhecido.

Após a leitura do texto, o leitor continua valendo-se de estratégias para organizar as informações e idéias do texto e relacioná-las ao seu conhecimento prévio para construir sua compreensão. Como estratégias dessa terceira etapa podemos citar:

- a) identificação da idéia principal;
- b) elaboração de resumo;
- c) esquematização hierárquica das informações;
- d) formulação de perguntas e respostas. As perguntas elaboradas podem ser de três tipos:
 - 1) *Perguntas de resposta literal*: a resposta deve ser localizada e transcrita do texto. Esse tipo de pergunta, geralmente relacionada a detalhes do texto, contribui para a localização da resposta, a qual consiste em dizer o que está no texto de modo explícito, mas não implica compreensão.
 - 2) *Perguntas de elaboração pessoal*: a resposta não está no texto, mas no conhecimento prévio ou opinião do leitor. Essas perguntas utilizam o texto como pretexto para uma extensão da leitura, contribuem para formar opinião e confrontar informações dadas e novas.
 - 3) *Perguntas para pensar e buscar*: a resposta precisa ser deduzida com base em elementos do texto. Esse tipo de pergunta implica compreensão e interpretação textual e contribui para a leitura nas entrelinhas.

Formular perguntas sobre um texto implica saber qual sua finalidade. Antes de optar por determinado tipo de questão, devemos ter em mente que habilidade queremos trabalhar no aluno. Para desenvolver a compreensão são apropriadas perguntas para pensar e buscar; para localização de informações específicas no texto são adequadas perguntas de resposta literal; e para ativar o conhecimento prévio ou formar opinião devem ser feitas perguntas de elaboração pessoal.

Van Dijk (1983) ressalta que a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, o qual reproduz seu significado global de forma sucinta, e de distinguir a idéia principal das secundárias e dos detalhes.

O resumo é uma síntese do conteúdo do texto original que preserva o significado deste e é realizado a partir da utilização das regras de omissão, seleção, generalização e construção ou integração.

Solé (1998) também apresenta regras, para identificar as idéias principais do texto, semelhantes às utilizadas na elaboração de resumos:

- a) *Regra de omissão ou supressão*: elimina informação redundante ou trivial.
- b) *Regra de substituição*: integra conjuntos de fatos ou conceitos em conceitos supra-ordenados.
- c) *Regra de seleção*: identifica a idéia explícita no texto.
- d) *Regra de elaboração*: constrói a idéia principal.

3. Atividades de espanhol como língua instrumental

A seguir apresentamos alguns exemplos de atividades de espanhol como língua instrumental para leitura de acordo com o modelo interativo. Os textos utilizados são autênticos e as questões conduzem os alunos a refletirem sobre o texto, seu contexto, objetivo de produção e utilidade no cotidiano.

Além disso, possibilitam a realização de inferências baseadas no texto e no conhecimento prévio que os aprendizes possuem sobre os gêneros textuais.

Os objetivos dessas atividades consistem em identificar o tipo de texto, seu assunto e intenção, inferir o significado de palavras desconhecidas com auxílio do contexto e dos conhecimentos prévios do leitor e relacionar título e texto.

- 1ª Atividade:

Contesta en portugués las preguntas abajo de acuerdo con las informaciones de los textos I e II:

- 1) ¿Dónde estarían escritos originalmente?
- 2) ¿Sobre qué están tratando?
- 3) ¿Con qué objetivo habrán sido escritos?
- 4) ¿Por qué te sería útil conseguir leerlos?
- 5) ¿Cualquier persona puede candidatarse a estos puestos? ¿Por qué?
- 6) ¿Qué debe hacer una persona que desee uno de estos puestos en la empresa?
- 7) ¿Qué similitudes hay entre los dos textos?
- 8) Descubre que significa las palabras abajo en el:

- texto I:

- a) acorde
- b) historial
- c) apartado

- texto II:

- a) ingreso en nómina
- b) retribuciones económicas

Texto 1
<p>Importante laboratorio farmacéutico</p> <p>Necesario: MECÁNICO PARA MANTENIMIENTO MÁQUINAS IDUSTRIA FARMACÉUTICA SE OFRECE: - Salario acorde con las características del puesto. - Jornada laboral de cinco días. - Proceso de selección estrictamente confidencial. SE REQUIERE: - Experiencia en puesto similar mínima de tres años. - Conocimientos de electricidad. Interesados: Deberán remitir historial detallado, incluyendo fotografía, al apartado 35.063 (departamento de personal) (Ref.: M-1570746</p>

Texto 2
<p>VERA</p> <p>Perfumería y Cosmética, S. A.</p> <p>Precisa vendedor de nivel, con proyección a jefe de ventas Se requiere: con experiencia y formación probadas en el sector de perfumería y cosmética. Se ofrece: ingreso en nómina. Retribuciones económicas nunca inferiores a 150.000 pesetas. Interesados escribir enviando "currículum vitae" con teléfono de contacto a: VERA Perfumería y Cosmética, S.A. Calle Padre Damián, 43. Madrid - 16 (INEM b/24-5.980/81)</p>

- 2ª Atividade:

Lee el texto III e contesta las cuestiones abajo de acuerdo con el texto:

- 1) ¿Qué tipo de texto es éste?
- 2) ¿Dónde estaría escrito originalmente?
- 3) ¿A quién estaría dirigido el texto?
- 4) ¿Por qué sería útil conseguir leerlo?
- 5) ¿Cuál es el precio sin el descuento?
- 6) ¿Qué crees ser "La Corte de Faraón"?
- 7) Según el texto, ¿cuál podría ser la profesión de José Luis García Sanchez?
- 8) ¿Qué restricción hay para la utilización del vale descuento?

Texto III:



3ª Atividade:
 Texto IV:

NIÑO PERDIDO



ELUS TIENE 8 AÑOS, OJOS OSCUROS Y PELO NEGRO. FUE VISTO POR ÚLTIMA VEZ EN EL BASURERO DE ZAMBEZA, ECUADOR, DONDE RECOGE BASURA PARA PODER VENDERLA. PERO MAÑANA ESTARÁ AHÍ DE NUEVO. Y PASADO TAMBIÉN. ELUS ES UN NIÑO PERDIDO PORQUE NO TENDRÁ UNA OPORTUNIDAD. ¿SE LA PUEDES DAR TÚ?

902 402 404
 APADRINA UN NIÑO

SÍ, DESEO RECIBIR MÁS INFORMACIÓN SIN COMPROMISO.

NOMBRE: _____
 DIRECCIÓN: _____ CA. _____
 LOCALIDAD: _____ TEL. _____
 PROVINCIA: _____

C/ INFANTES, 28, 28004 MADRID, C/ BALMES, 22, 3º DB007 BARCELONA
 "Las donaciones realizadas por personas físicas a la base de datos de la Fundación Ayuda en Acción para poder ser recibidas por la Organización, pueden ser recibidas, manifestar, cancelar o renunciar a las acciones dirigidas por escrito a Ayuda en Acción, c/Infantes, 28, 28004 Madrid"

Ayuda en Acción
 20 años de lucha por el mundo diferente
www.ayudaenaccion.org

- 1) Leyendo sólo el título y la foto del niño, contesta:
 - a. ¿Sobre qué crees que tratará el texto?
 - b. ¿De qué tipo de fuente crees que se sacó este título? ¿ Por que?
 - c. ¿A qué tipo de texto pertenecería? ¿Por qué?
- 2) Después de leer el texto, contesta:
 - a. ¿Tus hipótesis se han confirmado?
 - b. El título nos ofrece un mensaje de doble sentido. Identifícalo y explica la función de ese recurso en el contexto donde aparece.
 - c. ¿Cuál es el asunto del texto?
 - d. ¿Cuál es el objetivo del texto?
 - e. ¿Qué tipo de organización es 'Ayuda en Acción'?
 - f. ¿De dónde es la organización 'Ayuda en Acción'?
 - g. ¿Se puede creer que 'Ayuda en Acción' actúa en otros lugares?
 - h. ¿Cuáles son las maneras de se contactar a esa organización?
 - i. Explica, a partir del contexto y de tus conocimientos previos, las palabras 'basurero' y 'basura'.
 - j. Da un nuevo título para el texto.
 - k. En el enunciado: 'se la puedes dar tú', ¿A qué o quién se refieren los elementos subrayados?

4. Conclusão

Com base nas concepções dos autores citados neste artigo e dos PCN de língua estrangeira, sobre o ensino de compreensão leitora, língua instrumental e estratégias de leitura, listamos alguns aspectos relativos à preparação da aula e dos materiais de acordo com o papel que deve desempenhar o professor de língua estrangeira a fim de capacitar seus alunos para realização de leitura proficiente e crítica na LE e, conseqüentemente, também na língua materna:

- Planificar as aulas.
- Pesquisar os assuntos que mais agradam e interessam aos alunos e a finalidade de estarem aprendendo a língua instrumental.
- Selecionar e elaborar o material de acordo com cada grupo de alunos.
- Compreender textos escritos, com temas que interessem aos alunos, produzidos em contextos diversificados e adequados aos conhecimentos de mundo e lingüístico dos alunos.
- Enfatizar a importância e a finalidade de aprender uma língua instrumental.
- Apresentar a leitura como modo de suprir necessidades cotidianas de informação, fonte de prazer e meio de acesso a todo gênero textual e à cultura dos países hispano-americanos.
- Mostrar que a compreensão global de textos escritos pode ocorrer mesmo que nem todos os elementos desse tenham sido compreendidos.
- Motivar o aluno.
- Estabelecer diferentes objetivos para a leitura e compartilhá-los com os alunos, bem como a finalidade de cada atividade.
- Utilizar textos autênticos, situações e objetivos reais de leitura.
- Evitar a tradução, recorrendo a definições, desenhos, sinônimos e ao contexto para explicar o significado de uma palavra desconhecida.
- Estimular a formulação e a verificação de previsões .
- Estimular a realização de inferências e a utilização do contexto para inferir o significado adequado ao léxico desconhecido.
- Ensinar as estratégias de leitura.
- Estimular a busca, a localização e a compreensão de informações pertinentes ao objetivo de leitura de cada texto.
- Selecionar diferentes gêneros textuais, treinar sua identificação e ressaltar a função deles.
- Auxiliar na ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.
- Despertar a atenção do aluno para o significado de diversos elementos paratextuais (imagens, gráficos, tamanho/ cor das palavras, etc).
- Trabalhar a identificação das palavras-chave do texto.
- Aceitar as interpretações dos alunos desde que coerentes com o texto, não considerando o texto como portador de um único sentido.
- Incentivar a observação de modelos e a dedução de regras.
- Incentivar a comparação dos conteúdos lingüísticos da língua instrumental com os da língua materna.

- Estabelecer relações intratextuais, intertextuais e entre conhecimento prévio e informações dadas no texto.
- Enfatizar as expressões que revelem a posição e as intenções do autor, bem como as marcas de tratamento formal e informal.
- Apresentar o texto como um todo coerente.
- Possibilitar a identificação e a função das conexões lógicas do texto.
- Formar leitores críticos e autônomos.
- Evidenciar a polifonia presente no texto.
- Trabalhar os diferentes níveis de compreensão: global, idéias principais e detalhes.
- Verificar se o modo de apresentar as informações tem contribuído para a aprendizagem ao longo do ano e em caso contrário modificar o procedimento adotado.

É importante ressaltar que conforme os Parâmetros de Curriculares Nacionais do ensino fundamental (1998), o ensino de língua estrangeira deve, entre outras funções, contribuir para a construção da cidadania, aumentar as possibilidades de ação discursiva dos alunos, reduzir a exclusão social na comunicação, atuar como força libertadora individual e nacional através da consciência crítica da linguagem, estabelecer a interdisciplinaridade e colaborar na compreensão intercultural e no processo de educação como um todo.

Todos esses aspectos devem ser considerados pelo professor ao planificar suas aulas e elaborar o material. Podemos constatar que realizar com êxito esses tipos de atividades e funções requer tempo, dedicação e preparo. Por diversos motivos, nem sempre os professores dispõem de tempo e recursos para planejarem e prepararem aulas e materiais adequados a cada grupo de alunos e, muitas vezes, não se sentem capacitados para desempenharem seu papel na formação de cidadãos críticos e autônomos.

Precisamos refletir sobre o modo como estamos lecionando e o que podemos fazer para aperfeiçoar nosso trabalho. Como afirma Sonsoles Fernández (2002), uma língua é o principal veículo de comunicação de um povo por meio da qual transmite sua cultura, tradições e conhecimentos.

A leitura instrumental de uma língua estrangeira como o espanhol representa um modo de ingresso ao universo de várias culturas, ampliação de conhecimentos e acesso à informação, que, sem dúvida, contribuem para a formação de cidadãos mais críticos e capazes de confrontar o mundo em que vivem com outras realidades, adquirindo subsídios para repensar o presente e modificar seu futuro.

Referências

- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Programa de Espanhol -11º Ano – Nível de Iniciação- Formação Geral e Científico-Tecnológica-Coordenadora*. Portugal: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário, 2002.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.

Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília : Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada - A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6^a. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAN DIJK, T.A. *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.

HOME VIDEO: UMA SUGESTÃO DE ATIVIDADE FORA DA SALA DE AULA¹

Guido de Oliveira Carvalho (UEG)

1. Introdução

Em se tratando do ensino de línguas, uma das características do ensino eficiente, segundo Blum (1984, p. 3-6, citado por Richards 1998, p. 38) é a alta expectativa que se há para com a aprendizagem dos alunos. Isso significa possibilitar ao aluno a realização de atividades em que ele supere a mera formalidade da sala de aula como um local onde se aprende o aspecto formal da língua.

Almeida Filho (1998, p. 23), referindo-se ao ensino de uma segunda língua, alerta para o fato de que,

[e]mbora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal lingüística (do sistema lingüístico) da nova língua. Quando isso ocorre o aluno aprende *sobre* a L-alvo, conhece e recita regras e generalizações mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo (isto é, uma competência comunicativa plena). (grifo do autor)

Para superar o ensino focalizado na forma, o autor sugere a utilização, em salas de Língua Estrangeira (LE), dos métodos comunicativos, que, segundo ele,

[t]êm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (Almeida Filho, 1998, p. 36)

Em consonância com Almeida Filho, Diniz (1996, p. 115) afirma que “é só praticando uma atividade comunicativa que aprendemos a nos comunicar.” Baseado nessas argumentações, proponho, neste artigo, a realização de uma atividade de real significado para os alunos: a atividade de *Home Video*. Primordialmente, *home video* é entendido como um filme produzido por artistas amadores, e, no que se refere à atividade aqui proposta, seriam os alunos de LE os realizadores do *home video*. Para tal realização seriam suficientes uma câmera de vídeo VHS e algumas fitas. As demais necessidades materiais advêm do que cada filme proposto pelos alunos requeira.

A atividade de *home video* é uma variação (e por assim dizer, um aprimoramento) da técnica do teatro, cujo uso em sala de aula é defendida por autores como Diniz (1996), Ernst-Slavit e Wenger (1998) e Wilhelm e Leveritt (1988). Rondon (1996) sugere o acréscimo de filmagens para explorar o uso da língua-alvo em diversas situações.

¹ Uma primeira versão deste texto foi publicado no CD-Rom *Tela2*, compilado por Vilson J. Leffa.

Baseado nos textos de Almeida Filho e Diniz, pode-se dizer que a atividade de *home video* é efetiva para os alunos pelas seguintes razões:

- Foco no sentido: há um produto final, um filme contando uma história criada e filmada pelos alunos.
- A prática propicia ao aluno o uso real da língua, no lugar do simples estudo das estruturas formais.

2. A técnica do teatro

O recurso do teatro nas aulas de LE mostrou-se uma atividade produtiva. Diniz (1996, p. 118), comentando um projeto realizado pelos alunos da graduação na UFGM, afirma que

[n]o fim de cada um dos cursos ministrados, pedi aos estudantes uma avaliação escrita sobre o curso. As conclusões e opiniões dos alunos resumidamente são: “Maravilhoso!”, “... uma oportunidade rara para falarmos sem inibição”, “Esta foi a primeira vez que me senti realizado em minha vida profissional!”, “Pela primeira vez senti que posso realmente falar Inglês”, etc.

Ernst-Slavit e Wenger (1998) relatam uma atividade realizada em uma sala de aula elementar de LE, nos Estados Unidos, composta de crianças de várias partes do mundo. Na atividade, a história de Chapeuzinho Vermelho foi dramatizada e apresentada pelas crianças. Os autores mostram que os estágios da peça teatral consumiram apenas uma semana:

- 1º dia: a professora narra a história e os alunos discutem-na;
- 2º dia: a peça é escrita;
- 3º dia: o palco, as roupas e os materiais necessários são preparados;
- 4º dia: a professora dirige a peça, em que todas as crianças participam;
- 5º dia: os papéis são distribuídos.

E após os ensaios, a peça é apresentada no sétimo dia. Ernst-Slavit e Wenger (1998, p. 33) concluem seu relato afirmando que o teatro em sala de aula “...leva o estudante a usar a língua de maneiras diferentes das salas de aula comuns”.

3. O teatro levado às telas

Wilhelm e Leverett (1998) concordam que os estudantes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira, em todos os níveis, podem escrever, produzir e atuar em peças teatrais.

Rondon (1994, p. 91) relata suas atividades utilizando filmagens curtas em sala de aula:

Nós produzimos filmes curtos na sala de aula, envolvendo os estudantes no processo de aprendizagem, com a vantagem que o vídeo mostra os resultados imediatamente e podemos parar, rebobinar a fita, etc. e ver quantas vezes quisermos.

Tendo em vista o exposto acima, desde que iniciei meus trabalhos como professor de inglês na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Itapuranga (UEG-Itapuranga),² no curso de Letras, em 1995, estimei os alunos a apresentarem peças em inglês. Primeiro foram peças escritas por outros, como as apresentadas no livro *Off-Stage!* de Doug Case e Ken Wilson. Depois, passei a pedir peças escritas pelos próprios alunos, por entender que o processo de elaboração de uma peça também é um momento muito rico para o aprimoramento do inglês. No final de 1995, eu e alguns alunos fizemos a filmagem de uma peça do livro citado anteriormente. Sob minha direção, a peça transformada em filme caseiro rendeu comentários fantásticos dos colegas dos atores, quando esta foi exibida. No ano seguinte, ocorreu a segunda filmagem: minipeças de três ou quatro falas, em que os alunos de todas as salas (três no total) participaram. Quando da apresentação, os alunos puderam avaliar suas *performances* bem como as dos colegas. Os comentários foram os mais variados, mas a prática mostrou-se a eles bastante atraente (e ao mesmo tempo um tanto quanto assustadora por torná-los atores de um momento para outro). Em 1998, outros filmes, agora produzidos pelos alunos.

Buscando fundamentação teórica, nossa pesquisa chegou aos tipos de atividades de aprendizagem de línguas classificados por Richards e Lockhart (1996, p. 163-166):

- *Atividades de apresentação*: onde um novo material de aprendizagem é apresentado pela primeira vez.
- *Atividades de prática*: em que um item apresentado anteriormente é praticado.
- *Atividades de memorização*: envolvendo a memorização de informação ou material de aprendizagem, utilizadas principalmente para consolidar novos itens.
- *Atividades de compreensão*: atividades relacionadas principalmente com a leitura, onde os estudantes demonstram seu entendimento de textos falados ou escritos.
- *Atividades de aplicação*: aquelas em que os aprendizes são levados a usar, de uma maneira criativa, conhecimento ou habilidade que já foi apresentada ou praticada em um momento anterior.
- *Atividades de estratégia*: estas atividades procuram desenvolver estratégias de aprendizagem, em outras palavras, o “como” aprender.
- *Atividades afetivas*: a aprendizagem da língua não é o objetivo principal desta atividade, mas sim desenvolver a motivação, o interesse, a confiança e as atitudes positivas do estudante com relação à língua.
- *Atividades de feedback*: usadas para dar *feedback* na aprendizagem ou em algum aspecto particular na realização de uma atividade. Pode ser de estudante para estudante, ou de professor para estudante.
- *Atividades de avaliação*: permitem que o professor e os estudantes avaliem até que ponto os objetivos de uma atividade ou lição foram alcançados.

Entendida a atividade de *home video* como atividade de aplicação e afetiva, vez que esta buscava ativar o interesse e atitude positiva e a motivação dos alunos, decidi que era hora de pedir aos alunos uma tarefa mais complexa, acreditando que seriam capazes de

² Até o ano de 1999, tratava-se da instituição Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga (FECLITA).

realizar um filme, o que, como veremos a seguir, tornou-se realidade. Os trabalhos de filmagem apresentam a dinâmica de *group work* cujas características são:

- reduz o domínio do professor sobre a aula;
 - aumenta a participação do estudante na aula;
 - aumenta as oportunidades para os estudantes praticarem e usarem coisas novas da língua-alvo;
 - promove a colaboração entre os aprendizes;
 - possibilita ao professor trabalhar mais como facilitador e consultor;
 - pode dar aos aprendizes um papel mais ativo na aprendizagem.
- (Richards e Lockhart 1996, p. 153)

Desse modo, os trabalhos de filmagem são uma oportunidade para que os alunos colaborem entre si e pratiquem a língua estudada em sala, assumindo, assim, um papel ativo no processo de aprendizagem da língua inglesa.

4. Os participantes

A classe escolhida para a atividade foi o 4º. ano de Letras da UEG-Itapuranga, composta de 36 alunos. Como a atividade também seria usada como última verificação de aprendizagem do ano de 2000, todos se engajaram na tarefa. Os alunos se dividiram em 4 grupos de 7 e 1 de 8 pessoas. As feitura do roteiro e do filme aconteceram fora do horário de aulas (eis o porquê do título deste texto, uma atividade fora da sala de aula, num ambiente livre dos rigores formais da faculdade).

Ao final da atividade, os alunos entregaram a mim cinco fitas VHS correspondentes a cinco filmes produzidos por eles. A duração dos filmes variou de 9 a 25 minutos.

5. O processo de realizar o *home video*

O objetivo foi explicitado aos alunos: a produção de minifilmes, escritos, produzidos e dirigidos pelos alunos. O passo seguinte era definir os estágios da atividade:

5.1 Definição dos grupos de trabalho

Neste primeiro estágio, os alunos se dividiram em 5 grupos, de 7 a 8 alunos, sendo que dentro de cada grupo haveria pelo menos um diretor, dois roteiristas e 4 ou 5 atores/atrizes. Ficou estabelecido que tal divisão não era inflexível, ou seja, o diretor e os roteiristas poderiam também atuar como atores/atrizes, e vice-versa. Entendi que a função de diretor e roteirista poderia ser designada aos alunos mais tímidos. Curiosamente, a maioria dos alunos preferiu atuar também.

A escolha de quem faria parte de cada grupo era prerrogativa dos alunos, não havendo interferência de minha parte.

5.2 Escolha da idéia central e desenvolvimento do roteiro

Os grupos se reuniram para decidir a idéia em torno do qual o roteiro seria desenvolvido. Escolhido o tema, os roteiristas se encarregaram de produzir o roteiro. O texto foi entregue a mim para as correções gramaticais. Este foi o único momento em que interferi na realização do filme. A intenção era que o professor cumprisse apenas os papéis de facilitador e motivador, como explicitado por Richards e Lockhart (1996, p. 6):

Facilitador: o papel do professor é ajudar os estudantes a descobrir seus próprios meios de aprendizagem e a trabalhar independentemente.

Motivador: o professor procura desenvolver a confiança e interesse dos estudantes em aprender e procura construir também um clima em aula que motivará os estudantes.

Segundo Rondon (1996, p. 92), a ausência do professor nos demais estágios da atividade funciona como fator de desinibição:

A câmera ajuda a aumentar a autoconfiança do aprendiz, quebrando a barreira psicológica que causou sua inibição inicial para falar uma língua estrangeira. Isto pode ser causado pelo fato de ter sua própria imagem na TV (como em um espelho) se movendo e falando outra língua. Além disso, sendo filmados eles estão sendo testados por si mesmos e por um professor oculto, dividindo com ele/ela a responsabilidade de sua própria aprendizagem e divertindo-se também.

A prática de deixar os alunos livres para a realização da atividade revelou-se importante para eles, como também registra Diniz (1996, p. 118):

Os estudantes se tornam, ao mesmo tempo, usuários e aprendizes da língua. uma outra consequência importante do 'faça você mesmo' é que o aprendizado passa a ser, em grande parte, responsabilidade do aluno. É só praticando uma atividade comunicativa que aprendemos a nos comunicar.

Entretanto, a presença do professor durante a realização da tarefa foi solicitada por um dos alunos, no questionário aplicado aos participantes ao término da atividade:³

Talvez seja preciso mais a participação do 'professor' na pronúncia e até mesmo acompanhar nas gravações como observador e dar opiniões como agir, mesmo que sua presença traga constrangimento, temos que ouvir sua opinião. (Aluno 14)

Como podemos ver, alguns alunos ainda estão acostumados à presença do professor para dar opinião e corrigir. A seguir, comentarei o terceiro passo da atividade: os trabalhos de filmagem.

5.3 Produção do filme

Com o roteiro pronto, os alunos iniciaram os trabalhos de filmagem, o que envolveu treinos de pronúncia, ensaios, figurinos, locais e datas de filmagem, contratação de *cameraman*, fitas, etc.

³ O questionário será mais bem discutido na seção Avaliação Final da Atividade de *Home Video*.

5.4 Avaliação

O último estágio consistia da entrega das fitas ao professor, e posterior encontro dos alunos para exibição dos filmes, comentários e avaliação dos alunos sobre a atividade.

Quando os filmes foram exibidos, em uma “sessão de cinema”, os alunos consideraram fantástico ver a si e aos colegas no produto final, como pôde ser comprovado pelo questionário (discutido adiante) aplicado a eles.

Rondon (1994, p. 85) relata o mesmo resultado:

No fim do projeto eles o avaliaram. Disseram que foi um jeito diferente de aprender inglês e praticar o que tinham aprendido antes. Sentiram que este tipo de atividade os faz ter um contato mais próximo com os colegas, com o professor e com a língua, o que é muito positivo em termos de ensinar e aprender.

Após a exibição dos filmes, um questionário foi aplicado aos alunos com o objetivo de verificar como eles tiraram proveito da atividade. A seguir apresentamos os resultados.

6. Avaliação final da atividade de *home video*

Ao todo foram produzidos cinco filmes em VHS, sendo que a duração de cada um era de 9 a 25 minutos. Os filmes realizados pelos alunos encontram-se na Biblioteca da UEG-Itapuranga, à disposição dos interessados.

Os filmes entregues foram:

American Influence (7 alunos): três americanos, que pretendem visitar Goiás, erram o caminho e chegam a Itapuranga, onde constata a influência da língua inglesa em cidades do interior do Brasil. Uma reflexão crítica à influência norte-americana.

Lying Has Short Legs (7 alunos): para fazer um piquenique com os amigos, uma garota mente à mãe dizendo que irá fazer uma pesquisa. A mãe descobre a mentira e a pega no flagra beijando um rapaz. Uma história com um fundo moral.

Love Story (7 alunos): um coronel quer casar a filha mais velha, mas o noivo escolhido apaixonou-se pela filha mais nova e foge com ela a cavalo. Uma história com toques cômicos.

Depression (7 alunos): inconformada com a morte da mãe, uma garota entra em depressão e nem a ajuda dos irmãos ou médicos impede seu suicídio. Uma história trágica que focaliza essa doença moderna: depressão.

Sign of Time! - 1950 x 2000 (8 alunos): um interessante contraste do que os pais pensavam sobre o casamento nos anos 50 e como isso mudou no ano 2000. Uma análise de costumes.

Na técnica de teatro, segundo Diniz (1996, p. 118),

[o] objetivo das atividades propostas não é a acuidade, mas fluência. Às vezes um aluno não consegue falar corretamente, mas sempre fala, se for estimulado. A consequência é uma maior fluência e liberdade para falar, de modo a, mais tarde, poder prestar atenção à acuidade.

Assim sendo, a análise da forma não foi nossa preocupação, e sim o resultado final da atividade e, devido à relevância do trabalho, foram desconsiderados erros de gravação, de pronúncia, gramática ou entonação e a eventual qualidade precária da gravação (em duas fitas, o som baixo atrapalha o entendimento).

Entre os 36 alunos da classe na qual foi realizada a atividade, 25 responderam ao questionário aplicado após a exibição dos filmes, para avaliação final da atividade. Apresento a seguir as perguntas e uma síntese do que foi escrito pelos respondentes, bem como exemplos retirados dos questionários. Como a assinatura não era obrigatória, numerei os questionários de 1 a 25.

1. Como você avalia a atividade de fazer um filme?

A maioria dos alunos respondeu tratar-se de uma experiência nova, interessante e produtiva, que, de início, mostrou-se assustadora, cansativa, chata ou difícil, mas que no decorrer da realização provou ser importante, desinibidora, inovadora e despertou a capacidade de produzir resultados dos conhecimentos dos alunos:

Foi uma experiência fascinante, algo que nos levou a uma aprendizagem de alto nível e a despertar em nós o que somos capazes de produzir frutos de nossos conhecimentos adquiridos no decorrer de nossos estudos. (Aluno 8)

É uma atividade interessante e diferente, tudo que é necessário para chamar a atenção do aluno é um trabalho que pode se ter a oportunidade de trabalhar em grupo. Foi um trabalho marcante. (Aluno 20)

As falas dos alunos comprovam a aceitação da atividade e que eles próprios perceberam que são capazes de produzirem trabalhos com os conhecimentos discutidos durante os estudos.

2. Como este tipo de atividade contribuiu para o seu processo de aprendizagem da língua inglesa?

Os principais pontos destacados pelos alunos foram:

- Maior socialização entre os alunos (troca de idéias, trabalho em grupo, ajuda aos amigos, etc.), o que é característico do trabalho de grupo.
- Melhoria da pronúncia.
- Prática dos diálogos.
- Escrita (quando da redação dos roteiros).
- Mais aprendizagem da língua (através das pesquisas para a feitura do filme).
- Aumento de vocabulário (novas palavras e consolidação das que já conheciam).
- Desinibição.
- Melhoria da entonação.

