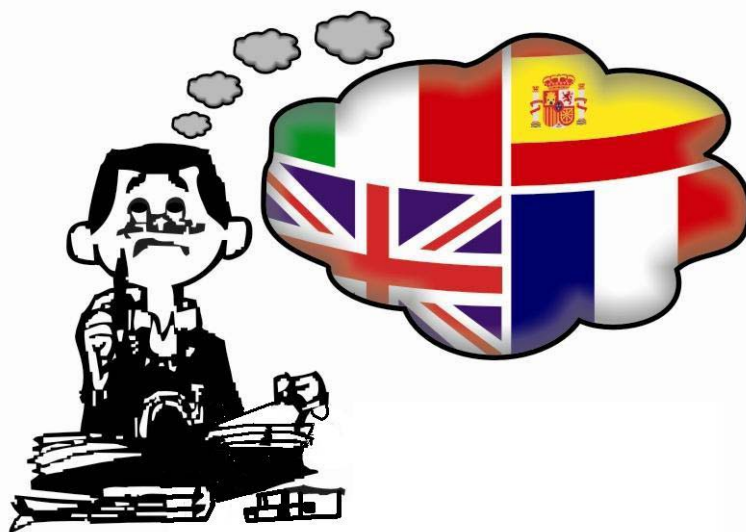


# Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras



**Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem  
de línguas estrangeiras**

**Goiânia, 17 a 19 de agosto de 2005  
Faculdade de Letras - UFG**

# **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**

**Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem  
de línguas estrangeiras**

**2006**

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

## Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras



*Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem  
de línguas estrangeiras*

Goiânia, 17 a 19 de agosto de 2005

## **Comissão Organizadora**

*Francisco José Quaresma de Figueiredo – Presidente*

*Maria Aparecida Yasbec Sebba*

*Luiz Maurício Rios*

*Sara Guiliana Gonzáles Belaonia*

*Margareth de Lourdes Oliveira Nunes*

## **Conselho Editorial**

*Alexandre de Araújo Badim*

*Antón Corbacho Quintela*

*Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva*

*Dayse Maria Pires*

*Dilys Karen Rees*

*Francisco José Quaresma de Figueiredo*

*Gisele Dionísio da Silva*

*Heloísa Augusta Brito de Mello*

*Lucielena Mendonça de Lima*

*Luiz Maurício Rios*

*Margareth de Lourdes Oliveira Nunes*

*Maria Aparecida Yasbec Sebba*

*Michele Dionísio da Silva*

*Patricia Roberta de Almeida Castro Machado*

*Rosane Rocha Pessoa*

*Sara Guiliana Gonzales Belaonia*

*Valdirene Maria de Araújo Gomes*

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG. Goiânia, CD-ROM, 2006.*

## APRESENTAÇÃO

Estes anais referem-se ao VI Seminário de Línguas Estrangeiras, realizado em Goiânia no período de 17 a 19 de agosto de 2005, 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 e proporcionou o contato entre pesquisadores, professores e alunos de graduação e de pós-graduação, bem como estimulou a interação e a troca de idéias e experiências entre a comunidade acadêmica e professores do ensino fundamental e do ensino médio das redes pública e particular de ensino.

Os 54 trabalhos, aqui publicados, são alguns dos que foram apresentados durante o evento e aprovados 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 e Mesas-Redondas, Comunicações e Minicursos e por organizá-los em ordem alfabética por autores.

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

*Francisco José Quaresma de Figueiredo*  
(Organizador)

# SUMÁRIO

## CONFERÊNCIAS E MESAS-REDONDAS

ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS NA PRODUÇÃO ORAL DO INGLÊS: FOCO NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA .....	12
<i>Carla Janaina Figueredo</i>	
COMPUTADORES, GLOBALIZAÇÃO E MUDANÇAS LINGÜÍSTICAS E CULTURAIS .....	21
<i>Décio Torres Cruz</i>	
OS LIVROS DIDÁTICOS E O DISCURSO DO COLONIALISMO .....	35
<i>Dilys Karen Rees</i>	
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....	46
<i>Francisco José Quaresma de Figueiredo</i>	
“WHO CAN RAISE YOUR HAND AND TELL ME...”: DISTRIBUINDO E LEGITIMANDO OS TURNOS DE FALA NUMA SALA DE AULA DE ESL .....	59
<i>Heloísa Augusta Brito de Mello</i>	
A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DE SALA DE AULA DE LÍNGUAS E A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR .....	70
<i>Maria Helena Vieira Abrahão</i>	
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NA UNIVERSIDADE: AS DUAS CARAS DA MOEDA .....	78
<i>Maria Luisa Ortiz Alvarez</i>	
LA REFLEXIÓN ACERCA DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA .....	92
<i>Neide Maia González</i>	
CONSTRUINDO A PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS .....	98
<i>Reinildes Dias</i>	
O LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	110
<i>Rosane Rocha Pessoa</i>	
<b>COMUNICAÇÕES</b>	
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: FORÇAS ATUANTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	123
<i>Ademar da Silva</i> <i>Denise M. Margonari</i>	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS .....	135
<i>Alex Garcia da Cunha</i>	
O BOM PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/FRANCÊS .....	141
<i>Alexandra Almeida de Oliveira</i> <i>Eliza Maria Borges Sampaio</i>	

EXAME DE SELEÇÃO DE DOCENTES: O QUE É EXAMINADO? .....	153
<i>Aline Ribeiro Pessôa</i>	
LOS FALSOS COGNADOS EN PORTUGUÉS Y ESPAÑOL .....	164
<i>Amanda Ferreira Alves</i>	
<i>Ana Paula Cardoso Ferraz</i>	
A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E O SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DE UMA ESCOLA PÚBLICA .....	171
<i>Andréa Cristina Ulisses de Jesus</i>	
<i>Luciano César Alves de Deus</i>	
<i>Luciano da Anunciação Silva</i>	
<i>Heliana Mello</i>	
PROCESSOS DE ACULTURAÇÃO E ASSIMILAÇÃO DOS IMIGRANTES GALEGOS EM GOIÁS .....	180
<i>Antón Corbacho Quintela</i>	
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADA POR COMPUTADOR E A SALA DE AULA 'CONVENCIONAL': AINDA EM BUSCA DE ESTUDOS COMPARATIVOS? .....	192
<i>Antônio Carlos Soares Martins</i>	
GRADES CURRICULARES DE CURSOS DE LETRAS: QUE PROFESSOR DE INGLÊS PODEM FORMAR? .....	199
<i>Barbara Cristina Duqueviz</i>	
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA CIDADE DE GOIÂNIA .....	210
<i>Cristiane Rosa Lopes</i>	
IMPLEMENTANDO TASKS AO PLANO DE AULA DE UMA PROFESSORA .....	220
<i>Deise Prina Dutra</i>	
<i>Heliana Mello</i>	
<i>Fernanda Alves de Souza</i>	
<i>Miriam Jorge</i>	
LE FRANÇAIS POUR CEUX QUI (NE) L'AIMENT (PAS): LES ACTIONS ET LES RÉACTIONS DES ÉTUDIANTS DE LA PREMIÈRE ANNÉE DU COURS DE LETTRES-UFG .....	230
<i>Flaviane Campos Ferreira</i>	
<i>Luiz Maurício Rios</i>	
ATIVIDADES DE CORREÇÃO COM OS PARES, REALIZADAS COM E SEM FORMULÁRIOS DE ORIENTAÇÃO: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA .....	235
<i>Francisco José Quaresma de Figueiredo</i>	
ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA Y NUEVOS ENFOQUES MOTIVACIONALES .....	246
<i>Gonzalo Abio</i>	
PROFESSORES DE INGLÊS ENVOLVIDOS NA SOCIOCONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE SEUS ENTENDIMENTOS: O ESPAÇO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA .....	258
<i>Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra</i>	
<i>Inés Kayon de Miller</i>	
TEORIA X PRÁTICA: UM CASO DE PARCERIA EM AULAS DE LÍNGUA FRANCESA .....	269
<i>Izabel Christine Seara</i>	
<i>Celina Ramos Arruda Macedo</i>	

A MODALIDADE EPISTÊMICA NO ENSINO E APRENDIZADO DO ITALIANO COMO LE .....	274
<i>Josineide Ribeiro Martins</i>	
<i>Vânia Cristina Casseb-Galvão</i>	
COESÃO EM TEXTOS ESCRITOS POR PRINCIPIANTES: SEQÜÊNCIA, REPETIÇÃO E CONJUNÇÕES .....	282
<i>Karla Branco Figueiredo de Lima</i>	
PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA: MUDANÇA DISCURSIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE .....	292
<i>Laura Rocha</i>	
<i>Letícia Peixoto</i>	
<i>Luciana Fonseca</i>	
<i>Deise P. Dutra</i>	
<i>Heliana Mello</i>	
O CONFLITO METODOLÓGICO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA ..	299
<i>Luciana Paula Rosa dos Santos</i>	
DESENVOLVENDO A MINHA ESCRITA E MINIMIZANDO OS MEUS ERROS E DESVIOS .....	311
<i>Marcela Ferreira Marques</i>	
UTILIZANDO O DICIONÁRIO NA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LE: CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES .....	316
<i>Mariney Pereira Conceição</i>	
AS DIFERENTES PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES E ALUNOS .....	326
<i>Narceli Piucco</i>	
CONCEPÇÕES TEÓRICAS SUBJACENTES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (PCNS DE LE) .....	339
<i>Neumar de Lima</i>	
UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES OBSERVADAS DURANTE ATIVIDADES DE SALA DE AULA DE L2 .....	349
<i>Paula Franssinetti de Morais Dantas Vieira</i>	
 <b>MINICURSOS</b>	
SOME IDEAS TO ENRICH YOUR CLASSES USING SONGS .....	360
<i>Aline Ribeiro Pessôa</i>	
<i>Barbara Cristina Duqueviz</i>	
POLITICAL AND IDEOLOGICAL ASPECTS OF ELT IN BRAZIL .....	372
<i>Ariovaldo Lopes Pereira</i>	



UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS: O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ITALIANO .....	382
<i>Cristiana Cocco Carvalho</i>	
¿CÓMO SEGUIR FORMANDO A LOS PROFESORES DE ELE? LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO EDUCONLE (EDUCACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES DE LE DE LA RED PÚBLICA DE MINAS GERAIS) .....	393
<i>Cristiano Barros</i>	
<i>Elzimar Goettenauer de Marins Costa</i>	
<i>Ana Paula Alves de Oliveira</i>	
<i>Janaina Aguiar Mendes Galvão</i>	
<i>Júlia Morena Silva da Costa</i>	
<i>Magda Gomes Prates</i>	
WHY USE AUTHENTIC MATERIALS? .....	404
<i>Elizabete F. de O. Pereira</i>	
<i>Magali Saddi Duarte</i>	
AS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO COMO INSTRUMENTO PARA DESENVOLVER A LEITURA INTERATIVA EM TEXTOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	413
<i>Gisela Pincowsca Cardoso Campos</i>	
RESGATANDO AS TORRES DE BABEL: A TRADUÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE LE .....	423
<i>Gisele Dionísio da Silva</i>	
UNO, DOS, TRES: WEBQUEST EN ACCIÓN .....	431
<i>Gonzalo Abio</i>	
PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS: ARMARIO DE RECURSOS PARA EL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA .....	443
<i>Iris Oliveira de Carvalho</i>	
STEPPING STONES FOR SUCCESSFUL WRITING .....	453
<i>Isabela Villas Boas</i>	
LEARNING ENGLISH MUSICALLY .....	465
<i>Lauro Meller</i>	
EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS ORALES Y ESCRITAS A PARTIR DE LA LECTURA: UNA PROPUESTA DE ACTIVIDAD LÚDICA A TRAVÉS DE RPG .....	475
<i>Límerce Ferreira Lopes</i>	
<i>Regiane de Jesus Costa</i>	
CARTÕES FRANCESES: UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM .....	484
<i>Luiz Maurício Rios</i>	
THE CONTRIBUTION OF NEUROLINGUISTICS TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING .....	496
<i>Mariangela Marcello</i>	
REFLEXÕES E ORIENTAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO ORAL PARA A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA .....	504
<i>Michele Dionísio da Silva</i>	
LA NECESIDAD DEL (RE)CONOCIMIENTO DE ESQUEMAS CULTURALES EN LA LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXTRANJEROS MUSICADOS .....	513
<i>Patricia Roberta de Almeida Castro Machado</i>	

EL COMPONENTE LÚDICO EN LAS CLASES ¿POR QUÉ NO? .....	520
<i>Rosângela Rodrigues Lopes</i> <i>Alcione Gomes de Almeida</i>	
O ENSINO EXPLÍCITO DE FONÉTICA AOS APRENDIZES DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA .....	524
<i>Ubiratan da Silva Meireles</i>	
VAMOS INTERAGIR! ATIVIDADES INTERATIVAS PARA A AULA DE LÍNGUA INGLESA .....	531
<i>Valdirene Maria de Araújo Gomes</i> <i>Karla Marcondes Sacilloto</i>	

---

## **CONFERÊNCIAS E MESAS-REDONDAS**

---

## ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS NA PRODUÇÃO ORAL DO INGLÊS: ÊNFASE NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Carla Janaina Figueredo (UCG/PG-UFG)

### ABSTRACT

*This paper brings up a discussion concerning the use of communicative strategies by nine learners of English. It aims at understanding to what extent their communicative behaviour contributes with the interaction in the foreign language classroom and, consequently, with the learning process. The results point out that the communication strategies used by the learners under investigation stimulate attitudes of collaboration among them, which assure their interaction as well as opportunities for a successful communication and the foreign language learning.*

### RESUMO

*Este estudo discute a utilização de estratégias comunicativas por nove aprendizes de inglês. Seu principal objetivo é compreender até que ponto o comportamento comunicativo desses alunos contribui com a interação em sala de aula de língua estrangeira e, conseqüentemente, com o processo de aprendizagem. Os resultados nos mostram que as estratégias de comunicação utilizadas pelos aprendizes em questão estimulam atitudes de colaboração entre eles, bem como garantem a interação e oportunidades para uma comunicação bem-sucedida e a aprendizagem da língua estrangeira.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *estratégias de comunicação; colaboração; interação; aprendizagem de língua estrangeira.*

### Introdução

Nas últimas décadas, inúmeras pesquisas têm nos mostrado que fatores como a interação, a colaboração e as estratégias comunicativas são alguns dos instrumentos imprescindíveis na superação das dificuldades que eventualmente os aprendizes têm na produção oral de uma língua (Tarone, 1980; Faerch & Kasper, 1984; Pica et al., 1996). A presença de recursos estratégicos e interacionais em contextos sociais diversos nos revela a criatividade do homem e o seu desejo de interação social, elementos que se estendem muito além da língua materna do indivíduo, e alcançam, até mesmo, a sala de aula de língua estrangeira.<sup>1</sup>

Por meio do presente estudo, objetivamos investigar o comportamento lingüístico e comunicativo de nove aprendizes de língua inglesa frente ao desafio de atender às exigências da produção oral desta L2/LE, ainda em formação, no ambiente da sala de aula. Esperamos, também, compreender se as estratégias comunicativas utilizadas pelos alunos possuem um valor colaborativo e, caso seja verdadeiro, de que forma essa colaboração proveniente dos recursos estratégicos contribui com a construção da interação em sala de aula de L2/LE. Do mesmo modo, procuraremos refletir sobre até que ponto este contexto interacional promove a comunicação e colabora com o processo de aprendizagem da língua inglesa em sala de aula.

---

1. Para este estudo, trataremos os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) intercambiavelmente, apesar de estarmos cientes das diferenças existentes entre eles nos contextos em que ocorrem. O termo língua materna será reconhecido como (L1).

## Revisão teórica

Autores como Krashen & Terrell (1983) compreendem que a aprendizagem de uma nova língua ocorre essencialmente através do contato direto entre o aprendiz e o *input* (amostras da língua) reconhecido por ele como sendo compreensível. Em contrapartida, autores como Swain (1995, 1997, 2000) e Swain & Lapkin (1998) afirmam que a produção lingüística da L2/LE, compreendida como *output*, mostra-se tão importante para o processo de aquisição quanto o *input* fornecido.

Mas a aprendizagem de uma L2/LE é ainda mais complexa, pois ao ter contato com este *input* da L2/LE, o aprendiz em questão passa a desenvolver sua interlíngua, que se trata de “um sistema lingüístico separado, baseado no *output* observado, que possui, em parte, características de sua L1, mas que ao mesmo tempo se difere dela e do sistema da L2/LE” (Selinker, 1995, p. 176).

Em todo este processo de aprendizagem de L2/LE, importa-nos compreender, também, o conhecimento que o aprendiz tem deste sistema, ou seja, interessa-nos, neste caso, a competência do aprendiz, tanto em termos de o que se sabe e o quanto que se pode produzir. Já a sua utilização e produção constituem, por sua vez, em seu desempenho lingüístico (Chomsky, 1965).

Expandindo a noção de competência e desempenho lingüísticos, Hymes (1972, 1994) traz à tona um outro conceito de semelhante importância: a competência comunicativa do indivíduo. Ou seja, não basta somente adquirir o conhecimento de sentenças gramaticalmente aceitáveis, como, também, faz-se necessário usá-las apropriadamente em diferentes contextos comunicativos.

Em meio a essas discussões, a teoria sociocultural nos desperta para a importância da interação social e das instituições culturais, tais como a escola e a sala de aula, as quais possuem papéis cruciais no crescimento e desenvolvimento cognitivos do indivíduo (Vygotsky, 1994, 1998). Tendo em vista tais considerações, Vygotsky (1998) nos introduz à definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o desenvolvimento real do aprendiz, ou seja, o que ele pode realizar de forma independente, e o seu desenvolvimento potencial, ou melhor, quando ele necessita da colaboração de um parceiro mais capaz para solucionar um determinado problema.

Em face da ênfase que Vygotsky (1994, 1998) dispensa à função do indivíduo mais experiente, Wells (1997) observa que não se faz necessária a presença de um membro que seja, em todos os sentidos, mais capaz que os outros. De acordo com este autor, pelo fato de muitas atividades envolverem diferentes tipos de tarefas, é possível que haja indivíduos mais experientes em algumas e, portanto, competentes na providência do auxílio requerido, mas que podem, também, necessitar de apoio na solução de um outro problema.

Um outro fator que poderia também ser destacado devido à sua presença na ZDP seriam as estruturas de apoio, comumente conhecidas como *scaffoldings*. Sua presença na interação social caracteriza-se pelo trabalho colaborativo entre os aprendizes, principalmente no que diz respeito ao participante mais instruído, “o qual cria por meio do discurso, condições que apoiam o aprendiz menos experiente em sua participação, aperfeiçoando, assim, suas habilidades e estendendo seu conhecimento a um nível de competência maior” (Donato, 1994, p. 40).

Quanto à aprendizagem colaborativa, o contexto em que ela ocorre evidenciamos, sobretudo, a reunião de atividades realizadas em grupos, pelas quais o processo de aprendizagem revela-se dependente de uma troca social de informações entre os

aprendizes. Nesse sentido, cada aprendiz torna-se responsável pelo seu próprio aprendizado e mostra-se também motivado a contribuir com a aprendizagem de seus colegas (Olsen & Kagan, 1992; Dörnyei, 1997; Bruffee, 1999).

Em se tratando da interação ocorrida especificamente no ambiente da sala de aula, Allwright & Bailey (1991), por exemplo, consideram que o fator interacional é muito mais que um tipo de co-produção entre professor e alunos. É também um resultado de reações entre ambas as partes. A interação promove oportunidades que garantem ao aprendiz um maior contato com o *input* da L2/LE e, por conseguinte, a sua prática através da produção do *output* (Gass & Varonis, 1994; Pica et al., 1996; Gass, 1997; Tsui, 2001).

Com relação às estratégias, de um modo geral, seu objetivo maior é introduzir o aprendiz no processo de aprendizagem de uma L2/LE, e são utilizadas, sobretudo, para facilitar a aquisição por meio do armazenamento e do uso de toda a informação adquirida (Oxford, 1990). As estratégias de comunicação, mais especificamente, são, segundo Tarone et al. (1983), componentes centrais da interlíngua e podem ser, *grosso modo*, definidas como técnicas sistemáticas empregadas por um falante no objetivo de expressar um determinado significado quando este depara-se com algum tipo de dificuldade.

Conscientes, portanto, da presença de um obstáculo comunicativo, os interlocutores em questão procuram a solução para o mesmo através de um fundamento colaborativo, já que este problema de alguma forma surge no nível do desempenho. De acordo com Faerch & Kasper (1983, p. 212),

as estratégias de comunicação são cooperativas por natureza: os diferentes códigos lingüísticos (de um modo geral) dos interlocutores necessitam de uma negociação da mensagem, já que a mesma foi intencionada por um e percebida pelo outro participante do discurso.

Nesse sentido, as estratégias comunicativas são assimiladas como elementos da interação, ou melhor, do constante processo de criação de significados inerentes à comunicação.

## O estudo

Este estudo baseia-se em minha dissertação de Mestrado (Figueredo, 2001) e segue as diretrizes dos métodos qualitativos de análise, conforme Bogdan & Biklen (1994):

- há a utilização de diversas estratégias de investigação;
- os dados são ricos em pormenores descritivos;
- as questões investigadas envolvem os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Os sujeitos participantes deste estudo são nove alunos da única turma de Inglês-Conversação do primeiro semestre de 2000 do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Seus nomes constituem-se pseudônimos que foram por mim escolhidos com o intuito de preservar-lhes a identidade.

Para esta pesquisa, foram utilizados a câmera de vídeo, a entrevista e o diário da professora pesquisadora com o intuito de registrar os acontecimentos típicos desta sala de aula em particular (André, 1995).

## Discussão

Através da produção oral dos sujeitos participantes deste estudo e do contexto rico em situações de interação no qual eles se inseriram, pudemos perceber que as estratégias de comunicação possuem, sim, um valor colaborativo, pois a colaboração é estimulada a partir de seu uso e pode ser vista em diferentes situações, as quais contribuem com a construção do processo interacional em L2/LE.

Uma dessas situações seria a colaboração na negociação do significado. Em outras palavras, o objetivo maior dos membros desta interação é reformular o discurso de modo que possam compreender-se mutuamente. Isto se torna evidente no seguinte trecho, que apresenta uma interação entre a professora (P) e seus alunos:

### Exemplo 1

- (1)Mara: *Teacher, is it in this size, like this?* (mostra com as mãos)  
 (2)P: *Yes, you can have it in two sizes, you can have ah..., Chilean plums, they are bigger, yeah, almost this size, they are absolutely purple, ok? Much, much, much bigger than these ones* (mostra a figura), *and you have these small ones, red or purple ones...*  
 (3)Mara: *Yes, more red!* [tradução literal da L1 para a L2/LE]  
 (4)Éder: *Teacher, William and me doesn't, ehr, don't* [auto-reparo] *know what is plums until now!*  
 (5)P: *What's a plum? No?*  
 (6)Mara: *They, they have a ...* [pausa] *how can I say* [apelo por assistência] *.., a line, isn't it?*  
 (7)Yuri: *They are..., they are sweet on the inside, and close to the, to the semente* [mudança de código], *it's sour!*  
 (8)P: *Yes, this explanation is great!*  
 (9)Mara: *Yes! And, and this, this* (faz gestos tentando lembrar o nome), *how can I say this?* [apelo por assistência]  
 (10)P: *Ah, the seed?*  
 (11)Mara: *No, the casca?* [mudança de código]  
 (12)Fabiana: *The seed is bigger!*  
 (13)P: *Ah, yes, the seed is bigger!*  
 (14)Mara: *The, the...* (tenta mais uma vez encontrar a palavra por meio de gestos)  
 (15)William/Mara: *The skin!*  
 (16)Mara: *The skin...* [repetição da fala do interlocutor]//  
 (17)Éder: (...) (comenta que ainda não compreendeu o significado)  
 (18)Mara: *The skin is ...* [pausa] *soft and sour!*  
 (19)William: *It's not ... peach..., it's not peach?*  
 (20)Carlos: *There is ...* (...)  
 (21)Fabiana/William (falando baixinho): *Ameixa vermelha!* [uso da L1 como último recurso – mudança de código]

O surgimento da palavra *plum* em meio à discussão sobre frutas faz com que Éder manifeste a incompreensão de duas pessoas em relação a este vocábulo: a dele próprio e a de William (linha 4). Nesse sentido, é a partir de sua fala que o significado da palavra *plum* começa então a ser trabalhado pelos demais aprendizes no intuito de promover a compreensão de Éder e William sobre o que estava sendo discutido (linhas 6, 7, 12, 18). A preocupação destes aprendizes em superar o problema comunicativo

que, de certa forma exclui dois participantes da interação, revela-nos atitudes de colaboração (linhas 6, 7, 9, 14, 18, 20, 21), as quais, a nosso ver, buscam sobretudo incluir todos na compreensão da palavra, e com isso assegurar o processo interacional.

Percebemos também que os alunos conhecedores da palavra *plum* (Mara, Yuri, Fabiana e Carlos) buscam, por sua vez, auxiliar a produção de sua interlíngua através do uso mediador de estratégias de comunicação (gestos – linhas 1, 9, 14; tradução literal da L1 para a L2/LE – linha 3; mudança de código-linha 7, 11, 21; apelo por assistência – linhas 6, 9; repetição da fala do interlocutor – linha 16). Como no caso de Mara (linha 6), que se dispõe logo no início a estar negociando o significado da palavra. Contudo, ao se inserir na interação, Mara depara-se com a ausência dos recursos lingüísticos necessários para a realização de seus objetivos. Mesmo assim, o seu apelo por assistência através de gestos (linhas 9, 14) e da frase *how can I say...* (linhas 6, 9) garantiu-lhe a superação de seus obstáculos, visto que também despertou uma atitude de colaboração em William, o qual lhe fornece o termo da L2/LE para *casca* (linha 15), apesar de não compreender, ainda, de que fruto se tratava. Sendo assim, após a repetição do termo *skin* (linha 16), talvez em uma tentativa de memorizá-lo, Mara já se mostra capaz de inseri-lo na elaboração de uma frase (linha 18), buscando ainda esclarecer o sentido da palavra *plum*.

Todos estes esforços na negociação do significado são então finalizados pelo uso da L1 como último recurso na fala de Fabiana (linha 21). Nos identificamos, dessa forma, com a posição de Antón & Dicamilla (1999) ao afirmarem que a L1 é um instrumento favorável utilizado na providência do auxílio requerido. É por meio desta L1 que os aprendizes mostram-se solidários na construção de uma comunicação eficaz, na qual a compreensão mútua entre os seus participantes torna-se a garantia da superação dos eventuais problemas comunicativos. Desse modo, o uso desta L1 não somente promove o significado, como também propicia um espaço social em que a colaboração possa atuar mais assiduamente entre os aprendizes.

Sobre esta disposição dos aprendizes em colaborar com os demais membros da interação que não compartilhavam da compreensão de um determinado termo da L2/LE, Olsen & Kagan (1992) afirmam que é do interesse de todo aprendiz fazer-se compreendido pelos outros alunos. Daí a sua motivação em negociar os significados por meio da verificação, da paráfrase, da explicação, e do tornar-se claro.

Dentre outros fatores, os dados provenientes das gravações em vídeo nos revelam tipos diferentes de colaboração. Em outras palavras, à medida que os aprendizes exercem o seu comportamento estratégico diante dos problemas comunicativos, os demais interlocutores assumem atitudes diversas no intuito de auxiliar o aprendiz na superação das barreiras lingüísticas. Uma vez fornecido o *scaffolding* necessário para a constituição da interlíngua do aprendiz, tem-se, então, garantido o desenvolvimento do processo interacional. Uma dessas atitudes observadas neste contexto de colaboração seria o suporte providenciado pelos demais aprendizes envolvidos na interação. Veja no seguinte trecho em que os alunos estão discutindo sobre o sistema penitenciário brasileiro:

#### Exemplo 2

(1)P/Alunos: *In Brazil?*

(2)Rosana: *Yes, they have to work hard!*

(3)William: (...)

(4)Éder: *Because...//*



- (5) Cleber: *They don't just a slave work, but a kind of work that the person could, could take, take* [repetição] *money, just, just little money, I think it's a kind of...* [abandono da mensagem]
- (6) Rosana: *No, there are something in Brazil that if a prisoner (pronuncia /pri:zoni:r/) works three days, he have one day at ...//* [gesticula]
- (7) Mara e Cleber: **Less!**
- (8) Rosana: *...less, less of the prison.* [repetição da fala dos interlocutores]
- (9) Mara: *And also he receives...//*
- (10) Rosana: *Yes, he receives* [repetição da fala do interlocutor], *the family of him* [tradução literal da L1 para a L2] *have get ehr ...* [hesitação]//
- (11) Mara: **Money!**
- (12) Rosana: *...,basic, cesta básica* [mudança de código], *yes...*
- (13) Mara: **Food!**
- (14) Rosana: **Food!** [repetição da fala do interlocutor]

Se comparada com a fala anterior de Cleber (linha 5) que também enfrenta um problema comunicativo, a segunda fala de Rosana (linha 6) indica de modo mais explícito sua necessidade de auxílio. Ou melhor, mesmo não requerendo ajuda através de recursos verbais, os gestos de Rosana apelam diretamente para seus interlocutores. Ao contrário de Cleber que opta pelo abandono da mensagem. Nesse sentido, ao notarem as limitações lingüísticas no discurso de Rosana, Mara e Cleber se prontificam em conjunto a fornecer a palavra necessária para o contexto (linha 7). Conseqüentemente, Rosana repete o termo e o contextualiza na frase formulada inicialmente (linha 8). Já em sua quarta fala (linha 10), Rosana se utiliza da hesitação para demonstrar sua dificuldade na concretização do discurso. Mas é logo sustentada pela tentativa de Mara em adivinhar sua intenção comunicativa (linha 11).

Além de ser considerado um recurso estratégico interacional por Dörnyei e Scott (1997), a ação de inferir buscando adivinhar o que pretende ser dito também pode ser compreendida como uma atitude de cooperação. Pois percebe-se que o interlocutor, no caso Mara (linha 11), não somente deseja cooperar com Rosana, provendo-lhe um item lexical, como deseja, sobretudo, garantir a interação e a abertura do canal comunicativo. A resposta de Rosana (linha 12) é, por conseguinte, a utilização de duas estratégias de comunicação, isto é, o princípio de uma possível tradução literal para cesta básica e a mudança de código. Nos é interessante observar mais uma vez a questão do conhecimento compartilhado entre os aprendizes. Este fator é claramente evidenciado ao longo de toda interação, visto que as trocas de turno obedecem a uma ordem coerente de acordo com o tópico discutido. Além disso, o novo *scaffolding* providenciado por Mara (linha 13) nos parece recorrer a uma forma que possa atender o alvo comunicativo de Rosana, talvez por reconhecer que o termo cesta básica não pertença ao léxico e à cultura da L2.

Referente à questão dos apelos por assistência, nos colocamos à favor da afirmação de Kasper e Kellerman (1997) acerca de seus benefícios enquanto estratégias comunicativas interacionais. Em outros termos, além de se constituírem instrumentos que estimulam o(s) interlocutor(es) a cooperar com o item desejado, são também criadores de oportunidades que tornam este item disponível à sua absorção pela interlíngua do aprendiz.

Um outro modo de colaborar com o aprendiz que enfrenta dificuldades no processo comunicativo revela-se através dos reparos feitos pelo interlocutor. Ou seja, ao perceber as dificuldades do colega quanto à produção da L2/LE, suas dúvidas em

relação ao seu léxico ou à sua forma, o interlocutor capaz de fornecer o auxílio dispõe-se a reparar, a corrigir o problema, adequando, assim, o termo para o contexto.

No próximo trecho, a partir da incompreensão do termo *Bedtime stories*, Mara estimula em seus interlocutores (linha 2) o desejo de negociar o significado. Daí os esforços de William e Taís em explicar e parafrasear (linhas 3,4) a expressão de modo que o alvo comunicativo seja alcançado. Mas ao perceber que Taís se utiliza de uma palavra diferente do contexto analisado (*histories* – linha 4), Mara se dispõe a cooperar com Taís, auxiliando-a no fornecimento do item apropriado e possivelmente na compreensão da diferença entre ambos (linha 5). O reparo é, então, realizado e aceito por Taís por meio de sua repetição do termo (linha 6).

#### Exemplo 3

(1)AAA: *Bedtime stories*.

(2)Mara: *Bedtime, a time...a time...* [repetição] *not good time?* [pedido de esclarecimento]

(3)William: *Stories that make you sleep.* [paráfrase]

(4)Taís: *When a children go to sleep, somebody tell some...* [pausa] *histories...*, [pausa] *to sleep.* [paráfrase]

(5)Mara: *Stories!* (ênfatisa a pronúncia)

(6)Taís: *Stories.* [repetição da fala do interlocutor]

Para Tarone (1980), os termos “reparo” e “estratégia de comunicação” se diferenciam pelo fato de o primeiro incorporar a função de corrigir tanto a forma quanto o léxico da L2/LE, e o segundo estar relacionado apenas a negociações que visam garantir o significado pretendido no processo comunicativo. A nosso ver, compreendemos também que estes reparos assumem dois valores, a saber, um valor estratégico, que possa partir tanto do aprendiz quanto de seu interlocutor; e, de igual modo, um valor colaborativo quando proveniente do interlocutor.

### Considerações finais

Pudemos observar que as estratégias comunicativas utilizadas pelos aprendizes em seu discurso oral na L2/LE são colaborativas por natureza, conforme sugerem Faerch & Kasper (1983), pois elas estimulam o apoio entre os alunos que, ao se auxiliarem mutuamente, procuram superar as dificuldades encontradas ao longo da produção da L2/LE.

O contexto interacional em que os aprendizes encontravam-se engajados mostrou-se altamente propício para a construção e negociação dos significados propostos por eles através da produção de seu *output*. Dessa forma, devemos levar em consideração que estes significados quando produzidos de forma compreensível pela interlíngua dos aprendizes representam, acima de tudo, um *output* e um *input* compreensíveis que promovem, conseqüentemente, uma comunicação bem-sucedida entre os participantes da interação. Fatores como o conhecimento compartilhado entre os aprendizes, bem como sua participação espontânea e ativa na interação também corroboram este aspecto da comunicação eficaz em L2/LE.

Complementando esta questão, os dados também permitem-nos afirmar que o diálogo colaborativo como parte da interação estabelecida entre os aprendizes cria, de igual modo, oportunidades para a construção do conhecimento lingüístico e, conseqüentemente, a aprendizagem da L2/LE. Mais precisamente, a colaboração caracterizada pelo fornecimento de *scaffoldings* representou as oportunidades que os

aprendizes tinham de compartilhar o seu conhecimento, gerar novas formas e, sobretudo, consolidar aquelas já existentes. Em suma, reconhecemos que os fatores anteriormente mencionados, tais como a exposição dos alunos ao *input*, a produção de seu *output* e, por conseguinte, sua interação desenvolvida a partir do uso de estratégias comunicativas, não somente desempenham papéis cruciais no desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, como também constituem partes integrantes do processo de aprendizagem da L2/LE.

### Referências

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v.83, n.2, p. 233-247, 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRUFEE, K. A. *Collaborative learning*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: J. LANTOLF; G. APPEL (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing. 1994. p. 33-56.
- DÖRNYEI, Z. Psychological process in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.
- DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, 1997.
- FAERCH, C.; KASPER, G. Communication strategies in interlanguage production. In: FAERCH, C.; G. KASPER (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. p. 210-238.
- \_\_\_\_\_. Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, v. 34, n.1, p. 45-63, 1984.
- FIGUEREDO, C. J. *O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.
- GASS, S. M. *Input, interaction and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- GASS, S. M.; VARONIS, E. M. Input, interaction, and second language production. *Studies in second language acquisition*, v.16, n. 3, p. 283-302, 1994.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; J. HOLMES (Ed.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.
- \_\_\_\_\_. *Foundations in sociolinguistic: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1994.

KASPER, G.; KELLERMAN, E. *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman, 1997.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

OLSEN, R. E. W-B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In: C. KESSLER (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 1-30.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PICA, T.; LINCOLN-PORTER, F.; PANINOS, D.; LINNELL, J. Language learners' interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 1, p. 59-84, 1996.

SELINKER, L. Interlanguage. In: B. W. ROBINETT; J. SCHACHTER (Ed.) *Second language learning. contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Michigan: University of Michigan, 1995. p. 173-196.

SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference, Long Beach, California, mar. 1995.

\_\_\_\_\_. Three functions of output in second language learning. In: G. COOK; B. SEIDLHOFER (Ed.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 125-144.

\_\_\_\_\_. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J. P. LANTOLF (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.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.

TARONE, E.; COHEN, A. D.; DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: C. FAERCH; G. KASPER (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 1983. p. 4-14.

TSUI, A. B. M. Classroom interaction. In: R. CARTER; D. NUNAN (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 120-125.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching, 1997. Disponível em:

<<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/zpd.discussion.txt>>. Acesso em: 24 set. 1998.

## COMPUTADORES, GLOBALIZAÇÃO E MUDANÇAS LINGÜÍSTICAS E CULTURAIS\*

Décio Torres Cruz (UFBA/UNEB/Faculdade Ruy Barbosa)

### ABSTRACT

*This paper, divided into three parts, deals with the process of linguistic changes through the introduction of new technologies and the changes in customs and rules of behavior with the globalization process of modern society and economy. The first part covers linguistic changes brought about by the use of computers, both in the English language and in Brazilian Portuguese through borrowings and adaptations of English words and sounds; the second part focuses on some cultural transformations in Brazilian regional and national habits and customs as a result of the globalization process, and how these cultural changes have been modifying Brazilian Portuguese; the third part is about the changes in the English language due to ethnic and gender "minority" movements.*

### RESUMO

*Este trabalho, dividido em três partes, aborda o processo de mudanças lingüísticas com a introdução de novas tecnologias, e a mudança de costumes e regras de comportamento trazida pelo processo de globalização da sociedade e economia modernas. Na primeira parte, serão abordadas as mudanças no inglês e no português brasileiro a partir de empréstimos e adaptações de palavras e sons do inglês introduzidos com o uso do computador; na segunda, serão destacadas algumas transformações culturais em certos hábitos e costumes regionais/nacionais resultantes do processo de globalização e como essas mudanças vêm modificando a língua portuguesa; por fim, serão abordadas mudanças na língua inglesa devido aos movimentos das "minorias" étnicas e de gênero.*

PALAVRAS-CHAVE: *computadores; globalização; empréstimos; línguas.*

---

\* A primeira parte deste texto foi publicada de forma bastante resumida em 1992 no *Informe Acadêmico* da Faculdade Ruy Barbosa sob o título "O computador e (R)evoluções Lingüísticas"; em 2000, traduzi-a para o inglês e introduzi-a no meu livro *Inglês.com.textos para informática*; a última parte foi publicada, separadamente e de forma resumida, no *Jornal A Tarde* em 1993, com o título "Língua na Guerra dos Sexos" e de forma ampliada na revista *New Routes* em 2005; Em 2001, uma versão conjunta e expandida foi publicada na revista *Estudos Acadêmicos* da Faculdade Ruy Barbosa com o título "Revoluções Lingüísticas". Uma versão ampliada desse texto foi apresentada no VII Seminário de Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, na UFBA, em 2002 e publicado na revista *Estudos Lingüísticos e Literários* do Programa de Pós-Graduação da UFBA em 2003. Esta nova versão foi revisada, atualizada e ampliada para ser apresentada no VI Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG em 2005.



(Anúncio em forma de cartum de curso de idiomas em lista telefônica de Fortaleza)

A Babel escondida no emblema da nave espacial pode revelar ainda mais nitidamente o que há de trágico no modo pelo qual se dá a globalização. Nesta altura da história, paradoxalmente, todos se entendem. Há, até mesmo, uma língua comum, universal, que permite um mínimo de comunicação entre todos. A despeito das diversidades civilizatórias, culturais, religiosas, lingüísticas, históricas, filosóficas, científicas, artísticas e outras, o inglês tem sido adotado como a vulgata da globalização. Nos quatro cantos do mundo, esse idioma está no mercado e na mercadoria, na imprensa e na eletrônica, na prática e no pensamento, na nostalgia e na utopia. É o idioma do mercado universal, do intelectual cosmopolita, da epistemologia escondida no computador, do Prometeu eletrônico. Octavio Ianni, “Metáforas da globalização”. In: *Teorias da globalização*. p. 22.

### O computador e mudanças lingüísticas

O inglês tem sido promovido com sucesso e tem sido avidamente adotado no mercado lingüístico global. Um sintoma do impacto do inglês é o empréstimo lingüístico. O inglês se impõe a todas as línguas com as quais entra em contato.

Robert Phillipson, *Linguistic imperialism*. p. 7 (apud IANNI, 2000).

As línguas nascem, evoluem, transformam-se e às vezes morrem, deixando ou não vestígios de sua existência.

No início deste milênio, assistimos a uma tendência à total informatização do mundo. Deparamo-nos, então, com um fenômeno interessante: a linguagem da computação desloca-se do seu corpo para transformar a linguagem humana através da influência sobre as línguas – o criador passa a ser dominado pelo seu invento. Ficção científica? Não, é apenas a realidade diária daqueles que lidam com essa maquininha fantástica que veio expandir a memória e os métodos de cálculo humanos. Embora isso pareça *déjà vu*, não assistimos a esse filme. Nos nossos tempos supermodernos, há

menos distância entre ficção e realidade do que possa imaginar o mais mirabolante dos nossos sonhos.

A ciência e o avanço tecnológico criam a necessidade de novos termos e vocábulos para denominarem o novo, as novas criações, ou fazem palavras esquecidas renascerem com novos significados. Muitas vezes, essas palavras ficam restritas ao mundo do jargão; outras vezes, o jargão ganha mundo e se expande pela linguagem cotidiana. Uma palavra como *hardware*, composta do adjetivo inglês *hard* (“duro”, “difícil”) com o substantivo *ware* (geralmente usado no plural para designar produtos manufaturados ou no singular para se referir a uma determinada classe de mercadoria), já existia desde 1505 ou 1515, significando “ferragens”, “artigos de metal à venda”. Entre 1955 e 1960, ela adquiriu um novo significado: os dispositivos mecânicos, eletrônicos e magnéticos (a parte física) do computador, opondo-se a *software* (de *soft* [suave, macio] + *ware*), que é um conjunto de programas, procedimentos e a documentação relativa à operação de um sistema de processamento de dados. Palavra criada entre 1955–60, *software* também significa qualquer coisa que não seja *hardware*, mas que seja usado com *hardware*, especialmente materiais audiovisuais como filme, fitas, discos etc., ou como gíria televisiva referente a materiais pré-empacotados, tais como filmes ou mostras requeentadas, usadas para preencher a maior parte de uma programação de uma estação, de acordo com a definição do dicionário *Random House Webster’s*. Por expansão, surgiram os termos *liveware* (de *live* [viver, vivo] + *ware* = “artigos vivos”) para designar os profissionais da área (GALANTE, 1996, p. 15-16), e *spyware* (*spy* [espião] + *ware* = artigos de espionagem) para referir-se a programas espiões invasivos dos computadores, embora esses termos ainda não constem dos dicionários.

Outros exemplos: *interface* originalmente possuía as seguintes acepções: 1) comunicação ou interação; 2) uma superfície considerada como um limite comum de dois corpos, espaços ou fases; 3) práticas, problemas, teorias, considerações e fatos compartilhados por duas ou mais disciplinas, procedimentos ou campos de estudo; 4) uma fronteira comum ou interconexão entre sistemas, equipamentos, conceitos ou seres humanos; 5) coisa ou circunstância que habilita a coordenação efetiva de elementos separados e às vezes incompatíveis. O jargão computacional introduziu um novo significado: “equipamentos ou programas projetados para comunicar informação de um sistema de dispositivos ou programas computacionais para outro, ou qualquer arranjo para tal comunicação”. O verbo *interface* também já existia com o sentido de “levar a uma comunicação, conectar, mesclar, funcionar como uma interação, encontrar ou comunicar diretamente, interagir, coordenar, sincronizar ou harmonizar”. No Vale do Silício, os usuários de computador passaram a substituir o verbo *talk* (“conversar”) por *interface*, e esse uso começa a se expandir. Do mesmo modo, a expressão técnica *ROM*, acrônimo de *Read Only Memory* (“Memória Somente de Leitura”), que indica memória permanente do computador sem interferência do usuário, passou a ser usada para se referir às pessoas que possuem uma memória curta ou que são intelectualmente limitadas.

Os verbos *download* (de *down* [“para baixo”] + *load* [“carga”, “carregar”] = baixar arquivos, *software* ou dados de um computador maior, central ou distante para outro menor ou para um terminal) e *upload* (de *up* [“para cima”] + *load* = transferir dados de um computador menor para um maior ou central), que se referem à transferência de dados de um computador para outro, também surgiram após a tecnologia computacional de *FTP*, ou seja, *File Transfer Protocol* [“Protocolo de Transferência de

Arquivos”, que em português seria PTA], através da Internet [“Inter-rede” ou “Rede internacional”].

A palavra *browse* já existia na língua inglesa com o sentido de pastar, folhear um livro, passar as vistas em prateleiras de uma loja. O jargão computacional introduz a forma *browser* com um novo sentido: um programa aplicativo que permite ao usuário ler materiais da *World Wide Web* ou *WWW* [“Teia Ampla Mundial”, cuja sigla em português seria “TAM” ou “Ampla Teia Mundial”, “ATM”], ou seja, a rede mundial da Internet. Do mesmo modo, *mainframe* (de *main* [“principal”] + *frame* [“estrutura”] = computador central, de grande porte) só ganhou vida com a computação, na década de 1960.

A palavra *input* (“entrada”), que remonta a 1745, originalmente era um substantivo com os significados de: 1) algo que é colocado para dentro; 2) ato ou processo de colocar para dentro; 3) força ou energia suprida para uma máquina; 4) corrente ou voltagem aplicada a um circuito ou dispositivo elétrico. Com a expansão da informática, ela passa a significar “dados de entrada em um computador para processamento” ou “o processo de introduzir dados no armazenamento interno de um computador” e também adquire uma função verbal significando “entrar dados para processamento”. Nessa nova função, ela chega a modificar a regra de formação de passado e particípio passado. Como verbo, *input* seria conjugado como *put* (já que se trata de uma derivação) em suas formas de passado (*put*) e particípio passado irregular (*put*). Contudo, profissionais dessa área criaram uma nova forma verbal para o passado e o particípio passado, regularizando o neologismo: *inputted*.

Da mesma forma, o desconhecimento de que a palavra *data* (“dados”) na realidade é o plural da palavra latina *datum* levou muitos usuários a adotar o verbo no singular achando que a palavra também o fosse. A mania se espalhou e hoje temos as duas possibilidades de concordância em língua inglesa: *The data is/are*, que em português soa de forma estranha: “os dados é/são”. Assim, a partir das inovações na língua inglesa, essas palavras vão se espalhando pelo mundo afora.

Ao importarmos tecnologia, junto com ela importamos também as palavras a ela associadas, como o *e-book* (“livro eletrônico”), *CD* (*Compact Disk* [“Disco Compacto”]= DC), *CD-ROM*, *disk drive* (unidade de disco, que alguns usuários chamam equivocadamente de *floppy* [forma abreviada de *floppy disk*, um adjetivo que se tornou substantivo], que na verdade se refere a “disco flexível” em oposição a *HD*, *hard disk* [“disco rígido”]), *driver* (literalmente, “motorista”, “guia”, “direcionador”, refere-se a software ou hardware que controla a interface entre um computador e um dispositivo periférico), *scanner* (leitor ótico de imagens), *hardware*, *software*, *hacker* (que possui acepções positivas e negativas, passando da gíria que designa pessoa sem talento, assim como um aficionado por computadores, até criminosos violadores de sistemas computacionais), *spam* (correspondência indesejada através do e-mail), etc. Algumas dessas palavras se adaptam à fonética do português, outras mantêm uma mistura de sistemas fonéticos de ambas as línguas (em “e-mail”, por exemplo, o “e” inicial é pronunciado como em inglês /i/, o ditongo “ai” como /ey/, mas o “l” final é aportuguesado para a semivogal /w/).

Contudo, além desses empréstimos, no Brasil, verdadeiros mostrengos lingüísticos vêm sendo criados, que deixam qualquer Frankenstein de cabelos arrepiados. Usuários de computador e técnicos criam um jargão próprio que pode se denominar *computês*, ou seja, uma linguagem técnica onde inglês e português se fundem, um idioma semelhante à *Newspeak*, a *novilíngua* criada por George Orwell em 1984. Eles adicionam uma terminação portuguesa a verbos ingleses, tais como *printar*,



*startar, linkar, plugar, atachar, chatiar* etc., quando existem verbos em nossa língua que traduzem muito bem essas palavras inglesas: “imprimir”, “iniciar”, “conectar”, “ligar”, “anexar”, “conversar” (“bater papo”). Alguns desses verbos perderam a condição periférica de jargão e ganharam *status* de palavras dicionarizadas, como *plugar* (1970), *escanear* (1964) e *acessar* (1962), por exemplo. O verbo *deletar* (1975) também já se tornou parte de uma edição atualizada de dois famosos dicionários brasileiros e do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, lançado pela Academia Brasileira de Letras. Ele entrou na língua portuguesa não através de sua raiz latina *delere*, como seria esperado de uma língua românica (derivada no Latim), mas através do uso de palavras inglesas relacionadas à computação. Contudo, a palavra *delir* já existia em português com o mesmo sentido de *apagar* ou *destruir*, formas cujo uso é ainda aconselhado pelo Dicionário Houaiss.

Algumas formas verbais foram adaptadas pelo simples desconhecimento da correspondência do termo em português, talvez por brasileiros que moram em país de fala anglófona requisitados a traduzir determinados programas de computador. *Hifenizar* e sua forma substantiva *hifenização* aparecem em programas de editor de texto como tradução de *hyphenate/hyphenation*, que simplesmente se refere à separação silábica e não simplesmente a escrever uma palavra com hífen, como é o significado em português. *Customizar* é outra invenção descabida a partir de *customize*, “modificar ou construir de acordo com as especificações do cliente, fazer ao gosto do freguês”, que em inglês se chama *custom*.

Outras palavras vão sendo introduzidas diariamente sem que haja a mínima necessidade delas, por mais justificativas que se busquem: *mouse* é “camundongo”, “rato” mesmo, e o seu inventor assim o denominou devido à semelhança com o bicho. Até hoje, ele próprio se arrepende desse nome, como declarou em entrevista em um programa televisivo. *Site* significa “lugar”, “local”, “sítio”, *homepage* é “página original” ou “página de base”, *web* é “teia”, “rede”, *backup* (ou sua forma aportuguesada *becape*) significa “apoio, substituto, reserva” e *backbone* é “espinha dorsal”, como define o Aurélio Século XXI. A palavra *randômico*, também, já está incorporada em nossos dicionários a partir da palavra inglesa *random*, que aparece na área de Estatística (“números randômicos”) e na sigla RAM (*Random Access Memory*) e significa simplesmente *aleatório, ao acaso*. A palavra *e-mail* nada mais é do que a forma abreviada das palavras *electronic mail*, que em bom português traduz-se como “correio eletrônico”. CPU é a sigla de *Central Processing Unit*, que em português deveria ser UCP, *Unidade Central de Processamento*, ou UPC, *Unidade de Processamento Central* (por sinal, essa palavra vem sendo equivocadamente empregada por usuários para se referir ao gabinete e não ao processador). E *game* é simplesmente “jogo”. Os exemplos são inúmeros.

Qual seria a razão desse uso indiscriminado? Preguiça mental, má tradução, desconhecimento do significado original do termo em inglês, um artifício mnemônico para facilitar a memorização da função de determinados vocábulos ou simplesmente esnobismo.

É necessário esclarecer, contudo, que empréstimos lingüísticos existem e sempre existirão em todas as línguas. Não se está defendendo aqui uma atitude xenófoba ou de querer impedir o enriquecimento da língua portuguesa através de empréstimos, ou que se deva controlar o uso da língua através de decretos, como é o caso do projeto de lei do deputado Aldo Rebelo, bastante criticado por lingüistas e que resultou no livro *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*, organizado por Carlos Alberto Faraco. Não é este o caso. Embora saibamos que é a aceitação através do uso

que vai consolidar ou não a permanência desses empréstimos, é aconselhável que se tenha bom senso no uso e abuso que se faz deles, principalmente nos meios de comunicação, para que não cheguemos a uma situação como a demonstrada no cartum da epígrafe, em que os falantes não entendem nada da língua ao seu redor e aparece um personagem para vender “uma porta para o mundo”, um mundo “que fala a sua língua”, naturalizando-se a necessidade de se conhecer a língua inglesa, que, pela lógica do cartum, passa naturalmente a ser a “língua dos brasileiros” e que todas as pessoas, independentemente de profissão, necessidade ou condição social ou financeira, têm de saber. Afinal, foi o estranhamento dos usuários e o bom senso dos criadores que levaram dois bancos nacionais a modificar os seus letreiros de caixa eletrônica da língua inglesa para o português. Da mesma forma, foi a aceitação de palavras que faltavam na língua através do uso que consolidou expressões como *joystick* (literalmente significa “vara-da-alegria” ou “vara-do-prazer” (em alusão informal ao pênis) e refere-se à alavanca de comando, ou seja, ao controle manual de jogos eletrônicos, equivalente ao “manche” aeronáutico), *ferry-boat*, *recall* (ainda não dicionarizada), *hacker*, *drive-in* e agora parece consolidar *drive-thru*.

Sabemos que a própria língua inglesa tornou-se uma das línguas mais ricas em termos lexicais devido aos empréstimos de outras línguas (latim, francês, espanhol, italiano e outras, até mesmo do português) que foram sendo incorporados ao seu vocabulário. Muitos desses empréstimos devem-se ao escritor William Shakespeare, que contribuiu grandemente para a expansão do vocabulário inglês na era elizabetana (século XVI) e cuja influência se faz sentir até hoje. Os empréstimos são necessários para todas as línguas, mas quando eles são feitos de maneira justificada, quando não há equivalentes na nossa língua, as chamadas *lacunas funcionais*, “a falta de uma palavra conveniente para o falante expressar aquilo que quer falar” (LEHRER, 1974, p. 105), ou quando o equivalente não possui a força do empréstimo ou seu uso é bastante limitado. Segundo Lehrer, “o único tipo de lacuna que um falante tem consciência é a *lacuna funcional*” e “fazer empréstimos de outras línguas é um modo comum de preencher lacunas funcionais” (LEHRER, 1974, p. 105).

Ao passo que estamos progredindo cientificamente, se não nos cuidarmos com a terminologia estaremos fadados a deixar de sermos seres pensantes e criadores para nos tornarmos robzinhos indefesos no antigo “Planeta dos Macacos” com uma *Read Only Memory*. Ou, pior ainda, papagaios repetidores ou macaquinhos sem qualquer vestígio de memória. Aí, sim, a ficção tornar-se-á definitivamente realidade, e então surgirá um HAL (lembram-se de 2001, *uma odisséia no espaço?*) para nos controlar totalmente, assim como já controlam os nossos desejos, pensamentos e votos pela teletela do *Big Brother* (não me refiro ao recente programa televisivo, mas ao personagem de 1984, de George Orwell) da aldeia global – tudo através do fácil, do digerível e do fascínio da palavra e da imagem devidamente ideologizadas. E é preciso muito cuidado, pois esse supercomputador já existe com outros nomes: globalização, política neoliberal, FMI, Banco Mundial. Eles se aproveitam da ingenuidade (ou estupidéz) humana para disseminar a sua ideologia.

Revoluções e evoluções se justificam quando se prestam a verdadeiras mudanças para o aprimoramento e o bem-estar do homem, mas não quando elas visam ao embotamento do pensamento crítico.

## Globalização e mudanças lingüísticas e culturais

De repente, nessa nave espacial, uma espécie de babel-teatromúndi, instala-se um *pathos* surpreendente e fascinante. Arrasta uns e outros numa travessia sem fim, com destino incerto, arriscada a seguir pelo infinito. Algo inexorável e assustador parece ter resultado do empenho do indivíduo, singular e coletivo, para emancipar-se. A razão parece incapaz de redimir, depois de tanta promessa. Mais que isso, o castigo se revela maior que o pecado. A utopia da emancipação individual e coletiva, nacional e mundial, parece estar sendo punida com a globalização tecnocrática, instrumental, mercantil, consumista. A mesma razão que realiza o desencantamento do mundo, de modo a emancipá-lo, aliena mais ou menos inexoravelmente todo o mundo.

Octavio Ianni, "Metáforas da globalização". In: *Teorias da globalização*. p. 23.

Pode-se argumentar, justificadamente, que não é somente o mundo da computação o responsável pela importação ou criação de termos desnecessários na língua portuguesa. Realmente, o fenômeno da globalização vem criando neologismos em diversas áreas, mais notadamente nos setores de comércio, negócios e telecomunicações. A área administrativo-financeira abunda em termos ingleses, utilizados por executivos emproados e esnobes que, mal conhecendo a sua própria língua, sentem-se importantes utilizando anglicismos perfeitamente dispensáveis. A começar pelo nome de alguns cursos: MBA é a abreviatura de *Master in Business Administration*, que é simplesmente um "mestrado em administração de empresas" (negócios). Ph.D., título que alguns desses executivos adoram exibir, é apenas a abreviatura das palavras latinas *Philosophiae Doctor* ou *Doctor of Philosophy* em inglês, ou seja, *Doutor em Filosofia*, e corresponde perfeitamente ao nosso "doutorado". Até o nosso alfabeto vem se modificando. Ninguém pronuncia mais as letras MBA e PHD como deveria se pronunciar em português, e sim imitando-se a fonética inglesa. Acrescente-se aí toda uma terminologia que eles denominam técnica, quando na verdade trata-se de palavras em língua inglesa perfeitamente traduzíveis para a nossa: "negócio" é *business*, "oficina" virou *workshop*, "intervalo" agora é *coffee break* e por aí vai. Chegou-se ao cúmulo de se criar uma expressão estranha em português ("estado da arte") a partir da tradução literal de uma expressão inglesa *state of the art*, quando a palavra, geralmente associada a tecnologia, significa "atualizada/o", "de ponta", "mais recente".