Estes pontos podem ser observados nos seguintes exemplos:

Pois nela tive que me expressar mais na pronúncia, procurando o modo certo de falar as palavras, as frases a fim de ajudar meus colegas em suas gravações. Enfim, ela deu um pouco da realidade em falar a língua inglesa. (Aluno 2)

Contribui de várias formas: no início – a formação do texto, a interação com os colegas. Faz com que busquemos aprender mais a língua através de pesquisas. (Aluno 6)

Com a produção do texto, nos ensaios, a entonação das falas, o diálogo entre os ‘atores e atrizes’ foi uma aprendizagem e tanto. (Aluno 8)

Contribui da seguinte forma: perda da timidez, medo de errar a pronúncia a leitura do roteiro para memorização. (Aluno 13)

É um tipo de atividade que engloba várias fases e isso é muito importante para o desenvolvimento tanto da escrita como da fala. E no decorrer do filme, treinamos também a interpretação, não apenas decoramos. (Aluno 17).

Percebe-se pelas falas dos alunos que a contribuição da atividade na sua aprendizagem da língua inglesa deu-se principalmente pela prática da língua com um objetivo em vista, ou seja, criar uma história, o que envolveu principalmente a fala e a escrita.

3. Em que momentos da atividade você pôde praticar mais o inglês?

Alguns alunos afirmaram que a prática do inglês ocorreu nos ensaios e durante as filmagens. Entretanto, um bom número de alunos afirmou que a prática aconteceu em todos os momentos, desde a escrita até a ajuda aos colegas na hora das filmagens, outro traço característico do trabalho de grupo, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

Em todos os momentos sem distinguir etapas, pois a cada lida, a cada ensaio e correção de pronúncia de uma ou de outra, fica marcado em nós. (Aluno 1)

Durante todo o tempo que o filme estava sendo gravado, pois tive que ajudar os colegas, para que o filme ficasse bom. (Aluno 12)

O inglês foi praticado em todos os momentos, desde a preparação do texto, da montagem e da fala em si. Finalmente depois de gravado, a prática ainda ficou mais, pois, não deixávamos de repetir ‘falas’ que foram executadas. (Aluno 14)

Como pode ser observado por esses exemplos, um dos benefícios da atividade, segundo os próprios alunos, é a prática constante do inglês, antes, durante e depois das filmagens.

4. Alguma sugestão para o aprimoramento da atividade nos próximos anos?

A principal sugestão foi a de que, ao invés da atividade de *home video* ser realizada no último ano, seja concretizada desde o primeiro ano. A segunda sugestão mais explicitada é de que a atividade seja realizada mais vezes:

Começar essas atividades antes do final do curso porque é realmente muito importante para um envolvimento maior com a disciplina que é vista como tabu. (Aluno 10)

Que esta atividade seja aplicada nos anos anteriores, porque assim quando chegar no 4º. ano, farão trabalhos maravilhosos. (Aluno 11)

Que esta atividade fosse realizada desde o segundo ano, para que quando chegasse ao quarto ano, seria de um nível bem mais satisfatório, tanto para alunos quanto professor. (Aluno 19)

Que ela seja feita mais de uma vez por curso. (Aluno 20)

As falas dos alunos pontuam a alta receptividade que tiveram em relação à atividade do *Home Video*. Eles sugerem que as filmagens aconteçam mais de uma vez e consideram a atividade como uma forma de se envolverem mais com a disciplina.

5. Algum outro comentário?

Além de reconhecer a importância do trabalho extraclasse (e eventualmente algumas falhas), uma sugestão interessante surgiu nesta última pergunta: um acampamento em que sealaria apenas inglês, como podemos observar nos seguintes exemplos:

Sim, seria bem melhor se tivéssemos mais atividades extraclasse como essa ou outras muito mais interessantes como: acampamentos onde só se pode falar inglês. (Aluno 4)

Foi muito bom, pena que só teve no final do nosso curso. (Aluno 7)

O comentário final é que prossiga com essa atividade renovando a cada ano porque é importantíssimo para todos que participam. (Aluno 10)

Que haja mais ensaios, para não ficar nada vago, que seja mais trabalhado o roteiro, para que tudo saía perfeito. (Aluno 11)

Trabalhar em grupo é bom, mas sempre tem problemas com os colegas, tudo se resolve com muita paciência. (Aluno 12)

Foi uma atividade desafiadora, que de início achei-a impossível, no entanto, a união do grupo em prol, ajudou a todos os membros do grupo. E no final da atividade concluímos que (é) uma das melhores formas de aprender inglês. (Aluno 15)

Os alunos afirmam que é uma atividade desafiadora, mas, ao mesmo tempo, proveitosa, pois todos podem participar de um desafio e superá-lo. Paralelo ao desafio, encontra-se a questão do trabalho de grupo, que permite a superação de bloqueios e receios e a solução em conjunto dos problemas que, porventura, surjam durante a realização da atividade.

7. Conclusão

Em vista dos resultados e das respostas ao questionário, concluímos que a atividade de *home video* revelou-se útil e prazerosa em dois sentidos. Útil na medida em que se pede ao aluno que exercite todos os conteúdos vistos, bem como a descoberta de conteúdos novos.

Prazerosa para os alunos e para o professor. Para os primeiros porque depois das dificuldades de elaborar a história, memorizar, filmar e montar, o resultado final sem dúvida, foi gratificante, como eles mesmos comentaram. Para o professor, porque aquilo que foi abordado em sala de aula foi concretizado em textos e vídeos produzidos pelos próprios alunos.

Este segundo sentido nos leva à motivação de resultado. Conforme afirma Ellis (1997, p. 76), é “possível também que a motivação seja o *resultado* da aprendizagem. Isto é, os aprendizes que experimentam sucesso em aprender podem tornar-se mais, ou em alguns contextos, menos motivados a aprender.”

Rondon (1996, p. 81) ainda afirma que:

Como resultado, os estudantes se tornam mais cooperativos, interessados, motivados e envolvidos. Em geral, eles acham esta experiência divertida, diferente, e uma inovação e uma mudança para as aulas comuns. Além disso, o vídeo traz a gramática para a vida na tela quando os estudantes imitam situações na vida real.

Fica aqui, aos professores-leitores, a sugestão desta atividade que se revelou, quando de sua realização em 2000, muito frutífera.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- CASE, D.; WILSON, K. *Off-stage: sketches from the English teaching theatre*. London: Heinemann Educational Books, 1979.
- DINIZ, T. F. N. Ensino de inglês através de técnicas de teatro. In: PAIVA, V. L. M. de O e. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas/Belo Horizonte: Pontes Editores e Depto. de Letras Anglo-Germânicas, 1996. p. 115-22.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1997.
- ERNST-SLAVIT, G.; WENGER, K. J. Using creative drama in the elementary ESL classroom. *Tesol Journal*, v. 7, n. 4, Summer 1998, p. 30-33.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RONDON, M. E. R. J. A hidden teacher and/or a film maker. *Proceedings of 4th national BRAZ-TESOL conference, July 19-22, 1994*. São Paulo, Braz-Tesol, 1996. p. 91-97.

_____. To use or not to use the video camera. *Proceedings of 5th national national BRAZ-TESOL convention, July 22-25, 1996*. São Paulo, Braz-Tesol, 1998. p. 81-86.

WILHELM, K. H.; LEVERETT, T. Lights, camera, interaction. *Tesol Journal*, v. 7, n. 4, Summer 1998, p. 34-35.

PRONÚNCIA DE BRASILEIROS FALANTES DE INGLÊS: ALTERAÇÕES DO RITMO DA FALA E COMPREENSIBILIDADE

Iria Werlang Garcia (PUCRS)

[...] effective, recognizable rhythm is essential for the listener [...] correct rhythm is [...] an essential ingredient of intelligibility.

Taylor (1981)

Como parte de um esforço para conscientizar jovens e futuros professores da necessidade do ensino interativo da pronúncia do Inglês como língua estrangeira, ofereceu-se um minicurso, **Correção da vogal epentética e da acentuação de frase - Para professores e estudantes de inglês**, orientado para três aspectos de alta incidência e de difícil correção na pronúncia de brasileiros falantes de Inglês: alteração da **estrutura silábica**, compreendendo adição, bem como omissão de vogal; **acentuação de palavra**, abordando redução de vogal e vários problemas de acentuação; **acentuação de frase**.

Na discussão desses vários aspectos, foi salientada a importância do ritmo para a compreensibilidade do discurso falado, conforme constatado e divulgado desde duas décadas atrás (Garcia, 1984a, 1984b).

Estrutura silábica

1.1 Adição de vogal

Os casos de adição de vogal consideram situações que levam à incidência de erro no início, no meio, no fim, bem como em ambos, começo e final da mesma palavra. Na listagem abaixo estão exemplos bem característicos dessas situações:

início de palavra	special skill snow
meio de palavra	advocate admire
fim de palavra	top hand cake
início e fim de palavra	slide skate smoke

Note-se que se trata de erros cometidos tipicamente por brasileiros, relacionados a pronúncias do português no Brasil, conforme o dialeto local, que pode acentuar ou reduzir sua incidência.

A adição de vogal no início de palavra é particularmente suscetível na presença de grupo consonantal iniciado por *s* (esse). Foneticamente, a vogal acrescentada corresponde ao **i-átono**, como na palavra *está*.

A adição de vogal em meio de palavra corresponde a uma transferência, na maior parte dos casos, de vício de pronúncia da língua materna, como se verifica facilmente nos exemplos citados. Neste caso, a vogal adicionada varia, foneticamente, entre o **i-átono** e a vogal *e*.

Acréscimo em fim de palavra: sua ocorrência é determinada pela existência de consoante oclusiva no final da palavra, contrariando o falar natural do brasileiro. Este não se sujeita à consoante oclusiva no final de sílaba, em qualquer posição. Nesta série, a palavra *cake* engana o brasileiro que, muitas vezes, ignora o caráter mudo da letra *e* em posição final.

Acréscimo em início e final da mesma palavra: neste caso, há um aumento de duas sílabas, em vez de apenas uma, como nos casos anteriores. As palavras em que ocorrem esses erros acumulam, em uma só, as condições relatadas acima para acréscimos no início e final de palavra.

Dados de levantamento de compreensibilidade, já mencionados acima, indicam a alteração do número de sílabas no falar, e conseqüente alteração de ritmo como responsável pela perda de compreensibilidade do discurso quando ouvido por falantes nativos.

1.2 Vogal omitida

A omissão de vogal em fim de palavra corresponde a situações em que a vogal omitida segue a uma consoante oclusiva ou fricativa, como nos exemplos listados, reduzindo, desta forma, o número de sílabas do discurso.

fim de palavra	happy city coffee
meio de palavra	studying copying

A omissão no meio da palavra é muito comum em verbo terminando por *y*, como em *study*, ao acrescentar-se a terminação *-ing*. Neste caso, a omissão incide sobre o **i-átono** correspondente à letra *y*.

2. Acentuação de palavra

2.1 Vogal reduzida

Schwa é a forma mais reduzida de todas as vogais. A redução de uma vogal corresponde à perda de sua intensidade, sua duração e de sua altura, até o limite da

perceptibilidade. Qualquer uma das vogais do inglês, em número de doze, pode ser expressa pelo *schwa*, o que significa que, igualmente, qualquer uma das cinco letras empregadas na representação daquelas vogais, também pode ter o valor de *schwa*. 'Letra **não** tem som' - o estudante não deve ater-se às letras isoladamente, mas deve dar atenção ao conjunto em que se encontra cada uma. Nem sempre há relação entre as vogais do alfabeto e os sons da fala. A seguir, palavras em que estão sublinhadas as vogais reduzidas:

ago, agent, sanity, comply, focus, famous, imitate, necessary.

2.2 Problemas vários de acentuação de palavra

As palavras abaixo são comumente mal acentuadas, levando à confusão ou perda de compreensão. Os acentos agudos marcam a posição correta da sílaba tônica:

th <u>ír</u> ty	thirt <u>é</u> en	phon <u>ét</u> ics	phon <u>et</u> ician	v <u>é</u> getable
c <u>ól</u> league	gr <u>á</u> duated	gr <u>á</u> duation	separ <u>át</u> ion	
s <u>é</u> parate	s <u>é</u> parated	separ <u>át</u> ion		
í <u>nter</u> est	í <u>nter</u> ested	í <u>nter</u> esting		
s <u>ú</u> stitute	s <u>ú</u> stituted	s <u>ú</u> stituting	s <u>ú</u> stitútion	

3. Acentuação de frases curtas

As palavras sublinhadas, nas frases abaixo, assinalam o local do acento frasal, para o sentido mais apropriado de cada frase:

- 1 - Hi John, how are you?
- 2 - Shall I take a camera with me?
- 3 - Love is a many splendored thing.

Já as duas seguintes claramente admitem mais de uma interpretação, conforme a ênfase recaia nas diferentes palavras assinaladas nos casos a, b e c.

- | | |
|--|---|
| 4a - How can <u>I</u> get a student card? | 4b - How can I get a <u>student</u> card? |
| 4c - How can I get a student <u>card</u> ? | |
| 5a - <u>Will</u> you come with me? | 5b - Will you <u>come</u> with me? |
| 5c - Will you come <u>with</u> me? | |

4. Ritmo – Graus de Acentuação

Conforme dito há bastante tempo (Garcia, 1983), para o falante não-nativo, em termos de entender o falar de um nativo e de se fazer entender, o essencial é distinguir quatro graus

de intensidade que incluam a sílaba tônica (1), a sílaba sub-tônica (2), a sílaba átona com vogal não-reduzida (3), e a sílaba átona com vogal reduzida – *schwa* (4), como em:

c i v i l i z a t i o n
2 4 3 1 4

Recomendação

O professor e o futuro professor, em seu compromisso de bem transmitir as boas regras de pronúncia devem cercar-se de bons dicionários especializados, e de livros e manuais específicos para o ensino dos sons da fala e do ritmo. É importante não deixar para um segundo plano os suprassegmentos – duração, intensidade e altura da fala encadeada. Estes devem ser equilibrados com o ensino dos problemas relacionados com a escrita e os segmentos fônicos – valor fonético das letras.

Ver, após as referências, uma listagem da bibliografia recomendada.

Referências

- GARCIA, I.W. 1983. Ensino-aprendizagem da acentuação em Inglês como língua estrangeira – Avaliação de um método. *Dissertação de Mestrado*. PUCRS – Porto Alegre, RS. p.9.
- GARCIA, I.W. 1984a. Desvios de acentuação em estudantes de 3º-grau: Incidência qualitativa e quantitativa. *Anais V ENPULL*. PUC – São Paulo, SP. v. 12., p. 340-62.
- GARCIA, I.W. 1984b. Aplicação modular do método audio-oral: Avaliação na correção de desvios de acentuação. *Anais V ENPULL*. PUC – São Paulo, SP. v. 2., p. 363-9.
- TAYLOR, D. S. 1981. Non-native speakers and the rhythm of English. *IRAL/ESFL*. v. 19; n. 32, p.224-5.

Bibliografia recomendada

- KENYON, J.S.; KNOTT, T.A. 1953. *A pronouncing dictionary of American English*. Springfield, Mass.: G. & C. Merriam.
- WELLS, J.C. 1990. *Longman pronunciation dictionary*. London : Longman.
- PRATOR Jr., C.H.; ROBINETT, B.W. 1985. *Manual of American English pronunciation*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HEWINGS, M.; GOLDSTEIN, D. 1998. *Pronunciation plus-practice through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR EL LENGUAJE COLOQUIAL A PARTIR DE TEXTOS PUBLICITARIOS

Margarida Rosa Álvares (G/UFG)
Lucielena Mendonça de Lima (UFG)

La tendencia actual en la enseñanza de idiomas hacia los métodos comunicativos con base semántico-pragmática conlleva el uso de distintas estrategias que favorecen la atención al español coloquial:

- a) el uso de materiales auténticos o lo más próximos posible a la realidad lingüística.
- b) el uso de la simulación permite “contextualizar” de forma apropiada lo aprendido en función de una determinada situación de comunicación.

Sin embargo, debemos señalar que no basta con que el alumno tenga acceso a materiales didácticos en los que existan rasgos de español coloquial. La variedad coloquial y la culta coexisten en español, por ejemplo, los enunciados “La burocracia es un rollo” o “Vale, de acuerdo”, en los que bien podrían formar parte de una conversación formal –burocracia, de acuerdo-. El profesor debe señalar en todo momento las diferencias de registros existentes en los materiales utilizados. Se trata de una información que muy pocas veces aparece en los libros de texto y a la que el alumno difícilmente puede tener acceso, ya que ni gramática ni diccionarios suelen marcar los distintos registros de los elementos y estructuras de los que tratan.

A nuestro juicio, hablando en términos generales, la atención que los materiales didácticos de español como lengua extranjera (E/LE) le prestan a la variedad coloquial no es suficiente, porque, incluso en los casos en los que existe un reflejo de la mencionada variedad en los textos utilizados, o bien no se señalan con suficiente claridad cuáles son los recursos pertenecientes a la variedad coloquial y cuáles a la culta o, si se pretende incidir sobre el lenguaje coloquial, se hace prestando atención, casi con exclusividad, a los modismos, y a las frases hechas o fórmulas.

Los hablantes emplean el idioma de modo diferente según el nivel de instrucción del emisor y del receptor, el tema del que trate el mensaje y la circunstancia comunicativa en que se encuentren. Así un arquitecto, por ejemplo, no hace uso del idioma de igual forma que un analfabeto; y, al mismo tiempo, ese arquitecto empleará unas palabras y construcciones cuando trata con sus colegas temas de su profesión o se entrevista con el director de un banco para pedir un préstamo, y otras diferentes cuando está con sus amigos en un café, en un ambiente distendido o con su familia en casa.

Estos hechos hacen que, atendiendo al nivel sociocultural del hablante y a las diferentes situaciones en que tiene lugar la comunicación, diferenciemos tres niveles fundamentales del habla: culta, coloquial y vulgar. En este momento, vamos a presentar las características del habla culta y de la coloquial, nuestro interés especial.

El habla culta es la que emplean, hablando o escribiendo, las personas de elevado grado de instrucción y cultura en ambientes científicos, artísticos, literarios, profesionales, etc. Está considerada como modelo para el resto de hablantes, que tratan de imitarla. Se caracteriza por:

- Posee una elocución fluida, correcta, y expresiva desde el punto de vista fónico.
- Utiliza procedimientos de enfatización para resaltar frases y conceptos importantes.
- No emplea frases interjectivas que manifiesten sus sentimientos.
- Usa los tiempos verbales con precisión y variedad de formas.
- Utiliza construcciones sintácticas claras y correctas, y encadenadas con gran variedad de nexos.
- Posee gran riqueza léxica, fruto de su sólida formación intelectual, con abundancia de términos abstractos y tecnicismos: - vocablos característicos de las distintas profesiones: médicos, arquitectos, juristas, pintores, fontaneros, zapateros, etc.
- Emplea un vocabulario preciso y evitando el uso de muletillas y de palabras comodín.

El habla coloquial es la que se emplea normalmente en el ambiente distendido de la familia o entre amigos. Los rasgos propios de este nivel son:

- una mayor expresividad, frecuentemente acompañada con gestos y ademanes, que se consigue mediante:
 - Interrogaciones retóricas en las que el hablante formula preguntas de las que no se espera respuesta, sino que tienen otros valores o funciones comunicativas (afirmar, exclamar, plantear una duda, etc.): ¿Cómo lo voy a saber?, ¿Qué dices, hombre?
 - Realce de la acentuación y exclamación: ¡Vaya, otra vez con las mismas! ¡Hala, bruto!
 - Empleo de diminutivos o aumentativos para expresar afecto, desprecio, ironía, etc.: vejete, pesetillas, cachaza, vidorra, traquilón, etc.
 - Léxico impreciso y plagado de palabras comodín: cosa, eso, hacer, chisme, etc.
 - Omisión de elementos lingüísticos por pereza o comodidad: ¡Ah!, pues bien... de acuerdo.
 - Empleo de construcciones impersonales: Nunca se sabe...
 - Uso reducido de oraciones subordinadas.
 - Utilización de proverbios, refranes y frases hechas: Zapatero, a tus zapatos; Enemigo que huye, puente de plata.

En cuanto a las principales características del español coloquial, creemos que en líneas muy generales pueden explicarse recurriendo a los siguientes principios:

- a) Para comprender la variedad coloquial no basta con entender el significado (contenido dado exclusivamente por la lengua, por las oposiciones idiomáticas funcionales), es necesario también captar el sentido (contenido propio de los discursos en cuanto dado por la expresión lingüística y por determinaciones extralingüísticas) (Coseriu, 181, p. 13) que viene determinado por factores como la entonación, la situación, el contexto y el gesto (Val, 1958, p. 211-224).

- b) Existen dos tipos de causas psicológicas que, a pesar de no ser exclusivamente de este nivel de lenguaje-, se manifiestan con más intensidad en el español coloquial: la tendencia a la economía y comodidad y la necesidad de expresividad. Estas dos causas explican que, en muchas ocasiones, se alteren las reglas gramaticales, se creen construcciones sintácticas o se cambie el significado de la palabra.

De acuerdo con lo que acabamos de exponer, la presentación de cualquier aspecto relacionado con el español coloquial debe ir acompañada de la explicación de la situación y el contexto en el que los elementos lingüísticos implicados pueden aparecer.

De acuerdo con Coseriu (1981, p. 13), pueden diferenciarse tres tipos de saberes lingüísticos autónomos, con normas propias y diferentes: saber elocucional, o saber hablar en general, independientemente de tal o cual lengua; saber idiomático, o saber hablar una lengua; y saber expresivo, o saber hablar en determinadas circunstancias usando el nivel de habla adecuado: culta, coloquial y vulgar. En el estudio de un idioma extranjero, el saber elocucional forma parte de los conocimientos previos del alumno. El saber idiomático se alcanza cuando es posible expresarse correctamente en la lengua de que se trate. Y, por último, del saber expresivo depende la habilidad o capacidad de que el uso lingüístico se adecue a las situaciones (uso apropiado) y la posibilidad de captar y expresar no sólo el significado que viene dado por la expresión lingüística, sino también el que depende de determinaciones extralingüísticas (intención del hablante, conocimiento de la realidad circundante, expresiones hechas, etc.). Por ejemplo, es este último tipo de saber el que le permite a un estudiante extranjero de español usar la palabra “narices” en un contexto apropiado o comprender la expresión “Aragón se la juega”. Saber idiomático y saber expresivo constituyen dos etapas del aprendizaje de una lengua extranjera. A nuestro juicio, el saber idiomático precede al saber expresivo, mediante cuya adquisición, el estudiante de un idioma extranjero es capaz de pasar de la unidad del código (código de la lengua estándar) a la pluralidad del código con el fin de comunicarse “apropiadamente” en un amplio número de situaciones con la mayor cantidad posible de personas. El saber expresivo constituye el nivel, quizá, más complejo en el conocimiento de una lengua.

La tarea de conseguir que el estudiante extranjero de E/LE domine la variedad coloquial de modo que alcance el saber expresivo que le permitirá adecuar su uso lingüístico a una gran variedad de situaciones comunicativas es sin duda ardua y compleja. Ante todo, una vez que los alumnos han adquirido el saber idiomático (son capaces de expresarse correctamente en una lengua determinada), el profesor debe darles cuenta de la existencia de las distintas variedades lingüísticas y de cómo el mismo contenido ha de expresarse de un modo distinto según la situación y el tipo de comunicación deseada por el hablante. Creemos que el mejor camino para conseguir este propósito es la presentación de materiales lingüísticos variados y auténticos a partir de los cuales el profesor puede dirigir dos tipos de actividades:

- a) Explicación del texto, poniendo especial interés en señalar en todo momento las diferencias de niveles.
- b) Utilización de distintas estrategias encaminadas a ampliar la información que el texto proporciona y a conseguir que el alumno, mediante una participación activa, asimile los conocimientos que le son transmitidos.

Con relación al nivel coloquial, los materiales pueden ser muy variados: textos espontáneos registrados en audio, películas en las que predomine el español coloquial, algunas series televisivas, artículos de periódicos y revistas, comics, folletos de propaganda y publicidad, obras que realizan una elaboración literaria de la lengua coloquial, etc. A partir de estos materiales, los modos de presentar al alumno estas peculiaridades pueden ser muy variados.

La publicidad forma parte del cotidiano de cualquier persona y por eso puede ser trabajada con muchas posibilidades de estrategias y materiales. Ella permite una amplia explotación en los más diversos aspectos: cultural, lingüístico (lenguaje coloquial, vocabulario, tiempo y modos verbales, etc.) y conversacional (tonos irónico, crítico, etc.).

Se puede presentar varios argumentos que demuestran la importancia de trabajar la publicidad en la clase de E/LE. El primero de ellos es que refleja modos de pensar y actuar, siendo, de esa manera, posible reconocer la sociedad en la que esa publicidad se insiere. Otro argumento es que los textos publicitarios permiten trabajar la relación entre lengua y cultura, desarrollando las subcompetencias sociolingüística y sociocultural, que forman parte de la competencia comunicativa del hablante nativo (Giovannini, A. et. al, 1996, p. 29).

El trabajo con textos publicitarios es recomendado por los Parámetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998 y 1999), cuando argumentan que los alumnos deben saber utilizar diferentes fuentes de información y recursos tecnológicos para construir conocimientos. La publicidad es un material auténtico importante para el desarrollo del conocimiento y definido por Espinet (1997, p. 46) como “aquel que no ha sido diseñado expresamente para el aprendizaje de una lengua extranjera”, y por eso el uso de los textos publicitarios se convierte en un importante instrumento en la enseñanza.

El uso de estos textos abre espacio para explotar también los propagandísticos y que presentan similitudes y diferencias. Resumidamente el matiz diferente es que la publicidad vende productos y la propaganda vende o propaga ideas. Aspectos comunes también pueden ser inferidos de esas definiciones, tales como: la informatividad que está presente tanto en la publicidad como en la propaganda, los vehículos de transmisión, tales como: la televisión, las revistas, los periódicos, la radio, etc.

Los aspectos comunes y diferenciadores entre publicidad y propaganda son tratados también por Gualda (1998, p. 98) que tras presentar otras similitudes y diferencias llega a la conclusión que existe un texto publipropagandístico debido a la predominancia de aspectos comunes entre las dos. Ya hemos discutido este mismo tema en otro trabajo, en el que discutimos que el lenguaje encontrado en las publicidades y en las propagandas presenta la relación entre lengua y cultura como elementos indisociables en el proceso de aprendizaje. (Lima et al. 2002).

Los textos publicitarios expuestos en ese trabajo pretenden servir de base para la explotación de un tipo de lenguaje particular: el coloquial. Según Gómez (1996, p. 29-30):

- Es un registro, nivel de habla, un uso determinado por la situación, por las circunstancias de la comunicación, por las circunstancias de la comunicación.
- No es dominio de una clase social, sino que, tal vez, tal y como aquí lo entendemos, caracteriza las realizaciones de todos los hablantes de una lengua. Es cierto que es el único registro que dominan los hablantes de nivel sociocultural bajo, medio-bajo, pero en absoluto le es exclusivo.

- No es uniforme, ni homogéneo, ya que varía según las características dialectales y sociolectales de los usuarios.
- Refleja un sistema de expresión que, más que simplificación del registro formal o del uso escrito, parece ser la continuación y desarrollo del modo pragmático de la comunicación humana.
- Además de ser oral, puede reflejarse o manifestarse en el texto escrito.
- Aparece en varios tipos de discurso, si bien es en la conversación, como uso más auténtico del lenguaje, donde también más auténticamente se manifiesta esta modalidad lingüística y, por tanto, el lugar más adecuado para comenzar su estudio.

El registro coloquial se observa en su contexto de uso y Gómez (1998, p. 44) aclara ese contexto ofreciendo unas características propias, tales como:

- Campo: cotidianidad – hace referencia al carácter técnico o no del discurso.
- Modo: oral espontáneo – queda limitado al canal o medio de transmisión.
- Tenor: interactivo – queda limitado al papel que el lenguaje desempeña en esa situación comunicativa.
- Tono: informal – queda limitado a las relaciones de formalidad entre los participantes, al grado de formalidad en la comunicación.

Además de esas características, Gómez (1998) afirma que deben ser observados también los rasgos asociados al usuario como los geográficos, sociales, que también permiten verificar la coloquialidad del habla. Otra característica que cabe resaltar aquí es la coloquialidad como siendo un nivel de habla y el popular como un nivel de lengua.

Los rasgos situacionales o coloquializadores son, según Gómez (1998) la relación de igualdad, la relación vivencial de proximidad, el marco discursivo familiar y la temática no especializada. La relación de igualdad se da entre los interlocutores de carácter social o funcional, por ejemplo, las personas pueden tener la relación de igualdad siendo de una misma profesión actuando en la misma actividad, sino encontrándose en la misma función, es decir, dos enfermos entran en el hospital, un profesor y un albañil, son de profesiones diferentes, pero participan la misma función, son igualmente enfermos. Otro ejemplo para esa relación de igualdad sería el uso de tú y usted en situaciones diferentes que pueden ser usados para aproximar o alejar un interlocutor del otro.

La relación vivencial de proximidad está relacionada con el saber, con la experiencia y con el conocimiento que son compartidos en su proximidad y pueden ser los elos de aproximación de los interlocutores.

El marco discursivo coloquial está determinado dentro de un espacio de carácter familiar que presenta su particularidad en el lenguaje, por ejemplo, el uso constante de diminutivos en el contexto familiar como rasgo cariñoso, el uso de palabras que tiene un significado e importancia diferente para determinada familia, etc.

La temática no especializada se refiere a la constitución de temas que pueden ser entendidos por cualquier persona, es decir, no hace falta que sea especializada.