As áreas de comunicações e publicidade são outras esnobes e colonizadas. Pronuncia-se MTV como se fosse a palavra *emitivi*, em vez de *emitevê*. A própria palavra *mídia* entrou na língua portuguesa via pronúncia inglesa da palavra latina *media* (pronunciada *mídia*), que é simplesmente o plural da palavra latina *medium* (também usada em inglês), e significa "meios". Profissionais da comunicação vêm utilizando a palavra *mídias* indiscriminadamente em português, ou seja, plural do plural para designar diferentes meios. Um canal de televisão parece ter assumido o desaparecimento da palavra "notícias" em português ao denominar um de seus programas "Band news". Nesse mesmo canal, "adivinhas" virou *quiz*, um arremedo da palavra inglesa. Um jornal famoso tem um caderno *teen*, uma escola em Salvador chama-se "Integral Kids" e existe um programa de televisão que também se chama *kids*. As palavras "adolescente" e "criança" não existem mais em português? Não satisfeitos

com os *shopping centers*, importam-se agora os *shopping malls*. Nesses centros de consumo, “liquidação” virou *sale*, “desconto” virou *off*, “entrega” virou *delivery* e “lanches” virou *fast food*. Para quê? Talvez essas pessoas se sintam mais importantes utilizando palavras estrangeiras, e os estabelecimentos que delas se utilizam vendam mais ao ganhar maior credibilidade por parte de uma população que, por desconhecer ou desvalorizar sua cultura e as regras, a estrutura e a formação de sua língua nativa, passa a mitificar a língua e a cultura estrangeira. Ou talvez, sem dinheiro para viagens ao exterior, essas pessoas se sintam além-mar, consumindo em inglês. Ou talvez por quererem ser mais importantes que os seus conterrâneos de fala lusófona, ou por qualquer outra justificativa. O desejo de ser o “outro” possui várias outras razões facilmente explicáveis pela psicanálise.

Alguns empréstimos, contudo, são anteriores à famigerada globalização. O engraçado é que alguns desses “empréstimos” só possuem o sentido que lhe foi atribuído em português. A publicidade importou a palavra *outdoor*, que significa “do lado de fora”, para designar “cartaz publicitário”, que em língua inglesa se chama *billboard* e não tem nada que ver com *outdoor*, a não ser uma aproximação com *outdoor advertising*, isto é, “publicidade externa”. Por analogia, dessa palavra equivocadamente emprestada, surgiu uma outra palavra em inglês que só existe no Brasil: *outbus*, que em inglês não significa nada (ou *busdoor* – porta do ônibus) e em português brasileiro significa publicidade externa nos ônibus para se referir àqueles cartazes colocados nas partes externas desses veículos. Da mesma forma, a palavra *smoking* só existe com o sentido de traje de cerimônia em português, porque em inglês o termo é *tuxedo*. Mas em inglês também existem empréstimos de uso equivocado. A palavra francesa *entrée*, que significa “entrada”, é usada nos Estados Unidos como se fosse a refeição principal. Do mesmo modo, em francês, apesar dos esforços da Academia Francesa de banir todos os anglicismos, existe a expressão *faire l'auto stopping* para “pedir carona”, que em inglês é completamente diferente (*ask for a ride/lift, hitchhike*).

Até a estrutura de nossa língua vem sendo influenciada, com adjetivos sendo antepostos a substantivos, como em inglês. Basta verificar anúncios de produtos e logotipos existentes em qualquer cidade brasileira: “Mortal Combate” e “Universal Fotos”, por exemplo. Sem falar no famigerado *'s* (apóstrofo mais o *s* do caso genitivo indicador de posse em língua inglesa), que é usado e equivocadamente abusado pelo Brasil afora, principalmente em nomes de estabelecimentos comerciais ou para indicar “drinks”.

O processo de globalização pelo qual passa a economia do nosso país apenas corrobora o fenômeno da americanização do mundo. Importamos não só tecnologia, mas também características culturais dos Estados Unidos que se impuseram em nossa cultura e nos usos e costumes ditos nacionais e regionais. Alguns desses aspectos estão sendo ou já foram assimilados pouco a pouco e sutilmente se disseminam e se naturalizam entre nós sem qualquer questionamento de seu teor ideológico: as festas de *Halloween* foram importadas para o nosso território pelos institutos de ensino de inglês; a música e dança do forró junino foram transformadas em estilos texanos; a música *techno* invadiu o terreno do samba e dos trios elétricos no carnaval; o *rap* e a música *gospel* se propagam entre nossos cantores, que agora se travestem de negros americanos, importando até a gordura e explorando-a como artigo de venda em *fat families*; os *rodeos* americanos são imitados nas vaquejadas do interior, em estilo, música e moda; depois do *surf*, a moda *piercing* invadiu a praia dos adolescentes; as nossas salas de cinema foram substituídas por conglomerados *multiplex* da indústria cinematográfica hollywoodiana, com poltronas adaptadas com suportes para enormes

copos de Coca-Cola no estilo de consumo americano; nesses complexos, pequenos sacos de pipoca foram substituídos por enormes baldes de *popcorn*, nos tamanhos do padrão americano, para transformar todos em *fat families*; a total automação dos serviços de telefonia e chamadas em espera e os serviços de *telemarketing* vêm criando expressões estranhas aos nossos ouvidos por serem traduções ao pé da letra de normas de conduta telefônica originalmente escritas em inglês (“é a senhora/senhorita Maria?” em vez de “dona Maria”, em uma tradução literal de *Mrs.* ou *Miss*), além de um forçado uso do gerúndio desnecessário (“vou estar enviando”, em vez de “vou enviar” em uma tradução errônea de *I’ll be sending*) etc. E na área esportiva, estamos até importando um esporte do gelo para o nosso calor tropical: o *hockey*.

Todas essas mudanças vieram seguidas da introdução de um vocabulário em língua inglesa. A televisão a cabo e via satélite introduziram o uso da pronúncia do alfabeto inglês para denominar determinados canais de televisão: *AXN*, *HBO*, *MTV* etc. Acrescentem-se a isso determinadas mudanças culturais que não influenciaram a língua diretamente, mas que vêm mudando os nossos costumes e introduzindo novos termos a cada dia: a importação de modelos de programas televisivos de nível questionável onde predominam aberrações humanas, a instalação de emissoras brasileiras nos Estados Unidos para transmitir programas de lá para cá, a inserção de trechos de programas de rádio de emissoras americanas em emissoras de rádio locais, o modelo de educação imposto com os parâmetros curriculares baseados no modelo americano, a competição nos meios acadêmicos, a exigência desenfreada por órgãos governamentais de publicações nas universidades etc. Tudo isso demonstra o processo de uma assimilação passiva de costumes e valores que nos são transmitidos através de diversos meios que disseminam uma ideologia de dominação cultural não só pela televisão, cinema e rádio, mas também nas escolas, nos institutos de línguas, nas universidades e no próprio Ministério da Educação.

Assim, assistimos passivamente à importação e imposição de um vocabulário desnecessário para a língua portuguesa e de modelos culturais em nome de uma política neoliberal com a falsa promessa de uma inserção em patamares da economia mundial. Entretanto, essa política só visa a ratificar o estabelecimento do poderio econômico dos bancos e empresas americanos que espoliam não só a economia, mas, principalmente, a língua e a cultura nacionais. Afinal, como já dizia o bispo de Ávila para a rainha Isabel de Castela em 1492, “a língua é o instrumento perfeito do império”.

### **Língua na guerra dos sexos**

Passemos agora a uma análise das mudanças lingüísticas ocorridas na língua inglesa nos Estados Unidos. Lá, como aqui ou em qualquer lugar, língua e política estão ideologicamente ligadas. Noções de sexo e etnia perpassam o uso lingüístico de expressões corriqueiras por onde preconceitos são disseminados e/ou naturalizados.

O movimento feminista americano não se ocupa apenas com padrões de comportamento, questões machistas ou a posição da mulher na sociedade moderna. Uma vez que foram resolvidos alguns problemas sociais, tais como a igualdade de direitos para homens e mulheres no mercado de trabalho, até mesmo nas Forças Armadas, e já que o homem agora ocupa o lugar de símbolo sexual no antigo território exclusivo das mulheres – quando a mídia descobriu que o homem-objeto também dá ibope, cresceu a exploração do nu masculino em filmes, novelas de televisão, anúncios

publicitários (de cuecas, perfumes etc.) e shows de *strip-tease* em clubes *gays* ou de mulheres –, a guerra dos sexos volta-se agora para a linguagem, não apenas nas famosas “cantadas” indesejáveis (ou não) de chefes *nas* secretárias e/ou companheiras de trabalho, mas naquilo que se denominou “falar politicamente correto” na linguagem do dia-a-dia. Isso implica utilizar uma linguagem sem “sexismo”, ou seja, sem a predominância do masculino sobre o feminino.

Esse fato vem provocando uma verdadeira revolução na língua inglesa, a começar pelas formas de tratamento. O tratamento formal que antecede o nome e o sobrenome de uma pessoa do sexo masculino é *Mr.* (forma abreviada da palavra *mister*, “senhor”), não importando se esta pessoa seja casada ou não, enquanto a forma que antecede os nomes das mulheres traz a marca do estado civil: *Miss* [“senhorita”] para as solteiras, *Mrs.* [“senhora”] para as casadas. Considerando que essa marca revela um traço sexista, portanto, discriminatório (por que as mulheres precisam identificar o seu estado civil e os homens não?), o movimento feminista americano introduziu na linguagem a forma *Ms.* (pronuncia-se /mIz/), tão neutra quanto *Mr.* De acordo com Gloria Steinem, editora da revista *Ms.*, na década de 80, uma pesquisa realizada pela revista revelou que 30% das mulheres americanas aderiram à nova forma de tratamento, *Ms.* Segundo ela, essa forma de tratamento já existe registrada com esse significado no dicionário Oxford desde o século XVII, embora somente agora tenha-se conseguido recuperar o seu uso. Entretanto, para o dicionário *Random House Webster’s*, *Ms.* passou a ser incorporada ao sobrenome de mulheres quando o seu estado civil era desconhecido ou irrelevante já na década de 50. Na década de 70, seu uso foi adotado e encorajado e desde então vem ganhando mais adeptos, embora algumas mulheres ainda prefiram as formas tradicionais. Os editores de jornais tendem a rejeitar essa forma, a não ser em material citado, enquanto outros preferem usar qualquer um dos títulos que a mulher preferir. Ainda de acordo com esse dicionário, há uma tendência crescente no meio jornalístico a evitar os três títulos e utilizar o nome completo das mulheres sem nenhuma forma de tratamento. Contudo, se você quiser ser PC (politicamente correto), principalmente no mundo profissional e dos negócios, *Ms.* é a forma a ser utilizada.

Mas a guerra não pára por aí. Determinadas palavras marcadas pela presença masculina, principalmente aquelas relacionadas a profissões antes só ocupadas por homens, estão sendo banidas da língua inglesa. Algumas palavras terminadas em *man* [“homem”] estão sendo substituídas por palavras neutras em termos de categoria sexual (o antigo “gênero”), uma vez que as mulheres passaram a ocupar essas funções. Assim, palavras como *person* (“pessoa”), *people* (“pessoas”), *worker* (“trabalhador/a”), *officer* (“oficial”) e *fighter* (“lutador/a”, “combatente”) substituem as terminações *man/men* (“homem/homens”). Alguns exemplos: *policeman* (“policia”) é agora *police officer* (“oficial da polícia”); *chairperson* (“diretor/presidente de uma organização”) substitui *chairman*; *mailman* (“carteiro”) tornou-se *postal worker* (“trabalhador postal”); *fireman* (“bombeiro”) transformou-se em *firefighter* (“combatente do fogo”); *working man* (“trabalhador”) passou a ser *worker*. Para as palavras *man* (que tanto em inglês como em português refere-se à espécie humana, ao *homo sapiens*) e *mankind* (“humanidade”, “espécie humana” – literalmente significa “homem-tipo”, “homem-espécie” ou ainda “tipo de homem”, “tipo humano”) as feministas preferem a palavra neutra *people* (“pessoas”).

Apesar de essas palavras ainda constarem nos dicionários, elas não aparecem mais nos livros editados a partir da década de 80. Qualquer pessoa que esteja aprendendo inglês agora já encontrará essas novas palavras nos seus livros-textos.

Entretanto, outras palavras, tais como *manhole* (“bueiro”, “boca-de-lobo” – literalmente, “buraco de homem”), *freshman* (“calouro/a”) e outras ainda não foram substituídas, mas provavelmente o serão em breve. Da mesma forma que o mapa-múndi teve de ser refeito para o estabelecimento de uma nova ordem mundial a partir das novas mudanças político-geográficas, os dicionários da língua inglesa terão de ser revistos em novas edições para o estabelecimento de uma nova ordem social via palavra.

A luta dos sexos ultrapassa o nível lexical e se espalha pela estrutura frasal. A concordância nominal inglesa também é sexista. Quem concorda mais em inglês, o homem ou a mulher? Antes era só o homem, agora os dois concordam igualmente. O pronome possessivo que acompanha a palavra *everybody* (“todos”, “todo o mundo”) era sempre o pronome *his* (“seu”, “dele”). Embora as gramáticas mais tradicionais ainda insistam nessa regra de uso como a correta, a linguagem culta cotidiana já impôs a forma politicamente correta *his or her* (“seu”, “sua”, “dele”, “dela”) ou a forma popular neutra *their* (“deles”, “delas”), menos acadêmica, mais democrática e já consagrada pela mídia. Essa forma, antes considerada um erro crasso, hoje é encontrada em anúncios de revistas conceituadas, como a *Time*, em frases do tipo “Everybody must think about *their* problems” (“Todo mundo deve pensar sobre seus [deles, delas] problemas”). Em um livro de metodologia de ensino de línguas para professores de inglês, o autor, preocupadíssimo em utilizar a linguagem PC, chegou ao cúmulo de alternar os capítulos com pronomes diferentes, prática que agora vem se difundindo no mundo da editoração. Ao se referir à palavra *teacher* (“professor/a” – em inglês a palavra é neutra), em um capítulo ele utilizava os pronomes *he/his* (“ele/dele”), em outro *she/her* (“ela/dela”), explicando em nota introdutória o porquê da sua atitude, uma vez que essa é uma profissão ocupada por homens e mulheres.

Essas preocupações geram piadas entre os mais conservadores. Segundo Robert MacNeil, comentarista da série *The Story of English* (“A história do inglês”), algumas feministas mais radicais estão querendo mudar a palavra *history* (“história”) para *herstory* (“a história dela”), argumentando que a palavra *history* traz implícita nela o pronome masculino *his*. História ou histeria feminista? Embora etimologicamente esse argumento não se justifique, elas estão certas ao reclamarem que a história sempre foi escrita por homens, dentro de uma perspectiva masculina.

Piadas à parte, os lingüistas admitem que realmente existe sexismo na linguagem, com a preponderância do masculino sobre o feminino. É verdade que, no âmbito lexical, não só as mulheres batalham pelas palavras corretas. O movimento negro americano (assim como o movimento de gays e lésbicas e de latinos) também possui a sua luta lingüística/ideológica.

A autodenominação do negro americano passou pelas formas *colored* (“de cor” – literalmente, “colorido”, ultrapassado e ofensivo), *dark-skinned*, *Negro/Negress*, *Negroid* (uso antropológico para se referir aos povos de origem africana, hoje consideradas ofensivas e em desuso), no final dos anos 50 mudou para *black* com o *Black Power*, movimento de afirmação da negritude, depois transformado em *Afro-American*, palavra que existe desde 1860, e hoje substituído por *African American* para marcar a força etnológica. Ai de quem se atreva a chamar um negro americano de *nigger* (“nego”, “negrinho”), forma altamente ofensiva. O mínimo que lhe pode acontecer é pagar uma multa vultosa ou ir parar na cadeia.

Por sua vez, os índios deixaram de ser “peles-vermelhas” para se transformarem em *natives* (“nativos”). Com isso, e com os movimentos ecológicos, mudou-se a carga negativa da ideologia hollywoodiana que sempre privilegiava o mocinho cara-pálida e mostrava os indígenas como seres abobalhados ou cruéis.

A comunidade de latinos nos Estados Unidos também reivindica um melhor tratamento. Palavras ofensivas, como *spic* ou *spik* (provavelmente uma alusão à maneira errônea dos latinos pronunciarem a palavra inglesa *speak* [“falar”]), para se referir à comunidade hispânica são condenadas. Na Universidade de Buffalo, o presidente de uma associação de alunos, uma espécie de diretório acadêmico, teve que se demitir do cargo após se dirigir dessa forma a um latino. Da mesma forma, os poloneses deixaram de ser chamados ofensivamente de *Polack* [“polacos”] para termos mais politicamente corretos como *Pole* ou *Polish*.

A antiga denominação ofensiva para os homossexuais, *queer* (“bicha”, “afeminado” – literalmente, “estranho”), passou a ser incorporada pelos grupos *gays* como forma de desestabilizar a sua carga negativa e já faz parte de estudos acadêmicos. Nas grandes universidades americanas, existem disciplinas denominadas *queer theory* (“teoria da homossexualidade” – literalmente, “teoria do estranho” ou “teoria da bicha”) dedicadas ao estudo da literatura produzida sobre e/ou por *gays*, travestis e lésbicas. A própria palavra *gay*, que antes significava tanto “alegre”, “contente”, “feliz” como “colorido”, “espalhafatoso/a”, “licencioso/a”, foi incorporada pelo movimento homossexual com um novo significado. Em português, ela gerou traduções como “rapaz alegre”, “entendido”, até se aporuguesar como “guei”. Essa palavra possui uma história interessante. De acordo com o dicionário *Random House Webster’s*, desde o século XVII a palavra *gay* tem tido várias acepções associadas à conduta sexual: *gay woman* era uma prostituta, *gay man* era um “mulherengo”, “garanhão”, e *gay house* era um bordel. Este mundo sexual também incluía os homossexuais. O adjetivo *gay* com referência a homossexuais data de 1900. Após a Segunda Guerra Mundial, com as mudanças nas atitudes em relação à sexualidade, a palavra *gay* começou a ser usada abertamente por homossexuais do sexo masculino para se auto-referirem, inicialmente como adjetivo, depois como substantivo. Hoje deixou de ser gíria e se incorporou ao vocabulário cotidiano, passando radicalmente para o lado oposto: de “mulherengo” para “homossexual masculino”.

Algumas pessoas argumentam que essa preocupação com uma linguagem politicamente correta é perda de tempo, pura bobagem, fruto de uma sociedade altamente desenvolvida que não tem (ou não quer ver) outros problemas com que se preocupar, tais como fome e miséria. Será por isso que nada similar foi tentado no Brasil, que sempre se espelha nos Estados Unidos? Será que uma militância lingüística funcionaria neste país, com tantos analfabetos e outros tantos problemas a resolver? Por que as mulheres brasileiras ainda não se pronunciaram sobre este assunto de forma mais contundente? Desconheço algum trabalho neste sentido, embora nós, cá embaixo, tenhamos os nossos sexismos em língua portuguesa. Tenho conhecimento de uma gramática do jornal *A Folha de S.Paulo* que inclui um pequeno glossário de palavras politicamente corretas para serem utilizadas pelos seus redatores. Entretanto, são palavras de uso geral, não especificamente sobre o universo feminino. Existem alguns poucos estudos limitados ao mundo acadêmico que não chegaram à grande população. Embora existam alguns livros tratando do assunto de gênero e etnia publicados recentemente, tais como *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*, *Tempos e lugares de gênero*, *Homens e masculinidade: outras palavras* e *Racismo e anti-racismo no Brasil* (cf. bibliografia), nenhum deles enfoca a linguagem. O movimento negro brasileiro também tentou incluir determinadas expressões copiadas do movimento americano, como “afro-brasileiro” ou “afro-descendentes” para se referir aos negros, mas parece que as novas palavras não tiveram a aceitação desejada, até mesmo pela comunidade



assim designada. Mais recentemente, o projeto de uma cartilha lançada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos com o título “Politicamente Correto”, condenando o uso de determinados termos e expressões, sofreu tantas críticas da mídia e do escritor João Ubaldo Ribeiro que foi logo tirada de circulação.

Quer concordemos ou não com as posições das feministas (e das chamadas “minorias”) americanas, e se estas preocupações facilitarão ou não o convívio entre homens e mulheres neste mundo plural, uma coisa é certa: essas questões nos ajudam a refletir e a repensar o nosso uso automatizado da linguagem e o nosso papel social. Para os professores de inglês e para as pessoas que utilizam a língua inglesa como meio de comunicação em negócios ou em viagens de lazer, é aconselhável observar essas novas regras de uso para uma comunicação mais harmoniosa não só com as novas mulheres, mas, também, com os novos seres do século XXI.

### Referências

- ARILHA, M.; UNBEHAUM, S.; MEDRADO, B. (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998.
- BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Org.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- \_\_\_\_\_, PINTO, C. R. (Org.). *Tempos e lugares de gênero*. São Paulo, FCC/Ed. 34. 2001.
- CLARKE, A. C. 2001 *A Space Odyssey*. Based on a screenplay by Stanley Kubrick and Arthur Clarke. New York: New American Library, 1982.
- CRUZ, D. T. O computador e a (r)evolução lingüística. *Informe Acadêmico*. Salvador, Faculdade Rui Barbosa, 1991.
- CRUZ, D. T. et al. *Inglês.com.textos para informática*. São Paulo: DISAL, 2001.
- CRUZ, D. T. Globalização e (R)evoluções Lingüísticas. In: VII SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2002, Salvador. *Caderno de Resumos*. 2002.
- CRUZ, D. T. (R)Evoluções Lingüísticas. *Estudos Acadêmicos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 49-56, 2001.
- CRUZ, D. T. Tecnologia, globalização e (r)evoluções lingüísticas e culturais. *Estudos Lingüísticos e Literários*, Salvador, v. 29/30, p. 41-56, 2003.
- CRUZ, D. T. Língua na guerra dos sexos. *A Tarde - Cultural*, Salvador, p. 7-8, 11 set. 1993.
- CRUZ, D. T. Língua na guerra dos sexos. *New routes in ELT*, São Paulo, v. 25, p. 26-29, 25 jan. 2005.
- ÉBOLI, E. Quando é de bom-tom evitar palhaço e baianada. *O Globo*. Rio de Janeiro, 30 abr. 2005.
- FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: guerra em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.
- FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GALANTE, T. P.; POW, E. *Inglês para processamento de dados*. São Paulo: Atlas, 1996.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEHRER, A. *Semantic fields and lexical structure*. Holanda: North-Holland Publishing Company, 1974. p. 105.

ORWELL, G. 1984. Afterword by Erich Fromm. New York: Dutton Plume, 1983.

OXFORD dictionary of computing for learners of English. Oxford: Oxford University Press, 1996.

POLITICAMENTE Correto. Cartilha propõe substituir uso de expressões preconceituosas. *A Tarde*. Salvador, 30 abr. 2005.

RANDOM House Webster's Unabridged Dictionary. New York: Random House, 1999. 1 CD-ROM.

THE STORY of English. Produced by MacNeil Lehrer Productions & WNET. [S.l.]: BBC TV, 1986. 1 fita de vídeo 60min, VHS, son., color.

## OS LIVROS DIDÁTICOS E O DISCURSO DO COLONIALISMO

Dilys Karen Rees (UFG)

### ABSTRACT

*This article examines the textbook that is used in the Centro de Línguas of the Universidade Federal de Goiás in regards to how the identities of the speaker of English and the student of English are described, as well as to how the English language is presented. The English language lesson found in the novel "The Adventures of Robinson Crusoe" by Daniel Defoe is used as background for the discussion of whether or not the discourses of colonialism are still apparent.*

### RESUMO

*Este artigo examina o livro didático usado no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, focalizando a maneira em que as identidades do falante e do aluno de língua inglesa são apresentadas, como também a maneira em que a língua inglesa é focalizada. A aula de língua, que se encontra no romance "As aventuras de Robinson Crusoe", de autoria de Daniel Defoe, é usada como pano de fundo na discussão sobre a continuidade ou não do discurso do colonialismo.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *ensino/aprendizagem de língua inglesa; livro didático; o discurso de colonialismo.*

### Introdução

Na perspectiva deste artigo, não é possível promover uma separação entre língua e cultura, pois a língua não é um instrumento neutro de comunicação, já que ao estudar uma outra língua, aprendem-se outras maneiras de compreender o mundo. Assim, para mostrar a inseparabilidade de língua e cultura, Fantini (1997, p. 10) e Kramsch (1993, p. 10) usam o termo da antropologia - *linguaculture* - para falar do ensino de L2.

Atualmente, cerca de 1,2 a 1,5 bilhão de pessoas têm algum conhecimento da língua inglesa e, desse número, a maioria não está nos países originários dessa língua (Crystal, 1997, p. 61). Verifica-se, sem dúvida, que a língua inglesa não pertence mais a uma única raça ou nação. No entanto, é preciso lembrar que a propagação atual da língua inglesa se relaciona estreitamente à economia de mercado (Le Breton, 2005) e à mundialização da cultura (Ortiz, 1994). Dessa maneira, os países subdesenvolvidos ou as regiões dentro de países em desenvolvimento que não estão inseridos no mercado estão alheios não somente à economia atual, mas à necessidade de uso da língua inglesa. Assim, a língua inglesa se vincula agora a um momento histórico específico, marcado por considerações geopolíticas complexas, em que o uso da língua inglesa se torna um sinal da inserção no mundo da atualidade e da modernização.

A complexidade da situação de uso da língua inglesa se reflete na terminologia usada para nomear essa língua, como é possível constatar na discussão que Erling (2005) faz sobre as várias designações da língua inglesa que se encontram na literatura recente de lingüística aplicada. Em primeiro lugar, a autora cita o termo, *inglês como língua internacional*, usado por Widdowson (1997) para se referir ao uso específico da língua para fins internacionais, profissionais e acadêmicos.<sup>1</sup> Modiano (2001), por outro lado, usa esse termo como uma alternativa para o termo *inglês padrão*, que é vinculado

---

1. Todas as traduções são feitas por mim.

aos países originários da língua inglesa. Assim, Modiano propõe a terminologia *inglês internacional* como algo cultural, social e politicamente neutro. Em seguida, a autora menciona o termo *inglês como língua franca*, proposto por Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001). Esse termo alude ao fato de que a língua inglesa não está vinculada mais a uma nação, já que o termo prioriza a comunicação entre usuários da língua inglesa como L2. O termo *inglês global*, usado por Toolan (1997), também se refere ao uso da língua inglesa como L2, entendendo que *inglês global* designa uma variedade que se opõe às variedades de inglês como L1. Na seqüência, Ahulu (1997) usa o termo *inglês geral*, para fazer referência a um uso mais abrangente da língua, que inclui os falantes de inglês como L2. Wallace (2002), por sua vez, sugere o termo *inglês letrado*, numa tentativa de democratizar e neutralizar a língua inglesa, para designar uma variedade escrita, que também pode ser usada oralmente. Nessa lista feita por Erling (2005), é possível constatar a preocupação com o *status* dos falantes de língua inglesa como L2 e a tentativa de desvincular a língua inglesa da cultura nacional dos países originários da própria língua.

Nem por isso, entretanto, acho possível considerar a língua inglesa como uma língua neutra, não carregada de impregnações culturais. A meu ver, a ligação intrínseca cultura-língua continua válida. Nessa linha de pensamento, Revuz (1998, p. 228) questiona a possibilidade de um inglês sem contexto cultural. Ela fala de “um inglês simplificado e empobrecido, porque desenraizado” que encobre as diferenças. O inglês simplificado, descrito por Revuz, na minha opinião, assemelha-se a um código, como o morse, sendo usado somente em situações restritas. O “Airspeak”, código que se baseia na língua inglesa e que é usado pelos pilotos e controladores de voo, é um exemplo desse uso (Davies, 1989, p. 457).

De uma outra perspectiva, Kachru (1995, p. 281) denomina a apropriação da língua inglesa, por parte dos habitantes das ex-colônias, de “a descolonização do inglês”. Por sua vez, Chisanga e Kamwangamalu (1997) usam a frase, “apropriando-se da outra língua” para descrever esse fenômeno. Na verdade, segundo Kachru e Nelson (1996, p. 77), no mundo atual temos “línguas inglesas e literaturas em línguas inglesas”. Diante do surgimento dessas variedades de inglês, cunhou-se a expressão *world englishes*. Levando a discussão mais adiante, Graddol (1999) prevê que a língua inglesa se tornará cada vez mais fragmentada, à medida que mais pessoas a usarem para expressar suas identidades. Desse modo, a língua inglesa, ao se globalizar, se localiza, se fragmenta e se torna *glocal*.

A questão que será abordada neste artigo é se nos livros didáticos ainda há traços do discurso do colonialismo, apesar das mudanças na posição da língua inglesa, que está passando de uma língua vinculada a nações colonialistas a uma língua vinculada à presente ordem econômica mundial.

A seguir, examinarei a lição de língua inglesa apresentada no romance *As Aventuras de Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, usando-a como pano de fundo para a discussão que desenvolverei no decorrer do artigo.

### **O romance *As Aventuras de Robinson Crusoe***

Daniel Defoe escreveu o romance *The Adventures of Robinson Crusoe* em 1719. O livro relata as experiências de um marinheiro náufrago que passa, aproximadamente, vinte e oito anos em uma ilha deserta. Curiosamente, antes do naufrágio, Crusoe vive no Brasil durante quatro anos e planta tabaco com muito sucesso. Ele e alguns outros

latifundiários brasileiros decidem ir à África comprar escravos para trabalharem nas suas plantações. É nessa viagem que ele sofre o naufrágio, sendo o único sobrevivente.

Ao chegar à ilha, Crusoe percebe que ela é deserta, habitada somente por animais selvagens (cf. Capítulo 6). Aos poucos, ano após ano, ele transforma a ilha, plantando milho, cevada, arroz; domesticando as cabras da ilha; aprendendo a colher as uvas e a secá-las; construindo duas casas e viajando pela ilha, conhecendo-a toda. Como a voz do personagem diz, “Estou raramente desocupado” (Capítulo 11, p. 100). Ele não conhece a preguiça, mas através do trabalho e da criatividade, Crusoe domina o lugar hostil e o transforma.

Durante todos esses anos, os únicos outros humanos que Crusoe vê e somente à distância são os canibais que usam a ilha para os seus rituais macabros. Em um certo momento, ele encontra a praia cheia de mãos, pés, caveiras e um lugar onde os “selvagens infelizes” devoraram os seus cativos (cf. Capítulo 15). Ele é dominado pelo medo dos canibais, de encontrá-los e de se tornar uma das suas vítimas. Mas, ao refletir sobre as práticas canibalísticas, Crusoe chega à conclusão de que ele não tem o direito de condenar o povo que pratica o canibalismo, já que, “[n]ão sabem que é uma ofensa, para então cometê-la em rebeldia à Divina justiça...”, ao contrário dos Espanhóis, que sabiam que estavam cometendo uma crueldade inaceitável, mas mesmo assim massacraram os indígenas nas suas colônias (Capítulo 15, p. 143). Crusoe vive com muito medo e passa a ficar preso a sua casa e às proximidades.

Vinte e quatro anos depois de chegar à ilha, Crusoe ouve, pela primeira vez, uma voz humana. É de um rapaz indígena que está fugindo dos canibais. Crusoe o salva, atirando nos seus perseguidores com a sua espingarda (cf. Capítulo 18). O rapaz fica muito grato e, após uma noite de descanso, ao encontrar Crusoe, ele se deita no chão aos seus pés, colocando o pé de Crusoe na sua cabeça, dando todos os sinais de “sujeição, servidão e submissão imagináveis” (Capítulo 19, p. 172). É nessa situação que Crusoe começa a ensinar a língua inglesa.

### **A apresentação de dois trechos do romance**

Nos trechos, a seguir, há a descrição das aulas que Crusoe ministrou ao seu aluno, Friday.<sup>2</sup>

...in a little time, I began to speak to him and teach him to speak to me; and first, I made him know his name should be Friday...I likewise taught him to say ‘Master’, and then let him know that was to be my name; I likewise taught him to say ‘yes’ and ‘no’ and to know the meaning of them (Capítulo 19, p. 172).

...[I] made it my business to teach him everything that was proper to make him useful, handy, and helpful; but especially to make him speak and understand me when I spoke; and he was the aptest scholar that ever was, and particularly was so merry, so constantly diligent, and so pleased when he could but understand me or make me understand him, that it was very pleasant to me to talk to him (Capítulo 19, p. 176).

---

2. Tomei a decisão de transcrevê-los em inglês, não fazendo a tradução para português, já que servirão de pano de fundo para a discussão a ser desenvolvida.

### **A situação de ensino/aprendizagem**

Nos vinte e quatro anos que Crusoe reside na ilha, ele, por meio do seu trabalho, tem dominado a natureza e transformado grande parte da ilha. Dessa maneira, Crusoe e Friday não estão em pé de igualdade, em termos de poder social, apesar do fato de que Crusoe é um náufrago e Friday, um refugiado, os dois estranhos à ilha, longe das suas terras de origem e dos seus lares e famílias. Friday, na verdade, se insere no mundo de Crusoe e precisa se encaixar às regras já estabelecidas por ele. O ensino/aprendizagem da língua inglesa ocorre, portanto, no domínio social de Crusoe.

### **O espaço ocupado pelo falante de língua inglesa**

Robinson Crusoe, cidadão da Inglaterra, é falante de língua inglesa, portanto, a língua é vinculada a um estado-nação. Na relação de poder que se estabelece entre os dois personagens, Crusoe irá ensinar Friday a falar, “I began to ...teach him to speak to me”. Não há nenhuma tentativa por parte de Crusoe de aprender a língua do indígena, mas desde o início estabelece-se a situação de que Friday precisa aprender inglês. Crusoe, da sua posição de poder social, dá uma identidade a Friday por meio do ensino de palavras que demonstram subserviência. Ele deve aprender as palavras “Master”, “yes”, “no” e tudo que é útil para que ele seja útil a Crusoe. A identidade estabelecida por Crusoe para Friday é de um ser submisso e o veículo para essa identidade é a língua inglesa.

### **O espaço ocupado pelo aprendiz**

O aprendiz é um ser marcado pela ausência, já que não tem nome e precisa recebê-lo de Crusoe. Como o nome Friday remete à ação de Crusoe de salvá-lo, ele se torna dependente de Crusoe, pois até recebeu dele a vida. Ele também não tem língua, mas precisa aprender a língua do seu amo para poder se expressar. Lembremo-nos que essa capacidade de expressão se dá por meio de palavras que denotam submissão e obediência como “yes”, “no” e “Master”, palavras que devem ser usadas sendo servo de Crusoe. Dessa maneira, a identidade de Friday dissolve-se na relação de poder entre ele e Crusoe, visto que Friday é marcado pela ausência e Crusoe pela presença. Ao usar as palavras “handy, useful and helpful”, entende-se que Friday será um ajudante, subserviente, que prestará serviço a Crusoe, ajudando-o a cumprir as suas metas, pois Friday não tem metas pessoais. Na verdade, na cena do primeiro encontro entre os dois, deparamos com esta relação de desigualdade quando Friday deita no chão e coloca o pé de Crusoe sobre a sua cabeça. Fica ainda mais claro, no ensino da primeira palavra da língua inglesa ao Friday que é a palavra, “Master”, “amo”. Além disso, Friday aceita esta situação com alegria, “[he] was so merry” e com presteza, querendo aprender tudo com diligência, “he was the aptest scholar”. Na sua ausência de identidade, ele alegremente aceita a nova identidade oferecida a ele por Crusoe.

## O livro didático usado no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás

O livro didático usado no Centro de Línguas é para iniciantes no estudo da língua inglesa e tem duas edições, a primeira de 1996 e a segunda de 2004.<sup>3</sup> Por vários anos, o Centro de Línguas usou a primeira edição e no ano de 2005 começou a usar a edição mais nova do livro. Examinarei os dois livros para constatar possíveis mudanças no tratamento dado ao aprendiz de língua inglesa, ao falante da língua e à língua em si.

Os dois livros são bem ilustrados e coloridos, contendo figuras desenhadas e fotografias. Eles são acompanhados de CDs que contêm exercícios de audição e pronúncia, sendo que, na edição nova cada seção tem uma música da cultura popular internacional incluída. Há também um livro de exercícios para o aluno.

O conteúdo é dividido em capítulos com tópicos que se referem à comunicação transacional, tais como *Nice to meet you*, *On the plane* e *How much is that?*. Há também tópicos gramaticais, *verb be, pronouns I, you etc., present simple*; tópicos de vocabulário, *numbers 1 to 10, daily routine, go, have, get* e na segunda edição há tópicos de pronúncia listados, *vowel sounds, sentence stress, -ed endings*. Nos dois livros, a pronúncia ensinada é a britânica.

Usando as mesmas seções da análise dos trechos do romance *The Adventures of Robinson Crusoe*, a seguir apresentarei uma breve análise dos dois livros didáticos.

### As situações de ensino/aprendizagem apresentadas nas duas edições do livro didático

Na primeira edição do livro didático, doravante denominado de LD1, o primeiro capítulo se intitula, *The international language*. As lições do capítulo não argumentam a favor da aprendizagem da língua inglesa, mas simplesmente apresentam situações em que a língua é usada em viagens pelo mundo. Por exemplo, a primeira lição é *At the airport*, a segunda, *At the reception desk*. Entende-se, portanto, que a língua inglesa facilita a comunicação no mundo moderno. É importante apontar que o aeroporto e o hotel se situam em Dublin, na Irlanda, mas a usuária da língua inglesa é uma francesa, Sophie Villeneuve que chega para participar de um congresso. Assim, a comunicação se dá em língua inglesa e se resume a uma troca transacional, isto é, uma troca simples de informações sobre nome e endereço.

A terceira lição do LD1, que se intitula *Who's famous?* contém fotos de celebridades. É interessante notar que os personagens apresentados já não são tão conhecidos, Júlio Iglesias, Sofia Loren, Catherine Deneuve, mostrando que a cultura de massa está em constante mutação produzindo novas celebridades constantemente. A língua inglesa é apresentada como sendo o veículo de comunicação do mundo da cultura de massa ou, como Ortiz (1994) denomina o mundo moderno em que a cultura é mundializada, *modernidade-mundo*.

Na segunda edição do livro, doravante denominado de LD2, a língua inglesa continua sendo apresentada como realidade já estabelecida do mundo moderno. O que se encontra no decorrer do livro é um maior número de situações da modernidade-mundo, isto é, aquelas que resultam do momento histórico em que vivemos, na qual

---

3. Não nomearei o livro didático por questões de ética e em respeito aos autores. Simplesmente farei uma descrição inicial, em termos gerais. No decorrer da análise, no entanto, usarei exemplos específicos para ilustrar a discussão.

imperava o não presencial, a fluidez e a mobilidade. Essa modernidade se remete a valores simbólicos de pertencimento a grupos que se configuram como cidadãos do mundo.

Por exemplo, há, no primeiro capítulo, um exercício que usa cenas de filmes como base da discussão. O mundo dos filmes representa a padronização por meio da fabricação industrial da cultura que penetra mundialmente o cotidiano. Ortiz (1994) explica que essa padronização não implica em homogeneidade, visto que cada local recebe e interpreta os produtos culturais de forma local. A participação neste mundo cria uma nova forma de estar-no-mundo, isto é, um mundo fluido e não fixo, em que não é possível cartografar as culturas nacionais, inserindo-as dentro de regiões fixas e pré-estabelecidas. O reconhecimento desses filmes e atores será, também, fluido e divergente, dependendo da penetração da cultura mundial no cotidiano individual e da criação de uma memória mundial imagética. As perguntas em torno das cenas praticam as frases do diálogo tradicional, presencial que foi usado na primeira parte da lição, com ênfase agora na mudança do adjetivo possessivo, passando de *What's your name?* para *What's her/his name?* e permitindo respostas como, *I don't remember* e *I don't know*. É possível constatar a imbricação da modernidade-mundo com o mundo tradicional e fixo da apresentação estrutural da gramática, em que se troca *your* por *his* e *her*.

Assim, as situações de ensino/aprendizagem nos dois livros didáticos são semelhantes, já que não há conflitos ou dúvidas sobre o uso ou o ensino da língua inglesa, pois a língua é apresentada como parte já estabelecida do mundo atual. As discussões em torno de variedades de língua inglesa são ignoradas, como também são ignoradas discussões sobre os objetivos do ensino, em termos de língua global, internacional, língua franca etc. No mundo mostrado nos dois livros didáticos não existem conflitos ou divergências.

### **O espaço ocupado pelo falante da língua inglesa nas duas edições do livro didático**

Os dois livros didáticos apresentam o falante da língua inglesa como participante do mundo moderno. Em outras palavras, o falante não é somente aquele que tem a língua inglesa como a primeira língua, mas é aquele que transita pelo espaço mundializado das viagens, do turismo, dos congressos internacionais e do contato entre pessoas de nacionalidades diferentes, e que usa a língua inglesa para a comunicação.

No entanto, diferentemente do LD2, o LD1 dá uma ênfase maior à cultura britânica, entendendo-se, a partir dessa inserção, que ela é originária da língua inglesa. Exemplificando esse fato, a segunda lição do quarto capítulo usa os personagens da peça *Hamlet* de William Shakespeare como base para discutir o vocabulário das relações familiares, *father, mother, aunt, uncle* etc. Na mesma lição, há uma ilustração cômica da família real, usada também para discutir relações familiares. Presume-se, portanto, que o aluno reconhecerá os membros da família real britânica.<sup>4</sup> Como já apontei na introdução aos dois LDs, a pronúncia ensinada e praticada é a britânica.

---

4. Como supervisora do Centro de Línguas, presenciei a dificuldade que os alunos tinham para lidar com os nomes dos personagens da peça *Hamlet* e os seus vínculos familiares, como também a falta de conhecimento sobre a família real britânica. Aparentemente, não havia conhecimento prévio do mundo britânico que os ajudasse nesses exercícios.



No LD1, o falante da língua inglesa também ocupa o espaço da cultura de massa inserida na modernidade-mundo. O mundo dos filmes de Hollywood, da música popular internacional e dos programas de televisão constituem uma base de discussão para algumas lições. Por exemplo, no capítulo quatro, há uma lição em que se deve descrever pessoas famosas tais como, Michael Douglas, Julia Roberts, Brigitte Bardot. É interessante apontar, novamente, que a modernidade-mundo é fluida e os personagens/celebridades que ali se localizam entram e saem desse cenário dependendo da sua popularidade. Dessa maneira, Julia Roberts continua famosa, tanto que aparece no LD2, mas Bardot não está na edição nova do livro didático.

Assim, o falante da língua inglesa, no LD1 transita pela modernidade-mundo, mas há vínculos fortes com a cultura e a variedade da língua inglesa britânica. O falante da língua inglesa, portanto, é caracterizado também por ser membro do mundo britânico.

O LD2, por sua vez, enfatiza ainda mais a inserção do falante da língua inglesa na modernidade-mundo, já que esse falante transita pelo espaço mundializado em que as distâncias, tanto físicas quanto culturais, são reduzidas e neutralizadas. Dessa maneira, no capítulo três do LD2, encontra-se uma descrição de um típico sábado na vida de uma menina russa, *My favourite day*. As suas atividades são bastante comuns, isto é, a família recebe visitas no sábado à noite, no domingo todos dormem até tarde e, ao acordarem, lêem o jornal enquanto tomam o café da manhã. Na verdade, não há nada na vida dessa menina russa que a diferencie significativamente de qualquer menina da sua idade, em qualquer parte do mundo, sob a influência do mundo moderno.

Além disso, no LD2, a língua inglesa é vinculada a assuntos que fazem parte da ética do lazer, em que se focaliza o divertimento, incluindo viagens de turismo, compras, e saídas para bares e restaurantes, como também considera-se o corpo enquanto objeto estético e se discute a saúde, a comida e o exercício físico relacionados ao bem estar do corpo. Como exemplo da focalização em divertimento, o capítulo oito, intitulado *Would you like to drive a Ferrari?* apresenta como tema a possibilidade de dar um presente especial e diferente aos amigos. Isto é, é possível presentear as experiências que desejam, que podem ser, dirigir um Ferrari, pular de paraquedas, pilotar um avião, fazer um *bungee jump* etc. Todas são experiências que primam pelo individualismo, no sentido em que são vivenciadas somente para trazer emoção ao indivíduo.

Em termos da focalização no corpo como objeto estético, no capítulo três, a lição intitulada *The mystery of Okinawa* apresenta o fato de que na ilha de Okinawa muitas pessoas vivem por mais de 100 anos. O texto sugere que a dieta alimentar, que consiste de legumes, peixes e frutas, contribui para a longevidade, como também o fato de que os habitantes reservam um tempo para relaxar diariamente e trabalham a vida inteira, estando sempre ativos.

Assim, o LD2 enfatiza menos a cultura britânica, colocando uma ênfase maior na inserção do falante da língua inglesa na modernidade-mundo. O espaço em que transita o falante é vinculado cada vez menos a uma nação e cada vez mais ao mundo atual, fluido, não-presencial, caracterizado por ser um modo de vida.

### O espaço ocupado pelo aprendiz da língua inglesa nas duas edições do livro didático

Nos dois livros didáticos, há personagens de vários lugares do mundo. No LD1, no capítulo sete, a lição que se intitula *Saturday Night Fever?* apresenta três personagens, de cidades diferentes, Rio de Janeiro, Nova York e Paris, que descrevem o que fizeram no sábado à noite. De forma semelhante, no LD2, no capítulo cinco, na lição com o título, *Girls' night out*, amigas em três cidades em diferentes partes do mundo, Rio de Janeiro, Beijing e Moscou, saem para se divertir. Nas duas lições, não há nada nos detalhes que realmente distinga uma cidade da outra, visto que os jovens vivem vidas típicas ocidentalizadas da modernidade-mundo. O fato de que há personagens vindos de lugares diferentes do mundo mostra a possibilidade da existência da diferença. No entanto, os assuntos discutidos e os espaços pelos quais os personagens transitam são semelhantes. Assim, o que se apresenta no livro didático é a igualdade, ou seja, um mundo homogêneo, em que há poucas diferenças de um lugar para o outro. As diferenças que são apresentadas se referem a fatos sobre cada país, a práticas folclóricas, a localizações geográficas e a figuras históricas.

Exemplificando, no LD1, capítulo três, há uma lição com o título, *A weekend in Spain*, em que a Espanha é apresentada como um país onde as pessoas dormem menos e são mais ativas do que nos outros países europeus. Por sua vez, no LD2, capítulo três, há o texto intitulado, *Fascinating Festivals*, em que festivais folclóricos na Espanha, Itália e Tailândia são descritos em termos factuais, isto é, informa-se a data do festival e o número de frequentadores. No capítulo cinco, a lição intitulada *Who were they?* mostra estátuas de figuras históricas, como Frederic Chopin, Joana D'Arc e Napoleão Bonaparte, que também são descritos em termos factuais quanto às datas de nascimento e de falecimento. Nessas lições, não há uma discussão dos valores ligados às práticas distintas, aos festivais ou à veneração das figuras históricas, mas há uma apresentação transacional de informação. As diferenças, portanto, são de ordem factual, a serem apreendidas e não compreendidas no sentido dialógico, em que a compreensão requer o jogo da pergunta e da resposta.<sup>5</sup>

A similaridade entre as pessoas, no entanto, é demonstrada em termos da inserção na ética do lazer e da capacidade de transitar entre os espaços da modernidade-mundo. Não importa a localização do aprendiz de língua inglesa, é possível que ele participe do mundo moderno. Assim a diferença e a similaridade se combinam no espaço mundial, fazendo com que a diferença se neutralize ao se tornar uma troca de informações sobre o diferente. A comunicação, portanto, é fundada na similaridade de inserção no mundo moderno.

### As similaridades e as diferenças entre Robinson Crusoe e os dois livros didáticos

É possível constatar que a situação do aprendiz nos dois livros didáticos é semelhante àquela do personagem Friday, no romance *Robinson Crusoe*. Isto é, nos dois casos, do romance e do livro didático, o aprendiz chega ao domínio, já formado e estabelecido, do falante da língua inglesa. Assim, o aprendiz deve se adaptar a esse domínio e a sua vivência cultural anterior deve ficar, na melhor das hipóteses, em

---

5. A dialogia por mim referida se baseia nos conceitos da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1999). Por uma discussão da compreensão do texto literário, do *sitcom* americano ou do livro didático nos termos da dialogia hermenêutica, confira os textos Rees (2003), Rees (2005a), Rees (2005b).

segundo plano, e na pior, totalmente anulada. No caso de Friday, há uma ausência da sua presença cultural, já que ele é tratado por Robinson Crusoe como um ser que não tem uma existência prévia sobre a qual valha a pena se interessar. Como já foi exemplificado, no caso dos dois livros didáticos, existem menções a diversas situações culturais, geralmente ligadas a países em que a língua inglesa é uma língua estrangeira, mas esses países são apresentados como integrantes de uma cultura mundializada, em que as pessoas aprendem inglês e se comunicam nessa língua apesar das diferenças locais. Em outras palavras, as diferenças que podem causar estranhamento são eliminadas e apresenta-se, no livro didático, um mundo em que os habitantes se comunicam na língua inglesa, trocando informações sobre as suas vidas e os seus afazeres sem que haja problemas de compreensão.

Comparando o espaço ocupado pelo falante da língua inglesa no romance *As Aventuras de Robinson Crusoe* e o espaço ocupado pelo falante nos livros didáticos examinados, constata-se que no primeiro caso o falante pertence a um espaço demarcado pelo estado/nação. Crusoe pertence à nação inglesa e ele detém o poder cultural, isto é, o poder de decidir o poder simbólico social na pequena comunidade que ele criou. Desta feita, Friday não dispõe de nenhum poder de decisão, perdendo a sua língua e tendo a sua posição social estabelecida como de subalterno.

O espaço do falante nos dois LDs, no entanto, é diferente em um aspecto, pois não é mais somente o espaço físico-geográfico do estado/nação, mas é também o espaço fluido de um modo de vida. Entende-se por meio dos diferentes personagens de várias partes do mundo, apresentados nos livros, que qualquer pessoa de qualquer lugar pode transitar pelo espaço da vida moderna. No entanto, é preciso apontar que não é um campo aberto de igualdade para todos, pois os personagens no livro didático que participam desse modo de vida são, em geral, jovens da classe média com profissões relativamente bem remuneradas. Dessa maneira, podem arcar com viagens, restaurantes e a compra dos objetos que acompanham esse modo de vida, tais como CDs e roupas. O modo de vida moderno retratado nos LDs é exclusivista, já que é restrito a um grupo seleto de pessoas.

Nos dois tipos de espaços, o caminho de informação e de poder é unilateral. Não há uma relação de troca, mas de consumo. Friday perde a sua identidade indígena para se tornar o servo de Robinson. Nos LDs, os personagens de vários países do mundo perdem suas características locais para se tornarem membros da comunidade moderna. Nas duas situações, as diferenças de língua, de valores, de culturas, são ignoradas e aquele que visa ocupar o espaço do falante da língua inglesa precisa incorporar a ausência, isto é, se despir do diferente, do local, do que é enraizado e se vestir das vestimentas do outro, ou seja, da sua língua, do seu modo de vida. Em nenhum dos livros discutidos, se apresenta a possibilidade da convivência entre culturas diferentes, criando, a partir do encontro, um terceiro lugar.

### **Considerações finais**

Retomando a discussão da introdução deste artigo, em que apresentei a situação da língua inglesa na atualidade e as discussões em torno da língua, constatamos que nos dois LDs, a língua inglesa é mostrada como se ocupasse um espaço sem conflitos. O aprendiz chega ao espaço da língua inglesa, que é o espaço da modernidade-mundo, e deixa para trás as suas localizações culturais, se integrando ao novo espaço. Se no discurso do colonialismo, demonstrado na lição dada por Robinson

Crusoe a Friday, o aprendiz é marcado pela ausência, da mesma forma o aprendiz nos LDs se ausenta das suas particularidades culturais, se integrando aos conceitos e valores do mundo moderno.

É verdade que a língua inglesa não está vinculada estritamente mais a um estado/nação, mas está se expandindo pelo mundo, sendo usado em situações de comunicação diplomática, empresarial, e na divulgação dos produtos da modernidade-mundo. No entanto, ao examinar as duas edições do livro didático, foi possível constatar que ainda há características na apresentação do falante da língua inglesa, do aluno da língua e na apresentação da própria língua que são semelhantes às características presentes no discurso do colonialismo, representado pela aula de Robinson Crusoe e Friday. Em outras palavras, a maneira de representação não tem mudado tanto, apesar das mudanças sócio-históricas em que se vê inserida a língua inglesa.

É preciso, portanto, lançar um olhar crítico sobre o discurso atual em torno da língua inglesa, para que entendamos melhor como são apresentados os integrantes desse mesmo discurso. Dessa forma, esse artigo procurou contribuir para essa discussão, mostrando como o aprendiz chega ao domínio do falante da língua inglesa, não em termos de igualdade, mas como alguém entrando no espaço social, já estabelecido, do outro. O artigo também mostrou como o aprendiz continua sendo marcado pela ausência, pois não lhe é permitido trazer as suas especificidades culturais ao encontro entre o falante e o aprendiz da língua inglesa. Além disso, evidenciou como a língua inglesa é representada como um fato indiscutível do mundo moderno, ausente de conflitos e divergências. Assim, é possível concluir que certas características do discurso do colonialismo continuam a existir nas duas edições do livro didático que foram examinadas.

## Referências

- AHULU, S. General English: a consideration of the nature of English as an international medium. *English Today*, v. 13, n. 1, p. 17-23, 1997.
- CHISANGA, T.; KAMWANGAMALU, N. M. Owning the other tongue: the English language in Southern Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 18, n. 2, p. 89-99, 1997.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: C.U.P., 1997.
- DAVIES, A. Is international English an interlanguage?. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 3, p. 447-467, September 1989.
- ERLING, E.J. The many names of English. *English Today*, v. 21, n. 1, p. 40-44, January 2005.
- FANTINI, A. Language: its cultural and intercultural dimensions. In: FANTINI, A. (Ed.). *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL Publications, 1997, p. 3-15.
- GADAMER, H-G. *Verdade e método*. Tradução de F. P. Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GRADDOL, D. What will English look like in 2050?. *IATEFL Issues*, p. 5-6, June - July 1999.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Pergamon, 2000.

- KACHRU, B. B. Transcultural creativity in world Englishes and literary canons. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: O. U. P., 1995, p. 271-287.
- KACHRU, B. B.; NELSON, C. L. World Englishes. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: C. U. P., 1996, p. 71-102.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: O.U.P., 1993.
- LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilos sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). *A geopolítica do inglês*. Tradução de M. Marcionilo. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 12-26.
- MODIANO, M. International English in the global village. *English Today*, v. 15, n. 2, p. 22-28, 1999.
- ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- REES, D. K. Gadamer's philosophical hermeneutics: the vantage points and the horizons in readers' response to an American literature text. *The Reading Matrix*, v. 3, n. 1, April 2003. Disponível em: <www.readingmatrix.com>.
- \_\_\_\_\_. The American sitcom in a Brazilian setting. *English Today*, v. 21, n. 1 p. 28-33, January 2005a.
- \_\_\_\_\_. *Robinson Crusoe e o LD: a hermenêutica do discurso do colonialismo*. 2005b. (No prelo).
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- TOOLAN, M. Recentering English: New English and global. *English Today*, v. 13, n. 4, p. 3-10, 1997.
- WALLACE, C. Local literacies and global literacy. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and language teaching*. London: Routledge, 2002, p. 101-114.
- WIDDOWSON, H. G. The Forum: EIL,ESL,EFL: Global issues and local interests. *World Englishes*, v. 16, n. 1, p. 135-146, 1997.

## ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

### ABSTRACT

*In this paper, I present some important tenets of sociocultural theory which make us better understand collaborative learning. I also present the differences and similarities between collaborative learning and cooperative learning, as well as the benefits and drawbacks of the collaborative approach to the learning of a new language.*

### RESUMO

*Neste artigo, apresento alguns princípios da teoria sociocultural que nos fazem melhor compreender a aprendizagem colaborativa. Também apresento as diferenças e semelhanças entre aprendizagem colaborativa e cooperativa, bem como os benefícios e limitações da abordagem colaborativa na aprendizagem de uma nova língua.*

PALAVRAS-CHAVE: *colaboração; cooperação; interação; ensino-aprendizagem de línguas.*

### Introdução

A teoria sociocultural, baseada principalmente nos trabalhos de L. S. Vygotsky e seus colaboradores, tem como pressupostos que as atividades humanas: a) acontecem em contextos culturais, b) são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos e c) podem ser mais bem compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento psicológico da criança ocorre por meio da interação com crianças mais experientes e/ou com adultos. Segundo o autor,

qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, ele aparece no plano social e, posteriormente, no plano psicológico. Primeiro, ele aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e, posteriormente, na criança como uma categoria intrapsicológica. (Vygotsky, 1981a, p. 163)

O autor distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998, p. 112)

Para Vygotsky (1998, p. 113), o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Segundo Wertsch e Tulviste (1992), os níveis real e potencial de desenvolvimento correspondem ao funcionamento intramental e intermental,<sup>1</sup> respectivamente.

Wells (1999a) cita vários autores que argumentam que não há a necessidade de haver um membro no grupo que seja, em todos os aspectos, mais capaz do que os outros. O autor justifica esse ponto de vista afirmando que “a maioria das atividades envolve uma variedade de tarefas, de modo que os alunos que são hábeis em uma tarefa, e, desse modo, capazes de oferecer ajuda aos seus companheiros, podem, eles próprios, precisar de ajuda em uma outra tarefa” (Wells, 1999a, p. 8). O autor afirma, ainda, que o fato de os alunos trabalharem em grupo, independentemente do fato de haver um mais capaz entre eles, faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam, caso o fizessem sozinhos.

Ainda, segundo autores como, por exemplo, Moll (1989), Wells (1999a, 1999b) e Antón (1999), a ZDP constitui um potencial para a aprendizagem que é criado na interação entre os participantes quando eles se engajam em uma atividade específica juntos. Por meio da interação, todos aprendem e “não simplesmente o menos habilidoso ou o que tem menos conhecimento” (Wells, 1999a, p. 12). Para Lantolf (2000, p. 17), “[a] ZDP, então, é mais apropriadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades”.