Esos rasgos presentados por Gómez (1998) una relación social, vivencial y situacional al tema favoreciendo la coloquialidad. Este mismo tema también es trabajado por Carvalho (2002, p. 9) cuando relaciona los varios tipos de lenguaje con la publicidad "(...) a linguagem publicitaria usa recursos estilísticos e argumentativos da linguagem cotidiana, ela própria

voltada para informar e manipular”. El uso del nivel coloquial en los textos publicitarios es un recurso discursivo que pretende **promover el acercamiento** al público lector, como por ejemplo el uso de “tú” para expresar informalidad, solidaridad, familiaridad y acercamiento.

La planificación de clases exige, además de otros elementos, la selección y producción de materiales. Por ello seleccionar bien el material publicitario que será explotado forma parte de la planificación, (Almeida Filho, 2002, p. 26).

La publicidad puede ayudar a desarrollar los dos tipos de motivación integradora e instrumental (Espinet 1997, p. 7). Siendo analizada como una motivación integradora, se observa en la publicidad rasgos culturales, lingüísticos, conversacionales, etc, es decir, presenta datos de conocimiento general que sirven para motivar un alumno de un curso de ELE. Analizada desde el punto de vista de la motivación instrumental, la publicidad es material obligatorio en cursos con fines específicos, tales como, marketing, publicidad y propaganda, etc. Atendiendo a las necesidades de los alumnos.

Presentamos a continuación algunas sugerencias que, a pesar de estar muy poco elaboradas, pueden ayudar en la tarea de organizar una clase de ELE con especial atención a la variedad coloquial.



Publicidad: Henninger – Pone buen cuerpo a todos

Destrezas: comprensión lectora, expresiones oral y escrita.

Niveles: Inicial, intermedio y avanzado.

Objetivos lingüísticos: adjetivos cualificativos; ser + un + adjetivo.

Objetivos comunicativos: empleo de diminutivos o aumentativos para expresar afecto, desprecio, ironía, etc. Describir física y psicológicamente a personas.

Desarrollo de la actividad:

El profesor puede presentar a los alumnos este texto publicitario sólo con la primera parte, es decir, el título, con el objetivo de hacer una pre-lectura y comprensión de la frase “poner buen cuerpo a todos”. Al final, de las inferencias, si hace falta, se puede aclarar que no es una expresión idiomática, sino un juego de palabras para decir que la bebida es fuerte y deja a todos también fuertes. Este eslogan se desarrolla a partir del apelo a la apariencia física.

En la segunda parte el profesor puede presentarles la publicidad por completo que muestra un abridor para cada tipo de persona y les pregunta si saben los significados de cada palabra. Además se puede buscar las características de cada uno en el propio abridor. A la medida que buscan los significados, el profesor le pide que hagan el perfil de cada personaje, por ejemplo: el manitas es una persona que posee una gran habilidad para una actividad, es ágil y práctico; el manazas es justamente lo contrario, es decir, es una persona que le falta habilidad, un desmañado; el enchufado es la persona que ha obtenido un cargo por enchufe, es decir, sin méritos, por ayuda o influencia, etc.

Para ayudar al profesor, facilitamos las descripciones de todos: clásico (principal o notable en algún concepto; que no se aparta de lo tradicional, de las reglas establecidas por la costumbre y el uso); moderno (perteneciente al tiempo del que habla o a una época reciente); novato (nuevo o principiante en cualquier facultad o materia); desconfiado (dícese de la persona que desconfía); ansioso (que tiene ansia o deseo vehemente de alguna cosa); trotamundos (persona aficionada a viajar y recorrer países); modesto (que tiene modestia: virtud que modera y regla las acciones externas, conteniendo al hombre en los límites de su estado, según lo conveniente, cualidad de humilde, falta de vanidad); explorador (que explora); autosuficiente (que se basta a sí mismo, suficiente que habla o actúa con suficiencia); veterano (antiguo y experimentado en cualquier profesión o ejercicio); manitas (que tiene gran habilidad para una actividad o un oficio); manazas (que es torpe de manos, desmañado; a quien le falta habilidad); selecto (que es o se reputa como mejor entre las cosas de su especie); comodón (dícese del que es amante de la comodidad y regalo); mitómano: mito y manía, dícese de la persona dada a la mitomaña: tendencia a desfigurar la realidad de lo que se dice, engrandeciéndola); olvidadizo (que con facilidad se olvida de las cosas); enchufado (persona que ha obtenido un cargo o destino por enchufe, sin méritos, por influencia política o amistad); despistado (desorientado, distraído, que no se da cuenta de lo que ocurre a su alrededor); Al Capone (personaje famoso de la mafia italiana).

Este ejercicio nos da la oportunidad para explicar la formación de palabras a partir de prefijos y sufijos apreciativos que modifican y concretan en un determinado sentido la idea general contenida en la raíz o lexema de una palabra, en este caso, en el adjetivo. Pero esta modificación puede efectuarse en dos dimensiones diferentes. Por ejemplo: hombre – hombría: ‘conjunto de cualidades consideradas propias del hombre’; hombrecillo: ‘hombre de pequeño tamaño’. En este caso, se realizó una modificación precisa del significado de la palabra primitiva, por lo tanto, son sufijos significativos. En otros casos, modifican la cantidad o intensidad, o muestran una actitud afectiva de aprecio o desprecio hacia lo significado, en el ejemplo de “hombrecillo” es un sufijo apreciativo. Los sufijos para nombres y adjetivos que pueden ser diminutivos, aumentativos y despectivos, por ejemplo: -ito, -ico, -cito: cuidadito; -illo, -cillo: pececillo; -uelo, -zuelo: ladronzuelo; -ín, -cín, -ecín: pequeñín; -ezno, -ejo, -uco: lobezno; -ón, -azo, -ote: novelón.

En el texto publicitario presentado, tenemos algunos ejemplos: en *manitas*, hay un diminutivo apreciativo con valor positivo, y en cambio, en *manazas* y *comodón*, con valor despectivo.

Finalizados los perfiles, el profesor puede pedir para que cada alumno elija un personaje y lo represente, además de simular la conversación entre unos y otros. Las parejas, preferencialmente, deben formarse por estilos totalmente distintos para que pueda resultar divertido. Por ejemplo, el *manitas* con el *manazas*, el *explorador* con el *modesto*, el *novato* con el *veterano*, el *olvidadizo* con el *ansioso*, el *desconfiado* con el *despistado*, etc.

Al final de las presentaciones de los diálogos el profesor debe resaltar las marcas del lenguaje coloquial en esa publicidad, es decir, el juego de palabras encontrado en el título, los adjetivos usados para definir los personajes, de aquí que los diálogos también deben estar en este nivel de habla.

Vale resaltar que esa publicidad es rica en detalles y permite la realización de otras actividades; además de eso, los detalles de los formatos de los abridores deben ser bien analizados en el momento del montaje de los perfiles de los personajes, para la definición de las características particulares.

Nuestras sugerencias se organizaron atendiendo a las principales características del español coloquial y a los distintos análisis lingüísticos necesarios para el desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos de E/LE.

Referencias

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensiones comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999, p.146-153.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.
- CARVALHO, N. De. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2002.
- ESPINET, M. D. *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera: orientaciones didácticas y actividades*. Madrid: La factoría de Ediciones, 1997.
- COSERIU, E. La socio y la etnolingüística. In *Anuario de Letras* (México), XIX, 1981, p.5-30.
- GIOVANNINI, A. et. al. *Profesor en Acción I*. Madrid: Edelsa, 1996, p.29.
- GÓMEZ, A. B. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel, 1998.
- GUALDA, M. V. R. El español de la publicidad en el aula de ELE. In: BELMONTE, I. A. (Coor.). *Revista Carabela, La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos*, nº 44, Madrid: SGEL, 1998, p.98-118.
- LIMA, de L. M. et al. El lenguaje publicitario como transmisor de cultura. In: FIGUEIREDO, F. Q. DE. (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002, p.259-267.
- Revista El País Semanal*, número 22, Domingo, 21 de julio de 1991, ano XVI, p. 103. Madrid: Diario El País.
- VAL, M. C. DE. *Estructura general del coloquio*. Madrid: SGEL, 1980.

LAS IMÁGENES COMO PUENTE AL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL

Limerce Ferreira Lopes (G-UFG)
Valciano Lisboa Cartaxo (G-UFG)

Introducción

Hoy día con las nuevas propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras, las clases de español no se resumen en momentos aburridos en que todo lo que se enseña tiene que ser tragado sin cuestionamientos por parte del aprendiz. Por lo contrario, lo que se propone hoy, principalmente a partir del enfoque comunicativo, es que el alumno sea activo en el proceso: cuestionando, sugiriendo temas y negociando el significado. El profesor es un intermediador del aprendizaje, aquél que analiza las necesidades, que aconseja a los alumnos y que investiga.

Dentro de este proceso, los profesores de E/LE intentan siempre buscar actividades que posibiliten que sus alumnos desarrollen una comunicación auténtica. Es decir, que ellos utilicen la lengua extranjera interaccionando lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación – pedir y dar informaciones, compartir ideas, gustos, sentimientos, opiniones, etc.

Es cierto que en nuestra vida diaria, estamos rodeados de estímulos visuales (en las ropas, libros, calles, etc), así que es correcto afirmar que de una forma u otra, las imágenes forman parte de nuestra realidad, despertando la curiosidad y produciendo reacciones naturales en las personas.

Partiendo de esos presupuestos y basados en el enfoque comunicativo, este trabajo tiene por objetivo presentar la importancia de las imágenes como punto de partida para el desarrollo de la destreza oral, en anexo, propusimos algunos ejemplos de actividades.

Así, empezaremos discutiendo brevemente sobre los métodos que antecedieron y contribuyeron para la enseñanza de lenguas extranjeras a través del tiempo. A continuación, discutiremos sobre el concepto del “enfoque comunicativo”, y sobre la importancia de desarrollar las destrezas (receptivas y expresivas) como uno de los medios para llegar a la competencia comunicativa. Y por último, presentaremos lo que se comprende por imagen, los criterios y procedimientos prácticos en el trabajo con las mismas y de que forma podemos vincular imagen y expresión oral.

Con este trabajo, esperamos ayudar al profesor de E/LE en su ardua tarea de formar aprendientes más autónomos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, utilizando para eso la riqueza que poseen las imágenes.

1. Los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras a través de los tiempos

Antes de exponer sobre lo que viene a ser el enfoque comunicativo, hace falta presentar, resumidamente, los métodos que ayudaron o colaboraron para la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de los tiempos.

De acuerdo con Santa-Cecilia (1996), a partir del siglo XIX, el método existente trabajaba utilizando las palabras como siendo elementos aislados, pues intentaba aplicar las mismas reglas para la traducción de una lengua a otra y con predominio explícito de la lengua escrita sobre la oral, ese método era conocido por *gramática-traducción*.

A fines de este mismo siglo, algunos foneticistas europeos hicieron un movimiento de reforma, modernizando la enseñanza a partir de algunos principios: primacía de la lengua hablada sobre los textos escritos, uso de textos contextualizados presentes en la realidad de los profesores y alumnos, teniendo como consecuencia directa una metodología más centrada en la práctica oral, que empieza a configurarse como el objetivo principal en las clases de idiomas.

Ese proceso que presentaba la enseñanza de las Lenguas Extranjeras de una forma más dinámica, ganó respaldo con el fin de la II Guerra Mundial, a partir del desarrollo de las comunicaciones y de los avances tecnológicos, haciendo que, en los años 50 y 60 hubiera un creciente interés del público en aprender una segunda lengua, intentando alcanzar objetivos de éxito personal y profesional, pues el mundo estaba más competitivo. En ese período, el método predominante en Europa era el *situacional*, en que los elementos lexicales y las estructuras eran presentadas en clase, relacionadas sólo con las situaciones de la propia clase, no explotando el uso de la lengua en las situaciones cotidianas fuera del aula.

En esa misma época, en los Estados Unidos, Bloomfield (1995) utilizaba principios de la *Lingüística Estructural* (1995), predominando el interés por la “forma” más que por el “uso” de la lengua, orientándose hacia el desarrollo de hábitos lingüísticos, haciendo que el profesor hiciera una aplicación pasiva y mecánica del modelo prescrito por ese método.

Sólo a partir de los años 70, surgieron nuevas corrientes pedagógicas en los Estados Unidos y Europa, con eso los estudios del significado ganaron mayor énfasis y empezaron a hacer un análisis de las necesidades de los hablantes en situaciones cotidianas de comunicación. De esa forma, a partir de los programas *nocional-funcional*, en que los conceptos comunicativos cotidianos de una lengua como – nociones de tiempo, cantidad, pedir y dar informaciones, agradecer – hicieron que una nueva corriente pedagógica surgiera, conocida por el nombre de *enfoque comunicativo* o *enseñanza comunicativa de la lengua*.

Así la enseñanza de lenguas recibe una orientación de carácter humanista, con el principio de que aprender una nueva lengua no es sólo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de relacionarse con una realidad sociocultural diferente. Eso es lo que afirma Llobera (1995, p. 37), al mencionar que el “concepto de competencia comunicativa procede de toda una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como un sistema descontextualizado”.

2. Enfoque comunicativo

La metodología basada en el enfoque comunicativo surge a partir de finales de los años 60 para sustituir los métodos basados en la lingüística estructural (1995), pues según Chomsky (1981) esas teorías no explicaban las características fundamentales de la lengua: creatividad y singularidad de las oraciones y potencialidad funcional y comunicativa de la lengua.

A partir de esa concepción, se propuso una enseñanza que tuviera como una de las características principales la preocupación con los aspectos funcionales de la lengua, o sea, la función que la lengua ejerce como instrumento de comunicación.

Richards y Rodgers (2001, p. 73) cita Hymes para designar que una persona llega a la competencia comunicativa cuando es capaz de demostrar que ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua con respecto a:

- 1) si (y en qué grado) algo es formalmente posible;
- 2) si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles
- 3) si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa
- 4) si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa realmente y lo que esto supone

Esa visión amplía la teoría propuesta por Chomsky (1981) sobre “competencia”, y siguiendo esa misma idea, Giovannini et al. (1996) propone algunos puntos que configuran la enseñanza comunicativa y que merecen especial atención aquí.

El primer punto se refiere a la definición de “competencia comunicativa” que, en Giovannini et.al (1996, p. 10) Canale y Swain desglosa en los siguientes componentes:

competencia gramatical (dominio de la estructura de la lengua), competencia sociolingüística (adecuación de los enunciados al significado y a la forma), competencia discursiva (combinación de las estructuras y significados en el desarrollo de un texto oral y escrito), competencia estratégica (dominio de estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación y para hacer la comunicación más eficaz).

El segundo punto se refiere a la negociación de significado que concibe la lengua no solamente como un sistema de normas y convenciones, sino como un sistema que, además de tener esos aspectos, ofrece al hablante oportunidad de adoptar, modificar y negociar el significado durante la comunicación. De este modo, no es suficiente conocer la estructura de la lengua, hace falta que, cuando aprendamos una lengua extranjera, aun desconociendo algunas palabras, podamos construir o interpretar significados, una vez que el objetivo es llegar al conocimiento del significado para alcanzar un objetivo de comunicación.

Otros puntos importantes que integran la teoría del aprendizaje del enfoque comunicativo es con relación al papel del alumno, del profesor, a las actividades y al programa.

En el enfoque comunicativo, los alumnos asumen papeles diferentes de los que asumían en clases más tradicionales, pues ellos son negociadores del aprendizaje, de los procedimientos del aula, de las actividades desarrolladas. Son los alumnos que proponen, sugieren las ideas de cómo debería ser la enseñanza y el aprendizaje. Y el profesor también asume papeles fundamentales tales como: facilitador del proceso de aprendizaje, analista de las necesidades, consejero y gestor del proceso de grupo, además de organizar los recursos, las actividades e investigar.

Las actividades desarrolladas en el enfoque comunicativo son variadas, pero el objetivo de ellas es lograr la comunicación, desarrollando los procesos comunicativos de intercambio de información, negociación de significados y interacción. Para clasificar estas

actividades, Richard y Rodgers (2001, p. 79) utiliza de las palabras de Littlewood, que las dividen en dos tipos: actividades de comunicación funcional (incluye tareas de comparación, instrucción – para hacer un dibujo, un mapa – resolución de problemas a partir de información compartida), actividades de interacción social (incluye secciones de conversación, discusión, diálogos, representaciones, debates etc.).

Los temas trabajados en esta propuesta comunicativa se vinculan a la realidad del alumno y, por eso, permiten una mayor motivación e interacción para el desarrollo de las actividades.

Siendo así, si la base del enfoque comunicativo es la comunicación, podemos presuponer que el desarrollo de la destreza oral es fundamental en este proceso, claro que no podemos disminuir la importancia de las otras (auditiva, escrita y lectora).

3. Destrezas

Las destrezas son habilidades desarrolladas por el aprendiz con el objetivo de alcanzar la competencia comunicativa, y pueden ser divididas en: expresivas y receptivas. Las expresivas son la expresión oral y la expresión escrita; las receptivas son la comprensión auditiva y la comprensión lectora.

Hablaremos brevemente sobre la expresión escrita, comprensión auditiva y lectora y, enseguida, nos fijaremos en la expresión oral, elemento primordial en nuestra investigación.

3.1 Destrezas receptivas: comprensión auditiva y comprensión lectora

3.1.1 Comprensión auditiva o oral

La comprensión oral o auditiva es la capacidad que el aprendiz desarrolla de comprender a otros hablantes. Este proceso de comprensión es complejo, pues al escuchar un hablante de una lengua que no conocemos se procesa el reconocimiento de los sonidos que son conocidos y de los que no son, reconocemos e interpretamos (por el contexto) las palabras y el significado del mensaje hablado y elaboramos (después de todo ese proceso) una respuesta apropiada.

La enseñanza de esta destreza lleva a cabo el desarrollo de la capacidad del alumno para entender el contenido de mensajes transmitidos oralmente y para esto Giovannini et al. (1996, p. 7), propone algunos puntos esenciales que ofrecen el desarrollo de esta destreza:

- comprensión no global de un texto oral;
- comprensión de detalles particulares del texto;
- activación conjunta de procesos implicados en la actividad de comprensión oral;
- atención particular a algunos de estos procesos;
- atención a las estrategias de comprensión oral.

En la comprensión oral el hablante y el oyente tienen un papel activo, pues el oyente aplica lo que sabe a lo que oye e intenta comprender lo que dice el hablante; y este proceso requiere del oyente la atención en los elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos.

Para el desarrollo de esa destreza el profesor debe promover actividades que secuencien en pre-audición, audición y post-audición.

3.1.2 *Comprensión lectora*

Giovannini et al. (1996), al comentar sobre la comprensión lectora subraya que el objetivo principal de las actividades de comprensión lectora es desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de los mensajes escritos.

Pero, ¿qué es la comprensión lectora? Según este mismo autor, la comprensión lectora no consiste solamente en reconocer elementos lingüísticos, sino desarrollar actividades de interpretación usando técnicas y estrategias específicas, pues “la actitud de leer va desde el conocimiento previo sobre el tema, hasta el diálogo silencioso y continuo entre texto y lector” (Giovannini et al., 1996, p. 29).

La comprensión no es un proceso pasivo, pues el lector interacciona con el texto llevando a cabo la efectivación de las estrategias de comprensión e interpretación a través del contexto, de las inferencias, del conocimiento compartido y otros. Enseñar al alumno a desarrollar la comprensión lectora es ayudarlo a comprender el mundo de la lectura de la Lengua Extranjera enseñada.

3.2 **Destrezas expresivas: expresión escrita y expresión oral**

3.2.1 *Expresión escrita*

La primera cosa que tenemos que preguntar sobre la enseñanza de esta destreza es: ¿para qué y por qué escribir?

Se escribe porque hace falta los registros de los textos, las publicaciones para que la cultura sea propagada y sólo hablar no es suficiente, pues hablar y escribir son expresiones distintas en su producción. En el habla, nuestro interlocutor comparte el contexto, y podemos manejarlo en el momento, volver a lo que decimos para corregir. Ya, en la escritura, la información debe estar clara y explicitada, pues no disponemos de un interlocutor activo que nos diga si entendió o no el mensaje.

Giovannini et al. (1996), expone que la práctica de la escritura debe ser continua, no solamente en el aula, pero también fuera de ella. Si esto ocurre, el alumno puede alcanzar lo que propone el autor en la enseñanza de la expresión escrita: “desarrollar los mecanismos para que el alumno pueda comunicarse por escrito” (Giovannini et al., 1996, p. 75).

Escribir es decir algo y, para esto, hace falta tener conocimiento previo sobre ‘ese’ algo, de ahí que el profesor debe facilitar un *input* comprensible y, para ejercitar la escritura, hay también que proponer técnicas, elementos lingüísticos y/o funcionales para la realización de las actividades.

3.2.2 Destreza expresiva: expresión oral

Como ya hemos citado anteriormente, si la base del enfoque comunicativo es la comunicación en las clases de E/LE, el desarrollo de la expresión oral es muy importante en ese proceso, teniendo en cuenta, que esa destreza intenta desarrollar la capacidad del alumno para expresar oralmente el contenido de un mensaje y para mantener una conversación hablando de sus necesidades –pedir información, solicitar un servicio, etc. Con eso, el alumno poco a poco obtendrá una mayor fluidez en español.

Hablando acerca de la fluidez, Alonso (1998, p. 131), plantea la siguiente pregunta “¿qué se entiende por ‘hablar con soltura’?” y luego después, presenta cuatro definiciones para el vocablo fluidez:

- 1) Fluidez equivale a hablar con rapidez. No atascarse cada tres palabras, sino emitir un “chorro” de lenguaje que fluye sin dificultad.
- 2) Una persona que se expresa con fluidez en el momento en que deja de sufrir; cuando la lengua que está utilizando no le causa sensación de impotencia y/o frustración; cuando se encuentra cómoda y deja de ser un proceso doloroso y agotador.
- 3) La fluidez consiste en hablar como un nativo, por lo que no sólo se debe hablar con soltura, sino también correctamente.
- 4) Fluidez equivale a comunicación; si una persona es capaz de comunicar lo que piensa o siente, entonces se está expresando con fluidez.

Siendo así, de acuerdo con los elementos que ya presentamos creemos que la última definición es la más precisa, visto que, cuando hablamos no formamos y juntamos frases en abstracto, sino que tenemos que producirlas y adaptarlas según las circunstancias, expresando nuestros gustos y sentimientos, tomando decisiones rápidas y ajustando la conversación a los problemas que puedan surgir.

Partiendo de esos presupuestos, y de acuerdo con Gelabert, Bueso y Benítez (1999, p.36), las actividades de expresión oral “no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos nocio-funcionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en su proceso de interacción y comunicación oral.”

De ahí que percibimos la importancia de las imágenes como siendo un recurso necesario para ayudar a desarrollar la capacidad de expresión oral del hablante, teniendo en cuenta que, segundo Carreño (1990, p. 13) “la expresión oral se configura cada vez más como el objetivo principal de la clase de idiomas”.

Siendo así, presentaremos a seguir algunas características de las imágenes y su relación con la enseñanza de la expresión oral en las clases de E/LE.

4. Imágenes – Consideraciones básicas

Nuestro cotidiano está impregnado de imágenes (en la tele, en las calles, en los libros, etc), por ese motivo percibimos que podemos lograr una comunicación auténtica en las clases de E/LE basándonos en las mismas. Partiendo de esos elementos, es importante

presentar que la vida cultural también está llena de imágenes, las cuales van poco a poco transformando el perfil cultural de nuestra sociedad, haciendo que las mismas adquiriera en los últimos años, un papel cada vez más importante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Pero algunas dudas siempre persisten, ¿qué se comprende por imagen?, ¿cuáles son sus tipologías?, Aparici y Matilla (1989, p. 23) nos ayudan en esta reflexión mostrando que:

Al hablar de imagen nos referiremos a una forma de reproducción que puede ser percibida no sólo por la vista sino también por el oído, es decir, que vamos a utilizar el término imagen para identificar representaciones de carácter audiovisual. Son audiovisuales los medios tecnológicos que se valen del sonido, de la imagen y de ambos conjuntamente.

Mientras tanto, Santaella y Nöth (1999, p. 15), escriben que el mundo de las imágenes está dividido en dos dominios:

[...] el primero es de las imágenes como representaciones visuales: dibujos, pinturas, fotos, cuadros, imágenes televisivas [...] en ese sentido imágenes son objetos materiales, signos que representan nuestro medio ambiente visual. El segundo es el dominio inmaterial de las imágenes en nuestra mente. En este dominio las imágenes surgen como visiones, fantasías, esquemas, o, en general, como representaciones de la mente. (traducción nuestra)

Para finalizar este momento, Alonso y Matilla (1990, p. 59), hacen una clasificación de las imágenes de la siguiente manera:

- Imágenes de soporte mural: cuadros, pósters, carteleras, vallas en puertas y panelas, etc.
- Imágenes de soporte personal: tatuajes, maquillaje, uniformes, ornamentos, pegatinas, etc.
- Imágenes de procedencia editorial: tebeos, fotonovelas, ilustraciones de libros y revistas, fundas de discos, planos y mapas, prospectos, gráficas y diagramas, sellos, cromos.
- Imágenes-objeto o acompañantes del objeto: decorados, fotografía, escultura, banderas, postales, señales de tráfico, juguetes, etc.
- Imágenes-espectáculo: cine, televisión, fuegos de artificio, exhibiciones y paradas, etc.

Después de aclarar las deficiones y tipologías acerca de las imágenes, es importante mostrar que podemos de muchas maneras aprovechar la riqueza que ellas poseen para provocar, motivar una clase comunicativa de E/LE, además de eso, se pueden utilizarlas en cualquier nivel y en cualquier fase de la clase.

4.1 Importancia del trabajo con las imágenes

De acuerdo con los planteamientos de Aparici y Matilla (1989, p. 26-27), las imágenes y los medios audiovisuales en general pueden ser utilizados para:

- 1) Despertar el interés para investigar un tema, para la discusión con el fin de desarrollar la observación y el juicio crítico.
- 2) Ampliar el marco de experiencia de los alumnos.
- 3) Motivar el aprendizaje y facilitar ese proceso por descubrimientos.
- 4) Ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismo y a su entorno.

Además de eso, Cuadrado, Díaz y Martín (1999, p. 9), muestran que algunos materiales visuales pueden “eliminar bloqueos de aprendizaje, crear relaciones afectivas dentro del grupo, potenciar la integración de aspectos personales y realizar un trabajo intercultural” (grifo nuestro), lo que de cierta forma propone los “Parámetros Curriculares Nacionais” (1998), teniendo en cuenta, que en los mismos hay una orientación para que los educadores trabajen con la pluralidad cultural en sus clases.

Es importante añadir que, la lista a favor del uso de las imágenes en el aula de E/LE es extensa, y no vamos quedarnos en ellas, siendo así ahora presentaremos de que forma podemos vincular la expresión oral con el uso de las imágenes.

4.2 Imágenes y expresión oral

Las imágenes de una manera general, ofrecen muchas posibilidades para desarrollar la expresión oral, teniendo en cuenta que sus diversos tipos (cómic, cuadros, fotos, dibujos, video, gráficos, etc), ponen en funcionamiento esquemas cognitivos del cerebro, activando el intelecto y la percepción. Y de acuerdo con Barquero (1997, p. 171-172), partiendo de una “moderna perspectiva de investigación”, las personas de una manera general se acuerdan de:

- Un 19% de lo que leen
- Un 20% de lo que oyen
- Un 30% de lo que ven
- Un 50% de lo que oyen y ven
- Un 70% de lo que dicen
- Un 90% de lo que hacen

Eso prueba que las informaciones que se reciben a través de los órganos sensoriales, son, en general, mejor entendidas.

A continuación, es bueno resaltar que, el aprendizaje de lenguas que proponemos en esta investigación tiene por objetivo la comunicación, que por su vez debe estar conectada con el mundo en que viven los alumnos.

Así, recomendamos que los tipos de imágenes utilizadas para lograr la comunicación en las clases de E/LE sean auténticos. Y para nos ayudar a comprender esa definición, Espinet (1997, p. 46), aclara que los materiales auténticos son “aquellos materiales que no ha sido diseñados expresamente para el aprendizaje de una lengua extranjera y por lo tanto pueden despertar el interés del alumnado gracias a su condición de material de uso cotidiano.”

Teniendo en cuenta esos elementos, es bueno el educador siempre que las imágenes (fotos, video, etc.) que realmente formen parte de la realidad de sus aprendientes, pues así, tendrá una motivación mayor para desarrollar mejor el habla de ellos.

Además de eso, las imágenes tienen un carácter motivador implícito, pues ellas producen una reacción espontánea y natural en el alumnado, haciendo que el desarrollo de la capacidad de expresión oral sea más exitosa.

Para finalizar, es bueno presentar que las imágenes como puente al desarrollo de la expresión oral, no garantiza la calidad de la enseñanza y, menos aún, la renovación pedagógica. Eso va a ocurrir con logro si el educador planifica sus clases, a partir da historia de su grupo y de su entorno. En anexo proponemos algunas de las actividades que pueden ser trabajadas usando las imágenes, estas actividades pueden ser aprovechadas como un puente para la creación de otras.

Conclusión

Intentamos en esta investigación, presentar las imágenes – en sus varias tipologías – como siendo un material auténtico que posibilita al educador, desarrollar la expresión oral en las clases de E/LE. Percibimos en ellas, una fuente de información y un material muy valioso para el trabajo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Así, de manera general, el eje de nuestra investigación fue el enfoque comunicativo y a partir de ahí, desarrollamos las consideraciones acerca de las imágenes y su relación directa con la destreza de la expresión oral.

Creemos que nuestra investigación es relevante para la enseñanza y aprendizaje de E/LE, por el hecho de presentar las imágenes, como siendo materiales que comunican de forma más directa, contienen informaciones que necesitan ser descubiertas, desarrollan capacidades de comunicación propias/reales en los aprendientes, y por eso, posibilitan el éxito de la enseñanza de la expresión oral.

Es correcto que no profundizamos y ni agotamos el tema, primero porque no era nuestra intención, segundo, por casi no existir materiales didácticos acerca de las imágenes a nuestra disposición y tampoco libros sobre el tema para la fundamentación teórica. De cierta forma eso es bueno, pues posibilita nuevas oportunidades para estudiar y así profundizar esa temática.

Para concluir, es importante mencionar que a partir de esa investigación, renovamos nuestra esperanza de que el educador siempre intenta cambiar su práctica a partir de una formación reflexiva. Y es con ese deseo de cambios/rupturas con el viejo, que las imágenes tan presentes en nuestra vida, pueden de manera fenomenal ayudar a mejorar las prácticas comunicativas en las clases de E/LE.

Referencias

- ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1998.
- ALONSO, M.; MATILLA.L. *Imágenes en acción: Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa.* Madrid: Akal, 1990.
- APARICI, R.; MATILLA, A. G. *Imagen, video y educación.* Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1989.

- BARQUERO, B.L. Elementos de la enseñanza holística en la clase de E/LE. In: *Actas del V Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1997. p. 163-174.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. Chicago, The University of Chicago Press, 1995.
- CARREÑO, M.R. La expresión oral: teoría, tendencias y actividades. In: BELLO, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana/Aula XXI. 1990. p. 13-40.
- CUADRADO, C.; DÍAZ, Y. ; MARTÍN, M. *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa, 1999.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Foris, 1981.
- ESPINET, M. D. *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera: orientaciones didácticas y actividades*. Madrid: La factoría de ediciones, S.L., 1997.
- GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.
- GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción*. Vol. 3. Madrid: Edelsa, 1996.
- LLOBERA, M. et al. *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- RICHARDS, J. C. ; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, 1986.
- SANTAELLA, L. ; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1999.
- SANTA-CECILIA, A.G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, A. Et al. *Profesor en acción* . Vol. 1. Madrid: Edelsa, 1996, p. 5-20.

ANEXO

SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO CON IMÁGENES

1) Mira el “animal” aquí

Material: hoja con dibujos/figuras de diversos animales.

Nivel: básico

Descripción: Presentar una hoja con varios animales y pedir a los alumnos que escriban los nombres de ellos (animales), bien rápido;

Pedirles que hagan una pequeña corrección para averiguar los aciertos y errores;

Enseñe a los alumnos la siguiente canción:

Mire el / la (nombre del animal) aquí. (3x)

Y él/ella desea salir. 1, 2, 3.

Después de enseñar la canción, pedir para que el grupo forme parejas y se pongan en un círculo, a partir de ahí empiece a girar cantando la canción.

La persona que esté al centro sin pareja se convierte en el animal y tendrá que contestar una pregunta del grupo.

2) “Deja que las canciones hablen en tu corazón ”

Materiales: hojas de papel, lápiz de colorear, cinta de canciones seleccionadas, aparato de sonido.

Nivel: básico, intermedio y avanzado

Descripción: el profesor distribuye a los alumnos hojas de papel y lapiz de colorear y les pide que mientras escuchan las canciones intenten dibujar imágenes que expresen las sensaciones que la melodía permite crear. El profesor seleccionará varios ritmos y deberá tocarlos a los alumnos seguidamente. No hace falta que el profesor ponga toda la canción, se puede elegir y grabar algunas partes de varias canciones en una cinta.

Después que las canciones terminen, los alumnos deberán explicar a los compañeros qué y porqué hicieron esta pintura.

3) “¿Cómo te sientes en sala de clase?”

Materiales: figuras diversas

Nível: intermediario, avanzado

Descripción: el profesor selecciona algunas figuras y las pone sobre una mesa. Después pide a los alumnos que busquen 1 ó 2 figuras que exprese ¿ cómo se sienten em sala de clase como alumnos? Enseguida cada alumnos tendrá la oportunidad de hablar porque seleccionó esta figura y cuál es su relación con la pregunta propuesta.

PREPARANDO ATIVIDADES COM POUCO OU NENHUM RECURSO

Maria Aparecida Yazbec Sebba (UFG)

Valdirene Maria de Araújo Gomes (UFG)

O objetivo desta oficina foi demonstrar atividades que requerem pouco ou nenhum recurso e um tempo mínimo de preparação por parte do professor. Além disso, também discutimos a utilização de tecnologias na sala de aula, pois, estamos em uma época na qual se fala em alfabetização tecnológica (Leite et al., 2003) e alfabetização eletrônica - 'electronic literacies' - (Warshchauer, 2002) e seu papel na formação do indivíduo.

Toda tecnologia educacional tem o objetivo de ser instrumento ao professor para construir conhecimento. E qualquer que seja ela, o professor deve saber porque e para que usá-la, não apenas como usá-la. Segundo Leite et al. (2003, p. 8), “[a] simples presença da tecnologia na sala de aula não garante qualidade nem dinamismo à prática pedagógica.” As autoras acrescentam que as tecnologias utilizadas na sala de aula servem para inserir o aluno na sociedade, pois ampliam sua leitura de mundo, possibilitam que ele se torne um ser crítico e capaz de transformar o mundo a sua volta já que as tecnologias trazem “novas formas de pensar, sentir e agir” (p. 8).

As escolas têm sido equipadas com TV, vídeo, computador, mas nem sempre o treinamento do professor para usá-los acontece quando chegam e/ou nem sempre sua utilização é possível como e quando o professor precisa ou quer. No entanto, nem todas as escolas, ainda, estão equipadas com esse tipo de tecnologia. Faz parte do curso de formação de professores discutir as tecnologias, suas finalidades e seus modos de utilização, incluindo tanto as tecnologias especificamente educacionais (como, por exemplo, quadro-giz) quanto aquelas que originalmente não são educacionais, ou seja, não têm a finalidade de serem usadas na sala de aula, como, por exemplo, as tecnologias da informação e da comunicação (rádio, TV, etc).

Segundo Leite et al. (2003), há dois tipos de tecnologia: a independente e a dependente. A tecnologia independente é aquela cuja produção ou utilização não depende de recursos elétricos ou eletrônicos. Já a tecnologia dependente está diretamente ligada a recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas ou utilizadas.

A seguir, apresentamos listas de materiais que Leite et al. (2003) classificam como tecnologias independentes ou dependentes:

Tecnologias independentes

álbum seriado	Ilustração/gravura	módulo instrucional
blocão	Instrução programada	mural
cartão-relâmpago	jogo	peça teatral
cartaz	jornal	quadro-de-giz
ensino por fichas	jornal escolar	quadro-de-pregas
estudo dirigido	livro didático	sucata
flanelógrafo	livro infanto-juvenil,	texto
gráfico	mapa e globo	
história em quadrinhos (HQ)	modelo	

Tecnologias dependentes

Computador	rádio
fita de vídeo	slide
fita sonora e CD	televisão comercial
Internet e suas ferramentas (www, chat, FAQs, correio eletrônico, lista de discussão, vídeo-conferência, programas de computadores (softwares), página (home page) instrucional)	televisão educativa
	transparência para retroprojetor
	educação à distância

Como pode ser observado, muitos dos materiais considerados como tecnologia independente são de fácil aquisição e dependem não de recursos elétricos e eletrônicos complexos, mas simplesmente da criatividade do professor.

Pensando na utilização de tecnologias independentes e na criatividade dos professores de língua estrangeira, elaboramos oito sugestões de atividades que serão apresentadas a seguir.

Sugestões*1) Trabalhar com (um ou mais) textos que não estão no livro*

1.1 Passar o(s) texto(s) para o papel pardo e colocá-lo(s) na parede.

Participação dos alunos:

Os alunos lêem e elaboram perguntas sobre o texto em grupo. O professor monitora. Os alunos copiam as perguntas em uma folha e trocam-nas para responder as do grupo vizinho. Se forem dois textos, os alunos poderão ser divididos em dois grandes grupos. Cada grupo lê um texto elaborando perguntas para este, as quais serão trocadas com o grupo do segundo texto. Todos os alunos lerão dois textos.

1.2 Texto (poesia, propaganda, carta, narrativa curta, história em quadrinhos (HQ)) colado em papel cartão que possa ser lido por três alunos ao mesmo tempo. Para essa atividade utiliza-se o mesmo procedimento acima. Porém, havendo mais de um texto, os grupos serão menores e alguns textos não serão lidos por todos, pelo menos não em uma mesma aula.

2) Trabalhar com um texto produzido pelo aluno e que já tenha sido corrigido

Participação dos alunos:

O aluno traz o seu texto e perguntas feitas prontos de casa (com letra legível) e em sala troca com um outro aluno, para que este leia e responda às perguntas. O aluno pode, também, trazer apenas o texto. O primeiro leitor elaborará perguntas e o segundo leitor as responderá.

3) *Trabalhar com um diálogo ou narrativa (do livro ou elaborado em sala)*

Participação dos alunos:

Após todo o trabalho de compreensão do diálogo ou do texto narrativo, os alunos o transformam em história em quadrinhos (HQ) que será exposta depois.

Material:

Para o texto: papel pardo, papel para álbum seriado

Para as HQs: papel A4 e canetinhas

4) *Trabalhar com história em quadrinhos, tira ou narrativa*

Participação dos alunos:

Transformar a HQ, tira ou narrativa em apresentação oral, uma peça de teatro, por exemplo.

5) *Trabalhar com cartão-relâmpago*

5.1 Perguntas e respostas

Participação dos alunos:

Os alunos podem ajudar a escrever as perguntas, uma em cada cartão, e suas respostas no verso deles. Depois esses cartões são utilizados para jogos entre grupos - um grupo pergunta e outro grupo responde. O grupo pode, também, fornecer respostas para as quais o outro grupo deverá elaborar as respectivas perguntas.

5.2 Pronúncia

Participação dos alunos:

Após trabalhar os fonemas com os alunos de diversas formas (reconhecer palavra com determinado som, ler transcrições, pedir que transcrevam, etc), pedir que os alunos elaborem exercícios semelhantes. O professor corrige e depois os alunos passam os exercícios para cartões-relâmpago.

Exemplo:

Qual é a palavra?

Qual é a transcrição? look

Qual é a palavra para esse fonema? /θ/

Material: papel cartaz, cartolina, ou somente A4 e canetinha

Quando não se fizerem as atividades em grandes grupos, mas em grupos menores ou em pares, tudo pode ser feito no caderno do aluno.

6) *Gravura/ilustração* (que podem ser retirados de revistas, jornais, ou ser desenhos feitos pelos próprios alunos, fotografias).

Esses recursos podem ser usados para explicação de vocabulário, para introdução de assunto, para elaboração de histórias, para confecção de mural ou cartaz. Além das gravuras/ilustrações, o material restante será, em geral, papel A4, canetinha ou pincel atômico, papel cartaz ou cartolina, fita adesiva e uma parede, caso não se tenha um mural, quadro de avisos, flanelógrafo, quadro-de-pregas ou cordão com prendedores.

7) *Jogo - Boardgame*

O professor instrui o aluno a fazer um “grid” de 15 a 20 quadrados, por exemplo. Para cada quadrado de número par, o aluno terá uma tarefa a fazer. Esta tarefa estará no quadro-de-giz para ser seguida.

Por exemplo:

#2 talk about your routine

#4 talk about your family

#6 make a sentence using the word “ill”

#8 I've got the flu. Give me two pieces of advice.

Etc

Joga-se com uma moeda (cara, anda-se uma casa; coroa, andam-se duas casas) ou pede-se aos alunos para fazerem de 4 a 6 papeizinhos. Em cada pedaço de papel escreve-se um número, dobra-se e a cada jogada sorteia-se um. O número sorteado corresponde ao número de casas que os alunos deverão andar para frente no jogo.

Material: papel A4, quadro-de-giz, moeda ou papel cortado em pedaços pequenos (que serão dobrados) para os números.

8) *Sucata*

Muitas coisas que jogamos fora no dia-a-dia podem ser aproveitadas para a confecção de material didático. Por exemplo, caixas de remédio ou de outros produtos (tais como amido de milho, chocolate em pó, etc) podem ser utilizadas na construção de uma minicidade ou bairro para ensinar e praticar localizações. Palitos de picolé podem ser utilizados na confecção de miniplacas (de sinalização, por exemplo, para praticar permissão e obrigação). Panfletos de propaganda de lojas e supermercados podem ser usados para *gap-filling*, *role-play* e vocabulário.

Exemplo de *role-play*: os alunos sentam-se de costas viradas uns para os outros. O aluno A pede ao aluno B que compre certas coisas (vendo panfletos na parede). O aluno B anota e depois confere com os panfletos.

Participação dos alunos:

Coletar, selecionar e preparar o material a ser utilizado nas atividades.

Essas atividades, apesar de simples, podem ser muito produtivas. Além disso, elas podem ser realizadas em qualquer ocasião visto que não há dependência de eletricidade, por exemplo, para utilização dos materiais.

Realizando atividades como essas, o professor pode reduzir o seu tempo de preparação de materiais, uma vez que ele será auxiliado pelos alunos na seleção e preparo dos mesmos. Os alunos, por sua vez, ficarão muito mais envolvidos nas atividades porque estarão participando delas desde o início, ou seja, desde a sua elaboração.

Conclusão

Hoje em dia, há uma tendência de se deixar a tecnologia mais simples em favor da tecnologia mais recente ou mais avançada. Porém, os professores devem ter em mente que ambas podem ser úteis na mesma medida. Não adianta ter acesso à tecnologia moderna se o professor não tiver conhecimento sobre sua aplicação e não utilizá-la com objetivos pedagógicos definidos.

Abandonar simplesmente os recursos mais básicos porque estamos em uma época moderna não implica uma melhoria da prática pedagógica. Na prática pedagógica deve haver sempre soma de recursos para haver enriquecimento. Os recursos mais simples podem ser perfeitamente usados ainda nos dias de hoje juntamente com a tecnologia mais avançada. Um não precisa ser descartado em detrimento do outro. Caso isso aconteça, corremos o risco de ter uma prática pedagógica empobrecida e talvez até menos criativa.

Referências

- LEITE, L. S. et al. *Tecnologia Educacional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- WARSCHAUER, M. The Challenge and Opportunity of Technology: an interview with Mark Warschauer. *FORUM*, v. 40, n. 4, p. 2-8, Oct., 2002

A LEITURA INSTRUMENTAL DE TEXTOS JURÍDICOS EM ITALIANO

Maria Sueli Ribeiro da Silva (UNIRP/SJRP)

Introdução

Com o desenvolvimento científico e tecnológico cada vez mais acelerado e, mais recentemente, com o processo de globalização, tem-se produzido uma variedade muito grande de textos técnicos e especializados. Nesse contexto, o professor de língua estrangeira, com certa frequência, tem sido compelido a trabalhar uma grande variedade de temas e tipos de texto, devendo preparar-se para lidar com eles adequadamente. Para que isso ocorra, é importante que o professor, em primeiro lugar, conheça as reais necessidades de seus alunos para, a partir delas, desenvolver um trabalho que, enfocando as várias situações-alvo e as habilidades lingüísticas nelas envolvidas, instrumentalize seus alunos para que atuem satisfatoriamente através de uma determinada língua estrangeira. Objetivos tão definidos passam a exigir que o professor conheça, selecione e ofereça o instrumental apropriado para que o aprendiz, também bastante específico, atinja seus propósitos instrucionais. Cada vez mais, portanto, torna-se necessário que o professor se prepare para lidar com alunos que possuam metas de aprendizagem contextualizadas e claramente marcadas e, nesse sentido, que se familiarize com a Abordagem Instrumental.

No presente trabalho, a habilidade em foco será a de leitura uma vez que a inquietação que o gerou surgiu no momento em que implementávamos um curso de leitura instrumental para profissionais e alunos da área do Direito, oferecido em uma universidade particular do interior de São Paulo. Neste caso, leitura e compreensão de textos jurídicos acadêmicos em italiano corresponderam à necessidade focal do grupo de alunos em questão e, portanto, a discussão sobre a Abordagem Instrumental estará, aqui, direcionada e restrita a essa habilidade, exclusivamente. O propósito desta pesquisa é o de contextualizar e justificar o uso de uma nova metodologia, por meio do estudo terminológico, que, juntamente com a Abordagem Instrumental, contribui para formar leitores mais proficientes, em um determinado idioma, como, no caso, o italiano.

Fundamentação teórica

A Abordagem Instrumental para o ensino de línguas tem como ponto de partida as necessidades de aprendizes específicos, as quais procura satisfazer, preparando-os para atuarem satisfatoriamente nas situações-alvo. Por esse motivo, a tarefa de professores de cursos instrumentais também engloba o desenho desses cursos uma vez que, considerando as especificidades dos alunos e dos contextos em que estes podem estar envolvidos, torna-se difícil encontrar um material instrucional pronto, como um livro didático, por exemplo.

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 21), o desenho de cursos basicamente envolve o ato de levantar questionamentos que, ao serem resolvidos, fornecem os fundamentos em

que se apóiam as decisões relativas à definição do conteúdo, à redação do material, aos procedimentos de sala de aula e à avaliação.

Interpretando esse traço constitutivo e predicado fundamental, entendemos que a Abordagem Instrumental está, em alguma medida, implicitamente vinculada a uma visão reflexiva de aprendizagem através da qual alunos e professor se tornam parceiros, atuando juntos na percepção e exploração das etapas e facetas do processo como forma de otimizá-lo e, deste modo, satisfazer as necessidades decorrentes de uma situação-alvo específica.

No ensino instrumental de línguas, entretanto, as situações em que o aluno deve atuar e as necessidades delas decorrentes assumem uma conotação central, na medida em que são tomados como pontos de partida para o traçado das metas a serem atingidas. Nesta perspectiva, o elemento diferenciador é a *especificidade*: da situação-alvo, das necessidades decorrentes e do aluno que deve atender à demanda de um contexto específico através de um determinado idioma. Sob essa caracterização, ele poderá não ter que, necessariamente, desenvolver as quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever); mas apenas a(s) decorrente(s) de uma situação específica na qual deve desempenhar um papel definido.

Celani (1997) e Holmes (1981) ressaltam que, na Abordagem Instrumental, o professor precisa assumir uma postura diferenciada daquela que freqüentemente adota nos demais contextos instrucionais de idioma, pois se deparará com especialistas em alguma área do conhecimento, ou com alunos em fase de especialização. Nesse sentido, professor e alunos tornam-se parceiros, uma vez que ambos são *experts* em suas respectivas áreas: o professor possui o conhecimento lingüístico de que o aluno precisa e este, o conhecimento profissional que permitirá ao professor descrever a situação-alvo, identificar necessidades e orientar o aluno no desenvolvimento de habilidades e estratégias que o possibilitarão nela atuar.

No que tange à leitura instrumental, em foco neste trabalho, surgem outras considerações. Ramos (1999, p. 159) argumenta que uma das maiores dificuldades em leitura instrumental está direcionada à questão do vocabulário. Apesar das propostas de exercícios de vocabulário, como os que destacam o reconhecimento de cognatos, e a de pistas contextuais para inferência lexical, que visam a melhorar possíveis problemas de leitura, “o aluno ainda vê limitações em termos de conhecimento de vocabulário”.

Uma questão semelhante é levantada por Leffa (2000, p. 17) que acentua a importância do léxico no estudo de uma língua estrangeira, explicando que “a língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza”. O autor aborda também que “na aprendizagem da língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo” (p. 18).

Ao refletir sobre as afirmações acima e buscar contextualizá-las no âmbito da leitura instrumental, observamos que tanto Ramos (1999) quanto Leffa (2000) se aproximam na medida em que indicam a importância do léxico para o estudo de línguas. Aprofundando a argumentação no ensino da leitura para fins específicos, Leffa (2000, p. 28) afirma que “quando um texto é de uma determinada área de conhecimento, as palavras daquela área predominam sobre as palavras de outras áreas” e o leitor, especialista, é capaz de inferir o significado com maior facilidade; o autor atesta, assim, a relevância do léxico para se aprender uma língua, especialmente na perspectiva instrumental.

Sobre o léxico especializado, Faulstich (1999, p. 168 e 174) apresenta um conceito para terminologia, definindo-a como “estudo sistêmico da denominação de conceitos que pertencem a áreas especializadas da experiência humana”.

Já Cabré (1993, p. 52) diz, acerca da importância do léxico especializado, que “especialistas de cada domínio temático e especialistas em terminologia geral e aplicada trabalham, em colaboração, de modo a ordenar e a normalizar conceitos e termos de cada disciplina”.

A expressão *terminologia* é bastante abrangente, podendo ser aplicada tanto ao conjunto dos termos de uma língua quanto aos termos e os usos da linguagem em domínio de especialidade. Cabré (1999, p. 33) afirma que a terminologia se constitui em peça-chave sem a qual os especialistas não poderiam expressar seus conhecimentos de forma adequada. A Terminologia seria, então, um instrumento para comunicação e interação, envolvendo o leitor com o texto, e promovendo, através do domínio do léxico especializado, um melhor desenvolvimento da proficiência em leitura.

O estudo do léxico é, portanto, de grande relevância tanto para o ensino de línguas (e, em especial, para o ensino instrumental de línguas), quanto para conhecimento de um *conjunto terminológico*, das *noções* ou dos *sistemas de noções* que compõem uma área específica do saber, ou seja, sobre aspectos que se constituem em objetos de estudo da Terminologia.

Portanto, parece que as preocupações de uma abordagem (no caso, a Instrumental) tendem, em certa medida, para as que caracterizam a outra (a Terminologia), pois ambas lidam com linguagens de especialidade e buscam *descrever* e *entender* (na Terminologia) para *instrumentalizar* (na Abordagem Instrumental) profissionais de áreas específicas que devem atuar satisfatoriamente em situações determinadas.

2. Metodologia

Para desenvolvimento dessa pesquisa desenvolvida, embasamo-nos em duas perguntas norteadoras, que são:

- a) Que significado possuem as recorrências de substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, em textos jurídicos em italiano?
- b) Que contribuição o conhecimento de um conjunto terminológico pode fornecer ao professor quando do planejamento de cursos e atividades de leitura instrumental na área do Direito?

As perguntas motivadoras e os objetivos desta pesquisa nos levaram a um enfoque qualitativo e multimetodológico, pois nos permitiu a compreensão e entendimento do nosso objeto de estudo, em um ambiente natural e de significados atribuídos a eles pelas pessoas que o vivenciam em seu contexto de origem. Além disso, ao quantificar vocábulos e identificar termos utilizados em quinze textos jurídicos autênticos, que compõem o corpus desta pesquisa, possibilitou-nos circunscrever a análise às informações obtidas através de um levantamento estatístico computadorizado e de, assim fazendo, restringir o propósito desta pesquisa, também, a evidências numéricas.

Para podermos responder às perguntas motivadoras desse trabalho, utilizamos, também, os seguintes recursos:

Utilizando uma pesquisa qualitativa, respondemos a estas perguntas com base neste processo:

- entrevista informal com docentes, atuantes em universidades públicas e particulares (USP, UNESP/Franca, UNICAMP, PUC/SP, Faculdades Toledo/Araçatuba, UNORP, UNIRP e UNIP/SJRP), para levantamento de possíveis necessidades dos alunos, na perspectiva do professor;
- entrevista informal com advogados em exercício, a fim de identificar as necessidades de um profissional atuante; e
- pesquisa de campo e levantamento bibliográfico na *Università degli Studi di Firenze – Facoltà di Giurisprudenza*, na Itália, onde pude ter uma noção mais consistente do conteúdo abordado na graduação em Direito e das áreas mais procuradas para pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

3. Discussão e análise

A partir das informações colhidas, obtivemos um *corpus* de 8.746 palavras e 4.307 vocábulos. A escolha dos quinze (15) textos foi, portanto, fundamentada nas necessidades temáticas apontadas pelos professores e profissionais da área, consultados na fase de planejamento do curso e nas indicações que deram sobre os ramos do Direito que, para eles, mereciam um destaque mais especial. Aliando tais critérios às sugestões dos primeiranistas de Direito, alunos do curso instrumental que ministrei e, a partir dessas informações, pesquisando em fontes diversas, fui definindo e (re-)selecionando o material que, em sua versão final, abrangeu sete ramos do Direito: Direito do Estado (com enfoque na disciplina de Teoria Geral do Estado e na Constituição Federal), Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Civil (com enfoque no Código Civil), Direito Processual Civil, Direito Tributário e Filosofia do Direito.

Foi através da utilização da ferramenta *Concordance* e da possibilidade que ela disponibiliza para se visualizar melhor a ambientação de cada vocábulo, que reconheci os termos (como em *diritto-dovere*) e percebi como estes se posicionavam nos 15 textos integrantes do *corpus* desta pesquisa.

O panorama delineado pelas ocorrências suscitou questões interessantes relacionadas, potencialmente, à leitura em italiano para finalidades específicas, na medida em que poderiam atuar como elementos facilitadores para o levantamento de inferências, como resalto a seguir:

- a questão da noção, discutida através da identificação da semelhança ou diferença de função do termo *ordine*, por exemplo, presente em dois textos;
- a questão do morfema de número, despertado pelo contraste, como ocorre entre *legge* (singular) e *leggi* (plural);
- a questão do contraste entre termos simples, como *diritto* e compostos, como *diritto commerciale*.

Com relação à categoria de verbos, a forma *verbal* è (3ª p.s. – *essere* – *Presente Indicativo*) foi a mais usada e houve, ainda, o uso freqüente dos modais (*verbi servili*) *potere, dovere e volere*. O *verbo servile dovere (deve contenere)* foi o mais ocorrente no texto legal, com um maior número de modais em relação aos demais textos. No caso de textos legais, nos quais o propósito é prescrever a lei para que possa ser adequadamente manuseada, o predomínio dos modais reforça ainda mais esse propósito.

Os textos que se caracterizam pela presença de formas verbais indicadoras de *estado* (Borba, 1990, p. XVII-XX) são os instrucionais, cujo propósito reflete mais os aspectos subjetivos do ramo a que pertencem, ou seja, a realidade ou filosofia do subdomínio do Direito de que fazem parte.

Dentre as categorias escolhidas, notamos que a dos advérbios aparecem nos textos em suas formas simples e cognatas, sendo facilmente identificáveis e passíveis de inferência (como é o caso de *non, come e più*). E, contrariamente às demais categorias, não estão presentes na formação de termos.

4. Conclusão

O conhecimento do conjunto terminológico, que caracteriza o domínio do Direito como determinada área de especialidade, contribuiu para que o professor perceba a relevância de conscientizar o aprendiz para lidar com:

- o contraste entre singular e plural (como em: *legge, leggi; Stato, Stati*);
- formas verbais geralmente recorrentes (como o Presente Indicativo –*ha, è, sono, bisogna postulare* - e Passato Prossimo – *si è venuto, abbiamo visto*), mostrando sua composição em tempo, modo, número e pessoa;
- os modais (*verbi servili – potere, dover, volere*);
- os verbos pronominais (*si sono conosciute*) e a voz passiva (*forma passiva*).

Retomando nossa segunda pergunta de pesquisa e refletindo sobre que contribuição o conhecimento de um conjunto terminológico poderia trazer ao planejamento de cursos instrumentais para a área do Direito, ressaltamos que, embora o corpus analisado seja restrito, os resultados de nossa análise nos levam a pensar que pode haver uma contribuição expressiva ao processo de leitura, quando o aluno é conscientizado, em relação ao vocabulário, sobre o que está fazendo, de que forma, para quê e porquê. Deste modo, iniciará sua leitura, embasando sua compreensão naquilo que já conhece, lançando mão desse conhecimento para fazer associações e inferências tanto no nível lexical quanto no conteudístico. Como parte do processo de leitura, então, o aluno passa a interagir com o texto, sem se deter, linearmente, às formas que o compõem, mas ao léxico especializado, sobre o qual já conhece em função da especialidade que possui ou que está adquirindo no curso de Direito.

Com a conscientização da possibilidade de interagir com o texto através do reconhecimento do léxico especializado, ou seja, do conjunto vocabular e terminológico presentes no texto, o aprendiz (e especialista do domínio tratado) é capaz de, muito mais rapidamente, engajar-se em um processo que lhe possibilite visualizar o conteúdo do texto e atingir níveis de compreensão mais detalhada, dentro de um domínio e subdomínio

específicos. Evita-se, portanto, que a leitura seja entendida como subordinada ao conhecimento de aspectos estruturais do idioma em detrimento dos funcionais, muito mais relevantes à compreensão e às necessidades do aluno.

Retomando a argumentação de Ramos (1999, p. 175), a conscientização sobre o conhecimento lexical deve ser tanto para o professor como para o aluno. Logo, o professor deve saber que há um conjunto vocabular e terminológico que compõem um texto jurídico e estes não devem ser desprezados. Ao contrário, o professor poderá lançar a mão dos mesmos para instrumentalizar seus alunos, habilitando-os a uma leitura mais proficiente de textos jurídicos acadêmicos.

Além disso, partindo do conhecimento prévio do aluno, ou seja, da temática e do léxico relativos à área de especialidade em foco, o professor de leitura instrumental poderá tomar como ponto de partida a própria terminologia jurídica inserida nos textos selecionados..

Referências

- BORBA, F.S. (Coord). *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1990. p. IX-XXI.
- CABRÉ, M.T. *La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1993.
- _____. *La Terminología: representación y comunicación – elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1999.
- CELANI, M.A.A. et al. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ, 1997. p. 146-161.
- FAULSTICH, E.L.J. A função social da terminologia. In: SEMINÁRIO DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA, 1,1999, São Paulo. *Anais do Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas,1999. p. 167-183.
- HOLMES, J. What do we mean by ESP? Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras – *Working Papers*, PUC/SP, n.2, p. 1-8, 1981.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- LEFFA, V.J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: _____. *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000. p. 15-43.
- RAMOS, R.C.G. O que é saber uma palavra: a perspectiva do aluno e a perspectiva do professor. *The ESPecialist*, v. 20, n. 2, p. 157-178, 1999.