De acordo com Vygotsky (1981b), a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo:

- regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;
- regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas;
- auto-regulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

A transição do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de auto-regulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding*<sup>2</sup> e ocorre na zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança e o adulto se engajam num processo dialógico (Lantolf e Appel, 1994).

O *scaffolding* é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de uma outra pessoa (Wood, Bruner e Ross, 1976).

Diferentemente de Piaget (1993) – que afirmava que a criança tem o seu desenvolvimento cognitivo finalizado por volta dos sete anos de idade –, Vygotsky (1993) argumentava que o estágio em que a criança se torna auto-regulada não sinaliza o fim do processo desenvolvimental. Para este autor, o desenvolvimento é algo

---

1. Na literatura referente à teoria sociocultural, os termos ‘intramental’ e ‘intrapsicológico’ são usados intercambiavelmente, bem como os termos ‘intermental’ e ‘interpsicológico’.

2. Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding* como uma metáfora para descrever o apoio dado por uma tutora a algumas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento.

dinâmico e fluido, o que significa dizer que somos eternos aprendizes. Nessa perspectiva, um adulto não é um conhecedor autônomo e finalizado, mas um ser que faz uso de estratégias anteriormente aprendidas para resolver situações nas quais a auto-regulação por si só não é suficiente. Essa qualidade de atividade mental é conhecida como *acesso contínuo* (Frawley e Lantolf, 1985).

Um outro conceito importante na teoria sociocultural é a internalização. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento é a transformação de atividades compartilhadas socialmente em processos internalizados, ou seja, é “a *reconstrução* interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1998, p. 74; grifo meu). Por ser um processo desenvolvimental que ocorre do nível interpessoal para o intrapessoal, “a internalização é simultaneamente um processo social e individual” (John-Steiner e Mahn, 1997, p. 9). Ainda, segundo os autores, “o processo de internalização é transformativo ao invés de transmissivo” (John-Steiner e Mahn, 1997, p. 5), ou seja, o desenvolvimento implica mudanças e transformações que se originam a partir das interações.

### **A importância da aprendizagem colaborativa**

Com base na teoria sociocultural, podemos perceber que a importância do papel da interação em sala de aula é algo indiscutível, pois “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (Nyikos e Hashimoto, 1997, p. 507). Na sala de aula de línguas, seja de L1 ou de L2, a interação ainda é mais importante, pois a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (Tsui, 1995).

Coelho (1992, p. 37) afirma que a aquisição de L2 é favorecida quando proporcionamos aos alunos “oportunidades para interação freqüente e extensa na língua-alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista,<sup>3</sup> que se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (Dillenbourg, 1999), cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

Essa abordagem tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (Liang, Mohan e Early, 1998; Johnson e Johnson, 1998; Bruffee, 1999; Nunes, 2002; Donato, 2004; Figueiredo, 2005, 2006, entre outros) devido ao fato de que a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela leva também os alunos mais experientes a descobrir novas formas de aprender. Trabalhando juntos, os alunos não compartilham apenas idéias e informações, mas também estratégias de aprendizagem (Donaldson, 1990; Swain, 2000).

Alguns autores (Kohn e Vajda, 1975; Long e Porter, 1985; Coelho, 1992; Kessler, 1992) têm demonstrado os benefícios pedagógicos do trabalho em grupo em sala de

---

3. Em uma perspectiva construtivista, a aprendizagem é um processo ativo no qual os indivíduos, em contextos socioculturais, constroem novas idéias ou conceitos, com base em seus conhecimentos prévios e nos que estão sendo adquiridos. Para obter mais informações sobre o construtivismo, veja, por exemplo, Candy (1989), Cole e Wertsch (1996), Wells (1998) e Banks-Leite (2000).



aula de línguas estrangeiras. Um dos grandes benefícios observados é o fato de que a aprendizagem colaborativa maximiza a aquisição de L2 por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output* (Long e Porter, 1985; Pica, Young e Doughty, 1987; Ehrman e Dörnyei, 1998). Segundo Swain (2000, p. 97), é por meio do diálogo colaborativo que “o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer”.

Como afirmam Johnson e Johnson (1998, p. 339), “é através de oportunidades para interação ou uso produtivo da língua que o falante não-nativo adquire a língua”. Swain (1995a; 1995b) afirma, ainda, que os aprendizes precisam de oportunidades para usar a língua significativamente, para exteriorizar o que aprenderam, pela escrita ou oralmente, a fim de desenvolverem certas características gramaticais que não parecem ser adquiridas simplesmente através de *input* compreensível. Swain e Lapkin (1998, p. 321; grifo no original) sugerem que “o que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem. Isto é, a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre *no* desempenho”.

Estudos dos eventos de sala de aula têm demonstrado que o ensino não é estático, mas algo dinâmico, um processo que resulta da interação entre o professor, os aprendizes, as tarefas instrucionais e as atividades desenvolvidas em sala de aula (Richards, 1990). Trabalhando em grupo, os alunos têm a oportunidade de desenvolver a competência interacional, que é definida por Tikunoff (1983, p. 4, citado por Richards, 1990) como a habilidade do aprendiz “para responder tanto às regras de discurso da sala de aula, quanto às regras sociais do discurso, de modo a interagir apropriadamente com os pares e adultos ao executar tarefas em sala de aula”.

Segundo Donato (1994, p. 39), o foco das pesquisas realizadas no campo da aquisição de segunda língua deve ser a “observação da construção do co-conhecimento e como esse processo de co-construção resulta em mudança lingüística entre os indivíduos e dentro deles durante atividades em conjunto”. Para Donato e Lantolf (1990, citados por Swain, 1995a), partindo-se do princípio de que os processos desenvolvimentais são derivados dialogicamente, estes “podem ser diretamente observados nas interações lingüísticas entre os falantes quando estes participam de tarefas de soluções de problemas”. Esses processos tornam-se particularmente observáveis quando as tarefas nas quais os alunos estão engajados fazem com que reflitam sobre sua própria produção lingüística (Gass e Selinker, 1994; Swain, 1995b; Swain e Lapkin, 1998; Storch, 1999; Swain, 2000). De acordo com Zebroski (1994), a reflexão faz com que os alunos se desenvolvam na zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com Tinzmann et al. (1990), High (1993) e Aoki (1999), a aprendizagem colaborativa favorece a aquisição de L2, na medida em que:

- a) maximiza o *output* do aprendiz – os alunos têm a oportunidade de praticar o que aprenderam com os colegas, por meio de interações significativas, diferentemente de uma abordagem tradicional na qual os alunos participam quando solicitados pelo professor;
- b) promove interações com vistas à negociação de significado – a fluência numa língua ocorre quando ela é usada como veículo de comunicação. Durante o processo de comunicação, há a negociação de significado na medida em que os alunos se esforçam para compreender uns aos outros, modificando ou parafraseando o que disseram, ou seja, os alunos têm a oportunidade de compreender e de se fazerem compreendidos;
- c) promove um ambiente de apoio – por intermédio do trabalho em grupo, há uma diminuição da ansiedade dos alunos em se expressar na língua estrangeira. Os

alunos compartilham conhecimentos e informações e têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua que estão aprendendo. Há a criação de um ambiente de interdependência positiva<sup>4</sup> com vistas à autonomia dos alunos na medida em que, por meio do diálogo, há o favorecimento da passagem do estágio de regulação pelo outro para a auto-regulação.

- d) favorece o compartilhamento do conhecimento entre os alunos e o professor – na sala de aula tradicional, o professor é geralmente o transmissor do conhecimento. Na sala de aula colaborativa, o professor valoriza as experiências pessoais dos alunos e também aprende por meio dessas experiências.

Segundo Slavin (1997) e Crandall (1999), a aprendizagem colaborativa tem, ainda, o potencial de aumentar a auto-estima do aluno, fazer com que ele goste mais da escola e da matéria estudada e aumentar sua habilidade em trabalhar com os outros.

Wiersema (2000) afirma que, se os alunos aprenderem a trabalhar juntos na sala de aula, eles terão a chance de se tornarem melhores cidadãos, visto que será mais fácil para eles interagir com pessoas que, por ventura, tenham pontos de vista diferentes deles.

### **Colaboração x cooperação**

Alguns autores, como, por exemplo, Oxford (1997), fazem uma distinção entre *aprendizagem colaborativa* e *aprendizagem cooperativa*.

Segundo Oxford (1997), a aprendizagem cooperativa refere-se a um grupo específico de técnicas<sup>5</sup> utilizadas em sala de aula que favorecem interdependência positiva entre os alunos, com o intuito de obter desenvolvimento cognitivo e social. Olsen e Kagan (1992, p. 8) afirmam, ainda, que a aprendizagem cooperativa é uma

atividade de aprendizagem em grupo, organizada de modo tal que a aprendizagem dependa da troca, socialmente estruturada, de informações entre os aprendizes do grupo, no qual cada aprendiz torna-se responsável por sua aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros.

Por sua vez, de acordo com Oxford (1997), a aprendizagem colaborativa tem uma característica menos estruturada do que a cooperativa e vê a aprendizagem como co-construção do conhecimento em um contexto social.

Segundo Wiersema (2000), a colaboração é mais do que cooperação. A cooperação é uma técnica cujo objetivo é dar cabo a um determinado produto, ou seja, os alunos trabalham juntos para realizar uma tarefa e cada um tem uma função específica para minimizar o esforço dos membros do grupo. A colaboração, por sua vez, refere-se a todo o processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos; alunos ensinando ao professor; e, obviamente, o professor ensinando aos alunos.

4. *Interdependência positiva* refere-se à situação na qual os alunos fazem um esforço para ensinar uns aos outros e para aprender uns com os outros (Wiersema, 2000).

5. Como exemplos dessas técnicas, teríamos a elaboração de murais, apresentação oral em grupos, jogos realizados em times etc. Para obter outros exemplos, veja, por exemplo, Kessler (1992) e Jacobs e Hall (1994).

Para Panitz (1996), a aprendizagem cooperativa é mais diretiva e controlada pelo professor; ou seja, o professor estipula uma tarefa, e os papéis desempenhados pelos alunos na realização da tal tarefa são atribuídos por ele. Por outro lado, numa perspectiva colaborativa, os alunos escolhem os seus papéis, decidem como e o que irão realizar.

Algumas diferenças entre a aprendizagem colaborativa e a cooperativa podem ser mais bem visualizadas no seguinte quadro, elaborado a partir das leituras de Panitz (1996), Wiersema (2000) e Matthews et al. (2003):

Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O foco é no processo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O foco é no produto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades dos membros do grupo são geralmente não-estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os seus papéis são definidos <i>a priori</i>, sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor não dá instruções aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor dá instruções aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.</li> </ul>

QUADRO 1: Diferenças entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa

De acordo com Matthews et al. (2003), as duas abordagens apresentam também semelhanças, como, por exemplo:

- os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, visto que não recebem passivamente informações do professor;
- o ensino e a aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor;
- a participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais, sociais e afetivas.

De acordo com Panitz (1996), ambas as abordagens são importantes, pois enfatizam a interação tanto entre os alunos quanto entre os alunos e o professor, conferindo-lhes papéis mais significativos no processo ensino-aprendizagem.

### O papel do professor na aprendizagem colaborativa

Na aprendizagem colaborativa, o professor exerce um papel importantíssimo de facilitador, de mediador (Tinzmann et al. 1990; Olsen e Kagan, 1992), na medida em que medeia o processo de aprendizagem em vez de controlá-lo ou de apenas fornecer informações para os alunos. O professor, nesse sentido, é a chave para que a aprendizagem colaborativa ocorra (McDonell, 1992), e ele deve ter uma postura em sala de aula de modo a tornar os alunos mais autônomos, a fim de “conferir ao aprendiz um papel mais significativo” (McDonell, 1992, p. 169).

Como observa Matthews (1996), se chegarmos a uma sala de aula em que a aprendizagem é centrada no aluno, pode ser difícil localizar o professor, pois este sai da posição central tradicional – frente aos alunos – para sentar-se com eles, circular pela sala, discutir com seus alunos sobre o que farão e como farão. Não há imposições de pontos de vista, e o professor pode, assim, perceber as potencialidades dos aprendizes, os quais desenvolvem a capacidade de gerenciar as atividades das quais participam e pelas quais se tornam responsáveis.

### **O papel do aluno na aprendizagem colaborativa**

Diferentemente de uma sala de aula tradicional, na qual os alunos recebem o conhecimento do professor de forma passiva, na sala de aula em que se adota uma perspectiva colaborativa, os alunos tornam-se colaboradores e participantes ativos (Tinzmann et al., 1990).

Eles têm a oportunidade de aprender com os colegas e de ensinar a eles. Ao resolverem uma atividade em grupo, os alunos podem perceber o que ainda têm de aprender, aprendem a desenvolver suas habilidades sociais e afetivas por meio da interação decorrente desse tipo de abordagem, e podem compartilhar estratégias de aprendizagem.

Desse modo, os alunos têm a oportunidade de se tornarem mais reflexivos e mais autônomos, visto que, por intermédio das trocas de informações e pontos de vista e da regulação pelo outro, podem se tornar auto-regulados.

Apesar de a aprendizagem colaborativa proporcionar mais interação e co-construção de conhecimento para os alunos, há aqueles que resistem à sua utilização em sala de aula, como poderemos ver a seguir.

### **Algumas fontes de resistência quanto ao uso da aprendizagem colaborativa**

Obviamente, a interação entre os alunos não resulta apenas em concordâncias, mas envolve também discordâncias (Hyde, 1993; Matusov, 1996; Ehrman e Dörnyei, 1998), ou conflitos cognitivos (Perret-Clermont, 1980, citado por Forman e Cazden, 1985), pois, por meio do diálogo, os alunos não agem passivamente e, dessa forma, são capazes de exprimir suas opiniões e seus pontos de vista, o que pode gerar algum conflito. Porém, como afirma Perret-Clermont (1980, citado por Forman e Cazden, 1985), o conflito cognitivo traz à tona os desequilíbrios que tornam necessária a elaboração cognitiva e, dessa forma, confere um papel especial ao fator social como um entre outros fatores que levam ao crescimento cognitivo.

Kinsella e Sherak (1998) advertem, ainda, que um sistema educacional no qual a centralização do saber e o controle das atividades em sala de aula estão focalizados na figura do professor pode fazer com que os alunos não se tornem tão entusiasmados com a idéia de trabalhar em grupos, pois estes estariam acostumados a aceitar tudo que vem do professor como uma verdade incontestável, não confiando, pois, no que os colegas teriam a lhes dizer.

Um outro aspecto considerado nos estudos sobre o trabalho em grupo é o fato de que esse tipo de interação pode promover o uso da L1 na sala de aula de L2 (Prabhu, 1987). Contudo, estudiosos do assunto (Brooks e Donato, 1994; Liang, Mohan e Early, 1998; Antón e Dicamilla, 1999; Mello, 2002) demonstram que o uso da L1 não

deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem de L2, mas sim como um *scaffolding* utilizado pelos alunos para facilitar esse processo.

### Considerações finais

Os estudos, aqui revisados, demonstram a importância de atividades colaborativas para a aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que:

- tornam os alunos mais reflexivos;
- favorecem o desenvolvimento das habilidades intelectuais, sociais e afetivas;
- favorecem a interação e a autonomia;
- fazem com que o aluno se torne mais ativo no processo ensino-aprendizagem.

Concordo com Paiva (1999) quando afirma que o fator interação é de fundamental importância para qualquer tipo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras. Geralmente, como observa a autora, as oportunidades que os alunos têm para interagir na língua-alvo restringem-se às atividades desenvolvidas em sala de aula. A aprendizagem colaborativa vem, desta forma, contribuir para o uso da língua-alvo de forma menos controlada pelo professor, que atua, nesse caso, como um mediador deste processo.

Cabe, então, ao professor proporcionar um ambiente de aprendizagem em que os alunos se engajem em atividades em que tenham a oportunidade de interagir significativamente e em que possam colocar em prática o que aprenderam e de aprenderem uns com os outros. O professor deve conscientizar-se de que ele não é o responsável pela aprendizagem, mas sim alguém que a favorece e a medeia, de que o aluno não é *recipiente* da aprendizagem, mas *participante* desse processo (Keys, 2000; Thornbury, 2000).

Ao utilizar a abordagem colaborativa em sala de aula, o professor estará estabelecendo um ambiente de apoio mútuo entre os alunos, pois, quando trabalham juntos, eles têm chance de discutir sobre suas próprias dúvidas e de compartilhar com os outros o seu conhecimento. Numa perspectiva vygotskiana, um ambiente mais interativo em sala de aula, em oposição a um modelo mais tradicional dominado pelo professor, tem o potencial de favorecer a aprendizagem. A aprendizagem colaborativa, dessa forma, configura-se como uma abordagem extremamente importante para o processo ensino-aprendizagem por proporcionar interações instrutivas, nas quais os alunos podem aprender uns com os outros e ter um papel mais ativo no tocante ao processo de aprendizagem.

### Referências

- ANTÓN, M. The discourse of a learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 142-154.

BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 24, p. 30-37, 2000.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CANDY, P. C. Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, v. 21, p. 95-116, 1989.

COELHO, E. Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.

COLE, M.; WERTSCH, J. V. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, v. 39, n. 5, p. 250-256. 1996. Disponível em: <<http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2000.

CRANDALL, J. J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 226-245.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier. 1999. p. 1-19. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2004.

DONALDSON, S. Intensive ESL courses at CALS. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v. 7, p. 6-25, 1990.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994. p. 33-56.

\_\_\_\_\_. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 284-302, 2004.

DONATO, R.; LANTOLF, J. P. The dialogic origins of L2 monitoring. In: BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. (Ed.). *Pragmatics and language learning*, v. 1, Urbana Champaign, IL: Division of English as an International Language, 1990. p. 83-97.

EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Culture, communication and*

*cognition: vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985. p. 323-347.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second language discourse: a vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

HIGH, J. *Second language learning through cooperative learning*. San Clement: CA: Kagan Cooperative Learning, 1993.

HYDE, M. Pair work – a blessing or a curse?: an analysis of pair work from pedagogical, cultural, social and psychological perspectives. *System*, v. 21, n. 3, p. 343-348, 1993.

JACOBS, G.; HALL, S. Implementing cooperative learning. *English Teaching Forum*, v. 32, n. 4, p. 2-5, 1994. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol32/no4/p2.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2004.

JOHN-STEINER, V.; MAHN, H. Sociocultural approaches to learning and development: a vygotskian framework. 1997. Disponível em: <<http://vokovar.unm.edu/~vuksan/holbrook.html>>. Acesso em: 24 set. 1998.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative learning and social interdependence theory. 1998. Disponível em: <<http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>>. Acesso em: 21 set. 1999.

KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

KEYS, K. J. Methodology is dead – long live the teacher. Trabalho apresentado no III Congresso da APLIEMGE. Belo Horizonte: CEFET, 11 a 13 de maio de 2000.

KINSELLA, K.; SHERAK, K. Designing ESL classroom collaboration to accommodate diverse work styles. In: REID, J. M. (Ed.). *Understanding learning styles in the second language classroom*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998. p. 85-99.

KOHN, J. J.; VAJDA, P. G. Peer-mediated instruction and small-group interaction in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 4, p. 379-390, 1975.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994.

LIANG, X.; MOHAN, B. A.; EARLY, M. Issues of cooperative learning in ESL classes: a literature review. *TESL Canada Journal/La revue TESL du Canada*, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998.

LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

MATTHEWS, M. Vygotsky and writing: children using language to learn and learning from the child's language what to teach. In: DIXON-KRAUSS, L. (Ed.). *Vygotsky in the*

*classroom: mediated literacy Instruction and assessment*. New York: Longman, 1996. p. 93-110.

MATTHEWS, R. S.; COOPER, J. L.; DAVIDSON, N.; HAWKES, P. Building bridges between cooperative and collaborative learning. 2003. Disponível em: <[http://www.csudh.edu/soe/cl\\_network/RtinCL.html](http://www.csudh.edu/soe/cl_network/RtinCL.html)>. Acesso em: 9 out. 2003.

MATUSOV, E. Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1996.

MCDONELL, W. The role of the teacher in the cooperative learning classroom. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p.163-174.

MELLO, H. A. B. de. "O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês": eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngüe". 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

MOLL, L. C. Teaching second language students: a vygotskian perspective. In: JOHNSON, D. M.; ROEN, D. H. (Ed.). *Richness in writing: empowering ESL students*. New York: Longman, 1989. p.55-69.

NUNES, B. R. S. S. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

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.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. e. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 1999. p. 359-378.

PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. 1996. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk.deliberations/collab.learning/panitz2.html>>. Acesso em: 1 out. 2003.

PERRET-CLERMONT, A. N. *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press, 1980.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: M. Fontes, 1993.

PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, v. 21, n. 4, p. 737-758, 1987.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. New York: Cambridge University Press, 1990.



SLAVIN, R. E. Research on cooperative learning: consensus and controversy. In: RIORDAN, D. A. et al. (Ed.). *Group learning: applications in higher education*. Harrisonburg: Institute for Research in Higher Education, 1997. p. 3-8.

STORCH, N. Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, v. 27, n. 3, p. 363-374, 1999.

SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference, Long Beach, California, Mar. 1995a.

\_\_\_\_\_. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995b. p. 125-144.

\_\_\_\_\_. 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. 3, p. 320-337, 1998.

THORNBURY, S. Deconstructing grammar. Trabalho apresentado no The 3<sup>rd</sup> LAURELS Teacher Trainers' Conference. Goiânia: Castro's Park Hotel, 20 a 23 jul. 2000.

TIKUNOFF, W. J. Utility of the SBIF features for the instruction of limited English proficient students. *Report No. SBIF-83-R.15/16 for NIE Contract No. 400-80-0026*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1983.

TINZMAN, M. B.; JONES, B. F.; FENNIMORE, T. F.; BAKKER, J.; FINE, C.; PIERCE, J. What is the collaborative classroom? 1990. Disponível em: <[http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl\\_esys/collab.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm)>. Acesso em: 9 out. 2003.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1981a. p.144-188.

\_\_\_\_\_. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1981b. p.189-240.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WELLS, G. Dialogue and the development of the agentive individual: An educational perspective. Paper presented at Human agency in cultural-historical approaches: Problems and perspectives, the 1998 ISCRAT Conference. Aarhus University Denmark, 7-11 June 1998. Disponível em: <<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gwells/iscrat.agent.html>>. Acesso em: 10 mar. 2004.

\_\_\_\_\_. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: Wells, G. (Ed.). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999a. Disponível em:

<<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gwells/resources/ZPD.html>>. Acesso em: 12 mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Using L1 to master L2: a response to Antón and Dicamilla's "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 248-254, 1999b.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, v. 28, n. 4, p. 548-557, 1992.

WIERSEMA, N. How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection. 2000. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>>. Acesso em: 9 out. 2003.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZEBROSKI, J. T. *Thinking through theory: vygotskian perspectives on the teaching of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

## “WHO CAN RAISE YOUR HAND AND TELL ME...?”: DISTRIBUINDO E LEGITIMANDO OS TURNOS DE FALA NUMA SALA DE AULA DE ESL<sup>1</sup>

Heloísa Augusta Brito de Mello (UFG)

### ABSTRACT

*This study shows how an ESL teacher distributes speech turns among young children during a follow-up story telling activity, which serves as a pretext for L2 oral skill development. By controlling speech turns during classroom interaction, the teacher expects children to share their speech turns more democratically, and in this way they can build up discourse collaboratively. In order to examine such discursive practices I adopted an ethnographic methodology as well as a sociolinguistic approach for data collection and analysis respectively.*

### RESUMO

*Este estudo mostra como a professora de uma sala de aula de ESL distribui e legitima os turnos de fala das crianças durante uma atividade oral de (re)construção de uma história contada na aula anterior, e que serve de pretexto para o desenvolvimento da oralidade na L2. Por meio do controle de turnos a professora espera que as crianças compartilhem democraticamente os turnos de fala e, assim, construam o discurso de forma colaborativa. Para examinar as práticas discursivas aqui focalizadas adotei como metodologia de pesquisa a etnografia da sala de aula e como perspectiva de análise a sociolinguística.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *interação na sala de aula de ESL; turnos de fala; práticas discursivas da sala de aula; diglossia.*

### Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa maior que procurou observar, entre outras práticas discursivas, a distribuição e a legitimação dos turnos de fala numa sala de aula de inglês como segunda língua (doravante sala de aula de ESL). Para examinar tais práticas discursivas adotei, entre outras, a perspectiva sociolinguística (Hymes, 1972a, 1972b, 1981; Fishman, 1968, 1994; Fishman e Lovas, 1970; Labov, 1972; Heller, 1988, 1995, 1996). Essa perspectiva permitiu identificar como, em quais situações, com quem e com que propósitos as crianças utilizavam o inglês e o português quando interagem com seus pares na sala de aula. Isso implica visualizar a sala de aula como uma comunidade de fala que compartilha normas discursivas específicas, atitudes e valores em relação às formas e ao uso das línguas.

Os participantes da pesquisa são uma professora brasileira bilíngüe dominante em inglês, e nove crianças, entre 7 e 9 anos de idade, que freqüentam as séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola internacional bilíngüe, na maioria falantes de português como primeira língua. O programa de ESL é um programa especial, com conteúdos diferenciados daqueles que são trabalhados nas aulas de inglês regulares (*Language Arts*), que visa acelerar o desenvolvimento da proficiência em inglês para que as crianças possam participar efetivamente das atividades regulares das demais disciplinas ministradas em inglês.

---

1. *English as a Second Language*. A sigla ESL é usada, neste estudo, no seu original em inglês por considerar que é mais recorrente aos leitores da área do que a sua correspondente ISL em português.

A análise da distribuição dos turnos de fala, aqui focalizada, toma como cenário privilegiado uma atividade típica da rotina dessa sala de aula – a leitura compartilhada ou *Circle Time*, como é denominada pela professora. Essa atividade visa desenvolver a oralidade das crianças por meio da leitura e dramatização de estórias infantis contadas pela professora, assim como proporcionar momentos lúdicos para que elas possam (re)construir o texto colaborativamente, seja por meio de *scaffolding* mútuo, seja por meio da intervenção da professora.

### **A estruturação dos turnos de fala**

Uma maneira de olhar o discurso na sala de aula é por meio da distribuição e legitimação dos turnos de fala – *como* os turnos são distribuídos entre os participantes e *quem* são os usuários legítimos das formas legítimas de fala. Para os professores, o controle dos turnos é uma forma de estruturar o modo como eles ensinam, regulam as manifestações verbais do conhecimento e avaliam seus alunos. Isso significa, no contexto deste estudo, que, além de saber escolher a língua e as formas lingüísticas apropriadas, a criança precisa aprender como e quando pode usá-las. Ou seja, não basta dominar as formas lingüísticas do inglês, é preciso saber usá-las no momento apropriado para que elas sejam consideradas legítimas aos olhos da professora. De acordo com Heller (1996, p. 145), a tomada de turnos é uma das categorias mais importantes das regras interacionais da sala de aula – “é uma questão de aprender quem tem o direito de definir outras regras, o que pode e o que não pode ser dito, por quem, para quem e sob quais circunstâncias”.

Uma breve análise do controle dos turnos na sala de aula investigada permite observar como a língua legítima, o inglês, é construída nesse contexto. Para esta análise baseei-me em duas categorias utilizadas por Heller (1996) – *seqüencial* e *multivocal*. A categoria seqüencial é aquela em que o turno é unificado e a que melhor caracteriza as expectativas do professor em relação à sala de aula: cada aluno toma o turno individualmente na sua vez e todos participam da mesma conversação. Geralmente, mas não necessariamente sempre, o professor seleciona o falante. Esse modelo é utilizado, com freqüência, para controlar e modelar as atividades de acordo com as expectativas do professor de como e por quem o discurso deve ser construído na sala de aula.

A categoria multivocal é do tipo não-seqüencial: várias pessoas falam ao mesmo tempo e os discursos sobrepõem-se. Essa estrutura, típica das atividades não-controladas, não-oficiais ou das conversações informais, ocorre na sala de aula sem problemas, desde que separadamente do modelo seqüencial. Entretanto, ocasionalmente, os dois modelos sobrepõem-se, quando as crianças estão fazendo as tarefas no livro de exercícios e/ou dicionário ilustrado, individualmente ou aos pares, enquanto a professora e a auxiliar monitoram o trabalho delas, ou quando dois grupos estão juntos no mesmo horário. Nesses momentos, a estrutura multivocal parece prevalecer, embora também haja espaço para a estrutura seqüencial. Enquanto a professora trabalha com um grupo de alunos, geralmente usando a estrutura seqüencial, os demais alunos interagem por meio da estrutura multivocal.

O modelo seqüencial é o que ocorre com maior freqüência na sala de aula observada neste estudo. Nas aulas de *ESL* grande ênfase é colocada nas habilidades orais, pois se espera que as crianças desenvolvam principalmente as habilidades de fala e compreensão para que, em pouco tempo, elas possam compreender e responder às instruções que são dadas em inglês na sala de aula regular sobre conteúdos que elas

também não dominam. Esse é um enorme desafio, tanto para as crianças quanto para a professora, porque é uma luta contra o tempo – quanto mais rápido elas aprendem a falar inglês, mais chances elas têm de se desenvolver academicamente no sistema da escola. Por isso, as atividades mais usadas na sala de aula de *ESL* são aquelas que oferecem oportunidades de desenvolvimento da fala, entre as quais se destaca a leitura compartilhada ou *Circle Time*.

### Os dados: reconhecendo e legitimando os turnos de fala

As atividades de *Circle Time* caracterizam-se pelo controle do turno unificado. As crianças sentam-se no tapete formando um círculo enquanto a professora lê ou conta histórias, trabalha vocabulário por meio de jogos e brincadeiras (figuras, *realia*, marionetes etc.), apresenta um tópico novo ou discute um assunto qualquer introduzido na aula anterior. Geralmente, nas atividades de *Circle Time* a professora modela o discurso, proporciona suporte mediado (*scaffolding*), controla quem fala mais ou menos durante a atividade e estimula a participação colaborativa do grupo. São atividades bastante controladas durante as quais a professora procura desenvolver a oralidade das crianças por meio de uma estrutura seqüencial de turnos para que todos tenham a oportunidade de falar. Ela nomeia as crianças e procura distribuir os turnos de maneira uniforme, negando, muitas vezes, o turno àquelas crianças que se apresentam como voluntárias com maior freqüência ou que não solicitam o turno de maneira adequada. A solicitação dos turnos deve ser sinalizada levantando-se a mão, norma esta que é lembrada ao longo de toda atividade – “*Raise your hand!*” / “*Who can raise your hand and tell me...?*” As enunciações em negrito do recorte 1 ilustram como a professora procura distribuir os turnos entre as crianças, controlando quem tem o direito legítimo de dar sua contribuição e quem deve aguardar a vez de ser nomeado.

#### Recorte 1

As crianças estão sentadas no tapete em círculo. A professora mostra um livro de histórias grande e tenta reconstruir em conjunto com as crianças a história que foi lida no dia anterior. O personagem principal da história é Herman, um pequeno polvo que ajuda a família e todas as outras criaturas do mar.

- (...)
- (1) P ***Raise your hand! Who remembers the real character of the story? A1? # And what's his name?***
- (2) A1 *Eeh, Herman.*
- (3) P ***Herman, very good, A1! Who can raise your hand and tell me another character of the story? A2?***
- (4) A2 *The fish!*
- (5) P *The fish! Ok, there's more. Who can raise your hand? Who remembers?*
- (6) A3 *Me!*
- (7) P ***I want to give other people. I've once called A3. I want to call other people. A4?***
- (8) A4 *There's # aah # the mother.*
- (9) P *The mother? Yes, whose mother, A4?*
- (10) A4 *Eeh, the... # Herman's mother.*
- (11) P ***Herman's mother. Very good! So, we have fish, we have Herman's mother, we have Herman's ... # Raise your hand if you can think of more. # A5, can you remember more?***
- (12) A5 *Just... # I remember the shark!*
- (13) P *There was a... there were sharks, very good!*

- (14) A8 [Three!
- (15) P [Yeah, three of... three of them. **Who else can remember? I want somebody like... A6 and A7 haven't participated.**
- (16) A6 So... I don't go # eeh # I don't # eeh, I don't come to class yesterday.
- (17) P Oh, A6, that's right! And I forgot! So A6 is going to hear the story for the first time. That's why she... **Do you remember A7, more?** Sharks, fish, Herman's mother, Herman... Was there anybody else?
- (18) A7 Father, eeh, Her... Herman's... I forgot the name...
- (19) P It's ok!
- (20) A8 Aunt!
- (21) P Well, wait a moment!
- (22) A8 Aunt!
- (23) P Herman's aunt. **Somebody else, A1?**
- (24) A1 Herman's uncle.
- (25) P Herman's uncle. **A5?**
- (26) A5 Herman's friends!
- (27) P Herman's friends.
- (28) A5 He helped his... Herman's friends # from that... I forgot the name, from that plants.
- (29) P From the plants? We're gonna talk about this because Mrs. T. didn't teach you the name of that plant yesterday. TODAY I'm gonna teach you. That's why you don't remember.
- (30) A3 Eih, teacher... (levantando a mão)
- (31) P A3?
- (32) A3 His brothers and sisters!
- (33) P His brothers and sisters. Very good! **A8?**
- (34) A8 Eeh, the monster!
- (35) A3 Ummh!
- (36) P What kind of monster was that Mrs. T. said? Was a...
- (37) A8 It's like a dragon with no...
- (38) P Yes, with no arms, that's right. It's like a snake.
- (39) AA Yeah!
- (40) A8 With no wings and it's like the Poweranger's dragon.
- (41) P Like a Poweranger dragon? I've never seen a Poweranger dragon.
- (42) A8 [Yes, there was one...
- (43) A5 [And the sharks!
- (44) P You've said already the sharks. Were the sharks friends? Herman's friend or... What, what was that name we learned yesterday?
- (45) A5 Octopus!
- (46) P Are sharks friends of octopuses?
- (47) A5 No!
- (48) P Raise your hand, A5
- (49) A5 (A5 levanta a mão e responde) The Herman helps his brothers from a # one fish # He # and that fish eat!
- (50) P Yes, that's right, Herman helps his brothers. **Who else can remember?**  
(...)

No turno 1 (recorte 1), a professora lembra às crianças de que elas precisam levantar a mão para solicitar o turno. Todas levantam as mãos ao mesmo tempo e ela nomeia A1 para responder à sua pergunta. Ela faz nova pergunta e seleciona A2 e assim dá prosseguimento à atividade, fazendo novas perguntas e selecionando novas crianças de acordo com o que ela considera uma distribuição uniforme de turnos, conforme afirma no turno 7. A3 se dispõe a responder, mas ela nega o turno, justificando que A3 já deu sua contribuição e imediatamente nomeia A4. Na verdade,

A3 havia dado sua contribuição em outros momentos da aula, antes do início dessa atividade propriamente dita, mas a professora não percebe, talvez pelo fato de que A3 geralmente se apresenta como voluntário com maior frequência do que as demais crianças, muitas vezes de forma inadequada (segundo as normas estabelecidas), isto é, sem levantar a mão ou roubando o turno de outra criança enquanto esta elabora a sua resposta. O mesmo ocorre com A8 e A5 em alguns momentos da interação. No turno 14, A8 completa voluntariamente a resposta de A5. A professora aceita sua contribuição, mas não a reconhece como legítima e imediatamente seleciona outras crianças, A6 e A7, justificando novamente que quer outras pessoas que ainda não participaram (turno 15). No turno 20, A8 rouba o turno de A7 e a professora, apesar de aceitar a contribuição de A8, novamente não a reconhece como legítima e passa o turno para A1, chamando a atenção de A8 (turno 21) e reafirmando a sua intenção de distribuir os turnos entre as crianças que participam menos (turno 23). No turno 43, A5 interrompe o turno de A8 (desta vez, legítimo, turno 33) e é, de certa forma repreendido – “*You’ve said already the sharks*” (turno 44). A5 continua tomando o turno (turnos 45 e 47) até que a professora relembra-o de que ele deve levantar a mão para solicitar o turno (turno 48).

A avaliação da professora quanto à contribuição das crianças também é marcada pela legitimidade dos turnos. Quando os turnos são legítimos, isto é, quando a criança foi nomeada ou solicitou o turno de acordo com as normas de participação nas interações, ela tende a avaliar positivamente a contribuição da criança – “*Very good!*” (turnos 3, 11, 13), “*Ok*” (turnos 5 e 19), “*That’s right*” (turno 38) – ou permite que a criança mantenha o turno até que ela termine de dar sua contribuição (turnos 7-10, 25-29 e 33-42). Ao contrário, nas participações não-legítimas, a professora ou dá o turno para outra criança (turnos 6-7, 14-15, 20-21), lembrando que ela deve aguardar a sua vez, ou simplesmente aceita a contribuição da criança sem fazer comentários (turnos 22-23). No turno 43, A5 rouba o turno de A8 e a professora, apesar de aceitar que A5 mantenha o turno, avalia negativamente – “*You’ve said already the sharks*” e só no turno 49, quando A5 levanta a mão para responder, é que sua participação é legitimada (turnos 48-50). No recorte 2, A8 fornece a resposta correta para a pergunta da professora (turno 5), mas como ele toma o turno de forma não-legítima, a professora o repreende e não reconhece a sua resposta, colocando-a na boca de outra criança (turno 6):

### Recorte 2

Esta é uma parte da situação do recorte 1, com a participação das mesmas crianças.

- (...)
- (1) P      *What do they do, A1?*
- (2) A1      *Thank you.*
- (3) P      ***Give a sentence. They...***
- (4) A1      *They... # #*
- (5) A8      *They say thank you.*
- (6) P      ***Ok, but it’s not your turn. A8 is right but it’s not your turn. You have to respect your friends. Say, A1: “They say thank you”***
- (7) A1      *They say thank you.*
- (...)

O recorte 3 também mostra como a professora usa a sua posição para conceder ou não o turno, para deixar explícito o que considera ou não como discurso legítimo e

para reforçar as convenções de tomada de turno e disciplina durante a atividade de *Circle Time*. Ela deixa claro que numa situação como esta os turnos devem ser distribuídos entre todos os participantes da interação e que aqueles que participam com maior frequência devem aprender a ceder e a compartilhar os turnos com os demais colegas – “*I want someone that don’t...*”, “*Somebody else besides A3 and A8. You are speaking a lot!*”, “*Let’s try other people too. They have not been participating*” (turnos 27, 31 e 37). Para fazer valer as regras do discurso, a professora, muitas vezes, “não ouve” aqueles participantes que solicitam o turno com frequência sem ter sido legitimamente nomeados (turnos 1-2, 7-8 e 18-19), lembrando a todos que, para serem aceitos como participantes legítimos, é preciso: levantar a mão – “*Raise your hand if you can tell me*” (turnos 2, 4, 8 e 37); ter a resposta pronta – “*When you raise your hand you should have the idea in your mind already, remember?*” (turno 23); ceder e respeitar a vez do colega – “*Somebody else. Not A3 and A8, you’re speaking a lot!*” (turnos 27, 31 e 37).

### Recorte 3

Este recorte faz parte da situação do recorte 1. A professora continua reconstruindo a história e aproveita para trabalhar as noções de comparação e contraste. As crianças participantes são as mesmas.

- (...)
- (1) A8 Miss?
- (2) P **And raise your hand if you can read down here. What does the fish say? I want someone that don’t... A2, what does the fish say?**
- (3) A2 **Thank you, Herman!**
- (4) P **Yes, thank you Herman. Was this polite? # Or impolite? Raise your hand if you can tell me. Polite or impolite? A6?**
- (5) AA Polite!
- (6) P *Very polite, yes! You’re... you’re being so polite too in the Circle Time today! I’m telling you I’m so proud of you! Ok, let’s turn the page now and it says like this “He helped his mother!”, ok?*
- (7) A8 Miss?
- (8) P **Ok, just a moment. Just a moment, ok? Aah, let’s look at the pictures as we read. Look at the picture! Now, raise your hand if you can tell me what is Herman doing for his mother. Raise your hand. A5?**
- (9) A5 *He # helps the plants... help the plants (? in) hands.*
- (10) P *How do we say when we do like this or something like this? Doing what?*
- (11) A3 *Get!*
- (12) P *Getting it...*
- (13) A7 *Flowers...*
- (14) A5 *He’s getting a flowers...*
- (15) P *Yeah! He’s getting... he’s making like a bouquet with the flowers...*
- (16) A5 *Making a flowers... he’s making a flowers bouquet, he swim and take a flowers there # down!*
- (17) P *Ok, that’s very good...*
- (18) A8 Miss? (levantando a mão)
- (19) P *Aah, let me ask you something. Let’s compare this picture with this picture, ok? How is Herman? # Look, these little green things here with Herman, ok A6?*
- (20) A6 *Ãah... (não responde)*
- (21) P *The big one is Herman and the little one... # He’s not helping his mother. It is this little one with her, ok? Ah, how... what’s the same about the way Herman is acting now and the way he acted with the fish in the first page? What’s the same? What’s the same about this? # Who can tell me? A8?*
- (22) A8 *Uumh...*



- (23) P *When you raise your hand you should have the idea in your mind already, remember? How is it the same?*
- (24) A8 *I # I know two types of books, one of octopuses and one type of Pokemon shell...*
- (25) P *Ok, but I want to know now... (outras crianças levantam as mãos) Just a moment! I want you to stay focused on this question: How is Herman... how is it the same? What is he doing here and what is he doing here? (mostrando as figuras do livro) A3?*
- (26) A3 *He's helping!*
- (27) P *He's helping! In both situations he's helping. Here he is helping and here he's helping (mostrando as figuras). Now, how is it different? # The way he's helping? (A3 e A8 levantam as mãos) Somebody else. Not A3 and A8, you're speaking a lot! A7?*
- (28) A7 *Here Herman is helping the fish and there Herman's helping the mother.*
- (29) P *Yes! So, different things is helping different types of... # one is the friend and one is the mother. But I want to know the action. What is different in the action?*
- (30) A3 *Me, please, please, please!*
- (31) P *Somebody else besides A3 and A8. You are speaking a lot! Mrs. Mello wants to hear everybody speaking!*
- (32) A3 *Me, me, oh no, oh, oh!*
- (33) P *Ok, A3.*
- (34) A3 *Eeh, here he's opening the shell for the fish and here he is making a bouquet for his mother.*
- (35) P *Yeah! He's putting together a bouquet for his mother. Very good! But this is perfect! Very good! Let's continue, ok? So, see? This is what we were doing. We were comparing and contrasting. We were seeing what's alike and what's different. So, that's called "compare" and ... what? And? # # Contrast! Can you say that to Mrs. T? Compare and contrast.*
- (36) AA *Compare and contrast.*
- (37) P *Let's continue now, ok? Let's look closely at this picture now. Can you see from there? Look carefully. You saw this picture yesterday, but I want to ask you a question about this, ok? How do you think... Raise your hand, ok? Let's try other people too. They have not been participating. Aah, A4, A6, A1, ok?*  
(...)

Além de permitir que a professora use os turnos para reforçar as convenções discursivas e legitimar a participação dos falantes na interação, a estrutura sequencial de turnos também funciona como uma forma de controle da disciplina, principalmente daquelas crianças que desafiam a autoridade da professora com frequência, como é o caso de A8 e A3. Ao negar os turnos para A8 neste recorte, a professora está indiretamente repreendendo a criança pelo seu comportamento inadequado durante a interação – fala sem ser chamado, conversa enquanto outros falam, brinca e não dá atenção ao tópico ou conteúdo que está sendo trabalhado. O turno só é concedido a A8 quando a criança dá sinais de que aceita as regras do jogo, levantando a mão, mas mesmo assim a professora aproveita para reforçar as normas de participação, lembrando à criança de que, além de solicitar o turno adequadamente, é preciso ter a resposta pronta e focalizar o assunto discutido (turnos 21-25). Como A8 não respeita essas regras, a professora usa a sua posição de falante/ouvinte privilegiada (ela é a única participante que pode fazer interrupções, se auto-selecionar ou selecionar outros falantes) para passar o turno para outra criança. Ao fazer isso, a professora não só repreende A8, mas também resgata a forma e o conteúdo do discurso que ela espera que seja construído em conjunto. Todavia, nem sempre as crianças são “repreendidas” por não respeitarem as regras de tomada de turnos, uma vez que também há a

possibilidade de as crianças se auto-selecionarem, principalmente quando a pergunta não é dirigida a uma determinada criança. Nos turnos 10-16, do recorte 3, como as crianças inferem que a pergunta é direcionada a toda classe, A3, A7 e A5 se apresentam como voluntários, construindo a resposta de forma colaborativa. Nos turnos 30-35 do mesmo recorte (3), diante da insistência de A3, a professora concede-lhe o turno, reconhecendo-o como legítimo, quando A3 fornece a resposta esperada e que até então não havia sido dada pelas demais crianças – *“Very good! But this is perfect! Very good! Let’s continue, ok? So, see? This is what we were doing. We were comparing and contrasting...”* (turnos 34-35).

A estrutura seqüencial, por ser centrada no professor, favorece o uso da língua legítima de instrução, o inglês, proporcionando suporte para que as crianças construam o discurso de forma colaborativa nessa língua. Elas se apóiam na fala da professora ou dos colegas para formularem suas respostas (Vygotsky, 1978; Donato, 1994; Otha, 2000) e juntas vão reconstruindo a história que serve de pretexto para que desenvolvam a oralidade. Essa estrutura também proporciona condições para que o tópico ou conteúdo definido pela professora seja mantido. No turno 24 do recorte 3, quando A8 tenta, pela segunda vez, introduzir o tópico “Pokemon”,<sup>2</sup> a professora rejeita o tópico, ressaltando o que ela quer ensinar e selecionando outro falante (turnos 25 e 27).

No recorte 4, novamente a professora evita que A8 introduza uma pergunta que ela acredita não ser pertinente ao que está sendo ensinado – comparação e contraste. Ela imediatamente seleciona A5, apesar de A8 dizer *“I have a question”* (turno 5). Só depois de A5 responder à pergunta é que a professora concede o turno a A8 (turno 14). Mesmo assim, quando A8 formula sua pergunta (turno 17), a professora a desconsidera, porque ela diz respeito a uma parte posterior da lição (turno 18), e passa o turno para outra criança.

#### Recorte 4

A situação focalizada faz parte do recorte 1. A professora continua trabalhando as noções de comparação e contraste. As crianças participantes são as mesmas.

- (...)
- (1) P *Herman’s father. Ok, let’s see... let’s compare, ok? Now we are going to compare, aah, the way... compare, remember?*
- (2) A6 *What’s compare?*
- (3) P *To see how they are alike and how they are different. Let’s compare the way Herman helps his father. What’s the same about the way.... Oh, first of all, what’s... we didn’t talk about that yesterday. What is he helping his father do? Raise your hand if you can tell me... What’s he helping? A1?*
- (4) A1 (A1 não responde)
- (5) A8 *I have a question.*
- (6) P *No, somebody else. A5? What’s he helping his father do?*
- (7) A5 *Take the rocks on his arms # and # arms and the... #*
- (8) P *And the body? And the body?*
- (9) A5 *Yes, and head!*
- (10) P *And head.*
- (11) A5 *And so, no one fish can take the rocks from his father and no one fish can see the father.*
- (12) P *Ooh!*

2. Pokemons são os super-heróis da atualidade. Geralmente, quando esse tópico é introduzido, as crianças ficam empolgadas, e conversas paralelas tendem a surgir.

- (13) A5 *So, this shark is thinking it's a rocks! And thinking the... #*
- (14) P *Uumh! So, maybe he's camouflaging his father so the other dangerous fish cannot see his father, because here it says "He's helping his father!", "Hide me Herman!". Then he said to him "Hide me Herman!" And then, look at his father on the bottom. Can you tell there's an octopus there? Doesn't it look like a bunch of rocks? A8, is it about this question? Can you see?*
- (15) A8 *Yes...*
- (16) P *If you were a fish could you see the octopus there? Or... what do you think of that?*
- (17) A8 *No, no # Mrs. T., what kind of mouse is this one?*
- (18) P *Oh, just a moment, let me get to that page, ok? Let me just finish here. They can't see very well, can they? And then he said "Good hunting (xxx)". But do you think... let's pay attention! We're going to go to the next page. Do you think that the father was hiding? Or what is he really doing? Look at this page now because yesterday we didn't talk about this. Take a good look at this page. # What do you think the father is really doing under the rocks? A6?*
- (19) A8 *Chasing mouse!*
- (20) P *Sssh! Raise your hands! A6?*
- (21) A6 *Herman's father is eating the fish.  
(...)*

### Considerações finais

Essa análise dos turnos mostra como as convenções que legitimam o discurso e os falantes são importantes para a interação nesta comunidade de fala. Saber as formas da língua não é suficiente; as formas precisam ser usadas de maneira apropriada e de acordo com uma estrutura unificada de turnos designados por quem está na posição de falante-ouvinte privilegiado, isto é, a professora. Mas isso não é tudo. Tomar ou ter o turno concedido não é o mesmo que ter o turno legitimado. Em muitos momentos, quando A8 toma o turno ou não é designado pela professora, a sua contribuição não é reconhecida como legítima porque a criança nem sempre respeita as convenções estabelecidas. Somente a professora pode tomar o turno sem ser designada, conceder, negar ou legitimar o turno dos demais participantes da interação porque a sua autoridade como professora outorga-lhe o direito de controlar os turnos, os tópicos e as formas discursivas apropriadas. Em suma, é somente a professora quem pode determinar toda a organização social que ocorre na sala de aula e compete aos alunos obedecerem a suas determinações.

Portanto, as normas de tomada de turnos reforçam a autoridade da professora sobre a situação, inclusive para definir a língua legítima para uso na sala de aula. Por meio do controle de turnos, a professora controla a produção oral das crianças, os falantes-ouvintes legítimos da interação, a estrutura de participação nas atividades, a disciplina e o *feedback* necessário para a sua avaliação dos alunos. De acordo com Heller (1996, p. 155), a observação dos turnos nas interações permite reconhecer "quem são os falantes legítimos de quais formas legítimas e como eles usam essas formas para regular tanto o acesso ao conhecimento quanto a demonstração do conhecimento".

Philips (1972), ao analisar as estruturas de participação na sala de aula, observa que, de acordo com a tradição do sistema educacional, a professora precisa avaliar quanto seus alunos aprenderam ou absorveram do material apresentado e ela o faz por meio do controle das respostas verbais dos alunos. A produção oral das crianças é um dos meios pelos quais a professora pode ter um *feedback* acerca da aprendizagem dos conteúdos ensinados. Daí essa autora afirmar que a estrutura de participação mais

comum na sala de aula, principalmente das primeiras séries, é aquela em que a professora dirige-se aos alunos em grupo ou individualmente, controlando quem tem a vez de falar voluntariamente ou, por indicação sua, individualmente ou em coro uníssono. Além disso, assume-se que, por meio da exposição às respostas dos colegas, os alunos aprendem o que é certo e o que é errado, assim como aprendem a dar demonstrações de competência por meio de seus atos comunicativos.

Como se pode ver, o processo de escolarização não é apenas uma questão de exposição à instrução. As crianças, quando chegam à escola pela primeira vez, precisam aprender as regras básicas de comportamento na sala de aula (Ochs, 1991; Merritt et al., 1992; Willett, 1996). Entre essas estão a distinção entre os papéis do professor e dos alunos – quem controla as atividades que ocorrem na sala de aula e quem obedece (Heller, 1996) – e as regras sociolinguísticas de comunicação – quem fala o quê, quando e em que língua ou variedade de língua (Hymes, 1967; Fishman, 1968).

### Referências

- HELLER, M. (Ed.). *Codeswitching: anthropological and sociolinguistics perspectives*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1988.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P. ; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994, p.33-56.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong-Kong: Oxford University Press, 1990. p. 27-50.
- FISHMAN, J. A. The relationship between micro and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 3, p. 15-31, 1968.
- FISHMAN, J. A. On the limits of ethnolinguistic democracy. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (Ed.). *Linguistic Human Rights: overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.
- FISHMAN, J.; LOVAS, J. Bilingual education in sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, v. 4, p. 215-223, 1970.
- HELLER, M. Code-switching and the politics of language. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (Ed.). *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 158-174.
- HELLER, M. Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, v. 8, p. 139-157, 1996.
- HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: TRUEBA, H. T. ; GUTHRIE, G. P. ; AU, K. H. P. (Ed.). *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley, MA: Newbury House, 1981. p. 56-68.
- HYMES, D. Introduction. In: CAZDEN, B. C. ; JOHN, V. P. ; HYMES, D. (Ed.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972b. p. xi-lvii.

HYMES, D. Models of interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Ed.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972a.

HYMES, D. On communicative competence. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Ed.). *Mechanisms of language development*. London: [s. n.], 1967.

LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MERRITT, M. et al. Socializing multilingualism: determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 13, n. 1/2, p. 103-120, 1992.

OCHS, E. Socialization through language and interaction: a theoretical introduction. *Issues in Applied Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 143-147, 1991.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, B. C.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (Ed.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WILLETT, J. Becoming first graders in an L2: an ethnographic study of L2 socialization. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 473-503, 1995.

## A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DE SALA DE AULA DE LÍNGUAS E A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

*Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP – São José do Rio Preto)*

### ABSTRACT

*This article aims at discussing the postmethod condition and its consequences in the language teaching practice construction and for teacher education and development.*

### RESUMO

*Este artigo discute a condição pós-método e suas conseqüências na construção da prática de sala de aula de línguas e para a formação e desenvolvimento do professor.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *abordagens e métodos; pedagogia pós-método; formação do professor; abordagem reflexiva.*

A sucessão das abordagens e dos métodos de ensino de línguas, descrita na literatura em trabalhos como os de Richards e Rodgers (1986); Larsen-Freeman (1986) e Brown (1994), entre outros, evidencia a busca incessante pela melhor forma de ensinar.

Após anos de ensino voltado para os aspectos formais da língua com métodos como Gramática e Tradução e Audiolingual, para citar apenas os mais populares, que tinham por meta o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz, tivemos uma fase bastante profícua nos anos setenta com o surgimento dos métodos humanistas – Comunitário, Silencioso, Resposta Física Total e Sugestologia – paralelamente à criação da Abordagem Natural nos Estados Unidos e da Abordagem Comunicativa na Europa.

Muito embora os métodos humanistas não tenham tido muita expressão, seus pressupostos foram importantes para o estabelecimento das bases teóricas do movimento comunicativo. Com o humanismo, os aspectos psicológicos tornaram-se tão importantes quanto os aspectos cognitivos na aprendizagem, e o foco do ensino foi deslocado do professor e do ato de ensinar para o aluno e para a aprendizagem.

A abordagem comunicativa surgiu em um momento em que os métodos, enquanto pacotes fechados com procedimentos pré-definidos e estanques, já começavam a entrar em crise, propondo, no lugar de prescrições, princípios norteadores para uma prática pedagógica, o que levou seus proponentes a intitularem-na abordagem e não método. Tal abertura deu origem a diferentes interpretações e implementações dessa abordagem, o que é adequadamente sistematizado por Baghin, Ferrari e Almeida Filho (1994) no diagrama intitulado Difratação do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas, trazido por Bizón (1994). Deparamo-nos com práticas tradicionais comunicativizadas, funcionalizadas, com interpretações inocentes e com tendências críticas, essas últimas expressas em propostas temáticas, projetuais e interdisciplinares.<sup>1</sup>

Limitações ao conceito de método e propostas de outras alternativas para o ensino de línguas foram trazidas na segunda metade da década de oitenta por autores que propuseram substituí-lo por instruções voltadas para a proficiência, como é o caso de Omaggio (1986); por tarefas e atividades, como proposto por Nunan (1989), entre outras, que vieram preparar o caminho para o aparecimento de abordagens pós-

---

1. Para maiores detalhes, vide Bizón (1994).

método, conforme proposto por teóricos como Tudor (2001), Brown (2002) e Kumaravadivelu (2003).

Tudor, ao contrastar as contribuições que a tecnologia trouxe ao ensino de línguas após a década de sessenta, em que mudanças políticas e sociais no mundo fortaleceram a necessidade de ensinar e aprender uma língua estrangeira, com a ecologia no ensino de línguas, analisa e discute a complexidade e a dinamicidade das salas de aula em que identidades e fatores humanos e contextuais interagem, e defende a premissa de que nenhuma tecnologia ou método dá conta de atender a toda essa complexidade. Assim, manifesta-se o autor:

Essas observações indicam que os professores não podem ser considerados simplesmente meros implementores que, de forma submissa, colocam em prática procedimentos de acordo com as direções de autoridades próximas ou distantes. Os professores são participantes ativos na criação das realidades da sala de aula e agem à luz de suas crenças, atitudes e percepções da situação de ensino relevante. (op.cit, p. 17)

A perspectiva ecológica volta-se para os fatores humanos e pragmáticos que influenciam o uso e a eficiência da tecnologia de ensino de línguas. (Tudor, op.cit., p. 10 )

A perspectiva ecológica oferece uma alternativa para uma abordagem positivista de concepção e planejamento de programas de ensino. Aborda o ensino de línguas como um fenômeno emergente, como uma realidade que emerge dinamicamente das ações e interações de indivíduos, trabalhando dentro de contextos específicos, operando de acordo com regras próprias de cada contexto. (op.cit., p. 2)<sup>2</sup>

Tudor afirma que cada contexto de ensino e aprendizagem é único e que as opções metodológicas devem ser feitas à luz dos fatores humanos e contextuais específicos a cada situação de ensino. As tomadas de decisão quanto ao quê e ao como ensinar devem ser locais e de acordo com cada contexto de ensino.

Brown (2002, p. 10) aborda igualmente a insatisfação pelo método e apresenta quatro possíveis causas para sua decadência: o fato de ele ser por demais prescritivo e fazer uso de super-generalizações com relação aos contextos de aplicação, também idealizados; por serem diferentes uns dos outros para as fases iniciais de ensino e

---

2. These observations indicate that teachers cannot be taken for granted or viewed simply as skilled technicians who dutifully realize a given set of teaching procedures in accordance to the directives of a more or less distant authority. Teachers are active participants in the creation of classroom realities, and they act in the light of their own beliefs, attitudes, and perceptions of the relevant teaching situation (op. cit., p. 17).