LETTERATURA PER I BAMBINI, REGALO PER GLI ADULTI

Marta Pereira dos Santos Zanini (Italianoggi Centro di Studi)

Questo corso è nato nelle lezioni di italiano di livello iniziale, in cui, di solito due problemi si impongono rispetto la letteratura. Da un lato, la necessità di esporre l'alunno al testo scritto e, quindi, creare, o stimolare, l'abitudine di leggere testi originali nella lingua che sta studiando. Dall'altro, le limitazioni linguistiche (il lessico, le strutture grammaticali, il contesto semantico di certe parole) di chi sta cominciando a studiare una lingua straniera.

È consenso che l'insegnante deve orientare il suo lavoro in classe verso l'esplorazione dei vari tipi di testi, in modo che lo studente capisca le modalità di uso della lingua, la varietà di stile e di uso delle parole e sia in contatto con vari argomenti. Però, alcune peculiarità del testo, come quello giornalistico, per esempio, che nel caso italiano è troppo metaforico, possono presentarsi come un ostacolo e, quindi, togliere l'espontaneità della lettura.

L'obbiettivo dell'uso del testo letterario è quello di aumentare la competenza comunicativa dello studente nella lingua che sta studiando, offrendogli la modalità standard, la lingua più ricercata, ma anche aprirgli l'universo delle situazioni, paesaggi, abitudini e riflessioni che sono parte della cultura in cui è inserita la lingua.

Un'altra possibilità che viene collegata al testo letterario è quella di conoscere il movimento della lingua nel tempo, e allora si capisce la sua dinamicità, nel senso che i testi, grosso modo, riproducono la lingua del loro tempo, dunque si può capire certe strutture linguistiche, certi modi di dire e certe parole nel contesto in cui devono essere usati.

Lo stesso avviene quando pensiamo allo spazio, e questo, in particolare, molto interessa allo studente di italiano data la varietà di dialetti che si trovano nella penisola. I personaggi che rappresentano la lingua locale, danno voce ai dialetti e questa è un'opportunità di avere un'idea di come si parla nelle diverse zone. Oltre ad arricchire il vocabolario permette di conoscere, anche se in modo superficiale, la formazione della gente.

Scontato l'aspetto linguistico, pensiamo a quello culturale: ci sarebbe un modo migliore (tranne quello di studiare in loco) di conoscere le abitudini, la cucina, la musica, le feste, le tradizioni, il carattere della gente? Certo si può sempre obiettare che è tutto finzione, ma la finzione non nasce dal nulla. E poi anche se le cose vengono un po' edulcorate, parlano sempre dello stesso paese. Il caso ci rimette al carattere verosimile del testo.

Per ultimo, parliamo dell'aspetto filosofico dell'opera, che ci porta a riflettere sul pensiero in Italia. Tramite l'opera letteraria abbiamo un'incontro con il dibattito delle idee e, quindi, siamo in contatto pure con cosa si pensa, in che contesto di riflessione cresce la lingua che stiamo studiando.

Ma la cosa più importante nell'uso del testo letterario nella classe di italiano riguarda il piacere di leggere. Non si può fare a meno di parlare di questo aspetto: noi leggiamo perché ci piace, perché andiamo all'incontro dell'universo artistico, ove facciamo la catarsi della nostra esistenza e ove diamo senso ai diversi movimenti della vita.

Risolta la questione dell'interesse e dell'importanza di leggere, rimane quella del limite linguistico dello studente iniziale. E per questo il testo letterario giovanile può presentarsi come alternativa efficace, e vari sono i motivi che ci portano a questo ragionamento.

Innanzitutto, il confine tra un testo “per adulti” e un testo “per bambini” non è certo definitivo e non raro gli ‘scambi’ di età danno ottimi risultati. Nella letteratura italiana sono frequenti gli esempi di scrittori ‘per adulti’ che si lanciano con successo, nell’avventura di scrivere per i più piccini, quindi c’è solo l’imbarazzo della scelta, perché i testi disponibili sono vari e di ottima qualità.

Un’altra componente è la propria struttura del testo: in genere più corto, il che permette una lettura integrale in classe; il vocabolario è più semplice, senza parole troppo sofisticate - non intendiamo in assoluto capirle come inferiori - e, allora più vicino a chi non ha ancora una buona competenza comunicativa; la narrativa (nel caso dei racconti) è lineare permettendo la costruzione più immediata del senso del testo, che va oltre la comprensione della totalità delle parole; la varietà degli argomenti, che permette fare un collegamento con qualsiasi tema che il gruppo stia svolgendo.

E il carattere ludico del testo che si costituisce in una sorgente di alternative per trasformare un momento della lezione in un palcoscenico del godimento estetico; un momento di libertà in cui si può ridere, brontolare, piangere e discutere il mondo tramite gli occhi dei cari personaggi. Questa è una caratteristica che può essere un’asse della lezione, nel senso che se l’alunno prova un vero gusto nello stare in classe, sentendosi stimolato, sicuramente si impegnerà di più e, dunque imparerà meglio.

Sicuramente ‘l’effetto’ del lavoro può essere neutralizzato o potenziato a seconda del modo come viene portato in classe, cioè, la forma di presentare il testo, può rappresentare uno stimolo o un freno.

Abbiamo parlato delle caratteristiche e delle aspettative, ed ora proponiamo alcune forme di lavoro. Facciamo un approccio ludico partendo dal presupposto che l’abilità linguistica è strettamente legata ad una componente affettiva.

In principio c’era - e c’è ancora - Gianni Rodari, se non il più grande, uno dei migliori scrittori del genere. Abbiamo scelto le sue “**Favole al Telefono**”, i deliziosi racconti del ragioniere Bianchi, di Varese, che ogni sera deve telefonare a casa e raccontare una favola a sua figliola, altrimenti lei non dorme.

Suggerimenti:

1) Racconto: “**A inventare i numeri**”:

- a) Leggere il testo più volte, in modo che gli alunni si rendano conto delle parole, della loro sonorità: ritmo, cadenza.
- b) Recitare la tabellina:
 - “Tre per uno Trento e Belluno
 - tre per due bistecca di bue
 - tre per tre latte e caffè
 - tre per quattro cioccolato
 - tre per cinque malelingue
 - tre per sei patrizi e plebei
 - tre per sette torta a fette
 - tre per otto piselli e risotto
 - tre per nove scarpe nuove
 - tre per dieci pasta e ceci(...)” (p. 40).

- c) Gli alunni dovranno fare la loro tabellina, usando il vocabolario che conoscono già oppure giocando con il dizionario. Finiti i componimenti tutti possono leggere e si fanno le correzioni necessarie, se ci saranno.
 - d) Gli alunni possono fare i numeri corporali : ognuno deve rappresentare un numero usando non la parola ma il corpo. Poi l'insegnante può dire delle operazioni della tabellina , facendogli dire il più possibile di parole.
- 2) Racconto: “**I vecchi proverbi**”:
- a) Gli alunni fanno la lettura drammatica del racconto e discutono chi ha ragione, poi possono continuare il gioco con altri proverbi che conoscono, oppure portati dall'insegnante.
 - b) Si può fare una ricerca sui proverbi con lo scopo di scoprire la loro storia e , quindi, il contesto in cui sono nati.
- 3) Racconto: “**A sbagliare le storie**”
- a) Si può fare la lettura drammatica della favola e, volendo, usare dei puppazzi di carta o di stoffa per fare proprio una drammatizzazione della storia.
 - b) Gli alunni possono fare una parafrase del testo usando le altre favole che conoscono e leggere, oppure drammatizzarle in classe.
- 4) Racconto: “**Il paese con l'esse davanti**”
- a) Ottimo testo per provocare una discussione sulla formazione delle parole: gli alunni possono leggere il racconto e fare un elenco delle parole nuove, poi scrivere le parole formate per lo stesso processo.
 - b) L'insegnante può dire agli alunni di creare il significato della parola, ossia cosa vorrebbe dire questa parola se avesse l'esse davanti. Pure qui si può approfittare per creare un momento di comunicazione sul tema che si sta svolgendo in classe.
 - c) I grandi temi del momento possono venire inseriti qui. Si può anche inventare i nomi delle persone con l'esse davanti e che, allora, agirebbero al contrario di quanto ne fanno con il nome originale.

A questo punto speriamo che l'alunno sia innamorato di Rodari e abbia voglia di leggere tutto il testo. Dopo che l'avranno fatto è importante riprendere le discussioni.

Non c'è da preoccuparsi se gli alunni sono adulti perché si tratta di un gioco che deve prendere solo una parte della lezione. Un momento di relax per alleggerire principalmente la comunicazione orale.

Un altro autore che abbiamo scelto è Alberto Moravia, che nelle sue **Storie della Preistoria**, conserva la vena critica che l'ha consacrato, ma ora ci mostra una certa dolcezza quando crea un bestiario molto particolare. La funzione ultima sarà sempre quella della favola, di criticare le brutte azioni e i vizi umani, ma adesso le maschere degli animali hanno un viso meno aspro di quanto ne avevano i lupi, le volpi e gli altri essere delle favole

tradizionali. Oltre alla condescendenza c'è proprio un tratto umano nelle maschere, che non sono più assolute nei suoi giudizi.

Suggerimenti:

- 1) I nomi degli animali sono molto suggestivi: *Ba Lena, Coco Drillo, Rino Ceronte, Cama Leonte*, sono signori di nomi e cognomi che ci fanno riflettere sulla nostra vita ma anche sulla formazione delle parole. L'attività che si può svolgere a partire di questo gioco è proprio giocare parafrasando il suo modo di comporre le parole oppure 'inventando' parole nuove.
- 2) Naturalmente si può fare pure delle discussioni sulla morale della favola, il che diventa un ottimo argomento per la comunicazione orale, giacché hanno un carattere di innovazione molto particolare. Queste discussioni possono essere orientate verso la lettura di testi o situazioni attuali e fare dei paragoni fra le maschere delle favole e i nostri personaggi contemporanei.
- 3) Se si propone al gruppo una ricerca sul bestiario di Moravia, i risultati saranno ottimi: il mescolo di pesci, anfibi, rettili, può portare a fare un giro per tutto il regno animale. Allora si può portare il discorso sulla natura in Italia, o nelle regioni di cui si parla.
- 4) Anche la classica drammatizzazione della favola può avere una vestimenta nuova: invece degli animali si può portare in scena i loro vizi e virtù. Così si gioca e si gusta di più e l'attività viene fatta come una novità. Sarebbe da ricordare che pure giocando, ci sono in classe quelli a cui non piace questo tipo di attività, allora bisogna essere attenti a non creare un anticlima. Vale a dire che l'esperienza dimostra che queste situazioni non sono molto frequenti.

E ancora sul discorso delle favole non potevamo dimenticare Italo Calvino, che nelle **Fiabe Italiane** rivisita tutta l'Italia, raccogliendone le favole più diffuse e raccontandole al suo modo, preciso e visionario, che conosciamo. Sono valiosi i suoi commenti su come ha organizzato il testo, dove ha cercato la storia originale e le varie versioni esistenti, i perché di aver scelto certi particolari della favola e anche i cambiamenti che ha fatto. Il più importante è il giro che si fa per tutte le regioni italiane:

- *Cecino e il bue* - Firenze
- *Il Cestello* - Jesi (Ancona)
- *Quattordici* San Paolo di Jesi (Ancona)
- *Gianni Benforte che a cinquecento diede la morte* San Paolo di Jesi (Ancona)
- *Gallo Cristallo* Jesi (Ancona)
- *Il soldato napoletano* - Roma
- *Belmiele e Belsole* -Roma
- *Cicco Petrillo* -Roma
- *L'amore delle tre melagrane (Bianca-come-il-latte-rossa-come-il-sangue)* - Montenerodomo (Chieti)
- *Giuseppe Ciufolo che se non zappava suonava lo zufolo* - Sulmona (L'Aquila)
- *Gobba, zoppa e collotorto* - (Acciano, Beffi, Campana, Fagnano, Goriano, Valle, Molina, Santa Maria del Ponte e altrove)

- *La finta nonna* - (Bugnara, San Sebastiano, Scanno, Sulmona)
- *L'arte di Franceschiello* (San Eusanio del Sangro (Chieti)).
- *Cricche, Crocche e Manico d'Uncino* - Avellino
- *La prima spada e l'ultima scopa* - Napoli
- *I cinque scapestrati* - Maglie (Lecce)
- *Liombruno* -Potenza
- *Il Reuccio fatto a mano* (Palmi (Reggio Calabria)
- *Il linguaggio degli animali e la moglie curiosa* - Agrigento

E così via, tutte le regioni vengono contemplate e rappresentate. Queste favole sono adattate da testi in dialetto, molti di tradizione orale, quindi, liberi da una finta vestimenta di 'civiltà', diverse di quelle di Moravia, mettono il bene da una parte e il male dall'altra, senza mezze verità. Così si può capire gli elementi di una cultura senza filtro. La tradizione dei Re, contadini, figlie e matrigne è anche portatrice di abitudini, modi di dire e fare di tutte le parti della penisola.

L'ultimo autore che vi presentiamo è Susanna Tamaro, pure l'autrice di bestsellers ha scritto per i più piccoli e, forse, con molto più proprietà. **Il Castello dei Sogni** è un testo sofisticato, ma tiene alcune caratteristiche dei libri per adulti come il sentimento di malinconia e il preteso auto - aiuto. Si potrebbe dire addirittura che non è un testo molto adatto ai bambini. Sono racconti che parlano dei bambini di oggi e i loro problemi: separazione dei genitori, madre e padre assenti per il lavoro, la solitudine e le sue conseguenze, obesità. La sua ricchezza è proprio trarre dalla realtà dei problemi che di solito si cerca di nascondere.

La lettura di questo testo potrebbe essere fatta quando il gruppo cammina insieme già da un po' di tempo e così le discussioni sarebbero più profonde, anche perché accompagnerebbero lo sviluppo del linguaggio degli alunni.

Suggerimenti:

- 1) I racconti non sono da leggere in classe per la loro lunghezza, quindi si può organizzare delle tavole di discussione sulla lettura fatta. Alcuni brani sono proprio da commentare perché sono coinvolgenti e hanno una narrativa che ci prende per la delicatezza delle parole in contrasto con la durezza del tema. Basta ricordare un brano del primo racconto:

Michele aveva otto anni e viveva con la mamma in una casetta alla periferia della città con un piccolo giardino. La mamma si chiamava Angelica e dirigeva una fabbrica di costumi da bagno. Il papà si chiamava Arturo e viveva in un negozio di automobili nel centro della città. Quando era nato Michele si amavano molto, ma poi piano, piano, come succede spesso, Angelica aveva capito che Arturo non era l'uomo dei suoi sogni, e Arturo aveva capito che Angelica non era la donna dei suoi desideri. Così, quando Michele aveva tre anni, avevano deciso di separarsi. Il papà veniva a trovarlo una volta alla settimana. La mamma era molto gentile con lui e lui era molto gentile con la mamma, così Michele non riusciva a capire perché mai non stessero insieme. (p.12)

- 2) Quindi si capisce che è una storia commovente e ricca. C'è da esplorare questo tratto realistico della narrativa, che ha come protagonista un bambino reale come tanti che

troviamo in piazza, in chiesa o a scuola. È una vicinanza che dà al testo un tono 'adulto', ma il linguaggio leggero e altre componenti, come l'umanizzazione di oggetti e le riflessioni sempre dal punto di vista del bambino ci garantiscono un testo giovanile.

- 3) Andrebbe bene anche fare un paragone fra i personaggi delle narrative e altri testi come quelli dei giornali, oppure di testi più classici con bambini perfetti: belli, profumati e capricciosi. La discussione può essere molto ricca e rivelare tanti particolari della società italiana di oggi.

Sempre su questo libro c'è *'Mamma Guendy'*, che ci questiona su che cosa sia la felicità e il piccolo Rick scopre che più diventa grande più si allontana da lei. È un bel testo da promuovere delle dissertazioni orali, magari mescolate a qualche gioco.

Il testo della Tamaro è, dunque, più denso e esige un certo grado di maturità del gruppo che può già averla, oppure svilupparla tramite la convivenza con i colleghi e la crescita linguistica.

Queste attività che abbiamo suggerito sono quelle che abbiamo provato in classe e con le quali abbiamo avuto successo nel loro svolgimento. Naturalmente ogni insegnante, che conosce bene i suoi alunni sa di cosa loro hanno bisogno. Le proposte delle attività si basano soprattutto su un profondo rispetto alle abilità dell'alunno e vogliono proporzionargli momenti di gioia.

Quando proponiamo il testo letterario per la classe di lingua straniera siamo sicuri di offrire un'ottima opportunità di divertimento, ma anche elementi di una splendida cultura e una buona forma di uso della lingua. Non desideriamo prescindere da altri testi, anzi il dialogo fra i generi è molto stimolante. Vorremmo presentare il testo di finzione come un'alternativa che ci pare buona.

Bibliografia

- CALVINO, I. *Fiabe Italiane*. Milano: Mondadori, 1981.
MORAVIA, A. *Storie della Preistoria*. Milano: Bompiani, 1990.
RODARI, G. *Favole al Telefono*. Trieste: Einaudi Ragazzi, 1993.
TAMARO, S. *Il Castello dei Sogni*. Milano: Mondadori, 2002.

FONOLOGIA E DESCONTRAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Michele Dionísio da Silva (PG-UFG)

Tell me and I forget.
Teach me and I remember.
Involve me and I learn.
(Chinese Proverb)

Considerações iniciais

O ensino de pronúncia em sala de aula de línguas estrangeiras tem sido visto como algo de menor importância se comparado ao ensino de gramática ou vocabulário, por exemplo. Mas, até mesmo por parte dos alunos, esta visão vem se alterando, e a preocupação com a pronúncia cresce à medida que se percebe seu valor para que o ato de interação e negociação de significados, predominante atualmente no ensino comunicativo de línguas, se dê com maior sucesso. Tendo tudo isso em vista, este minicurso foi elaborado com o objetivo de auxiliar professores ou futuros professores de inglês a trabalhar com pronúncia em suas salas de aula de maneira descontraída, de modo que ela se torne significativa para os alunos no seu processo de aprendizagem da língua inglesa.

Existe uma forte tendência de se acreditar que um aprendiz possui a capacidade de alcançar um certo domínio ou conhecimento sobre qualquer aspecto de uma nova língua, como sua gramática, vocabulário, a habilidade de compreensão auditiva etc, exceto a pronúncia, cujo marco comparativo é o falante “nativo” da língua-alvo. Um grande número de pesquisas e teorias que tentam elucidar os mistérios por trás do processo de aprendizagem de línguas confirmam tal pressuposto a partir da verificação da influência que a primeira língua do aprendiz exerce sobre sua pronúncia da LE (Brown, 1987, Odlin, 1989, Swan e Smith, 1987, entre outros; citado por Nunan, 1995). Se pensarmos inicialmente sobre os aspectos segmentais da pronúncia de uma língua, ou seja, o repertório de sons disponíveis daquela língua, veremos que determinados sons da língua-alvo não fazem parte do quadro de sons da L1 do aprendiz, ou vice-versa. Este sentirá a necessidade, então, de encontrar o som mais próximo possível dentro daqueles que ele já conhece para que sua produção oral se torne eficaz. Cook (1996, p.42) afirma que, apesar de os alunos possuírem seus próprios sistemas de pronúncia, cujas regras estão relacionadas com sua L1, eles não diferem tanto do sistema da língua-alvo. Tais regras constituem um sistema temporário único e particular, uma interlíngua.¹ Isto significa que elas passam por uma constante reformulação à medida que evoluem no seu processo de aprendizagem da língua, assim como o faz sua gramática, por exemplo. Este sistema, no entanto, não é desprovido de coerência e sistematicidade.

¹ O conceito de *interlíngua* foi desenvolvido por Selinker (1972). Ele remete à idéia de um sistema intermediário, em constante desenvolvimento, que difere tanto da L1 do aprendiz quanto da língua-alvo em questão. Para uma maior compreensão dos pressupostos desta teoria, consultar a obra do autor citado.

Muitas vezes estas “compensações” de sons conseguem transmitir a idéia desejada. Um falante “nativo” certamente compreenderá a palavra ‘teeth’ /ti:f/, cuja pronúncia correta seria ‘teeth’ /ti:q/. Em outros momentos, podem causar incompreensão. Se um aprendiz disser ‘I have /fri:/ cars’, ao invés de ‘/çri:/ cars’, o significado é alterado, comprometendo, assim, a idéia original. Além disso, se partirmos para o nível supra-segmental, o aprendiz de uma LE também corre o risco de comprometer a comunicação estabelecida por um ato de interação pelo simples fato de emitir uma entonação característica de sua L1, que, para um falante da língua-alvo, possui uma significação diferente.

A partir disso, surge a pergunta: “como trabalhar com pronúncia em sala de aula?” Esta é uma questão que muitas vezes incomoda professores de inglês, visto que esta área da aprendizagem de línguas é bastante complexa e delicada por implicar um tratamento inclusive de questões culturais e ideológicas. Primeiramente, o professor deveria indagar-se sobre qual pronúncia será o foco daquele ensino, ou seja, qual “falante nativo” ter-se-á em mente ao fazer correções de pronúncia. É igualmente importante que se levem em consideração quais os objetivos da instituição, do curso e dos próprios alunos, e onde a pronúncia se enquadraria neste contexto. Tanto o professor quanto seus alunos precisam estar conscientes do fato de que existem diversas variedades da língua inglesa. A tarefa do professor não seria, porém, guiar seus alunos para a aprendizagem de uma pronúncia em detrimento de outra e, sim, engajá-los em atividades significativas em que aspectos de pronúncia interajam com outros materiais que são utilizados em sala de aula, como textos, músicas, etc. e, conseqüentemente, com outros aspectos da língua, como sua gramática e vocabulário. Com isso, o professor estará construindo com seus alunos algo mais concreto para o desenvolvimento de sua pronúncia, levando-o a uma produção “real” da língua-alvo, no sentido de que a pronúncia se relaciona à gramática, ao vocabulário e ao conteúdo semântico utilizado em um dada situação para ilustrar a intenção do falante durante a negociação de significados. Simplesmente fornecer-lhes uma correção oral rápida e superficial quando eles cometem um erro de pronúncia não parece suficiente para motivar mudanças permanentes na sua interlíngua fonológica. Daí a importância de se pensar mais cuidadosamente sobre o processo que está envolvido na aprendizagem de pronúncia, o qual exige do professor de línguas que ele esteja a par de suas inúmeras implicações e das necessidades dos alunos durante tal processo. O professor precisa se conscientizar de que existem diferenças entre as línguas, inclusive quanto à pronúncia, daí a dificuldade dos alunos em assimilarem certos sons da língua-alvo. É exatamente aqui que o professor entra em cena para lhes mostrar esta disparidade dos sistemas, que, na maioria das vezes, nem é percebida por eles. Isto poderia tranquilizá-los, diminuindo a tensão que sentem na ânsia de pronunciarem corretamente, fazendo, assim, com que eles mesmos se esforcem e construam seu próprio progresso.

Diversos fatores, no entanto, influenciam o ensino de pronúncia, tais como a L1, a idade, a atitude quanto à língua-alvo, etc. Os professores devem estar cientes da existência desses fatores, pois isto os possibilitará compreender melhor as dificuldades encontradas pelos alunos neste quesito. Kenworthy (1987; citado por Nunan, 1995, p.106), ao tentar aliar a teoria do ensino de pronúncia à prática, faz menção de possíveis barreiras com as quais aprendizes de uma língua se deparam ao adquirirem pronúncia no contexto natural de uso da LE, ou seja, no país em que a língua é falada. Apesar disso, elas também são encontradas em situações de sala de aula. O primeiro fator a afetar a aprendizagem de

pronúncia, segundo a autora, e, como já foi mencionado, é a L1 do aprendiz. O segundo é o fator idade. Existe a crença de que somente as crianças são capazes de obter proficiência em pronúncia, advinda da famosa concepção da existência de um período crítico no qual, após a puberdade, a aprendizagem se torna mais difícil (Brown, 1987; citado por Nunan, 1995). A quantidade de exposição à língua-alvo também é citada por Kenworthy (1987) como fator que contribui para o desenvolvimento da pronúncia. Já o que ela chama de “habilidade fonética” está relacionada à facilidade que certos aprendizes têm para aprender línguas, e no caso da pronúncia, para decodificar e distinguir os sons. Kenworthy (1987) afirma também que se o aprendiz possui uma atitude positiva em relação à língua-alvo e quer se identificar com a sua cultura, a pronúncia evoluirá melhor. E, finalmente, a motivação e a preocupação com a pronúncia, que variam de acordo com a personalidade do aluno, também definem o progresso nesta área de acordo com a estudiosa. Feita essa reflexão, sugiro que professores de línguas estrangeiras partam deste último fator para abordarem o ensino de pronúncia. Tendo-se em vista que nossos alunos não fazem uso da LE para comunicação fora da sala de aula, e que todos neste ambiente falam a mesma L1, eles geralmente não dão muita importância à pronúncia. Por isso é preciso, primeiramente, que os professores procurem maneiras de motivar o aluno a melhorá-la, ao mesmo tempo conscientizando-os de que uma boa pronúncia facilita a comunicação e contribui para sua eficácia.

Objetivos do minicurso

Ao se falar em pronúncia, sabe-se que existem diversos ângulos dos quais ela pode ser observada: o da entonação, do ritmo, da ênfase frasal, etc. No entanto, apenas alguns deles foram escolhidos para serem enfocados neste minicurso, tendo em vista que sua intenção é a de introduzir o professor na prática do ensino de pronúncia. Partindo então das considerações iniciais apresentadas neste trabalho, estes foram os objetivos:

- a) chamar a atenção de seus participantes para os principais fatores que influenciam o ensino de pronúncia, os quais são baseados na tentativa da teórica Kenworthy (1987) em encontrar um equilíbrio entre a teoria e a prática desta área;
- b) apresentar-lhes o quadro fonêmico da língua inglesa (ver Anexo);
- c) engajá-los em atividades motivadoras e descontraídas que tratam dos sons da língua inglesa, assim como da estruturação de sílabas no inglês, *stress patterns*² de palavras isoladas e transcrições fonéticas de palavras inteiras. Estas atividades ilustraram idéias de como trabalhar com tais aspectos da pronúncia, e, ao mesmo tempo, lhes permitiram testar seu próprio conhecimento nesta área.

Atividades

Para que a pronúncia seja abordada com vistas a torná-la significativa e produtiva para os aprendizes, as atividades sugeridas podem ser aplicadas em diversos momentos da

² *Stress patterns* são desenhos, geralmente círculos, que indicam o número de sílabas que tem uma palavra. O círculo maior indica a sílaba mais forte. Por exemplo: ‘banana’ o O o.

aula: ao introduzir ou revisar vocabulário, após a prática de uma estrutura gramatical, ao se trabalhar com diálogos, músicas ou textos, ou simplesmente como meio para formar grupos ou pares na sala de aula para a realização de outro tipo de atividade. Autores como Underhill (1994) e Celce-Murcia et al. (1996), além de discutirem o ensino de pronúncia numa perspectiva histórica de diferentes abordagens de ensino, procuram instruir professores de língua tanto para a parte teórica quanto prática desta área do ensino. As atividades apresentadas a seguir, no entanto, são extraídas da minha própria prática e experiência de sala de aula. Todas sempre foram bem-sucedidas em fazer com que o aluno realmente se envolvesse com aspectos de pronúncia.

Atividade para percepção da produção dos sons

Nesta atividade, os alunos da turma são separados em dois grupos e então se sentam encostados na parede em lados opostos. Os alunos de um dos lados da sala ditam palavras ou sons isolados, utilizando apenas movimentos labiais (sem emitir qualquer som), para seu par sentado do outro lado da sala, que irá anotar em seu caderno aquilo que conseguiu compreender. Estas funções podem depois ser trocadas. As palavras (ex: 'book') ou sons, destacados na palavra (ex: 'bike'), deverão estar expostos no quadro para que todos possam ver. Ao final da atividade, os alunos conferem entre si quantas palavras ou sons eles compreenderam corretamente.

Atividades de agrupamento

O professor distribui aleatoriamente cartões para os alunos dos quais metade são palavras e a outra metade contém os símbolos fonéticos correspondentes. Os alunos andam pela sala de aula enquanto tentam encontrar a pessoa que tem o cartão que forme par com o seu. Por exemplo, /aɪ/ está presente em 'fly', /i:/ em 'bee'. Outras alternativas para esta atividade seria formar pares associando transcrição fonológica a uma figura representando aquela palavra, ou um *stress pattern* a uma palavra etc).

Esta atividade, além de servir de estratégia do professor para colocar alunos em pares, ao mesmo tempo dá oportunidades para que eles revisem os sons da língua-alvo que já conhecem, ou podem até mesmo descobrir diversas variações de pronúncia de uma mesma letra. Esta vasta possibilidade de variedades no inglês é geralmente difícil para os alunos. Por exemplo, a mesma letra nessas palavras são pronunciadas de forma diferente: /ɪ/ in 'big'; /aɪ/ in 'fight'. Um único som pode, em contrapartida, ser representado por diversas formas: /aɪ/ in 'cry'; /aɪ/ in 'pie'.

Jogo da memória

Esta atividade pode ser realizada em pares ou em grupos de três alunos. Os alunos tentam formar pares com as peças dadas. Ganha o aluno que conseguir formar mais pares. O jogo pode consistir em associar o som a uma palavra, a figura de um objeto a uma palavra etc.

Competições em grupos

a) O professor divide os alunos em grupos. Cada grupo se posiciona em fila (um atrás do outro) de frente para o quadro, o qual terá sido dividido de acordo com o número de grupos formados para a atividade. Em outras palavras, cada grupo terá um espaço reservado no quadro. O professor então mostra através de um retroprojetor ou cartões, um som do inglês que cada grupo irá focalizar. Os alunos terão, um a um em seus grupos, de escrever palavras que contêm aqueles sons. Os alunos que forem escrevendo voltam para o fim da fila. O grupo vencedor é aquele que, dentro de um tempo estabelecido pelo professor, tiver escrito mais palavras corretas para aquele som.

b) O professor escreve uma palavra no quadro e três símbolos fonéticos dos quais somente um deles corresponde à parte da palavra sublinhada pelo professor. Assim que o grupo decidir qual deles é o correto (o que deve ser feito em uma discussão rápida entre os membros do grupo), um aluno de cada grupo terá de acertar uma bola dentro do cesto da sala para, depois, ir ao quadro e assinalar o símbolo correto. Os outros grupos podem continuar tentando acertar a bola, pois a alternativa que eles escolheram pode ser a correta. Ganha o grupo que obtiver mais pontos ganhos a partir de escolhas corretas.