The ecological perspective focuses attention on the human and pragmatic factors which influence the use and likely effectiveness of this technology (op. cit., p. 10).

The ecological perspective offers an alternative to a positivistic and hierarchically based approach to the conceptualisation and planning of teaching programmes. It portrays language teaching as an emergent phenomenon, i.e. a reality which emerges dynamically from the actions and interactions of very many individuals working within specific contexts which operate according to rules that are proper to each reality in its own right (op.cit., p. 2).

aprendizagem e muito semelhantes para as fases mais avançadas; por não poderem ser avaliados empiricamente e por serem veículos de ideologias e interesses mercenários. Ao mesmo tempo, chama a atenção para o fato de termos, ao nosso dispor, um grande número de opções metodológicas para adequar o ensino aos diferentes contextos, salientando a grande importância da abordagem, definida por ele como a reunião de teorias de linguagem e de aprendizagem que subjaz a tudo o que acontece na sala de aula.

É o corpo cumulativo de conhecimentos e princípios que possibilita aos professores, “técnicos” nas salas de aula, diagnosticarem as necessidades dos alunos, tratarem os alunos com técnicas pedagógicas bem sucedidas e avaliem o resultado deste tratamento. (p. 11)<sup>3</sup>

O autor não vê a abordagem como um conjunto estável de princípios, mas sim, como uma combinação dinâmica de energias interior ao professor que se modifica com a experiência de ensinar e aprender. Para ele, toda inspiração para a inovação vem do nível da abordagem, mas a implementação leva à reformulação ou modificação da mesma e, assim, o ciclo continua. Considera que “abordagens viáveis correntes no ensino de línguas” são baseadas em princípios. Dessa forma, apresenta doze princípios que possam integrar a abordagem dos professores e orientar suas práticas, princípios esses que integram pressupostos teóricos sobre aquisição de segunda língua amplamente aceitos. São eles: automaticidade; aprendizagem significativa; a antecipação da recompensa; motivação intrínseca; investimento estratégico; ego lingüístico; autoconfiança; aceitação de riscos; a conexão língua-cultura; o efeito da língua nativa; a interlíngua e a competência comunicativa (p. 12-13).

Kumaravadivelu (op. cit.), por outro lado, engrossando o coro daqueles que questionam a validade do método, discute o que intitula “condição pós-método”. Segundo ele, essa condição envolve três atributos inter-relacionados: a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e um pragmatismo baseado em princípios. Segundo o autor, a condição pós-método “empodera”<sup>4</sup> os professores a construírem teorias pessoais de ensino e estratégias locais e inovadoras para os diferentes contextos de aprendizagem; reconhece o potencial do professor para lidar com limitações impostas pelo contexto institucional e o professor como aquele que tem habilidade para desenvolver uma abordagem crítica que lhe permita a auto-observação, a auto-análise e a auto-avaliação, de forma a promover eficiência de seu trabalho, construindo a relação teoria e prática. Esses três atributos embasam o que ele descreve como pedagogia pós-método, composta também de três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade.

O parâmetro da praticidade requer que qualquer prática de ensino de línguas seja “sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de alunos que busca um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto

---

3. It is the cumulative body of knowledge and principles that enables teachers, as “technicians” in the classroom, to diagnose the needs of students, to treat students with successful pedagogical techniques, and to assess the outcome of those treatments (op. cit., p. 11).

4. Optamos por utilizar nesta fala os termos “empodera” e “empoderamento” como uma tradução direta de “empowers” e “empowerment”, utilizados pelo autor.



institucional particular em um meio sociocultural particular” (op. cit., p. 34).<sup>5</sup> Para o desenvolvimento deste parâmetro, é desejável que o ciclo contínuo de observação, reflexão e ação seja implementado.

O parâmetro da praticidade, segundo o autor, envolve a geração de teorias do professor a partir da sua própria atividade de ensino. “Reconhece que nenhuma teoria da prática pode ser totalmente útil e aplicável a menos que tenha sido gerada por meio da própria prática”<sup>6</sup> e que o professor, desde que tenha ferramentas necessárias, é o mais indicado para produzir tais teorias. A construção de teorias da prática envolve reflexão e ação, ou seja, a busca de compreensão e identificação de problemas, a análise e a busca de informações, a consideração e a avaliação de alternativas e a escolha de novas alternativas, retomando o ciclo.

O parâmetro da possibilidade, derivado da Pedagogia Crítica Freireana, envolve fazer uso da consciência sociopolítica trazida pelos participantes do contexto da sala de aula como catalisador para a formação da identidade dos envolvidos e para a transformação social.

Segundo Kumaravadivelu, se aceitamos os três parâmetros pedagógicos acima descritos como base para uma metodologia pós-método, precisamos de um plano geral coerente que nos ajude a colocar em prática tais parâmetros. Discute, então, um plano geral de estratégias, já apresentado em 1994 e retomado em 2003, elaborado com base em conhecimentos teóricos, empíricos e da experiência, construídos a partir de resultados de pesquisas em sala de aula: maximizar as oportunidades de aprendizagem; minimizar desencontros perceptuais; facilitar interação negociada; promover autonomia na aprendizagem; estimular a consciência lingüística; ativar a intuição heurística; contextualizar insumo lingüístico; integrar habilidades lingüísticas; assegurar relevância social e aumentar a consciência cultural.

As propostas dos últimos autores, que envolvem a desconsideração da escolha de um método e sugerem que a prática do professor seja adequada às necessidades locais, considerando-se as identidades de alunos e professores e os contextos em toda a sua diversidade, liberam o professor da implementação de procedimentos pré-estabelecidos e concedem a ele maior autonomia e empoderamento. Ao mesmo tempo, tal empoderamento e tal autonomia promovem um aumento da responsabilidade do professor e atribuem-lhe tantas outras funções: ele é o responsável pelo diagnóstico da situação de ensino, pela seleção de objetivos, conteúdos, técnicas e estratégias e pelo processo avaliativo, mas tudo isso de forma negociada com os alunos, buscando situações de ensino que lhes sejam relevantes, significativas e motivadoras.

Para que possa usufruir de tais vantagens, o profissional necessita, antes de tudo, ser adequadamente formado para essa nova realidade, o que aumenta também a nossa responsabilidade enquanto formadores de professores. Esse profissional necessita, além de um nível de competência lingüístico-comunicativa elevado e de uma base teórico-prática que lhe ofereça um repertório para as suas ações futuras, ser iniciado em uma prática reflexiva que possibilite que ele faça opções metodológicas

---

5. The parameter of particularity requires that any language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners, pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu....

6. It recognizes that no theory of practice can be fully useful and usable unless it is generated through practice (op. cit., p. 34).

adequadas para um dado contexto, avalie as ações desempenhadas, buscando compreender suas origens e conseqüências, e faça as adequações necessárias para atingir os objetivos estabelecidos pelos integrantes do contexto de ensino.

Concordamos com Larsen-Freeman (2000) quando afirma que uma base teórica deve ser desenvolvida na formação inicial de professores para que eles possam ter acesso às teorias de linguagem, ensino e aprendizagem, às teorias de aquisição de segunda língua e língua estrangeira, aos modelos de ensino construídos ao longo dos tempos, ou seja, às abordagens e aos métodos de ensino, aos resultados de pesquisas desenvolvidas em salas de aula, para que possam fundamentar as suas escolhas futuras e possam construir um repertório para as suas ações. É desejável, no entanto, que tal exposição seja permeada pela crítica e não pelo dogmatismo.

Outra questão importante ao enfoque teórico-prático na formação de professores diz respeito à relação teoria e prática, sobre a qual as opiniões são bastante divergentes e, para discuti-la, introduziremos a perspectiva trazida por Eraut (1994), com a qual concordamos. O autor faz uma distinção interessante entre teorias públicas e teorias particulares. Por teorias públicas ele entende “sistemas de idéias publicadas em livros, discutidas em aulas e acompanhadas por uma extensa literatura que expande, interpreta e desafia seus significados e validade”. Teorias práticas, por outro lado, são definidas como “idéias na mente das pessoas que são utilizadas para interpretar e explicar suas experiências” (p. 70).

Segundo Eraut (op.cit.), as teorias públicas podem ser colocadas em prática, mas elas são necessariamente reconstruídas à luz do contexto específico e dos participantes; as teorias públicas podem ser incorporadas às teorias pessoais pela reconstrução; e o que é importante na formação do professor é desenvolver habilidades de relacionar a teoria à prática de maneiras diferentes: 1- Usar teorias pessoais na prática; 2- Teorizar a partir da prática; 3- Usar e reconstruir teorias públicas; 4- Gerar teorias pessoais de teorias públicas; e 5- Gerar teorias públicas de teorias particulares. Para o autor, é a reflexão sobre a prática que permite que teorias pessoais sejam construídas, tópico que passaremos a discutir na seqüência.

Quando falamos de reflexão, estamos nos identificando com as concepções de Zeichner e Liston (1996); de Zeichner, (2001) e, em contexto nacional, de Pimenta (2002). Vemos a reflexão não de forma individual e positivista, usada apenas para verificar se os procedimentos escolhidos para a sala de aula foram ou não bem-sucedidos, se a abordagem ou método selecionados foram implementados de forma adequada ou não. Vemos a reflexão como uma prática coletiva, dentro de uma dimensão social e política, que tem por foco a compreensão das origens das práticas pedagógicas que se constroem em sala de aula e as conseqüências dessas práticas para professores, alunos, instituição e sociedade. Entendemos que o papel do professor é, sobretudo, de transformador social e a prática reflexiva, se bem utilizada, pode ajudá-lo nesse papel.

Temos consciência de que implementar as propostas apresentadas nesta fala não é tarefa fácil, principalmente no contexto brasileiro em que as condições de trabalho do professor estão longe das ideais e que o fator tempo acaba sendo uma variável que impede, muitas vezes, que tais propostas sejam implementadas. Outro importante fator é a falta de oportunidades na escola para que as reflexões coletivas possam ocorrer, muito embora o termo reflexão esteja presente nos documentos oficiais do MEC, tais como os PCNs e as Diretrizes Curriculares .

Outra limitação que podemos salientar é a própria formação do licenciado nos cursos de Letras que, muito embora possa contar hoje com 400 horas para as atividades

práticas e 400 horas para os estágios supervisionados, ainda está longe de ser adequada para preparar o professor para atuar de forma autônoma e reflexiva. Dados de pesquisa realizada com professores em serviço (Vieira-Abrahão, 1996) evidenciaram um verdadeiro desastre quando uma professora, sem um nível adequado de competência lingüístico-comunicativa e teórico-prático, decidiu abandonar o livro didático e implementar uma abordagem comunicativa em suas aulas.

Penso que temos pela frente um grande desafio. Saímos de uma visão positivista de ensinar, com tudo pré-definido e pronto para ser implementado, e passamos para um momento de autonomia, criação e construção. Nós, professores, formadores de outros professores, e alunos, comemoramos tais mudanças. Sentimo-nos importantes, fortalecidos, confiantes em melhores resultados, mas temos de vencer alguns desafios.

O primeiro deles é encontrar caminhos para formar professores para a nova realidade. Que medidas tomar para que nosso aluno saia do curso de Letras com um nível de competência lingüístico-comunicativa adequado para atuar de forma autônoma na sala de aula? Que nível seria esse? Seria necessário alterar a carga horária da disciplina de língua inglesa? As metodologias? Estimular as práticas autônomas? Partir para a licenciatura única?

Como trabalhar a prática de ensino em nossos Cursos de Letras, agora com as 400 horas de atividades práticas e 400 horas de estágio supervisionado, para que o aluno-professor consiga fazer sentido das teorias e práticas reais? Como evitar o ensino prescritivo? Como equacionar treinamento e formação? Que formas de parceria estabelecer com as escolas públicas, campos de estágio, de maneira que professores e estagiários possam desenvolver práticas colaborativas que possam trazer benefícios de formação a ambos, aproximando a universidade do ensino fundamental e médio? Como desenvolver ações de formação continuada que sejam relevantes e eficientes para os envolvidos?

Se concordamos que, com o paradigma reflexivo, há um maior comprometimento do professor com a compreensão e o aprimoramento de suas práticas, assim como com seu desenvolvimento profissional, que instrumentos utilizar para estimular e iniciar o aluno-professor em práticas reflexivas? Até que ponto os instrumentos que vimos utilizando para estimular o processo reflexivo em nossos cursos de Letras – diários, gravações de aulas em vídeo, seguidas de visionamentos – são viáveis de serem utilizados pelos professores quando já no exercício profissional? O que fazer para que as escolas promovam práticas reflexivas colaborativas ou, pelo menos, criem espaço no planejamento de suas ações para que tal exercício possa ocorrer?

Todos os questionamentos apresentados ainda não têm respostas, muito embora teóricos e pesquisadores venham refletindo sobre alguns deles. Cabe também a nós buscar responder a eles por meio de nossas pesquisas e ações efetivas.

Em segundo lugar, precisamos encontrar meios para que os professores assumam a autonomia que lhes está sendo conferida e busquem caminhos dentro das salas de aula e diferentes contextos para que a aprendizagem possa tornar-se cada vez mais eficiente aos anseios e necessidades dos alunos; para que os alunos entendam que as novas perspectivas educacionais cobram deles maior responsabilidade e autonomia na aprendizagem; e que a disciplina língua estrangeira conquiste mais espaço nos órgãos oficiais, recebendo o mesmo tratamento das outras disciplinas no que diz respeito à formação continuada.

A tarefa que temos pela frente não é fácil, mas as perspectivas de maiores êxitos nas práticas educacionais nos motivam e nos dão forças para continuar na luta...

## Referências

BIZON, M. C. C. Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo comparativo. *Dissertação de Mestrado*. Campinas: IEL, UNICAMP, 1994.

BROWN, D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. IN: J.C. RICHARDS; W.A. RENANDYA. (Ed.). *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. Lewes, Sussex: the Palmer Press, 1994.

HOLLIDAY, A; COOKE, T. An Ecological Approach to approach to ESP. In *Waters*, 1982: 123-143.

KUMARAVADIVELU. B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. On the appropriateness of Language Teaching Methods in Language and Development. IN: *Partnership & Interaction*. Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development. Hanoi, Vietnam. Asian Institute of Technology, 2000.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OMAGGIO, A. C. *Teaching Language in Context – Proficiency Oriented Instruction*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, Inc., 1986.

PIMENTA, S.G. O Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. IN: S. G. PIMENTA; E. GHEDIN. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

TUDOR, I. *The dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VAN LIER, L. Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31, p. 783-787, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula. *Tese de Doutorado*. Campinas: IEL, UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. Teoria e Prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: T. GIMENEZ (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective Teaching: An introduction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1996.

\_\_\_\_\_. Educating Reflective Teachers for Learner Centered Education: Possibilities and contradictions. In: T. GIMENEZ: *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, 2003.

## ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NA UNIVERSIDADE: AS DUAS CARAS DA MOEDA

Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)

### RESUMEN

*Hoy Brasil protagoniza una nueva onda de influencia del idioma Español. Su resurgimiento se justifica y se refuerza con la llegada del MERCOSUR, un acuerdo de integración económica, social e cultural, del cual Brasil forma parte. Así, se trata de introducir y oficializar el idioma Español en la estructura curricular de la enseñanza media. Mas, para lograr ese objetivo, es necesario contar con profesionales habilitados en esa área, de ahí la gran proliferación de cursos de Letras/Español en todo el país. En este artículo discutiremos aspectos de la formación de profesores de lengua extranjera (Español). Mostraremos 'las dos caras de la moneda', lo ideal y lo real.*

### RESUMO

*Hoje o Brasil vivencia uma nova onda de influencia do idioma Espanhol. Seu ressurgimento se justifica e reforça com a chegada do Mercosul, acordo regional de integração econômica, social e cultural do qual Brasil faz parte. Assim, tenta-se reintroduzir e oficializar o ensino do espanhol na grade curricular do ensino do primeiro grau. Mas para isso precisa-se de mais professores habilitados na área, daí a grande proliferação de Cursos de Letras/Espanhol em todo o país. Neste artigo, discutiremos aspectos da formação do professor de língua estrangeira (Espanhol) na universidade. Mostrar-se-á 'as duas caras da moeda', o ideal e o real.*

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; língua estrangeira; competência; reflexão.

### Introdução

A questão da construção da qualidade na Educação tem sido preocupação constante de educadores e de gestores de política educacional ao longo do século XX. Isto conduz à reflexão sistemática sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo professorado, na medida em que essa prática é o elemento mediador entre história social e pessoal, entre instituição e sociedade, entre educação e sociedade. Dados os seus próprios objetivos de produção e disseminação de conhecimentos e de inovações tecnológicas, de formação profissional, caberia à instância universitária propiciar a formação contínua do corpo docente da escola pública, para assim, avançar na direção de uma preparação que fornecesse as bases para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos diferentes processos produtivos.

A construção de uma concepção de professor como profissional que antevê progressos na carreira relacionados à sua competência e desempenho, e por isso mesmo busca aperfeiçoar-se mediante a exposição sistemática ao debate e ao confronto entre conhecimento e realidade, à troca e ao intercâmbio, ao estabelecimento de redes de relacionamento nas respectivas áreas de atuação, constitui certamente o núcleo de uma política educacional voltada para a qualidade de ensino em que também a interlocução contínua entre teoria e prática é importante e necessária.

Hoje, diante da parcela de responsabilidade social e de compromisso dos professores da Educação Superior na formação do aluno como cidadão e futuro profissional da educação que seja capaz de uma atuação eficiente no contexto social, cultural e educacional, justifica-se a preocupação com a formação efetivada nos cursos de Letras. Destaca-se a importância da capacidade de que o aluno administre seu pensamento para atualizar/ampliar/modificar/confirmar os conhecimentos

adquiridos anteriormente, indo além de sua prática discursiva anterior, com significância.

Mas, como se preparam os futuros profissionais, professores de língua estrangeira na universidade?

### **A formação do professor de língua estrangeira na universidade**

Alguns anos atrás acreditávamos que as universidades podiam preparar os professores; uma vez graduados, eles estariam / seriam completos.

(Menezes de Souza, 1995, palestra na XI JELI)

Nos últimos anos a atenção se voltou para a formação de professores tendo em vista as dificuldades que os mesmos enfrentam no momento de entrar na sala de aula na condição de professor e não mais de aluno. Para descaracterizar tal concepção (ou mito), autores como Almeida Filho têm procurado marcar em seu discurso a nova postura que, se não despreza a validade de procedimentos treináveis na formação do professor, também não os elege como 'veia mater'. O autor insiste em explicitar os sentidos da palavra 'formar' e freqüentemente escolhe usar termos como 'qualificado' e 'certificado' para se referir ao professor titulado já que graduar-se é apenas o reconhecimento e uma formação inicial para o exercício profissional.

Freqüentemente se discute por quê o recém-formando já tornado docente se sente inseguro, acredita que falta alguma coisa para ser um verdadeiro professor, usa pouco a língua-alvo em sala de aula e alega que é por causa da formação acadêmica inadequada recebida na Faculdade, pela materialização da abordagem e métodos ultrapassados ou que não exigem habilidades comunicativas do professor. Assim, a questão que deve ser analisada seria se esse recém-formado está efetivamente preparado para encarar essa nova tarefa e se será essa a razão de se sentir inseguro. Mas, por que acontece tal fenômeno se esse jovem professor formado em Letras supostamente recebeu uma preparação adequada para desenvolver seu papel como profissional da área e, portanto, deve ter as competências mínimas (teórica, lingüístico-comunicativa, aplicada, implícita e profissional) que poderão auxiliá-lo durante sua prática? Será que a universidade está preparando futuros professores de forma que possam lidar, de maneira efetiva, dentro da sala de aula com as questões ligadas ao entendimento da linguagem como socialmente construída e como elemento essencial no desempenho de todas as atividades humanas? (Celani, 2000, 2001).

Começamos a nossa análise pelo elemento essencial. O currículo dos cursos de Letras através dos quais se formam os futuros professores de línguas se divide em dois blocos: 1) aquele em que predominam as disciplinas da área específica de formação do professor (língua, cultura, literatura correspondente) e 2) aqueles que contemplam as disciplinas didático-pedagógicas (Psicologia, Didática, etc), incluindo o Estágio Supervisionado. No entanto, nesses quatro anos de preparação os alunos não aprendem a dar conta das múltiplas e complexas situações de ensino/aprendizagem que fazem parte da realidade das salas de aula (Castro, 2000). Portanto, quando saírem dos muros da universidade, eles irão reproduzir práticas escolares que, centradas no saber inquestionável transmitido pelos professores que teve ao longo da sua carreira e que talvez não estejam mais de acordo com muitos dos contextos institucionais em que se ensina a língua estrangeira (doravante LE).

Silva & Margorani (2004) apontam para o fato de que o aluno-professor ao longo de um curso de Letras entra em contato com uma carga de matérias pedagógicas que têm como objetivo colocá-los à par dos aspectos teóricos e práticos do magistério. Ele recebe uma fundamentação teórica, mas, nesse período, pode-se observar insegurança e tensão quanto à sua atuação em sala de aula. Assim, surgem questionamentos tais como: será que vou dar conta da matéria? Será que vou ser um bom professor? Será que eu quero ser professor? As autoras realizaram uma pesquisa em que foi possível identificar três tipos de alunos-professor: o primeiro é aquele que desde o início se identifica com o curso e tem como objetivo ser professor de LE; o segundo, apesar de se identificar com o curso, não se vê como professor de LE preferindo o ensino de LM; o terceiro não se interessa pelo ensino de línguas em geral e não se vê como professor. Eles, motivados por suas escolhas, respondem diferentemente às atividades pedagógicas.

Por outro lado, é necessário saber se o formando durante os 04 anos de estudo na instituição formadora refletiu sobre seu próprio processo de aprendizagem para poder desenvolver a compreensão crítica de seu trabalho futuro como professor de línguas. Também é preciso analisar se o currículo das disciplinas oferecidas responde às expectativas e objetivos do aluno e do curso. Tudo isso sem contar que, ao começar a atuar na qualidade de docentes, esses formandos reproduzem o saber transmitido por seus antigos professores, mesmo que sejam abordagens que não estão mais de acordo com as tendências contemporâneas de ensino. A formação obtida nas universidades, o tipo e a quantidade de cursos de proficiência e aperfeiçoamento a serem oferecidos como formação continuada influência sobremaneira, a ação futura desses jovens profissionais.

Cavalcanti (1999, p. 180) afirma que os cursos de formação de professor de LE

[e]nfatizam o conteúdo (aprender a língua-alvo ou aprender a usar atividades em sala de aula) de modo segmentado. Isto é feito sem considerar o aluno desde o início do curso como um professor em formação (...) Não há espaço nesses cursos para a reflexão sobre a prática, mesmo porque, na maioria das vezes essa prática em sala de aula é reduzida a algumas poucas horas-aula para avaliação do aluno-professor.

A autora, mais adiante, aponta que

[n]o dia-a-dia da sala de aula (de línguas) há tantas questões urgentes emergentes que o professor, geralmente, não tem tempo para observar o que acontece e muito menos a sua prática. Problemas surgem, são contornados da melhor forma possível, nada é registrado e a vida segue. (Cavalcanti, 1999, p. 180)

Geralmente, quando o aluno ingressa na universidade ele se sente motivado para enfrentar o desafio que tem pela frente - se tornar um profissional qualificado. Ele cria expectativas e acredita que conseguirá alcançar seu objetivo. No entanto, muitas vezes se observa que as suas percepções sobre o curso, sua motivação e até a auto-estima mudam durante o período de formação pré-serviço, dando passo ao fracasso, à decepção e à frustração. Por quê?



### Percepções, motivações, expectativas do professor de LE em formação

As percepções, atitudes e motivações são três fatores psicológicos interligados. A percepção é determinada pela condição subjetiva (características individuais) e também pela condição objetiva (fatores sócio-ambientais, pais, professores, colegas e a sociedade em geral). As duas se inter-relacionam de modo particular em cada indivíduo, desencadeando atitudes diferenciadas em relação ao acontecimento (neste caso as aulas de Espanhol). Essas atitudes reforçam os fatores da afetividade dos alunos (autoconceito, auto-eficácia, necessidade de atingir um objetivo dentre outros), afetando motivações. Calvin (1991) define atitude como um estado mental organizado através de experiências vividas pelo indivíduo, trazendo uma influência direta e dinâmica em sua resposta individual para todos os objetos e situações com as quais está relacionada. Gardner (1985, 1988), por sua vez acredita que os alunos trazem para a sala de aula valores e crenças da sociedade em que estão inseridos e que esses valores e crenças determinam suas atitudes e influenciam a motivação para a aprendizagem. Brown (1987) aponta o professor como aquele que será capaz de mudar as atitudes dos alunos redirecionando-as, alterando os preconceitos em relação ao estudo da língua e aumentando a motivação para a aprendizagem da língua-alvo.

Gardner & Lambert (1972) e a sua abordagem psico-social deram um passo à frente nos estudos sobre motivação que, até então, apontavam a aptidão como explicação para a aprendizagem de uma LE. Os autores estabeleceram a diferença entre motivação integrativa e instrumental. A primeira identificada com uma orientação do aprendiz ao objetivo de aprender a língua; a segunda, referindo-se às razões funcionais: melhor emprego, promoção ou passar em determinado exame.

Nos anos 90, muitos estudos sobre motivação foram feitos, redirecionando o interesse para um foco educacional e não sócio-educacional (Brown, 1994; Dörnyei, & Noels, 1994, Skehan, 1989, Williams & Burden 1997, dentre outros). Esses pesquisadores tentaram conceituar a motivação, de modo que ela estaria relacionada com as tarefas específicas de aprendizagem de línguas. A visão de Dörnyei (1994), do nosso ponto de vista é a mais esclarecedora. Para este último, a aprendizagem de uma LE é complexa, pois envolve não apenas os fatores sociais e ambientais, mas as diferentes características da personalidade do aluno na sua dimensão emocional e cognitiva. Segundo Pintrich & Shunk (1996) motivação é *um processo por meio do qual atividades de metas direcionadas são instigadas e sustentadas*. Esta definição nos parece adequada, porque mostra que os autores possuem uma visão mais ampla do termo, eles vêem a motivação como um processo e não como um produto e acreditam que não observamos a motivação diretamente, só a inferimos por meio do esforço, a persistência, alguns comportamentos, etc. As idéias de Dörnyei (1994) concordam com as de Pintrich & Shunk (1996), mas o autor considera também que a motivação é um estado inicial cumulativo que muda dinamicamente numa pessoa, iniciando, direcionando, coordenando, ampliando e avaliando os processos cognitivos ou motores.

Assim, as expectativas e motivações do aluno-professor, o pouco embasamento teórico-formal, incluindo o embasamento específico da área de ensino-aprendizagem de LE influenciam positiva ou negativamente na sua formação. Por outro lado, os cursos de Letras desconsideram o contexto, a realidade e a diversidade que compõem o ambiente da ação do professor-formando; a sala de aula, formada por uma sociedade pluralizada (Morin, 2002, 2003). Além disso, é necessário levar em consideração as competências mínimas que o professor deve desenvolver durante a sua formação, pois

como aponta Almeida Filho (1999, p. 17), “as competências num dado momento de trabalho docente refletem, portanto, a história de desenvolvimento profissional/intelectual do professor de língua”.

### **As competências do professor de LE em formação**

Almeida Filho (1999) sugere um modelo de operação global de ensino, em que o primeiro nível apresenta a abordagem de ensinar do professor, e também inclui as competências do professor de LE.

Competência, capacidade, habilidade são termos que têm sentido diferente, mas que nos últimos anos andaram tão juntos que até podem ter sido considerados sinônimos. Hoje que o conhecimento transformou-se o fator principal de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre diferentes universos. No contexto educacional, podemos encontrar diferentes definições para o termo competência.

No documento Básico referente ao Exame Nacional do Ensino Médio aparece:

As competências são associadas a modalidades estruturais da inteligência ou a ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. (apud Carrilho Cruz, 2002, p. 26)

Marise Ramos (2001) afirma que

[a] competência associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade. Ela faz apelo não somente aos conhecimentos formais, mas à toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituíram sua própria subjetividade. (apud Carrilho Cruz, 2002, p. 26)

No desenvolvimento das potencialidades humanas é natural que se procurem instrumentos para encontrar esse potencial. A consolidação desses ideais, expressos nas competências se realiza através da prática de operações mentais que se repetem de forma sistemática e intencional, e por sua abrangência e natureza podem ser chamadas de habilidades. Assim, a prática de determinadas habilidades constrói a competência. A competência tem três dimensões: saberes, atitudes e valores (o domínio do saber formalizado, o domínio cognitivo que se realiza através das operações sobre os conhecimentos produzidos pela sociedade e que fundamentam a ação das pessoas como indivíduos e como profissionais; o saber fazer, pois a competência se consolida numa ação ou conjunto de ações articuladas; saber ser, ou seja, o conhecimento posto em prática num fazer acontece na sociedade e na ação das pessoas, portanto essa ação é regulada socialmente).

Assim, a competência poderia ser entendida como a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, de relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos a partir da escola. A articulação se constrói a partir das necessidades da vida diária, das emoções e enfrentamento das situações desafiadoras. Ela (a competência) é uma ação cognitiva, afetiva e social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o Outro e sobre a realidade.