Essas atividades em grupos são bastante produtivas para os alunos, pois, através da interação, eles partem juntos para uma construção da aprendizagem, ajudando uns aos outros por meio da troca de experiência e conhecimento sobre a língua-alvo.

Jogo do Sílvio Santos

Diferentes *stress patterns* são afixados pelo professor nas paredes da sala de aula (um em cada parede). À medida que o professor lhes mostra ou escreve no quadro palavras diferentes, os alunos devem deslocar-se para o canto da sala cujo *stress pattern* se encontra.

Outra opção de atividade com os mesmos objetivos seria que o professor desenhasse diversos *stress patterns* no quadro, e, em seguida, distribuir palavras escritas em cartões ou papéis para os alunos. Estes teriam de pregá-los (com fita crepe) no quadro sob o desenho correto.

Se o professor estiver introduzindo pela primeira vez a noção de *stress patterns* para seus alunos, seria interessante que antes ele trabalhe a estruturação de sílabas do inglês. O livro *Pronunciation Games* (Hancock, 1996), por exemplo, contém atividades que tratam deste assunto.

Leilão

O professor expõe uma série de palavras no quadro, uma de cada vez, com três opções cada (de *stress patterns*, símbolos dos sons ou transcrições fonéticas) para que os alunos, em grupos, dêem lances apostando em uma das respostas como sendo a correta. O professor pode improvisar peças que sirvam como dinheiro para se apostar no leilão, como fichas ou notas de papel com diferentes valores (R\$5,00, R\$10,00, R\$50,00), por exemplo.

Música

O professor seleciona palavras de uma música que irá trabalhar e as transcreve para que os alunos a identifiquem ao ouvirem a música. O professor pode colocar os cartões com as transcrições no chão ou pregá-las na parede. Enquanto a música toca, os alunos tiram os cartões do chão ou parede à medida que ouvem a palavra. Para esta atividade, aconselha-se que a música utilizada tenha um ritmo relativamente lento, independentemente do nível da turma, para que os alunos tenham tempo para assimilar a palavra que ouvem à transcrição da mesma, tarefa esta bastante complexa se comparada com a tarefa de identificar apenas um som isolado.

Poema

Esta atividade oferece aos alunos a chance de produzirem aquilo que aprenderam sobre os sons da língua-alvo. O professor pode propor para a turma que, em grupos, escrevam um poema que contenha rimas e no qual um número restrito de sons seja recorrente. Assim, eles buscarão associar palavras que possuem os mesmos sons, testando hipóteses sobre a língua em estudo e, o que é mais importante, ampliar seu leque de conhecimento acerca de outros aspectos da língua, como a gramática e o vocabulário. Isto é alcançado pela interação com os colegas, tornando-os também sujeitos responsáveis pela aprendizagem um do outro.

Considerações finais

Para que o professor de línguas esteja preparado para ensinar pronúncia, ele necessita, primeiramente, conhecer o sistema fonológico da língua-alvo e saber como seus sons são produzidos articulatoriamente. Em seguida, precisa refletir sobre as técnicas e procedimentos mais adequados para guiar o aluno na aprendizagem de pronúncia, tendo em vista suas necessidades e dificuldades. Ele deve, portanto, levar em conta os fatores afetivos capazes de impedir ou promover mudanças no aprendiz. Tais mudanças, no entanto, não serão perceptíveis imediatamente após uma atividade ou a curto prazo. Assim, requer-se do professor que ele reflita sobre o ensino de pronúncia como um processo, longo e árduo, e realmente acredite que é possível contribuir para evoluções fonológicas nos alunos. Isto precisa ser feito contínua e persistentemente, ou seja, o ensino de pronúncia não será produtivo se tratado em momentos esporádicos. Acredito ser de extrema importância que durante este processo o professor seja democrático no sentido de aceitar e até mesmo trabalhar com diferentes pronúncias em sala de aula (americana e britânica, por exemplo), aliviando assim a tensão criada quando o aluno percebe que a pronúncia do professor difere daquela a que ele está habituado. O professor pode muitas vezes até oferecer alternativas de pronúncia de certas palavras para o aluno para que ele possa escolher qual delas eles preferem ou gostam mais. Isto também deve se aplicar quanto ao vocabulário, *spelling* e gramática, onde diferenças também existem de uma variedade para outra, como entre 'car park' (inglês britânico) e 'parking lot' (inglês americano), entre 'centre' (inglês britânico) e 'center' (inglês americano) e entre 'I have got a house' (inglês britânico) e 'I have a house' (inglês americano), respectivamente.

Percebe-se que esta não é uma tarefa tão simples devido à influência de fatores extralingüísticos neste processo. Para tanto, o papel do indivíduo também se faz primordial, pois deve partir dele o desejo de melhorar sua comunicação em sala de aula. Surgem também outros benefícios. Por exemplo, os alunos que aprendem a identificar os símbolos correspondentes aos sons da língua-alvo e a ler transcrições de palavras, conseguem, por meio do uso do dicionário, pronunciar qualquer palavra que nunca haviam visto antes. Com isso, este tipo de conhecimento se torna relevante e contribui para que os alunos sejam sujeitos autônomos e cada vez mais responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Referências

- CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation*. Cambridge: University Press, 1996.
 COOK, V. *Second language learning and language teaching*. 2nd edition. Arnold, 1996.
 HANCOCK, M. *Pronunciation games*. Cambridge: University Press, 1996.
 NUNAN, D. *Language teaching and methodology - a textbook for teachers*. Prentice Hall, 1995.
 SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-232, 1972. In: RICHARDS, Jack C. *Error analysis*. UK: Longman, 1984, p. 31-53.
 UNDERHILL, A. *Sound foundations*. The teacher development series. London: Heinemann, 1994.

ANEXO

Quadro Fonêmico da Língua Inglesa

i:	as in	see /si:/	ɜ:	as in	fur /fɜ:(r)/
ɪ	as in	sit /sɪt/	ə	as in	ago /ə'gəʊ/
e	as in	ten /ten/	eɪ	as in	page /peɪdʒ/
æ	as in	hat /hæt/	əʊ	as in	home /həʊm/
ɑ:	as in	arm /ɑ:m/	aɪ	as in	five /faɪv/
ɒ	as in	got /gɒt/	aʊ	as in	now /naʊ/
ɔ:	as in	saw /sɔ:/	ɔɪ	as in	join /dʒɔɪn/
ʊ	as in	put /pʊt/	ɪə	as in	near /nɪə(r)/
u:	as in	too /tu:/	eə	as in	hair /heə(r)/
ʌ	as in	cup /kʌp/	ʊə	as in	pure /pjʊə(r)/
ɪ	as in	happy /'hæpi/			
p	as in	pen /pen/	s	as in	so /səʊ/
b	as in	bad /bæd/	z	as in	zoo /zu:/
t	as in	tea /ti:/	ʃ	as in	she /ʃi:/
d	as in	did /dɪd/	ʒ	as in	vision /'vɪʒn/
k	as in	cat /kæt/	h	as in	how /haʊ/
g	as in	got /gɒt/	m	as in	man /mæn/
tʃ	as in	chin /tʃɪn/	n	as in	no /nəʊ/
dʒ	as in	June /dʒu:n/	ŋ	as in	sing /sɪŋ/
f	as in	fall /fɔ:l/	l	as in	leg /leg/
v	as in	voice /vɔɪs/	r	as in	red /red/
θ	as in	thin /θɪn/	j	as in	yes /jes/
ð	as in	then /ðen/	w	as in	wet /wet/

EL USO DE LAS CANCIONES EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Patricia Roberta de Almeida Castro Machado (UCG)

A música, portanto, como manifestação de energia, é uma força que interage com o mundo físico, pois ela influencia nossos pensamentos, emoções, corpos físicos densos e o campo eletromagnético que nos rodeia.

Randall McClellan (1994)

Consideraciones iniciales

¿A quién no le gusta oír música?

Por supuesto que el gusto puede ser distinto de acuerdo con los tipos de música existentes, pero ella se encuentra presente durante toda nuestra vida. Sea en un sencillo paseo en el centro comercial o, incluso, marcando momentos inolvidables. A veces, llegamos a asociar una música, o un tipo de música, a una persona o a una situación.

Según Randall McClellan, doctor en filosofía en composiciones musicales (1994, p. 182), “mesmo que a música real tenha cessado, sua influência sobre nós pode continuar ressoando por dentro e, portanto, permear nossa mente, dirigir nossa vida emocional, regular nossas energias corporais e, finalmente, influenciar nossa aspirações espirituais e nossa saúde geral”.

Si la música nos afecta tanto física como emocionalmente, y si los alumnos muchas veces le piden al profesor que les ponga una canción; entonces, ¿por qué no utilizarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?

Este recurso, incluso, puede ser un factor de motivación bastante positivo para el alumno de una lengua, sea ella extranjera o materna.

En esta investigación, estaremos enfatizando, principalmente, el proceso de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera, a través de las innumerables posibilidades que las canciones le pueden ofrecer al profesor en su actividad didáctica.

Sin embargo, antes, es importante hacer la diferencia entre **música** y **canción**. Según el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (1992), la **música** se refiere al sonido, a la melodía; mientras que la **canción** es el texto escrito y cantado. Por lo tanto, se puede decir que dentro de una canción hay música, pero no siempre dentro de una música hay una canción.

También se pretende en este estudio, enseñar que las canciones pueden ayudar y contribuir en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas de un hablante: oír, hablar, leer y escribir.

Según Michael Canale,

[e]l marco teórico para la competencia comunicativa propuesto aquí incluye a grandes rasgos cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. (1995, p. 66).

La competencia *gramatical* (o lingüística) corresponde a la parte formal de la lengua, la *estratégica* engloba todos los recursos que el hablante tiene a su disposición para comunicarse, como: los gestos, las expresiones faciales, la paráfrasis y otros, la *discursiva* se refiere al dominio de cómo combinar la gramática y los significados para conseguir un texto oral o escrito y la *sociolingüística* se refiere a la adecuación del lenguaje en determinadas situaciones.

Los “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” defienden el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera y afirma

ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de Ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas (1999, p. 152).

Intentaremos demostrar, en esta investigación, que el uso de las canciones en las clases de español puede auxiliar al alumno a alcanzar una buena competencia comunicativa en la lengua extranjera en cuestión.

Fundamentación teórica

Este proyecto fue pensado a partir de la lectura de algunos libros y artículos, como: el libro *O poder terapêutico da música* de Randall McClellan (traducido por Tomás Rosa Bueno, 1994), el artículo *A música na aula de língua inglesa* del Profesor Guido de Oliveira Carvalho, el libro *Didáctica de las segundas lenguas* (1990) y algunos libros con propuestas de actividades lúdicas: *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera* de Montserrat Dejuán Espinet (1997), *Juegos para la clase de español como lengua extranjera* de Ana Lúcia Esteves dos Santos Costa y otros (1995), *¡Hagan juegos!* de Isabel Iglesias Casal y otros (1998) y *Dual* de M. Ángeles Palomino (1998).

Conviene aclarar que, para esta investigación, en el libro de Randall McClellan sólo nos interesaron tres partes: la introducción (7-12), que trae informaciones sobre el origen de la música y del sonido, mostrando la fuerza que ellos tienen en la sociedad cultural de los pueblos. Según McClellan,

[t]alvez jamais venhamos a saber quando, ou em quais circunstâncias, foi emitida a primeira frase musical; no entanto, todas as culturas desenvolveram alguma forma de tradição, e muitas delas possuíam lendas relativas à origem da música. Quase todas essas lendas atribuem a ela uma origem divina. Em nenhum caso diz-se ter sido inventada por seres humanos. Na mitologia, a música foi descoberta ou nos foi conferida por seres sobrenaturais (p. 7).

También nos interesó el capítulo 10 “Como a música nos afeta física e emocionalmente” (143-160), que muestra la influencia de la música sobre nuestro estado físico y emocional. De acuerdo con Randall McClellan (1994, p. 145) “quando a música penetra em nossos ouvidos, seus sons são convertidos em impulsos que percorrem os nervos auditivos até o tálamo, que é a estação central das emoções, das sensações e dos sentimentos”.

Y, por último, el capítulo 11 “Como a música nos afeta mental e espiritualmente” (161-171), que, por su vez, relata la influencia de la música sobre la mente y el espíritu.

El trabajo del Profesor Guido, todavía no fue publicado. Pero trata justamente la cuestión del uso de las canciones en clase, pero desde una perspectiva de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Y del libro *Didáctica de las segundas lenguas*, lo que nos interesó fue el capítulo 8 “Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas” de Carmen Mata Barreiro (158-171), pues nos informa sobre la contribución de las canciones en el desarrollo y refuerzo de las cuatro habilidades básicas de un hablante (la comprensión escrita, la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita), resaltando algunas estrategias que pueden ser utilizadas en las clases de español como lengua extranjera.

Además de esas obras, también fueron estudiados y analizados otros títulos tan importantes como los mencionados aquí.

Metodología de trabajo

Optamos por no hacer el uso de anexos, una vez que el *corpus* estudiado aquí, que son las canciones, ya está presente en el cuerpo del texto de este trabajo. Sin embargo, en las referencias bibliográficas, estará la relación de donde fueron retiradas las canciones aquí seleccionadas.

Nuestra metodología se basa en la explicación de cómo las canciones pueden ser trabajadas en la enseñanza de español como lengua extranjera, por medio de actividades lúdicas.

4. El papel de la motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera

El estudio de lenguas extranjeras atrae a varias personas por motivos diversos, por ejemplo: algunos necesitan aprender una lengua extranjera porque su profesión lo exige; otros buscan este aprendizaje simplemente porque les gusta estudiar idiomas; otros más porque quieren entender y/o cantar determinada canción que le agrada; y otros por otras razones más.

Todos esos factores que motivan al alumno a aprender un idioma son de extrema importancia para su desarrollo como aprendiz y futuro hablante de la lengua extranjera que optó por hacer. El profesor debe saber valorizar esa motivación del alumno para que él siga siempre cada vez más estimulado a dar secuencia a sus estudios.

Sin embargo, esto no es nada fácil, pues lo que puede resultar como factor de motivación a un alumno, puede, al contrario, ser un factor de desmotivación a otro alumno. Según Baralo (1999, p. 31),

[s]i el interés y la necesidad por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la LE seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente. Si, por el contrario, no existe una motivación verdadera, lo que se aprende se quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente.

Como fue dicho anteriormente, las canciones pueden ser un factor de motivación al alumno. De ahí su importancia y su necesidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

5. Las canciones como materiales auténticos

Según Montserrat Dejuán Espinet (1997, p. 46), materiales auténticos “son aquellos materiales que no han sido diseñados expresamente para el aprendizaje de una lengua extranjera”.

La canción es un tipo de material auténtico que despierta el interés de los alumnos y que puede ayudar en el aprendizaje de una lengua extranjera de varias formas, como: motivando al alumno, proporcionando un ambiente más agradable para la enseñanza-aprendizaje y ejemplificando cómo la lengua estudiada puede ser usada en su contexto social original.

Carmen Mata Barreiro (1990, p. 158) dice que “la introducción de los documentos auténticos se presentó como una llave que abría la puerta de algo vivo, como el reflejo de una realidad que evoluciona”.

Como verdaderos documentos producidos por una cultura, las canciones deben ser utilizadas por el profesor en su labor, de modo a facilitar la producción del alumno en la realización de actividades que antes eran meramente lingüísticas o gramaticales.

6. Actividades con canciones¹

Muchas veces cuando el profesor decide trabajar con una canción en su clase, él la explota haciendo una opción por la llamada *técnica close*. Esta técnica consiste en

¹ Las canciones usadas en este trabajo fueron encontradas en Internet, a través del programa KaZaA Media Desktop 1.3.3 – 2000-2001 y están abajo seleccionadas:

Más Allá cantada por la cubana Gloria Estefan (archivo creado el martes, 4 de noviembre de 2003 a las 20:59:38. Tamaño: 4,92 MB (5.166.103 bytes)).

Mujer Florero cantada por el grupo español Ella baila sola (archivo creado el martes, 4 de noviembre de 2003 a las 20:59:33. Tamaño: 4,20 MB (4.407.296 bytes)).

Vivir sin aire cantada por el grupo mexicano Maná (archivo creado el martes, 4 de noviembre de 2003 a las 20:59:56. Tamaño: 4,42 MB (4.639.088 bytes)).

Mi historia entre tus dedos cantada por el italiano Gianluca (archivo creado el martes, 4 de noviembre de 2003 a las 20:59:59. Tamaño: 4,20 MB (4.407.296 bytes)).

seleccionar una canción y omitir algunas palabras o frases (dependiendo del objetivo del profesor y del nivel de los alumnos), dejando huecos en la letra para que el alumno pueda rellenarlos de acuerdo con lo que escuche, cuando la canción sea puesta. Esta técnica está abajo ejemplificada por un fragmento de la canción *Más Allá* de Gloria Estefan:

Cuando das sin esperar
 Cuando _____ de verdad
 Cuando brindas perdón
 En lugar del rencor
 _____ paz en tu corazón
 Cuando _____ compasión
 Del amigo y su _____
 Cuando miras la _____
 Que oculta la _____
 _____ paz en tu corazón

 Más allá del rencor
 De las lágrimas y el _____
 Brilla la luz del amor
 Dentro de cada corazón
 Ilusión, _____
 Pon tus _____ a _____
 _____ paz
 Brinda amor
 Que el mundo entero _____ más

Las palabras ausentes en este fragmento son, respectivamente, las siguientes: quieres, hay, sientes, dolor, estrella, niebla, hay, dolor, Navidad, sueños, volar, siembras, pide, aceptas, encuentras, libertad, hay, sonrisa, llega, luchar, sonrisa, rayo, mejor, alejas, prodiga, amistad, ardor, quieres y mañana.

En esta sección, nos dedicaremos a demostrar algunas otras formas de cómo el profesor podrá explotar las canciones en sus clases, de modo a proporcionarle al aprendiz el uso de las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

Sin embargo, es importante resaltar que en algunas actividades las cuatro destrezas básicas, ya mencionadas, podrán estar integradas, pero, en otras, podrán ser utilizadas solamente algunas de ellas.

A seguir observaremos algunas de esas posibles actividades con las canciones:

1. Debate

Se debe buscar una canción que trate de una situación polémica como, por ejemplo, la canción *Mujer Florero* del grupo español Ella baila sola:

De mayor quiero ser mujer florero
 Metidita en casita yo te espero
 Las zapatillas de cuadros preparadas
 Todo limpio y muy bien hecha la cama

De mayor quiero hacerte la comida
 Mientras corren los niños por la casa
 Y aunque poco nos vemos
 Yo aquí siempre te espero

Y contar a las vecinas
 Las desgracias que me pasan.
 De mayor quiero ser mujer florero
 Serán órdenes siempre tus deseos
 Porque tú sabes más de todo
 Quiero regalarle a tu casa todo mi tiempo

Porque yo sin ti es que no,
 Es que no soy nada.

Quiero ser tu florero
 Con mi cintura ancha
 Muy contenta cuando me das el beso de la semana
 Es mi sueño todo limpio
 Es mi sueño estar en bata

Y por la noche te haré la cenita
 Mientras ves el partido o alguna revista
 Y hablaré sin parar de mi día casero
 No me miras, no me escuchas
 ¡Ay! Cuánto te quiero.

Esta canción es cantada por una mujer que dice que cuando crezca quiere ser “mujer florero”, es decir, que siempre estará en casa cuidando a los trabajos domésticos.

En la clase, el profesor deberá separar los alumnos en dos grupos, siendo que uno de ellos deberá estar a favor y el otro en contra a lo que se dice en la letra de la canción seleccionada.

En esta canción, en especial, sería bastante interesante si el aula fuera dividido entre hombres y mujeres, proporcionando, así, una “guerra de sexos”.

Primero, los dos grupos van a oír la canción sin la letra en manos. Terminada la audición de la misma, el profesor hace preguntas sobre lo que entendieron. Posteriormente, los alumnos reciben la letra de la canción y la escuchan otra vez. Ahora sí, está todo preparado para el debate, en el cual los alumnos podrán expresarse de forma voluntaria y espontánea, intentando convencer a los demás de que sus argumentos tienen fundamento.

En esta actividad se enfatiza más la expresión oral, pero también son necesarias las comprensiones auditiva y escrita.

Como el alumno tendrá que argumentar y, para tanto, construir frases más complejas, esta actividad es indicada para niveles más avanzados.

2. *Reconstruyendo canciones*

El profesor debe preparar tres sobres (uno con treinta sustantivos, otro con treinta verbos y otro con treinta adjetivos) y fotocopias de varias canciones conocidas por los alumnos. Se divide los alumnos en equipos de más o menos cuatro personas. Cada equipo sortea una de las canciones, tres sustantivos, tres adjetivos y tres verbos. Los equipos deberán, entonces, intentar encajar las nueve palabras que sortearon en la canción recibida. Después de hecho eso, cada equipo cantará su versión de la música con los encajes que consiguió realizar. Será vencedor el equipo que consiga encajar las nueve palabras de forma coherente.

Esta actividad es recomendada para el nivel intermedio y avanzado, pues el trabajo de los alumnos es mayor. Ellos tendrán que reorganizar un texto musicado de forma que se mantenga la coherencia y la cohesión del mismo. Para eso, van a utilizar la expresión escrita, principalmente, y la comprensión escrita.

3. Corregir la letra

Con esta técnica los alumnos podrán practicar, principalmente, la comprensión auditiva.

Cada participante recibe una copia de la canción que será trabajada. Pero su letra estará incorrecta. Cabe al alumno oír la canción y corregirla. Ejemplificaremos esta actividad con la canción *Vivir sin aire* del grupo mexicano Maná:

Como quisiera poder vivir sin aire
 Como quisiera poder vivir sin **habla**
 Me encantaría quererte un poco menos
 Como quisiera poder **salir** sin ti

Pero no puedo, siento que muero
 Me estoy **sofocando** sin tu amor

Como quisiera poder vivir sin aire
 Como quisiera calmar mi **corazón**
 Como quisiera poder vivir sin agua
 Me encantaría robar tu **aflicción**

Como pudiera un pez **volar** sin agua
 Como pudiera un ave **nadar** sin alas
 Como pudiera la flor crecer sin tierra
 Como quisiera poder **salir** sin ti

Pero no puedo, siento que muero
 Me estoy **sofocando** sin tu amor

Como quisiera poder vivir sin aire
 Como quisiera calmar mi **corazón**
 Como quisiera poder vivir sin agua
 Me encantaría robar tu **aflicción**

Como quisiera lanzarte al olvido
 Como quisiera guardarte en un **camión**
 Como quisiera borrarte de un soplido
 Me encantaría **robar** esta canción.

En esta versión hay trece errores que los alumnos tendrán que encontrar y corregir al escuchar la canción, que podrá ser pasada dos o tres veces, dependiendo de la necesidad de los aprendices. La versión original es la siguiente:

Como quisiera poder vivir sin aire
Como quisiera poder vivir sin **agua**
Me encantaría quererte un poco menos
Como quisiera poder **vivir** sin ti

Pero no puedo, siento que muero
Me estoy sin tu amor

Como quisiera poder vivir sin aire
Como quisiera calmar mi **aflicción**
Como quisiera poder vivir sin agua
Me encantaría robar tu **corazón**

Como pudiera un pez **nadar** sin agua
Como pudiera un ave **volar** sin alas
Como pudiera la flor crecer sin tierra
Como quisiera poder **vivir** sin ti

Pero no puedo, siento que muero
Me estoy **ahogando** sin tu amor

Como quisiera poder vivir sin aire
Como quisiera calmar mi **aflicción**
Como quisiera poder vivir sin agua
Me encantaría robar tu **corazón**

Como quisiera lanzarte al olvido
Como quisiera guardarte en un **cajón**
Como quisiera borrarle de un soplido
Me encantaría matar esta **canción**.

La realización de esta actividad podrá ser adaptada a todos los niveles. Cabrá al profesor seleccionar una canción que mejor se adecue a la realidad de sus alumnos.

4. La carta

El mejor tipo de canción para esta actividad lúdica es la romántica. El profesor debe elegir una canción y transformarla en una carta, omitiendo los versos repetidos, poniendo fecha y despedida. Como en la canción Mi historia entre tus dedos cantada por el italiano Gianluca:

Jueves, 20 de noviembre de 2003.

Cariño,

Yo pienso que no son tan inútiles las noches que te di. Te marchas ¿y qué? Yo no intento discutirlo. Lo sabes y lo sé. Al menos quédate sólo esta noche, prometo no tocarte. Estás segura.

Hay veces que me voy sintiendo solo, porque conozco esta sonrisa tan definitiva, tu sonrisa que a mí mismo me abrió tu paraíso. Se dice que con cada hombre hay una como tú, pero mi sitio luego ocuparás con alguno igual que yo o mejor, lo dudo...

¿Por qué esta vez agachas la mirada? Me pides que sigamos siendo amigos, ¿amigos para qué? Maldita sea. A un amigo lo perdono, pero a ti te amo. Pueden parecer banales mis instintos naturales.

Hay una cosa que yo no te he dicho aún: que mis problemas se llaman tú. Sólo por eso tú me ves hacerme el duro, para sentirme un poquito más seguro. Y si no quieres ni decir en qué he fallado, recuerda que también a ti te he perdonado, en cambio tú vives diciendo: “no te quiero” y te me vas. Nuestra historia entre tus dedos.

¿Qué vas a hacer? ¿Buscar una excusa y luego marcharte? Porque de mí no debieras preocuparte, no debes provocarme, que yo te escribiré un par de canciones, tratando de ocultar mis emociones, pensando, pero poco, en las palabras. Te hablaré de la sonrisa tan definitiva, tu sonrisa que a mí mismo me abrió tu paraíso.

¡Te quiero!

Después de hecho eso, la carta deberá ser puesta en un sobre direccionado a cada alumno.

En la clase, cada uno de los alumnos recibirá su carta y la leerá tranquilamente. Pasado el momento de lectura, será pedido a los alumnos que contesten la carta. Terminada la tarea y antes de que cada uno (o algunos) lea su respuesta, será puesta la canción para que ellos la oigan. Es cierto que, si no la conocen, serán sorprendidos al percibir que se trata de una canción.

Con esta actividad lúdica, el alumno podrá desarrollar su expresión y comprensión escrita de forma más divertida y relajada.

7. Consideraciones finales

Como pudimos observar, la canción puede ser un hecho positivo en el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera (en nuestro caso, la lengua española). Ella actúa como motivadora y provocadora de un ambiente más agradable para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La canción se presenta como una muestra de la lengua estudiada en su contexto sociocultural.

Sin embargo, el profesor puede encontrarse frente a algunos obstáculos al intentar trabajar con las canciones en la clase. Uno de ellos se refiere al gusto de los alumnos por

música. Con relación a esto, vale un alerta: es prácticamente imposible agradar a todos (principalmente si el grupo es grande). Lo que se puede hacer es intentar, por lo menos, agradar a la mayoría de los alumnos, o a algunos en una clase y a otros en otra oportunidad.

Randall McClellan (1994:164) nos dice que

[m]uita gente faz diferença entre música 'boa' e música 'ruim'. Na maior parte das vezes, esse julgamento reflete um preconceito pessoal. (...) o tipo de música que escutamos influencia quem somos e como percebemos uns aos outros e o mundo à nossa volta.

Otros problemas son: la falta de tiempo y de materiales disponibles (equipo de sonido, cintas o compactos, copias de las letras de las canciones, entre otros) y la dificultad en encontrar letras adecuadas tanto para el nivel de los alumnos como para la actividad que se pretende realizar.

Pero, sentimos la necesidad de alertar a los profesores de español como lengua extranjera para que no hagan una mala utilización de las canciones, poniéndolas a los alumnos sin un objetivo específico. Oyéndolas por oír, sin explotarlas de modo creativo y productivo, con la intención de unir el momento relajante de oír y cantar a la utilización comunicativa de la lengua.

Para concluir, queremos reafirmar la importancia de este estudio, que podrá servir para una posterior consulta de los profesores de español como lengua extranjera, con el objeto de intentar mejorar y perfeccionar su trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el ingreso de las canciones, como verdaderos y atrayentes documentos auténticos que son.

Referencias

- BARALO, M. La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco / Libros, 1999.
- BELLO, P. y otros. Didáctica de las segundas lenguas. Madrid. Santillana, 1990.
- CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, in.: LLOVERA, et al. Competencia Comunicativa. Madrid: Edelsa, 1995.
- COSTA, Ana Lúcia Esteves dos Santos y MARRA, Prosolina Alves. Juegos para la clase de español como lengua extranjera. Madrid. La factoría de ediciones, 1995.
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, 1992.
- ESPINET, Montserrat Dejuán. La comunicación en la clase de español como lengua extranjera. Madrid. La factoría de ediciones, 1997.
- McCLELLAN, Randall. O poder terapêutico da música. São Paulo. Siciliano, 1994.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 147-153.

EL PORQUÉ DE MAFALDA

Regiane de Jesus Costa (G-UFG)

Lorena Ribeiro Melo (G-UFG)

Mafalda es la representación singular de la sabiduría, la razón y la crítica socioeconómica que, gracias a Diós, no se vuelve adulta, pues es mediante su juventud e ingenuidad que Quino nos hace recordar los cambios que la mayoría de veces, nos tornan adultos haciéndonos olvidar, por cuestiones prácticas, que lo importante no es la casa de playa o el coche importado que queremos adquirir, sino el mundo en que vivimos con sus injusticias y el gran deseo adolescente de mejorarlo tornándolo más igualitario y menos cruel. Esa meta está figurada en el padre de Mafalda, quien ve la realización de sus ideales de joven en la hijita. A través de inusitadas preguntas, ella le hace recordar un tiempo de ideales que se mueren un poco a cada día a causa de la rutina y las crisis permanentes por las que pasa el mundo.

La eterna niña Mafalda funciona como un micrófono revolucionario y mordaz en las manos de su autor Quino, quien le dio vida oficialmente como tira el 29 de septiembre de 1964, en Argentina, donde el contexto era la dictadura militar – ése era el modelo político en casi toda Sudamérica. Esa época retrataba un pueblo reprimido, acostumbrado al control de los militares, que se extendía desde lo que se consumía hasta lo que se pensaba. La realidad femenina era un cumplir las funciones de ama de casa y sujetarse a las órdenes de los “señores” maridos. La sociedad condicionaba a las chicas, Susanita es ejemplo de eso pues siempre se ve como “esposa-madre-esclava”, no necesariamente en esa orden. Por otro lado, florescia el capitalismo como ideología de progreso y esperanza para días mejores, pero alguien se olvidó de contarle a Manolito que tal sistema llevaba a una desigualdad social muy grave...

De esa manera Mafalda se torna la portavoz de esa clase sufrida, espejo de un grito de piedad y sobretodo de libertad, aunque por el ángulo del humor, de todos los latinoamericanos. Es por medio de ella que Quino critica, contesta y enfrenta problemas sociales que no podía denunciar abiertamente, como lo de las guerras, lo de los follones étnicos-religiosos, de la censura, de la discriminación racial y femenina. A Mafalda sí le fue permitido denunciar porque es niña y no se puede exiliar a alguien sólo porque está en la fase de *los porqués*.

En Brasil, Mafalda está presente en la astuta Emília, personaje de Monteiro Lobato, a pesar que ésta es una muñeca, que forma parte de lo irreal, del mundo de lo imaginario mientras Mafalda es una niña valiente como los niños reales.

Los demás amiguitos, Felipe y Miguelito y su hermano Guille, son también cuestionadores pero contribuyen más para delinear un universo infantil y fantástico lleno de sueños inocentes. Ya Libertad, como el nombre muy bien revela, es un personaje franco, que como Mafalda está siempre en busca de soluciones para las cuestiones sociales.

Y es por causa de esta relación mundo – Historia – Latinoamerica – Brasil que en este trabajo también eligimos a Mafalda como nuestra portavoz. Pues como profesoras

deseamos que el aula tenga las puertas abiertas a la libertad de comunicación, que puede ser propiciada por opiniones críticas y en cuanto alumnas, lo que nos gustaría resaltar es la posibilidad de hablar sobre nuestro medio, sobre lo que nos gusta y lo que conocemos porque forma parte de nuestra identidad cultural. Así concordamos con Giovannini (1999, tomo 1, p. 15) al afirmar que

...hay que tener en cuenta que la relación que establecemos con una realidad sociocultural nueva se produce siempre sobre la base de los presupuestos culturales que conforman nuestra propia identidad social, por lo que aprender una nueva lengua no es sólo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente.

Los tebeos, por ser textos complementados por ilustraciones o vice-versa, son recursos que atienden a los gustos de casi todas las edades. Eso está presente en los tebeos de Mafalda, que a ejemplo del *Principito*, son historias del universo infantil, pero no para abarcar solamente ése universo, sino también lo de los adolescentes y adultos. Creemos, además que su enredo nos lleva a un universo mágico, reflejo de nuestras necesidades, de nuestras opiniones y de nuestros rasgos culturales. El mundo de los niños es constituido de ingenuidad mezclada a esos porqués. De ahí que el universo que Quino creó para Mafalda está pleno de esas fantasías tan importantes para los niños y para quienes se niegan a quedarse inmersos en adulteces.

A partir de los placeres del deseo y del desafío, internalizamos estructuras, pues según la psicología cognitiva el juego desempeña un papel importante en el aprendizaje de los niños – y estamos de acuerdo con Fernández (1997, p.8) en el punto de reflexión que defiende que los aprendientes de una lengua extranjera son como niños cuando aprenden la lengua meta, eso desde el punto de vista *psicomotor*, pues desarrollan procesos dinámicos ideales principalmente a alumnos sinestésicos, aquellos que, son inquietos y necesitan expresarse por medio de todos los sentidos .

Los estudiantes de una lengua extranjera son también como niños desde el punto de vista *afectivo*, pues si se trata de cumplir actividades que les gusten , tendrán más facilidad de aprender; a partir de lo *social*, pues el juego hace con que el alumno, por ejemplo un analítico, cuyas características principales son las frecuentes preguntas, la buena voluntad con la que cumple las tareas; sin embargo difícilmente se dispone a una interacción, necesite incluirse en la clase.

Está presente además el proceso *cognitivo*, que trata del reconocimiento de los signos e internalización de los mismos, y por extensión de saber adecuar su aplicación; y por fin, el proceso *lingüístico*, que fomenta la interiorización de las estructuras y funciones de la lengua a través de las interpretaciones de las frases que consigue formular correctamente , ello implica el uso adecuado de las reglas gramaticales que consigue inferir, vocabulario, pronunciación y entonación.

Aprender jugando resulta en aprender a vivir en sociedad y al mismo tiempo, desarrollar la función simbólica del lenguaje. Y por todo eso, los tebeos de Mafalda son un excelente *input* para explotar prácticas pedagógicas que despertarán un mayor interés en los estudiantes de Español como lengua extranjera.

Objetivo específico:

- demostrar lo interesante que puede ser la enseñanza a partir del recurso de los tebeos, sirviéndonos de la lengua meta no apenas como recurso de comunicación, sino también como un recurso que lleve al aprendiente a hablar de sí mismo, es decir, de su propia historia que es la historia de latinoamérica . Ese objetivo se embasa en los ideales del enfoque comunicativo, el cual pretende que el estudiante internalice la lengua meta a través de su uso.

Objetivos generales:

- hacer sugerencias de actividades con tebeos que ejerciten la gramática y el léxico, insistiendo en que se utilice una preposición una estructura propia de la lengua española, pero sin perder de vista el bienestar, de esa manera, podrán los profesores tener un respaldo mayor a la hora de enseñar los contenidos sin que el alumno se sienta responsable por ser una “gramática ambulante” y partir de ese punto para iniciar las conversaciones acerca de las cosas que forman parte del cotidiano del estudiante, el cual se presume que no está resumido a ideales estructurados mediante reglas gramaticales;
- demostrar que a partir del enfoque comunicativo el alumno interioriza esos contenidos, pues la clase “por naturaleza” tiene una dinámica que le propone al estudiante estar activo, los juegos no son tan inocentes como aparentan, profesor y alumno saben que tras la experiencia graciosa, hay intenciones didácticas, y;
- descentralizar el “conocimiento” de las manos del profesor para así enfatizar el papel del alumno como sujeto del aprendizaje, es lo que se llama autonomía en el aprendizaje, eso se da a partir del deseo de experimentar estructuras y apropiarse de la lengua.

Envolver al grupo a través de las tiras

Cuando el estudiante se identifica con un personaje, se ve inserido en una situación en que, posiblemente, no había pensando antes y muchas veces encuentra sus mismos cuestionamientos en las historietas de Mafalda. Entonces la clase se torna una oportunidad de inclusión y de desbravamiento de las personalidades de los alumnos.

Las imágenes son una manera de atraer la atención del joven, principalmente la de aquel joven que todavía no está habituado a la lectura. Es una invitación muy sutil a la literatura, pues exige que el alumno, a partir de sus interpretaciones, juegue, practique la oralidad – así podemos envolver en nuestro juego tanto al alumno poco motivado como al tímido.

Una de las características más marcantes de los tebeos, también llamados tiras o cómics, es que pueden cumplir la función de presentar los textos, tanto escritos como pictóricos, es decir, el lenguaje verbal y el no verbal a quien nunca tuvo contacto con la lengua, pues todas las tiras tienen el recurso expresivo o en el rostro de los personajes o en las onomatopeyas o aún en los movimientos provocados por las acciones temporales o de otra orden que hacen con que se comprenda, al menos la situación. Este lenguaje no verbal, en cuanto imagen, se relaciona con el lenguaje verbal en tres niveles:

- **Autonomía del lenguaje no-verbal sobre el verbal:** ocurre cuando las imágenes son auto-suficientes, es decir, la comprensión del mensaje transmitido está en el nivel pictórico y si el lenguaje verbal acompaña esa historieta autónoma, se torna redundante. Para ejemplificarlo, demostramos la tira de Mafalda en que Guille duerme un sueño tranquilo. Luego llega su madre piensa que el estará soñando con ella; en seguida le toca al padre verificar qué estará haciendo el bebé, y como la madre, piensa que Guille sueña con él. Pero el último cuadro muestra que Guille sueña con una película que de la televisión.
- **Autonomía del lenguaje verbal sobre el no-verbal:** acontece cuando el cartunista tiene la intención de dar énfasis al texto, relegando lo pictórico a la simple función de ilustrar la historia. Tenemos la tira de un sólo cuadro en que Mafalda ruega a Dios en su oración : “.....y que nunca, nunca, seamos el jamón del sandwich internacional”, que deja a los padres, que se están preparando para acostarse, perplejos.
- **Igualdad de importancia entre los lenguajes verbal y no-verbal:** es común que las imágenes necesiten ser complementadas por el texto escrito y vice-versa, es el caso de la tira en que Mafalda sueña que está en un Congreso Internacional y dice: “¡que levanten la mano los que estén hartos de ver el mundo manejado con los pies!” y todos los señores presentes levantan el brazo, pero en lugar de las manos tienen los pies.

En general, según Vanoye (1998, p.240), las palabras transmiten informaciones en el interior del propio cuadro, otras veces se confunden con los elementos pictóricos, perdiendo su función signifiante (colages). Entretanto, muchas veces es fundamental saber reconocer un hecho de la actualidad o de la época para comprender la situación graciosa que no posee lenguaje verbal.

¡Y ése es el gran porqué de Mafalda! Ella se adecua para las clases del profesor que está preocupado con la reflexión crítica de los alumnos y de lo que reconoce, a través de ella, la posibilidad de abertura de un abanico de prácticas pedagógicas, ella amplía horizontes e incita a los alumnos a la conversación.

¿Cómo trabajar la gramática? ¿Y el vocabulario?

Entre los teóricos podremos encontrar opiniones distintas sobre la necesidad y el modo de enseñar la gramática. Pero, creemos que la interiorización puede darse con más éxito a través de los juegos, sin olvidar que debemos tener en cuenta los objetivos de los alumnos, qué piensan del estudio de lengua extranjera y cómo les gustaría que fuese el abordaje, para que tengamos claro la postura que debemos asumir, visto que cada grupo es muy distinto de otro .

Cuando uno se divierte, no cree que es aburrido aprender “esa cosa” que es el terror de la mayoría de los estudiantes de lengua, que se llama *gramática*. Alrededor de los años noventa, empezaron a ser utilizados los manuales didácticos según el enfoque comunicativo planteado por Hymes (in: *Competencia comunicativa*: 1995, p.27), a pesar de que ya no se contemplaba la gramática, sino se tenía la intención de que el alumno supiera, por sí solo, abstraer las reglas. Aquellos manuales no alcanzaron la pretendida fama y hoy en día tenemos

ya libros de enfoque comunicativo, pero basados en la ampliación de teoría de la Competencia comunicativa en 1983 por Canale (in: *Competencia comunicativa*: 1995, p.63) que abarca esa importante área que forma parte de la lengua de manera sutil, haciendo con que el alumno saque sus propias conclusiones y comprenda las estructuras, en lugar de apenas decorárselas. En cuanto profesores, debemos motivar a nuestros alumnos la habilidad o expresión oral de modo a enfrentar los errores (de sintáxis, de léxico, de fonética, etc.) como siendo naturales en el proceso de aprendizaje. Además es un principio de la Lingüística considerar el *error* solamente como algo *agramatical*, aquello que no tenga ninguna comprensión sintáctica o semántica, así esclarece Tarallo (1990, p.29). El error que se piensa haber cometido es sólo un indicio de aprendizaje.

Acerca del léxico, debemos trabajarlo como siendo un “apartado muy importante dentro de la estructura de la lengua, así lo define Giovannini (1999, tomo 2 , p.45), las estructuras de la lengua no existen al margen de los significados que transmiten”. Las palabras son elementos fundamentales para la comprensión de un texto. Los teóricos las distinguen entre palabras claves o vocabulario activo (sustantivo, adjetivo, verbo, expresión etc.) y palabras “apoyos” – también llamadas vocabulario pasivo, son las que tienen la función de posibilitar la comprensión cuando no se conoce la clave.

Eligir las palabras que se debe enseñar no resulta fácil; hay que se considerar las palabras más utilizadas, los falsos amigos, las que posibilitan otras construcciones y las que tienen más de un significado. No se debe olvidar pronunciación, ortografía, contexto lingüístico, formación de palabras y aspectos del significado relativos a denotación, conotación, antónimos, sinónimos, campo semántico y traducción. Eses aspectos permiten desarrollar técnicas varias para presentar un vocabulario, pero nos detuvimos en presentarlo a partir de la lectura que el alumno hace sobre las tiras.

Permitir que el alumno lea la tira e intente comprenderla sin dicas es un método, a principio, extraño, pero a partir del comportamiento del grupo (si se ríen, si se conmueven, si arrugan las cejas como quienes no encuentran el chiste) el profesor sabrá comparar lo que ha preparado con lo que los alumnos necesitan saber para que sea alcanzada la meta de la tira. .

En ese proceso el profesor contribuye proporcionando instrumentos de comunicación, a través de gestos de comparaciones o, en último caso, traducción para que los alumnos construyan su vocabulario. Pero es del aprendiente la responsabilidad de ampliarlo, extenderlo hacia las necesidades que él posee, para dotar de significado afectivo las palabras nuevas.

Nuestra propuesta es que la interiorización sea adquirida por medio de juegos que abarquen contextos reales. De esa manera, el alumno no se sentirá subyugado, pues como resalta Concha Moreno (in: Revista Clarabela 41,1997), si algo le interesa, si le permite expresarse, el alumno pondrá todo su esfuerzo en aprenderlo y esto permitirá interiorizarlo.

Funciones del juego

1. El juego como recurso

De acuerdo con Fernández (in: Revista Clarabela 41, 1997), la clase de lengua extranjera “es una dinámica constante que responde a la necesidad que el alumno tiene de

estar activo y ser el foco de su aprendizaje”. La clase forma parte del juego y vice-versa, pero el juego debe ser planteado no como una actividad para pasar bien un rato, sino con objetivos claros en el proceso de aprendizaje.

Presentamos, entonces, juegos que además de formar una atmosfera deshinibida proporcionan formas suaves de practicar la lengua y que también:

- despierten la creatividad para resolver situaciones propuestas;
- potencien el estar activos y ser responsables por el proceso de aprendizaje;
- posibiliten la exposición necesaria para interiorizar los exponentes lingüísticos, creando condiciones para que supla alguna posible laguna de información e interés en el intercambio comunicativo;
- hagan posible la comunicación global de situaciones imaginarias y
- apoyen el trabajo cognitivo de descubrir y apropiarse de la lengua.

2. Juegos para calentamiento o revisión

Esos juegos pretenden crear un ambiente para que la interacción sea auténtica, incitar en el alumno la actitud activa e indagadora y cumplir la meta del enfoque comunicativo (que el alumno sea el centro del proceso y que se realice la comunicación), además de repasar el contenido lingüístico. Elegimos a la tira en que Mafalda juega al ajedrés con Susanita porque aunque estén jugando, como suelen hacer los niños para pasárselo bien, podemos observar la diferencia de carácter entre las dos: mientras Mafalda formula una estrategia bastante racional, Susanita está con el pensamiento distante, tomando el juego como fútil: ella idealiza el futuro: quiere casarse con un pelirrojo, porque siendo ese tipo tan incomún, sus amigas van a tener mucha envidia de ella.

Se puede a partir de esa tira, distinguir las diferencias físicas (pelo pelirrojo, pelo negro, pelo rubio, lacio, rizado, etc....). Para un juego, elegimos a cuatro personas para ser líderes de grupo, sin olvidar las personalidades de nuestros alumnos para no provocar constringimientos, y les pediremos que escojan a las personas que formarán parte de sus grupos sin revelar sus nombres, incitando el alumno a describir los compañeros. Cuando estén formados los equipos, les pasa un tablero de oca.¹ Sugerimos que el profesor confeccione la oca de acuerdo con los temas que ya haya trabajado y los distinga entre gramática, vocabulario, funciones, numerales y conocimientos generales, cuando salga uno de esos temas, el profesor leerá la pregunta que elaboró. El cuadro que trae la palabra oca significa una nueva chance de lanzar el dado, el grupo debe decir “de oca a oca y tiro porque me toca”, así vence quien llegue al final antes de los demás del tablero.

<i>¿qué enseñar / revisar?</i>	Funciones, vocabulario, estructuras gramaticales y conocimientos generales.
<i>¿cuál objetivo?</i>	Despertar en el alumno el deseo de comunicarse en la lengua meta y verificar su aprendizaje.
<i>¿cuál nivel?</i>	Se adecua a todos los niveles.
<i>¿cuántos alumnos?</i>	Dividir el grupo en cuatro equipos.
<i>¿tiempo necesario?</i>	Depende de lo que se quiera explotar.

¹ Oca es un juego de tablero que se juega con dados, cada cuadro es una oca. Vence quien primero llegue al fin del tablero.



(Fuente: *Mafalda* 5)

3. Juegos de práctica controlada

En el tebeo que escogemos, Mafalda observa la casa, que está toda arregladita gracias a su madre, quien trabajó todo el día. Entonces Mafalda remata “ mamá, ¿qué que te gustaría ser si vivieras?”, cada alumno escribirá en un papel una pregunta creativa a partir de la estructura ¿qué harías si fueras...?. En un segundo papel, el alumno contesta su propia pregunta. Después mezclamos los papeles en dos bolsas (una de preguntas y otra de respuestas) y cada estudiante deberá sacar al azar una combinación de éstas y leerla para el grupo. Nos parece muy chistoso.

¿qué enseñar / revisar?	Indicativo (condicional) y Subjuntivo.
¿cuál objetivo?	Hacer con que el alumo practique los modos y desarrolle habilidades creativas
¿cuál nivel?	Intermediario
¿cuántos alumnos?	Para la destreza escrita, individual. Para la interacción, todos los alumnos.
¿tiempo necesario?	10 minutos



(Fuente: *Mafalda* 5)

4. Juegos para formar hipótesis

Sirven para fomentar la formación de hipótesis. Esas prácticas ejercitan las estructuras, pero son menos dominadas por el profesor. Vamos a presentar tebeos que traen los globos borrados y crear contextos, que dependerán de las tiras escogidas. Después, explotaremos

las hipótesis a partir de las expresiones de los personajes y de la subordinación entre los discursos, acerca de qué estarán hablando los personajes. Es necesario propiciar un ambiente para la formulación de hipótesis con la intención de que el alumno formule ideas utilizando, para eso, el modo subjuntivo.

<i>¿qué enseñar / revisar?</i>	Subjuntivo, falsos amigos (prejuicio), etcétera.
<i>¿cuál objetivo?</i>	Hacer con que el alumno practique el Subjuntivo (fut.de Indicativo com valor de Subjuntivo), que reconozca palabras heterónimas y que desarrolle habilidades creativas
<i>¿cuál nivel?</i>	Intermediario y avanzado
<i>¿cuántos alumnos?</i>	Individual o en parejas . Para la interacción, todos los alumnos
<i>¿tiempo necesario?</i>	20 minutos



(Fuente: Mafalda 1)

5. Juego como estímulo a la creatividad/práctica libre

De acuerdo con los principios de la psicología del aprendizaje y de las teorías de adquisición de lenguas, utilizar técnicas que promuevan la creatividad estimula la actividad de los dos hemisferios del cerebro, que se complementan y optimizan el aprendizaje. La actividad más libre da a los alumnos la oportunidad de que hagan uso de las nuevas palabras/ expresiones/ estructuras/etcétera, para ello, visamos el uso del conocimiento gramatical y funcional para decir cosas con significados genuinos para los alumnos. Además de no responsabilizar al profesor como único detentor del conocimiento.

A través de la confección de un cómic los alumnos podrán expresar el léxico que está siendo interiorizado. Pero antes de la producción es importante no olvidarse de crear un contexto, lo que puede ser a partir de una tira de Quino que conteste el sistema de enseñanza de los años sesenta a setenta, es interesante comparar ese sistema al actual.

<i>¿qué enseñar / revisar?</i>	Funciones, vocabulario, etcétera.
<i>¿cuál objetivo?</i>	Hacer con que el alumno desarrolle habilidades creativas
<i>¿cuál nivel?</i>	Todos
<i>¿cuántos alumnos?</i>	Individual
<i>¿tiempo necesario?</i>	Libre, para que sea una tarea para casa.



(Fuente: *Todo Mafalda*, p. 542)

Conclusión

El presente trabajo nos sirvió para analizar las necesidades de trabajar la gramática y el léxico por los bieses de los juegos. La enseñanza tradicional de lengua extranjera, cuyos manuales traen la gramática como herramienta indispensable a la expresión oral y el enfoque por tareas, que resulta para el alumno algo muy pesado por lo mecánico que es no alcanza éxito en el proceso de adquisición.

Por creer en la autenticidad y eficiencia de lo lúdico para interiorización de estructuras y de léxico, proponemos ese estudio, pero según el privilegio de las tiras. Los tebeos hacen con que al alumno le interese más la clase, debido a sus funciones de traer el humor y la crítica para el aula. Así que las tiras de Mafalda, personaje de Quino, son adecuadas para una clase comprometida con esos objetivos.

Nosotras intentamos sugerir prácticas controladas, menos controladas y libres con el objetivo de demostrar cómo el recurso de las tiras de Mafalda puede ser interesante para una clase más divertida y productiva.

Referencias

- FERNÁNDEZ, S. Aprender como juego – juegos para aprender español. *Revista Clarabela*, n. 41 – Las Actividades Lúdicas en la Enseñanza de LE. Espanha; Sgel, 1997.
- GIOVANNINI, A. et alli. *Profesor en acción*. (tomos 1,2 y 3). Madrid: Edelsa, 1999.
- LLOBERA, M. et alli. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.
- MORENO, Concha. Actividades lúdicas para practicar la gramática. *Revista Clarabela*, n. 41 – Las Actividades Lúdicas en la Enseñanza de LE. Espanha; Sgel, 1997.
- QUINO. *Mafalda*. (tomos 1,3,4,5 y 6). Barcelona: Lumen, 1992
- _____. *Todo Mafalda*. Barcelona: Lumen, 1992
- TARALLO, F. *Tempos lingüísticos* – itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Tradução e adaptação de Clarisse Madureira Sabóia et alli. 11a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CRIANDO ATIVIDADES PARA AS AULAS DE LEITURA

Valdirene Maria de Araújo Gomes (UFG)

Maria Aparecida Yazbec Sebba (UFG)

Luciana Ananias (G-UFG)

As pessoas lêem, em geral, por dois motivos: por prazer e por informação (GRELLET, 1981; ANDERSON, 1999). Aqueles que lêem em língua estrangeira não fogem à regra. Quando estes buscam as aulas de leitura, têm o objetivo de se tornarem bons ou melhores leitores para poderem compreender os textos que intencionam ler. Ao professor de leitura cabe mostrar ao aluno como abordar o texto para tornar a compreensão deste possível. Muitas vezes basta tornar conscientes para o aluno as estratégias que ele já usa em sua leitura em língua materna e mostrar que elas podem ser transferidas para a leitura em língua estrangeira.

O termo *estratégias* pode ser definido como “ações planejadas que os aprendizes selecionam e controlam para alcançar metas ou objetivos desejados” (WINOGRAD e HARE, 1988, citados por ANDERSON, 1999, p. 70). Para Garner, Macready e Wagoner (1984, citados por ANDERSON, 1999, p.70), “uma estratégia é uma seqüência de atividades, não um único evento e os aprendizes podem ter adquirido algo da seqüência, mas não tudo”. Segundo Nunan (1999, p.171), “estratégias são procedimentos mentais e comunicativos que os aprendizes usam para aprender e usar a língua”, são “processos mentais e operações usadas pelos aprendizes para aprender e depois se comunicarem” (p.264). Como vemos nessas definições, estratégias são ações, atividades, operações e o aluno é, portanto, ativo, participa de sua aprendizagem.

Ao lermos, também utilizamos estratégias. Feuerstein e Scholnik (1995, p.250) definem estratégia de leitura como “uma série de passos direcionados ou técnicas de ‘ataque ao texto’ para serem seguidas pelos leitores para compreenderem um texto”.

As aulas de leitura geralmente se baseiam em ensino de estratégias. Para se elaborarem atividades, deve-se ter em mente quais são essas estratégias. Esta oficina, então, teve como objetivo apresentar algumas tipologias de estratégias de leitura (ver anexo) para que, com o conhecimento destas, possa-se ter uma idéia dos tipos de exercícios possíveis. Os participantes foram divididos em grupos que receberam uma tipologia diferente cada. Após analisarem as estratégias e serem reagrupados, os participantes compararam as tipologias para ver o que havia em comum entre elas. Observou-se que os diferentes autores citam as mesmas estratégias, com as mesmas denominações ou não, ou acrescentam outras. Alguns, ainda, detalham mais que outros.

A primeira tipologia de estratégia de leitura que relacionamos é a de Grellet (1981). Convém, no entanto, explicar alguns termos que podem causar dúvidas quanto à diferença entre si.

Para Grellet (1981), ‘predicting’ (predição) é adivinhar o que vem a seguir a partir de pistas gramaticais, lógicas e culturais do texto. Para ele, esta é uma estratégia essencial para que se possa antecipar a informação contida no texto e para que se possa fazer uma leitura rápida a fim de se obter uma idéia geral do assunto do texto. ‘Previewing’ (previsão)

envolve usar a informação periférica ao texto em si, ou seja, em um livro, observa-se, por exemplo, o sumário, o prefácio, o apêndice, o título do capítulo e dos parágrafos. ‘Anticipation’ (antecipação), segundo Grellet (1981), tem a ver com a motivação, com a expectativa que se cria em relação ao texto. Em outras palavras, quando a pessoa lê, ela cria a expectativa de encontrar certas respostas, certa informação em que se está interessado.

Observando a tipologia de Grellet (1981), notamos que há basicamente três estratégias (as quais Grellet chama de técnicas) que se desdobram em outras (ver anexo).

Como já foi dito anteriormente, encontramos semelhanças entre as tipologias. Por exemplo, prever o assunto do texto, ler rapidamente para se ter uma idéia geral do texto e ler rapidamente para se extrair informação específica (‘predict’, ‘skim’ e ‘scan’, respectivamente) são estratégias que aparecem em todas as listas. Na tipologia de Feuerstein e Scholnik (1995), essas estratégias se encontram nas duas primeiras categorias: processos heurísticos e processos de análise (‘heuristic processes’ e ‘process of analysis’). Wiriyaichitra (1986) não usa o termo ‘skim’, por exemplo, mas explica o que ele vem a ser (examinar o texto- ‘make a survey of the passage or text’) e qual a sua finalidade (para saber se o material será útil para um propósito específico, para se obter uma idéia geral sobre o que é o material, para se obter uma idéia geral da intenção do autor – ‘to find out whether the material will be useful for a specific purpose, to get a general idea of what the material is about, to get a general idea of the author’s purpose’). (Ver anexo.)

Enfim, objetivou-se na primeira parte da oficina estudar as tipologias, já que elas refletem atividades ou técnicas que podem ser aplicadas nas aulas de leitura. Na segunda parte, exemplificamos algumas atividades de escrita ligadas à leitura, onde o aluno tem a oportunidade de integrar as habilidades de leitura e escrita, de ir além de responder perguntas de compreensão relacionadas ao texto e de fazer algo com função comunicativa. Também exemplificamos atividades para retenção de vocabulário.

A seguir, faremos a descrição de algumas atividades que podem ser utilizadas para trabalhar a escrita pós-leitura.

Atividades de escrita

O objetivo de se usar a habilidade de escrita como atividade pós-leitura, em uma aula especificamente de leitura, é, além de variação aos exercícios de compreensão comumente usados, o de integrar as duas habilidades e, de fato, fazer algo comunicativo com o texto. É claro que o texto deve ‘pedir’ para que se produza algo escrito. Como afirma Jordan (1997, p. 143), “a leitura, como uma habilidade, está normalmente ligada à escrita [...]. Embora o foco possa estar em várias estratégias de leitura e prática de compreensão, os exercícios resultantes geralmente envolvem escrita [...]”.

Algumas atividades de escrita incluem resumos, esquemas, acréscimos ou mudanças ao texto. Os exercícios descritos a seguir ainda podem ser variados e levar o aluno a mudar o texto original, ampliando-o ou transformando-o em um de gênero diferente, por exemplo.

Nessa oficina, utilizamos materiais autênticos (textos elaborados com o objetivo de informar e que geralmente trazem informações verdadeiras) e não autênticos (elaborados para se trabalhar um item específico e podem conter informações verdadeiras ou não) para

fornecer informação aos participantes a fim de que eles pudessem realizar atividades de escrita. Na primeira atividade, foram utilizados panfletos de viagem (brochuras), os quais trazem informações sobre cidades goianas. Os participantes sentiram-se bastante atraídos pelo material, visto que este contém bonitas fotos de locais turísticos e traz informações em inglês sobre pontos bastante conhecidos para alguns deles. Os panfletos contêm informação sobre localização, pontos turísticos, hotéis, restaurantes, atividades noturnas e de lazer, entre outras. O objetivo dessa atividade era que os participantes lessem a informação contida nos panfletos e criassem, a partir daí, panfletos semelhantes contendo informação sobre suas respectivas cidades de origem. A informação contida nos panfletos era simples. Grande parte do vocabulário poderia ser utilizada na criação do novo panfleto. Porém, essa não seria uma mera atividade de cópia, visto que cada participante deveria inserir dados da sua própria cidade, o que seria uma informação nova.

A atividade acima pode ser realizada tanto com grupos de inglês geral quanto com grupos de inglês instrumental, tendo em vista a sua simplicidade. No entanto, apesar de simples, ela propicia aos aprendizes dos dois grupos contato com material autêntico e vários elementos para expansão de vocabulário. Além disso, é uma atividade interessante, pois os alunos extraem informação verdadeira do material, compartilham informação real com seus colegas, trabalhando o vocabulário novo de forma descontraída.

Na segunda atividade, foi utilizada uma correspondência da Casa Thomas Jefferson a respeito do Segundo Seminário para Professores de Inglês como Língua Estrangeira. Essa correspondência tratava-se de um convite dirigido a professores de inglês para participarem do referido seminário que aconteceria em julho de 2003. Para participar do seminário, os professores teriam de preencher uma ficha de inscrição com informações pessoais e sobre a instituição/escola na qual trabalham.

A ficha de inscrição trazia, além dos campos a serem preenchidos, informações sobre como o seminário ocorreria, valores das inscrições e procedimentos para pagamento e escolha dos cursos. Ao ler a correspondência, os participantes exploravam informação, verificavam o tipo de texto, seu conteúdo e como ele foi organizado. A seguir, preenchiam a ficha de inscrição com os dados necessários e extraíam mais informação sobre o seminário.

Esse tipo de atividade também oferece aos aprendizes a oportunidade de contato com material autêntico e, apesar de os alunos não utilizarem a língua estrangeira na escrita, eles têm a oportunidade de trabalhar com dois tipos diferentes de texto em inglês: uma carta e uma ficha de inscrição. Se o grupo estiver em um nível mais avançado, pode-se pedir que os alunos escrevam uma carta semelhante, convidando um determinado grupo de pessoas para um evento criado por eles.

A última atividade foi elaborada a partir de um material não autêntico. Esse material trazia informação sobre uma pessoa foragida. O texto, em forma de um pequeno cartaz, continha uma foto e uma descrição curta sobre as características físicas do homem procurado. A atividade proposta foi a de que os participantes transformassem a descrição em um anúncio no qual eles colocariam as características do homem ou mulher ideal para eles. Os participantes poderiam utilizar o mesmo esquema do cartaz para as características físicas. A diferença é que o cartaz seria transformado em anúncio e, portanto, não teria foto e traria a descrição de uma pessoa imaginária com características físicas dadas de acordo com a preferência de cada um.

Como pode ser visto, vários materiais, sejam eles autênticos ou não, podem ser adaptados e utilizados como fonte de leitura em sala de aula e, conseqüentemente, como base para atividades de escrita. As atividades podem se tornar mais interessantes na medida em que os aprendizes puderem acrescentar o seu toque pessoal a elas, criando seu próprio texto e compartilhando suas idéias com o grupo ao invés de apenas absorver informações de um texto alheio.

A seguir, apresentaremos algumas atividades de retenção de vocabulário.

Atividades de retenção de vocabulário

Nas aulas de língua estrangeira para propósito específico, a metodologia para o ensino de vocabulário tem muito em comum com a metodologia de ensino de vocabulário em geral. Então, exercícios como tabelas em que se completam ou substituem termos que se relacionam, listas de palavras em categorias, diagramas de morfemas derivacionais, entre outros, são comuns nos dois casos. Outros exemplos comuns são: trabalhar com o contexto para estabelecer o significado de palavras, observar as palavras que se repetem e determinar se são funcionais ou de conteúdo e, destas, quais são palavras-chave. Saber usar o dicionário também é uma habilidade a ser adquirida e que pode ser praticada em sala. As atividades escolhidas para demonstração ajudam na retenção de vocabulário por serem lúdicas e trabalharem não apenas com estrutura, mas também com contexto.

Na primeira atividade, foram trabalhados os afixos, e foram utilizados cartões com palavras formadas por prefixação, por sufixação ou por ambos.

Exemplo:

DEVELOP	ED
DEVELOP	ING
UNDER-DEVELOP	MENT

Os participantes receberam envelopes com palavras que seriam formadas a partir do mesmo radical. Cada envelope continha dois conjuntos de palavras (dois radicais diferentes) e diferentes prefixos e sufixos. Os participantes deveriam acrescentar prefixos e sufixos aos radicais para formarem palavras com diferentes classes gramaticais. Depois de os participantes terem organizado as palavras em duas “famílias” diferentes, eles comentaram sobre quais prefixos davam idéia de negação, ou de repetição, que sufixos formavam verbos, adjetivos, advérbios e assim por diante. Em seguida, eles receberam um texto no qual eles tinham lacunas que teriam de ser completadas com palavras de mesmo radical, mas com diferentes classes gramaticais. A atividade foi facilitada não só pelo contexto do texto, mas também pelos sufixos que forneciam a noção da classe à qual a palavra pertencia.

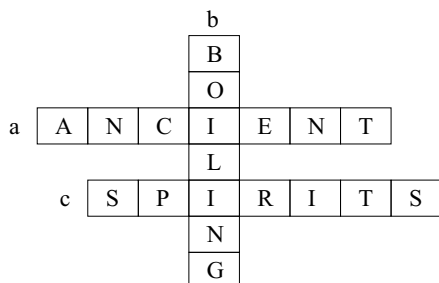
Na segunda atividade, os participantes tinham de criar uma palavra-cruzada. Ao ler um determinado texto, eles examinaram o conteúdo e retiraram algumas palavras-chave. As palavras selecionadas seriam utilizadas na construção da palavra-cruzada que seguiria a ordem de encaixe das palavras. Após selecionar as palavras, os participantes desenharam a

palavra-cruzada com o número de espaços para cada letra de cada palavra, encaixando uma na outra. Em seguida, os participantes deveriam criar pistas para que as palavras fossem descobertas. Eles poderiam utilizar definições, sinônimos ou traduções.

Essa atividade foi criada para ser realizada como trabalho entre grupos. Ela pode ser feita até mesmo como uma competição. Cada grupo prepara uma palavra-cruzada que será distribuída para outros grupos. Vence o jogo o grupo que primeiro completar a palavra-cruzada recebida com as palavras corretas.

Exemplo de palavra-cruzada:

adjective that means 'very old'
gerund form for 'boil'
alcoholic drinks



A terceira atividade de vocabulário é um jogo de dominó criado a partir de vocabulário de uma área específica. De um lado havia palavras escritas em português, do outro lado havia uma palavra escrita em língua estrangeira. Para cada palavra em língua estrangeira havia uma palavra correspondente em português. Os participantes deveriam jogar o dominó com as regras normais desse tipo de jogo, procurando encontrar a tradução das palavras (português-inglês/ inglês-português) das peças que tinham em mãos.

Exemplo de dominó:

FOLHA DE ROSTO	BIND	ENCADERNAR	FRONTSPIECE
----------------	------	------------	-------------

O jogo deve ser jogado em pares e, se for feito em forma de competição na sala de aula, vence o jogo o aluno que primeiro encaixar todas as peças que ele tem em mãos.

Essa atividade serve para qualquer tipo de vocabulário que se queira revisar. Além de trabalhar com vocabulário de uma área específica, ela pode também ser utilizada para revisar palavras de diferentes classes, tais como verbos, adjetivos, substantivos, entre outras.

Conclusão

A atividade de leitura pode e deve ser um processo interativo. As estratégias de leitura podem auxiliar bastante nesse processo. Segundo Nunan (1999), um leitor fluente tem um conhecimento razoável das estratégias de leitura e as seleciona para alcançar os seus objetivos ao ler um texto. Assim, o professor deve procurar desenvolver atividades variadas para que os alunos possam aplicar diferentes estratégias. Algumas atividades podem ser desenvolvidas com o auxílio dos próprios alunos, como é o caso das atividades de retenção de vocabulário. Desse modo, elas ganharão mais variedade por estar sendo feitas por pessoas diferentes. Além disso, ao se envolverem na preparação das atividades, há uma chance de que os alunos explorem mais o texto, buscando informações específicas.

Para desenvolver atividades para as aulas de leitura, o professor, além de usar sua criatividade, precisa ter em mente que informação ele deseja que os alunos apreendam do material escolhido, que tipo de interação ele quer que ocorra e que estratégias os alunos deverão aplicar para alcançar seus objetivos.

Referências

- ANDERSON, N. J. *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- FEUERSTEIN, T.; SCHOLNIK, M. *Enhancing Reading Comprehension in the Language Learning Classroom*. San Francisco: Alta Book Center, Publishers, 1995.
- GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981
- JORDAN, R. R. *English for Academic Purposes*. A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- NUNAN, D. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- WIRIYACHITRA, A. How to Make ESP a Communicative Syllabus. In: PETERSON, P. W. (Ed.). *ESP in Practice: Models and Challenges for Teachers*. English Language Programs Division Bureau of Educational Affairs. United States Information Agency. Washington, D.C., 1986. p. 122-136.

ANEXO

Tipologia de Grellet (1981, p.12)

Sensitizing

Inference: through the context

Inference: through word-formation

Understanding relations within the sentence

Linking sentences and ideas: reference

Linking sentences and ideas: link- words

Improving reading speed

From skimming to scanning

- Predicting

- Previewing

- Anticipation
- Skimming
- Scanning

Tipologia de R. R. Jordan (1997, p.143-144)

Prediction

Skimming (Reading quickly for the main idea or gist)

Scanning (Reading quickly for a specific piece of information)

Distinguishing between:

- Factual and non-factual information
- Important and less important items
- Relevant and irrelevant information
- Explicit and implicit information
- Ideas and examples and opinions

Drawing inferences and conclusions

Deducing unknown words

Understanding graphic representation (data, diagrams, etc.)

Understanding text organisation and linguistic/semantic aspects,

E.g.:

- Relationships between and within sentences (e.g. cohesion)
- Recognising discourse/semantic markers and their function.

Tipologia da ELTU da Universidade Chinesa de Hong Kong. (adaptada por Nunan, 1999, p. 265-266)

Having a purpose

Previewing

Skimming

Scanning

Clustering

Avoiding bad habits

Predicting

Reading actively

Inferring

Identifying genres

Identifying paragraph structure

Identifying sentence structure

Noticing cohesive devices

Inferring unknown vocabulary

Identifying figurative language

Using background knowledge

Identifying style and its purpose

Evaluating

Integrating information

Reviewing

Reading to present

Tipologia de Feuerstein e Scholnik (1995, p. 4)

Elas agrupam as estratégias de leitura em quatro categorias principais:

Heuristic processes

- Processes that involve guessing, predicting, or inferring

Process of analysis

Strategies necessary for analyzing a text

Process of unification or cohesion

Processes that allow readers to grasp the logical organization and connections in a text

Process of evaluation

Processes that allow readers to read critically and be aware of the writer's point of view.

Tipologia de Wiriyachitra (1986, p.124-125)

Make a survey of the passage or text

- To find out whether the material will be useful for a specific purpose

- To get a general idea of what the material is about

- To get a general idea of the author's purpose

Scan for specific information

Interpret illustrations

Use a dictionary effectively

Guess the meaning of words using word analysis and context clues

Understand relations within the sentence

Understanding relations between parts of a text through grammatical cohesion devices of reference

Recognizing the main idea/topic sentence of a paragraph

Follow the sequence of ideas

Follow instructions

Note details

Make short notes

Identify fact and opinion

Draw conclusions

Predict and anticipate outcomes

EL JUGUETE RABIOSO Y LA LITERATURA PICARESCA

Wellington Ricardo Fiorucci (Unesp-Assis/Cefet-PR)

Presentación

Cuando, en 1926, el escritor argentino Roberto Arlt (1900-1942) publicó en Buenos Aires su primer libro éste pasó inadvertido. Desgraciadamente para el joven escritor ese mismo año Ricardo Güiraldes dio a conocer su obra maestra: *Don Segundo Sombra* (1926), celebrada de inmediato por Leopoldo Lugones y por los lectores en general, de modo que esa edición de *El juguete rabioso* no tuvo mayores repercusiones.

Sólo tres años después, Arlt llama la atención con su segunda novela *Los siete locos* (1929); entonces se advierte en este nuevo narrador una vertiente estética distinta. Si, por una parte, *Don Segundo Sombra*, la novela postrera de Güiraldes, clausuraba magistralmente la narrativa rural argentina, por otra, *El juguete rabioso* iniciaba, de manera vigorosa, la novelística urbana.

Sobre dichas consideraciones, escribió el propio Arlt en la nota previa de la segunda edición:

Cuando se publicó esta novela, los críticos se quedaron tan frescos como acostumbran a estarlo la mayoría de las veces que aparece un libro cuyo autor trae en sus alforjas la simiente de un fruto nuevo. Su aparición pasó sin dejar mayores rastros en los anales de la crítica, aun cuando entre la juventud *El juguete rabioso* provocara apasionados elogios. (ARLT, 2003, p. 4)

La “simiente de un fruto nuevo” a la que se refiere Arlt no es otra cosa que el carácter descriptivo de una narrativa acentuadamente realista que toma como modelos a los habitantes más pobres y marginales de Buenos Aires. Con prosa cruda, heredera casi de la picaresca española, el narrador argentino expone las miserias físicas y morales de los bajos fondos de la ciudad. No es la prosa demasiado cercana al coloquialismo y llena de imperfecciones; pero no por ello ilegible.

Esta forma natural, poco sutil, aún bastante áspera de *El juguete rabioso* (que, sintomáticamente, en un principio iba a titularse *La vida puerca*) ocasiona la extrañeza de los editores; uno de ellos, Elías Castelnuovo, escritor y crítico influyente, le devolvió su manuscrito a Arlt con este comentario en donde revela, involuntariamente, que ni siquiera se había enterado de que *El juguete rabioso* era una novela:

El libro de cuentos que me trajo, pese a su fuerza temperamental, ofrecía innumerables fallas de diversa índole, empezando por la ortografía, siguiendo por la redacción y terminando por la unidad y coherencia del texto. Le señalé hasta doce palabras de una suntuosidad insultante, mal colocadas por añadidura, cuyo significado no supe determinar. Había, asimismo, en su ensambladura dos estilos distintos y contrapuestos. Una mezcla de Máximo Gorki y de Vargas Vila. (CASTELNUOVO, 2003, p. 1)

Arlt, según su biógrafo más respetado, Raúl Larra, es en *El juguete rabioso* un escritor autodidacto que deja ver a través del protagonista muchos rasgos de su difícil existencia. De esta forma, sin que se trate de una autobiografía puntual, las precariedades y desdichas de Silvio Drodman Astier son también las del propio Roberto Arlt. Los demás personajes (Irzubeta, don Gaetano, don Miguel, Doña María, la señora Rebeca, el señor Josías, el Rengo, el Pibe, etcétera) conforman una muestra de los habitantes miserables de la ciudad, cuya vida desahuciable se encuentra entre el cinismo y la absoluta descomposición moral.

El lenguaje desmenuzador aliado a la estructura cerrada de la obra conduce el relato a una situación-límite, presentándonos así la condición del personaje y su entorno como simulacros de la realidad. De cierta manera, nos arriesgamos a destacar el presunto carácter metafísico de *El juguete rabioso*, que podría ser definido, aunque es cierto que no unánimemente, como la propia piedra angular de la producción literaria de Arlt. Sobre dicha afirmación sería válido recurrir a lo que ha afirmado el crítico Carlos Mastronardi en la introducción de la novela *Los siete locos*:

Los rasgos particulares e inmediatos que les otorga el novelista dejan traslucir un modo de intuir la vida y el mundo. No es aventurado afirmar que el férvido romanticismo de Arlt se avecina a la metafísica. Acaso no se propuso imprimir una significación trascendente a sus libros, pero su fuerza creadora y su sentimiento de la realidad lo situaron más allá del choque de caracteres y del análisis de costumbres. (MASTRONARDI, 1929, p. 6)

Mastronardi nada más hace que señalar la punta del hilo conductor de la poética del escritor porteño, es decir, el flujo narrativo que emana de los personajes inmersos en el conflicto de sus conciencias, desdoblamiento natural de otra punta que se nos revela la fuerza egótica del lenguaje de Arlt – vale recordar que el escritor era conocido entre los suyos, los continuadores del “grupo de Boedo”, como el pequeño Dostoievski.

Así, al fin y al cabo, podemos decir que Arlt y su novela forman un solo conjunto a la vez fascinante e innovador, abriéndonos paso por medio del lenguaje poético hacia una forma peculiar y, por lo tanto, original de interpretación de la realidad. De entre las diversas formas de representar la vida que posee el arte, el texto de Arlt es seguramente un espejo aterrador de nuestros propios rostros.

La estructura de *El juguete*

Dividida en cuatro capítulos, cada cual con subtítulo independiente, *El juguete rabioso* relata, por medio de una estructura de novela picaresca, los avatares de Silvio Astier en su mundo de miseria.

Silvio intenta desde chico salir de esa agobiante pobreza y para eso recurre primero al robo y luego a diferentes trabajos que lo conectan con varias situaciones y personajes de distinta condición social y económica, aunque predomina lo marginal. Sin duda, esa condición le permite aventurarse como un narrador autodiegético que, poco a poco, va involucrándose y hundiéndose en su propio relato.

Primeramente en “Los ladrones” vemos al protagonista adolescente, casi niño, iniciándose, al igual que otros dos miserables, en el oficio de ladrones, lo que nos lleva a la lectura de la obra bajo el prisma de la llamada “novela de formación”, en que destaca la búsqueda del personaje por la ascensión personal.

En el capítulo segundo de la novela, “Los trabajos y los días”, vemos a Silvio Astier, como todo pícaro, tratando de sobrevivir con un oficio “honrado”, al servicio de Don Gaetano y doña María, propietarios de una librería de viejo cuya miseria no puede ser más desdichada.

En el capítulo tercero, que da título al libro, Silvio Astier ha abandonado a sus “amos” e intenta enrolarse en el ejército. Piensa que sus conocimientos autodidácticos de física, electricidad y balística, así como sus sueños de inventor le abrirán nuevos horizontes para salir de la miseria.

Con “Judas Iscariote”, último capítulo de clara alusión bíblica, Roberto Arlt concluye esta novela y hace que su protagonista descienda hasta el fondo del resentimiento y el rencor. La traición de Judas recobra actualidad en la acción que lleva a cabo Silvio Astier en detrimento del Rengo. Hay un particular placer en la humillación del semejante que intenta salir de la miseria. La reflexión del protagonista vuelve a mostrar la situación moral del ser humano en la que insiste Roberto Arlt a todo lo largo de *El juguete rabioso*.

La estructura de la obra constituye una doble función dentro del esquema narrativo ya que sirve a la vez como prenuncio de la situación final del personaje sin-salida y elemento constitucional del clima agobiante, del pesimismo que va minando, agarrotando poco a poco los sentidos de aquel Silvio que aún resiste en luchar.

Sin embargo, su persistencia abandona un primero mal disfrazado disgusto por lo ajeno, por lo patéticamente humano de los tipos con que él se depara, soportados con aires de resignación y tono masoquista “Ya no tengo ni encuentro palabras con las que pedir misericordia. Baldía y fea como una rodilla desnuda es mi alma” (ARLT, 1994, p. 79) para convertirse pronto en un pesimismo latente, síntoma de una existencia solitaria, sin rumbo “A mis oídos llegan voces distantes, resplandores pirotécnicos, pero yo estoy aquí, solo, agarrado por mi tierra de miseria como con nueve pernos” (Ibidem, p. 79).

El transitar del personaje por esta sociedad mezquina e hipócrita dará lugar a un sentimiento de rencor y enojo en relación no más sólo a ésta, sino al propio hombre “Estremecido de odio, encendí un cigarrillo y malignamente arrojé la colilla encendida encima de un bulto humano que dormía acurrucado en un pórtico” (Ibidem, p. 106).

La evolución del personaje a través de la experiencia le conduce nada más que a un pozo negro y grande idéntico a su barrio, un mundo triste de valores y absurdas situaciones donde la injusticia dicta las leyes en cada gremio y estamento: “Aquí no necesitamos personas inteligentes, sino brutos para el trabajo” (Ibidem, p. 97).

En fin, novela lineal de fuerte rancio psicológico, se ve que en *El juguete* aunque el narrador asume el yo autobiográfico de Silvio Astier, predomina, sin embargo, el recurso de ver el presente como algo ya pasado, como un deseo ineluctable e incluso desesperado de cortar con esa infancia y adolescencia sofocantes. En esto, se podría interpretar como una escritura de tono catártico en la que se puede evocar al mismo neurótico e irritable Arlt.

Intertextualidad y parodia

En lo que respecta a la cuestión de la intertextualidad, es notable el intenso diálogo que se lleva a cabo entre *El juguete rabioso* y la literatura picaresca, en este caso intermediado y “puesto en escena” por el lenguaje paródico que ambas obras propician sobre sus entornos.

Observando desde cerca los protagonistas, vemos que tanto para el uno como para el otro, al contrario de lo que solía ocurrir con el personaje romántico o el héroe clásico, el período de la juventud no les es inocente o dulce. Hay una constante lucha por la supervivencia, por la emancipación personal en medio a un universo hostil e indómito. Silvio transita por una sociedad en intensa ebullición entrecortada por inmigrantes europeos (mayormente italianos) que buscan con sus pocos recursos mantenerse en el “juego de la vida”.

En medio a varios trastornos y peripecias, ambos van construyendo su personalidad y asumiendo su papel de detenedores del discurso. Para tanto, la narrativa se construye en primera persona, bajo la óptica del personaje y con un alto grado de involucración, sea en la figura del narrador desahuciado, en un primer momento, sea en la figura del atormentado Silvio.

En este sentido, el personaje suburbano argentino a través de sus experiencias juveniles nos remite al pícaro clásico, que como ya hemos dicho es su antecesor y correlato ficcional por excelencia. Ambos son iniciados en la madurez, forjados en la dura vida a que se ven expuestos sin ninguna protección. Así buscan en su sagacidad, en una latente fuerza interior y, sobre todo, en la propia experiencia adquirida encontrar un espacio en la sociedad:

Para vender hay que empaparse de una sutilidad ‘mercurial’, escoger las palabras y cuidar los conceptos, adular con circunspección, conversando de lo que no se piensa ni cree, entusiasmarse con una bagatela, aceptar con un gesto compungido, interesarse vivamente por lo que maldito si nos interesa, ser múltiple, flexible y gracioso, agradecer con donaire una insignificancia, con desconcentrarse ni darse por aludido al escuchar una grosería, y sufrir, sufrir pacientemente el tiempo, los semblantes agrios y malhumorados, las respuestas rudas e irritantes, sufrir para poder ganar algunos centavos, porque ‘así es la vida. (ARLT, 1994, p. 120-21)

Silvio aunque posea las riendas de su narración, no puede huir de su destino, su sino, expreso en la frase inexorable “así es la vida”. Su habla es la expresión de una condición del individuo sin salida, evocando al protagonista Pablos de la obra clásica de Quevedo *El Buscón*. Ambos descubren en la infancia, en el propio discurso de los padres la realidad que los perseguirá incansablemente. Así se desvela el mundo a Pablos en la conversa con el padre, momento en que se encontrará, por la primera vez frente a su destino, el de buscón:

Hijo, esto de ser ladrón no es arte mecánica sino liberal ... Quien no hurta en el mundo no vive. ¿Por qué piensas que los alguaciles y jueces nos aborrecen tanto? Unas veces nos destierran, otras nos azotan y otras nos cuelgan, aunque nunca haya llegado el día de nuestro santo. (QUEVEDO, 1998, p. 33)

Silvio, de la misma manera, tras reflexionar sobre las palabras de la madre que le echa en cara un empleo que hace mucho no encuentra, se ve proyectado en el discurso de

ella, notablemente duro, cruel en la medida en que se presenta ineluctable: “Pensé – Y así es la vida, y cuando yo sea grande y tenga un hijo le diré ‘tenés que trabajar. Yo no te puedo mantener’. Así es la vida. Un ramalazo de frío se sacudía en la silla.” (ARLT, idem, p. 61)

Se cierra el vaticinio con una frase sintomática, es decir, el “ramalazo de frío” parece previamente decir al personaje su condición, manifestándose como una sensación que le hiela el espíritu, como se había anunciado desde el comienzo, como un escalofrío que subiendo por la espina nos advierte de un peligro, cual será su destino.

En estos fragmentos notamos, además, los diferentes recursos empleados por los autores. Pablos en comparación a Silvio es mucho más actor que autor, o sea, la condición existencial del segundo se nos revela más dolorosa, visceral. La conciencia de Silvio no se acostumbra a su *modus vivendi*, al contrario, se va descarnando, asumiendo un tono poco a poco más conflictivo, reflejo de un ser atormentado, como se puede observar en el diálogo de este con Arsenio Vitri, ingeniero a quien él delata la acción de Rengo:

- ¿Por qué ha hecho eso?
- ¿Por qué?
- Sí, ¿por qué ha traicionado a su compañero?, y sin motivo. ¿No le da vergüenza tener tan poca dignidad a sus años?
- Enrojecido hasta la raíz del cabello, le respondió:
- Es cierto... Hay momentos en nuestra vida en que tenemos necesidad de ser canallas, de ensuciarnos hasta dentro, de hacer alguna infamia, yo qué sé... de destrozar para siempre la vida de un hombre... (Ibidem, p. 142)

Pablos, sin embargo, demuestra a través de su relato una condición más itinerante que existencial. La narración en *El Buscón* prefiere relatar a profundizar en la experiencia del personaje, manteniéndose así mas lejos de su universo psicológico, aunque tengamos un narrador autodiegético:

Metílos en paz, diciendo que yo quería aprender virtud resueltamente, y ir con mis buenos pensamientos. Y así, que me pusiesen a la escuela, pues sin leer ni escribir no se podía hacer nada. Parecióles bien lo que yo decía, aunque lo gruñeron un rato entre los dos. Mi madre tornó a ocuparse en ensartar las muelas, y mi padre fue a rapar a uno - así lo dijo él - no sé si la barba o la bolsa. Yo me quedé solo, dando gracias a Dios porque me hizo hijo de padres tan hábiles y celosos de mi bien. (QUEVEDO, idem, p. 34)

Es a través de estos personajes, o mejor aún, es por los ojos de esos narradores que los autores tejen su crítica al contexto histórico, parodiándolo, el cual se realiza, por lo tanto, por vías distintas en las dos obras. Quevedo prefiere, según es característico de su lenguaje, echar mano del humor y de su peculiar vena irónica para alcanzar a sus enemigos y desvendar las hipocresías de la sociedad española que se configura cada vez más rica, pero no en términos financieros, sino en contrastes. De imperio colonizador y potencia europea, la España de Carlos V y Felipe II va decayendo, atrapada en una ultrapasada visión medieval y, ya en los reinados de Felipe III y IV, época de Quevedo, había perdido su rumbo como protagonista en el escenario europeo.

Es, en efecto, en aquella fervorosa España del siglo XVII que vive Pablos, momento en que conviven aspectos dudosos, manifestados por las incongruencias de la administración financiera que gastaba todas las riquezas en luchas y guerras internas en función de una

doctrina que debería ser impuesta a fuerza, en menoscabo de una pluralidad de culturas y razas que presentaba inmenso valor para el imperio. El otro aspecto contradictorio es el hecho de ser esta época al mismo tiempo tan violenta e sanguinaria y también la que ostenta el mayor brillo de las artes y letras españolas. Es delineado por estos contornos que tenemos un período en que, habiendo la hegemonía universal de la Corona Española llegado a su apogeo, empieza un movimiento de queda, que pronto culminará en una prolongada decadencia de la nación imperial.

Al trazar una línea del tiempo histórico-literaria, observamos que *Lazarillo de Tormes* (1553-1554) sería el correspondiente a la España heroica por ser el precursor de este tipo de literatura, mientras que *Guzmán de Alfarache* (1559-1604) pertenecería a la fase de la España que presentaba síntomas de ruina y, por fin, *El Buscón* (1626) ya se encontraría en el período de decadencia de la nación, acabando por recurrir un período de tres reinados. Sobre este tema, nos brinda Mario Gonzáles con su texto: “Ao longo de todos esses anos, os pícaros convivem com um sistema de absoluto controle interno e de popularidade da causa nacional apontada pela monarquia. Haverá, assim, um banimento do segmento social cuja ausência gera, precisamente, o modelo picaresco: a burguesia.” (GONZÁLEZ, 1994, p. 28)

Frente a tales perspectivas, queda claro el diálogo entre el texto de Arlt y el de Quevedo, sobre todo en la medida en que ambos desconstruyen y disecan sus respectivos momentos históricos por medio del lenguaje paródico. En fin, es en el intersticio entre la “realidad” y la ficción que se instauran ambos los textos, en la concretización de una crítica que revé el propio universo de los autores, en un proceso de escritura que se revela en gran medida catártico.

Referencias

- ARLT, R. *El juguete rabioso*. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1994.
- ARLT, M.; BORRÉ, O. *Para leer a Roberto Arlt*. Buenos Aires, Torres Agüero, 1985.
- IMBERT, E. A. *Historia de la literatura hispanoamericana*. México, FCE, 2000.
- MASTRONARDI, C. Prólogo, In: *Los siete locos*. Barcelona, Editorial Losada, 2001.
- CASTELNUOVO, E. *El juguete rabioso*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/actcult/arlt/la_obra/madrid.htm> Aceso en: 19 de março de 2003.
- CASTRO, A. *Hacia Cervantes*. Madrid: Taurus, 1967.
- GAY, P. *O estilo na história*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- GONZÁLEZ, M. M. *A saga do anti-herói*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- QUEVEDO, F. *El buscón*. Madrid: Edimat Libros, 1998.
- RICO, F. *La novela picaresca y el punto de vista*. Barcelona: Seix Barral, 1970.
- SHAW, D. L. *Nueva Narrativa Hispanoamericana*. Madrid: Cátedra, 1999.