A competência é uma ferramenta construída e não algo dado, natural ou inato. Ela é um feixe de relações que implicam em conhecimentos, atitudes e valores colocados em ação e ultrapassa o cumprimento de tarefas determinadas. Ela não é desenvolvida de forma independente uma de outra. Implica em ações complexas que exigem operações mentais importantes.

Segundo Perrenoud (1999), as competências manifestadas por determinadas ações não são, em si, conhecimentos; elas utilizam, empregam e mobilizam conhecimentos. É ilusão acreditar que o aprendizado seqüencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência. Assim, entendemos que as competências mobilizam integram e orquestram saberes e atitudes. Elas passam por operações mentais complexas que permitem determinar e realizar uma ação que será adaptada a determinada situação. Elas constroem-se diariamente pelo professor.

As habilidades expressam competências, tornam claro o sentido e a concretude de valores e atitudes, em outras palavras, quando as capacidades são colocadas a serviço da ação. As competências são desenvolvidas e se tornam aprendizados interiorizados pelos sujeitos. Essas competências, consolidadas como aprendizados profundos, passam a fazer parte da estrutura de pensamento e de ação dos sujeitos, na forma de *habitus* (Perrenoud, 1999).

Almeida Filho (1993, 1999) acredita que o professor de LE pode desenvolver cinco competências mínimas ideais – a competência lingüístico-comunicativa, a implícita, a teórica, a aplicada e a profissional. Para Hymes (1972), a competência comunicativa apresenta quatro dimensões: a competência lingüística, a capacidade de executar, a aceitabilidade ou adequação e a realidade. Desse modo, a competência lingüística compreende as regras gramaticais, as quais se referem à atuação lingüística. A possibilidade de execução se refere, entre outros, ao fato de que se pode empregar as expressões conforme os meios disponíveis: fadiga, formação, idade, etc. Embora Hymes não esclareça totalmente o que devemos entender por ‘meios disponíveis’, supomos que seriam aqueles que podem – em certa medida – limitar a atuação lingüística. Já a aceitabilidade ou adequação se relaciona ao fato de que a atuação lingüística se realiza sob determinadas regras sociolingüísticas do contexto em que a comunicação se produz. O último aspecto, o da realidade, relaciona-se ao fato de que o falante não pode inventar usos da língua, da mesma forma que não inventa os gêneros. Esses pontos se dão, em sua maioria, de modo inconsciente na comunicação.

A competência implícita, segundo Bandeira (2003, p. 47) “permeia toda a operação global de ensino”.

Ela corresponde às disposições do professor para ensinar da forma que ensina habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor oriundas da história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar (Alvarenga, 1999, p. 74).

A competência teórica, conforme Almeida Filho (1993) apud Alvarenga (1999, p. 62) “é aquela que buscamos nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular”.

No caso, da competência aplicada, Almeida Filho (1993, p. 21) a define como

aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...) permitindo a ele explicar com plausibilidade por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém. A capacidade do professor de articular teorias pessoais, informais com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada.

Para os professores dos cursos de Letras ensinar seus alunos como devem ensinar num futuro, primeiro devem adotar para si mesmos uma abordagem reflexiva. Reis (1999, p. 15) apontava neste sentido que “pressupor que os professores formadores já estejam trabalhando no sentido de preparar professores reflexivos é negligenciar a biografia de cada um, assim, como seu contexto profissional”. Os professores devem interagir com seus alunos, aceitar suas sugestões e opiniões, construir junto com eles o significado social, investigar sua prática. A sala de aula tida sempre só como um ambiente de ensino, hoje se transformou num contexto de pesquisa, rico em dados que podem nos levar a descobrir nossas próprias falhas e podem nos ajudar a melhorar a qualidade de ensino. Os recém-formados têm uma base teórica razoável quando saem da universidade, mas não sabem lidar com as ocorrências e imprevisibilidades da sala de aula. Muitas vezes fazem uso do seu conhecimento intuitivo, diferente dos conhecimentos acadêmicos sistematizados para resolver problemas eventuais.

Como temos constatado a cultura é uma forma de controlar o comportamento humano, ela representa um conjunto de hábitos arraigados, estágios de desenvolvimento, maneiras de agir de acordo com as nossas crenças e pressuposições. Devemos adequar, então, essa cultura à realidade e necessidades atuais. Ensinando se aprende a ensinar.

Ao contrário da perspectiva do treinamento, a orientação mais recente para a formação de professores que vem ganhando intensa e insistentemente mais adeptos prevê um espaço maior para o envolvimento do professor com sua prática, permitindo-lhe tomar decisões sobre quais aspectos focalizar para exame, quando e como fazê-lo. Prevê ainda que, a partir dos pontos levantados em sua atuação de sala de aula e reflexões sobre os mesmos (de modo inicial solitário se assim o desejar), o professor possa estabelecer interlocuções com um 'Outro' mais experiente para que os sentidos que faz da prática possam se solidificar intersubjetivamente (cf. Prabhu, 1992). Essa última posição tem sido denominada como auto-sustentada por iniciar-se e manter-se nas mãos do professor sob análise (Almeida Filho, 1997).

A competência profissional é vista por alguns pesquisadores como inatingível por tratar-se de um alvo ou horizonte móvel. Caracteriza-se, dessa forma, pela necessidade de uma formação sustentada em estudos continuados do professor de línguas, contrapondo-se ao mito, até há pouco recente de que o professor formado seria um produto acabado (conforme preconizava a perspectiva do treinamento para a formação de professores). A idéia advinda de tal orientação seria, talvez, mais de 'informar' professores moldados apenas segundo técnicas e procedimentos prescritivos e repetitivos que concretizavam idéias de 'Outros', os educadores e especialistas. Desses seriam o pensar e a criação de idéias, bem como as justificativas e os argumentos que as embasam, ficando os professores responsáveis apenas pela 'aplicação' de tais idéias em sala de aula.

Denominada reflexiva, exploratória, investigativa (dentre outras denominações), tal orientação encontra paralelo na literatura não-especializada que trata do perfil atual e futuro dos profissionais em geral. Em artigos de revistas e jornais de circulação nacional, por exemplo, características do profissional que despontam com grande destaque são as relacionadas ao estudo contínuo, ao trabalho em equipe e à capacidade criativa.

Tendo a orientação reflexiva e continuada como base, diversos autores sugerem procedimentos investigativos para permitir que o professor, ao usá-los, distancie-se de sua prática para que ao examiná-la possa refletir sobre ela. O grau de envolvimento e sistematização a ser utilizado, entretanto, varia de autor para autor. Alguns, como Prabhu (1992), acreditam que já é significativo o envolvimento mais efetivo do professor com a sua prática no sentido de operar com um conceito ativo da relação causa-efeito entre o ensino e a aprendizagem, e de desenvolver e modificar esse conceito à luz da experiência contínua de sala de aula, mesmo que não use o aparato da academia.

Outros autores entendem que o professor desejoso de construir conhecimento (consciente) sobre sua prática não estaria, necessariamente interessado em produzir teoria. Contudo, parece unânime a necessidade de reflexão, seja ela mais ou menos sistemática.

Professores conscienciosos encontram meios de examinar seu trabalho. Alguns são muito sistemáticos; outros sentem que isso emperra seu estilo. Entretanto, a maioria acredita que algum esforço consciente seja necessário para que se evite cair em uma rotina complacente e medíocre. (Kolf, 1990, p. 41)

Dentre os procedimentos investigativos encontrados na literatura da área em âmbito internacional, os indicados por Nunan (1990) e Allwright (1997) obtiveram grande destaque. O primeiro propõe que o professor desenvolva o que se denomina 'pesquisa ação', enquanto que o segundo sugere o ensino ou, mais recentemente, a prática exploratória. Para discussões sobre tais propostas vide Gimenez (1994) e Freitas (1996).

Em âmbito nacional, uma das propostas para exercitar-se como analista de si denomina-se análise de abordagem de ensino conforme concebida por Almeida Filho (1993) e refinada posteriormente pelo próprio autor (1995, 1996, 1999).

Segundo o autor, a análise de abordagem de ensino prevê procedimentos de análise específicos para que o professor seja examinado por Outrem ou por si mesmo inicialmente através de uma (ou mais) aula típica gravada e (pelo menos parcialmente) transcrita. Aqui, não se tomam como medida de exame pontos previamente elaborados numa lista para serem 'verificados', mas sim registros ou anotações de tal aula levantados através de sua gravação e transcrição para serem interpretados segundo pressupostos teóricos e crenças do próprio professor acerca dos conceitos de linguagem humana, aprender e ensinar língua estrangeira. Seja qual for a configuração que se estabeleça para tal procedimento, isto é, seja o analista-interpretador o próprio professor ou um especialista experiente de sua confiança, o procedimento de interpretação é chave no que diz respeito ao quadro de competências do professor que no início podem ser predominantemente implícitas/intuitivas mas que vão sendo aperfeiçoadas no movimento de ensinar, gravar, interpretar, iluminar-se no teórico,

ensinar de novo, gravar, interpretar de novo, etc., previsto pela análise de abordagem de ensino.

Razões ou benefícios encontradas/os na literatura sobre o uso de práticas reflexivas apontam para: a) a oportunidade de desenvolvimento profissional que reforça o pressuposto subjacente de que, ao desenvolvê-las, o ensino real pode ser melhorado; b) a possibilidade de reflexão sobre o ensino, permitindo que o impulso, a intuição e a rotina se transformem em ações orientadas pelo pensamento crítico; c) o entendimento mais aprofundado da relação entre os próprios comportamentos de ensino e seus respectivos impactos sobre os alunos; d) o estreitamento / a aproximação entre uma visão imaginária da própria prática e a sua realidade (cf. Gebhard 1992).

Alinhando-se com a idéia do benefício subjacente ao uso de práticas reflexivas, Almeida Filho (1999, p.23) considera que a análise de abordagem de ensinar uma LE de professores que desejam conhecer-se pode propiciar-lhes um diagnóstico da configuração obtida num dado momento de fruição das competências (segundo o autor, conhecimentos e destrezas reveladas no desempenho efetivo em aulas, principalmente). Sendo assim, a partir de pistas que acusam determinada abordagem e do delineamento de um nível de competências que se disponibiliza na prática de tal abordagem, o autor afirma que se pode atingir um ponto de novas possibilidades de leituras teóricas, novas tentativas de ensinar, outras reflexões, mais diálogo esclarecedor, mais ensino observado, superação de uma dada maneira de ensinar, etc.

Almeida Filho (1999, p. 23) observa, porém, que não basta educar o professor para a prática de tecer e se reconhecer como possuidor de competências, qualidades e naturezas. O autor acredita, ainda, na necessidade de uma educação subsequente (diríamos também concomitante) de outros segmentos que compartilham o sistema de forças que envolvem a prática do professor.

Faz-se urgente e indispensável na seqüência ir pensando sobre como formar o público, os alunos, para melhor aprender, formar os produtores de materiais, os quadros dirigentes na escola (diretora, supervisora, coordenadora pedagógica de equipe), em como preparar formadores que trabalham com os professores postos em análise, em como formar as autoridades, os legisladores e os políticos que juntos entoam um acompanhamento nem sempre bem-soante para o ensino de línguas no currículo escolar. (Almeida Filho, 1999, p. 23)

Acreditamos que, se fossem trabalhadas simultaneamente todas as frentes dentro de uma mesma perspectiva, mudanças tão esperadas na postura e na prática do professor, percebidas como lentas e, por vezes, mínimas, pudessem ser atingidas de maneira menos frustrantes e difícil como tem sido o caso nas últimas décadas.

O professor não é só alguém que aplica conhecimentos produzidos por Outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, ele é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. É também um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. O trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. O que hoje chamamos de teoria, de saber ou de conhecimentos só existe através de um sistema de práticas que as produzem e as assumem.

O professor de línguas (bem como o aluno-professor) precisa estar atento aos processos que envolvem o contexto de sala de aula, de modo a que submeta sua prática a uma crítica constante. É necessário que ele tenha um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em contexto de sala de aula e fora dela, e o conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender línguas.

### Considerações finais

O conformismo e a lei do menor esforço minam a vontade de muitos professores que, quando têm oportunidades reais de crescimento, se acomodam, continuam a mesmice, tirando dos governos e mantenedoras a vontade de continuar investindo o pouco que investem. Mas, o professor que deseja olhar para sua própria prática com atenção e atitude investigativa e reflexiva, certamente, está investindo em seu próprio desenvolvimento. Almeida Filho (1997, p. 34) apresenta uma visão do que ele chama de “professor dês-envolvido”.

A atuação de um professor pode ser naturalmente aberta e segura facilitando a tarefa de fazer sentidos do que ele faz ensinando. Entende-se esse eu aberto como o eu desenvolvido ou o eu dês-envolvido, para imdicar pelo hífen o eu que não está embrulhado perenemente com um fazer a-crítico, que percebe à distancia e que, portanto, está envolvido irremediavelmente com o presente de ensinar, ensinar, ensinar e ensinar em aulas e anos a fio. Ser um professor dês-envolvido seria então ser um professor em libertação do presente sem fim, do ensinar sem consciência do que pode ser ensinar uma língua estrangeira, do que é linguagem e língua estrangeira, e do que se representa como aprender uma nova língua.

O professor dês-envolvido seria aquele que tem uma visão do que o ensino-aprendizagem significa e não está apenas preenchendo o tempo com atividades que nem sabe o que promovem e nem por que estão ali. Essa condição se constrói a partir de uma prática investigativa. Dentro dessa mesma linha de argumentação, Prabhu (1992, p. 79) entende que

[u]ma mudança nas rotinas de sala de aula pode ser produtiva para a aprendizagem somente na medida em que for motivada e sustentada pela exploração conceitual de parte dos próprios professores. Isso implica tomarmos os professores como seus próprios guias teóricos, e especialistas em interação com outros colegas teóricos.

O professor de língua estrangeira é um profissional em formação continua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças.

A auto-formação resulta de uma prática reflexiva que se deve muito mais a um projeto pessoal ou coletivo do que a uma expectativa explícita. Desenvolver a capacidade de ser analista de si, ou seja, de distanciar-se de si para olhar criticamente e refletir sobre a própria prática é a postura que hoje se postula / advoga como desejável para o professor de língua estrangeira (e de L1) desejoso de caminhar rumo ao aperfeiçoamento da sua competência profissional (cf. Almeida Filho 1999, Freitas 1996, Gimenez 1994, Prabhu 1990, 1992, Allwright 1997, Richards e Nunan 1990, Wallace 1990, entre inúmeros outros). A educação reflexiva e o ensino reflexivo são

emancipatórios que têm como preocupação melhorar a prática antes do que acumular conhecimento; incentivar a racionalidade e a autonomia dos professores e daquilo que é ensinado, em um contexto de valores democráticos (Parker, 1997).

A criticidade é particularmente importante na nossa área para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica que tem como objetivo principal formar o cidadão brasileiro. Mas é preciso entender que a consciência crítica, face ao novo não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, aceita-os na medida em que são válidos. Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula.

Desta forma, o professor de LE deve:

- empenhar-se em afetar a vida de seus alunos, objetivo moral que representa a espinha dorsal que dá suporte aos outros requisitos;
- aprofundar o conhecimento pedagógico, um conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender;
- conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social;
- trabalhar de modo interativo e colaborativo;
- aprender a trabalhar em novas estruturas-redes de aprendizagem;
- desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas;
- mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação;
- não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido;
- fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade;
- estar preparado para enfrentar os riscos e incertezas do processo de transformação;
- tornar-se um pesquisador de sua própria prática.

Para finalizar, queria trazer mais um outro elemento que aprendi do grande mestre Paulo Freire (1970) e que durante a longa caminhada da minha carreira como professora de língua estrangeira foi minha principal bagagem; o amor. Freire afirmava que “não há educação sem amor; quem não é capaz de amar os seres inacabados não é capaz de educar, não é capaz de se tornar um profissional da educação”.

Quero concluir com as palavras de Hilário Bohn (2001, p. 117-119) quando afirma que

[a] dialogia não permite mais a obrigatoriedade de verdades prontas, pois a obrigatoriedade é o refugio dos fracos, dos que temem a diversidade, a interdisciplinariedade, o imprevisível, o ser participante, não repetidor, o pensar sistêmico complexo. A inovação exige a des (re) reconstrução da própria noção de sujeito aprendente, do papel do professor neste processo. A inovação exige o exercício da liberdade. O aluno e o professor inovadores abandonam o conforto da certeza para se movimentarem e arriscarem entre os questionamentos com o objetivo de ampliar seus horizontes e construírem a verdade consensual validada pela comunicação, pela



conversação. O professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhante à vida.

## Referências

ALLWRIGHT, D. *Exploratory Teaching / Practice*. Palestra proferida para professores de línguas. UEL, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira. *Ensino e Pesquisa, vol.1, APLIEMG*, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas. Pontes Editores, 1993.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de LE (inglês): implicações para a formação em serviço*. Tese de Doutorado. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender. A necessidade de des (re) construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

BROWN, DH. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Prentice-Hall, 1994.

\_\_\_\_\_. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3a. ed. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CASTRO, S. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação de professores*. Tese de doutorado: SP: 2000.

CALVIN, J. C. Reappraisal of Motivation. The cornerstones of the Second Language Learning. In: *Revista Alicantina de Estudos Ingleses*, v. 4, p.11-23, 1991.

CAVALCANTI, M. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO J. C. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

CELANI, M. A Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

\_\_\_\_\_. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: BORGES MOTA M.; BRAGA TOMICH, L. *Aspectos da Lingüística Aplicada (estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn)*. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

DÖRNYEI, Z Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language*, 1994.

FREITAS, M. A. de *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. SP: Paz e Terra, 1970.

GARDNER, R. C. Social Attitudes and Motivation. *Annual Review of Applied Linguistics* 9 . p.135-14, 1988.

\_\_\_\_\_. *Social Psychology and Second Language Learning*. The Role of attitudes and Motivation in Second Language Learning. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R.C.& LAMBERT, W.E *Attitudes and motivation in Second Language Acquisition*. Rowley. Ma. Newbury House, 1972.

GEBHARD, J.G. Awareness of Teaching: Approaches, Benefits, Tasks. *English Teaching Forum*, 30 (4): 2-7, 1992.

GIMENEZ, T. *Learners Becoming Teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de Doutorado. Lancaster: Lancaster University Press, 1994.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Hamondworth, 1972.

KOLF, D. The EFL Teachers as Artist. *English Teaching Forum*, 28 (1): 40-41, 1990.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *The Mirror and the Lamp: Some light on teacher's reflections*. Conferência proferida na XI JELI, Taubaté: São Paulo, 1995.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem feita: repesar a reforma, reformar o pensamento*. 8 ed. RJ: Bertrand Brasil, 2003.

NOELS, K.; DÖRNYEI, Z. Motivation, Self-Confidence, an Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, v. 44, n. .3, 1994.

PINTRICH, P.R.; SHUNK, D.H. *Motivation in education: Theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

NUNAN, D. Action Research in the language classroom. In: RICHARDS, J.C. E D. NUNAN (Ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990.

PRABHU, N.S. The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, 26 (2), p. 225-242, 1992.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. *Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2000.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de LE: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

RICHARDS, J.C.; D. NUNAN (Ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990.

SILVA, A.; MARGONARI, D. M. O que revelam os relatórios de estagio supervisionado sobre a formação de professores de LI. *Contexturas No.7*. APLIESP, 2004.

SKEHAN, P. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold., 1989.

WILLIAMS, M. & BURDEN R.L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

### **Bibliografia consultada**

ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, Ano 3, Número 1. Brasília: UnB, 2004

BERTOLDO, E.S. Teoria e prática na formação de professores de LE: rearranjos, revezamentos. *Revista Letras & Letras*. jan./jun., 2003

CARRILHO CRUS, CH. *Competências e habilidades: da proposta à prática*. Brasília: Edições Loyola, 2002.

FERNANDES MATEUS, E. Educação contemporânea e desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

GIMENEZ, T. et. alii. Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed.UEL, 2002.

HEERMANN FAUSTINI, C. Compartilhamento de experiências e busca de alternativas entre professores de língua inglesa. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LOPES CRISTOVÃO, V. L Uma experiência de reflexão e formação de professores. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed.UEL, 2002.

MILHAREZI ABUD, M. J. Considerações acerca das práticas de ensino situadas na Educação Superior Contemporânea: a mudança no papel do professor e do aluno. In: RAMOS DA SILVA, E.; GARCIA LOPES ROSSI, M. A. (Org.). *Caminhos para a construção da prática docente*. Taubaté: Editora e Livraria Universitária, 2003.

## LA REFLEXIÓN ACERCA DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA

Neide Maia González – USP

### RESUMEN

*¿Qué significa formar un profesor de lengua extranjera? ¿Qué lugar ocupan en esta formación la teoría y la práctica? ¿Qué relación se suele tejer entre teoría y práctica? ¿Qué son exactamente teoría y práctica en ese contexto? ¿De qué tipo de teoría se habla? El proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera supone, entre otras cosas, un encuentro sumamente complejo entre dos lenguas, un encuentro que tiene consecuencias, para el que aprende, de naturaleza cognitiva, social e identificatoria. En este trabajo se sostiene que entender la forma como se da ese encuentro, lo que se dice sobre él en el campo teórico-científico y lo que se hace en el campo aplicado son cuestiones de igual peso en la formación del aprendiz de lengua extranjera y futuro profesor.*

### RESUMO

*¿O que significa formar um professor de língua estrangeira? ¿Que lugar ocupam nessa formação a teoria e a prática? ¿Que relação costuma-se tecer entre teoria e prática? ¿O que são exatamente teoria e prática nesse contexto? ¿De que tipo de teoria se fala? O processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira supõe, entre outras coisas, um encontro sumamente complexo entre duas línguas, um encontro que tem conseqüências, sustenta-se que entender a forma como se dá esse encontro, o que se diz sobre ele no campo teórico-científico e o que se faz no campo aplicado são questões de igual peso na formação do aprendiz de língua estrangeira e futuro professor.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *formação do professor; teoria e prática; aquisição/aprendizagem de língua estrangeira; ensino de língua estrangeira.*

**¿Qué significa formar un profesor de lengua extranjera?** La pregunta no sólo es compleja y merecería una reflexión muy profunda, sino que además es sumamente polémica. Se ha escrito y debatido mucho al respecto y obviamente no hay consenso en ello. Trataré de elegir algunos puntos que considero fundamentales para esa formación, algunos de los cuales no me parece que se exploten lo suficiente, ya sea por falta de tiempo – gracias a la actual organización de la enseñanza en nuestro país, los profesores de las carreras de Letras hacemos un verdadero milagro para formar, generalmente (en la mejor de las hipótesis) en cuatro años, un hablante, investigador y profesor de lenguas en general desconocidas o poco conocidas cuando el estudiante llega a la universidad –, ya sea por una concepción de formación de profesores de lenguas extranjeras con la que no estoy totalmente de acuerdo y su consecuente reflejo en la estructuración de algunos cursos, que interpretan que el lugar central de dicha formación es la didáctica, interpretada como una técnica de enseñar, como metodología. Si esta es sin dudas necesaria, no puede, sin embargo operar sobre un vacío muy frecuente, sobre todo en lo que concierne los conocimientos de la lengua y de cómo se adquieren/aprenden lenguas segundas. Pero si aquí se hace una crítica, es necesario también apuntar caminos. Es lo que intento hacer a continuación.

Ahora bien, si tengo que organizar y jerarquizar los lugares de reflexión que para mí son fundamentales, elijo como primer tema/lugar **la importancia de la reflexión sobre la lengua y su manifestación en prácticas sociales variadas (modos culturales de usar la lengua) y heterogéneas en la formación del profesor de lengua extranjera (y de E/LE)**. ¿Pero qué significa plantear la importancia de una reflexión sobre la lengua.

En un artículo intitulado “A contribuição dos programas de pós-graduação em Letras e Lingüística para a melhoria dos cursos de graduação”, el lingüista y profesor brasileño José Luís Fiorin (1998) insiste en el hecho de que la escuela, en estos momentos en los que el acceso a la información alcanza niveles imprevistos, debería tener como objetivo primordial no la oferta de informaciones, sino la organización de su comprensión. Citando a L. Goldman (1967, *apud* Fiorin, 1998), hace ver que la simple masa de informaciones ofrecidas a un receptor<sup>1</sup> relativamente pasivo puede constituir un elemento de desorientación y de debilitación de la comprensión. Fiorin (*ibid.*) señala que, pese a ello, el proceso informativo prevalece en la enseñanza brasileña, desde la escuela primaria hasta la secundaria, se consagra en los *cursinhos pré-vestibulares*<sup>2</sup> y termina por reproducirse en la enseñanza superior, sobre todo en el periodo de graduación. El estudiante – dice Fiorin (*ibid.*, p. 9) – en vez de aprender a comprender los fenómenos, memoriza elementos cuyo alcance y significado dentro de un determinado dominio del conocimiento desconoce.

O sea que nuestro problema no está puesto simplemente en el hecho mismo de enseñar lengua y gramática en los cursos de formación de profesores, sino en **las concepciones de lengua y de gramática que orientan nuestros cursos en general**, raramente volcadas hacia la comprensión, la interpretación de los muchos efectos de sentido y a las cuestiones que rigen el funcionamiento de una lengua a partir de las pistas que nos da su materialidad, sino preocupadas con la materialidad en y por sí misma, tantas veces mal trabajada en las “síntesis gramaticales” que se reproducen infinitamente. Se cumplen, muchas veces, verdaderos rituales de enseñanza de unas cuantas reglas arbitrarias de una lengua supuestamente homogénea que después se pide que los estudiantes vomiten sin reflexión en actividades generalmente formales, ejercicios y pruebas. Insisto: el problema no está en si lo hacemos – claro que lo hacemos –, sino en el cómo lo hacemos y para qué sirve todo eso. Aun cuando lo que se propone es un enfoque dicho comunicativo, por cierto mal interpretado, es común ver diluidos la heterogeneidad, las contradicciones y los conflictos constitutivos de las relaciones sociales que se manifiestan en las lenguas y culturas.

Quizás sea éste uno de los factores que hacen que la enseñanza de la lengua y de su gramática sea, con tanta frecuencia, un fracaso y quizás se deban a esto las expresiones de disgusto, de enfado, de aburrimiento, que notamos en las personas cuando se les pronuncia la palabra gramática: algo que asocian inmediatamente a ese conjunto de reglas vacías de contenido y arbitrarias que los profesores les hacemos memorizar. Es importante señalar aquí que la nueva concepción heterogénea de lengua/lenguaje que defendemos no implica en absoluto abandonar la importancia de un trabajo con la sistematicidad de la lengua. Lo que se valora es más bien la **descripción de dicha sistematicidad a partir de una práctica** y no precediéndola, con la finalidad de **fijar, detectar reglas e incluso promover una reflexión sobre ellas**.

---

1. En realidad, la imagen usada por Goldman era más dura, era: tiradas a un receptor.

2. Son cursos especialmente dedicados a preparar a los que desean seguir un curso universitario, para lo que deben someterse a unos exámenes específicos. No forman parte de la enseñanza obligatoria, pero en algunos casos son indispensables, sobre todo cuando el estudiante opta por una carrera muy concurrida. En los últimos años se discute mucho el tema del ingreso a la universidad en nuestro país y se vienen encontrando otros caminos, que sin embargo no están totalmente implantados.

Volviendo ahora a las reflexiones de Fiorin (*ibid.*), estamos de acuerdo con él en que el papel de un curso de Letras no debería ser el de enseñar lenguas, sino el de preparar al estudiante y futuro profesor para reflexionar sobre la lengua, describirla, explicarla, etc., incluso a partir de distintos modelos teóricos, claramente definidos, lo que, por supuesto, supondría una etapa previa de aprendizaje de la lengua para la comunicación. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, en Brasil, la realidad no es ésta y las instituciones de enseñanza superior se ven forzadas a superponer el proceso de enseñanza de la lengua para efectos de uso, una enseñanza que en cierto sentido clasificaríamos de instrumental – mucho más si analizamos las formas como se da y los materiales con que se la enseña, que, en general y con mucha suerte, la reducen a un conjunto funciones sociales – al de la reflexión sobre su funcionamiento. Y esto en la mejor de las hipótesis, es decir, cuando logran hacerlo mínimamente, lo que no es verdad en gran parte de los casos. Todos sabemos, no es hora de hipocresías, que salen al mercado de trabajo muchas personas que hablan una lengua por lo menos precaria. ¿Qué decir entonces acerca de su reflexión sobre la lengua?

Así, en general se salta de un conocimiento precario de la más importante herramienta de trabajo de un profesor de lenguas, que es el conocimiento de la lengua misma, en toda su complejidad, para las formas de enseñar exactamente eso cuyo funcionamiento ese profesor conoce mal o a medias. Es decir, se salta de un conocimiento superficial, que conduce a una práctica casi espontánea de la lengua, a su didáctica, en la que generalmente se centra lo que se entiende por formación del profesor.

Recuerdo con Revuz (1998, p. 217) en que “es justamente porque la lengua no es en principio, y nunca, solo un ‘instrumento’, que el encuentro con otra lengua es tan problemático y suscita reacciones tan vivas, diversificadas y enigmáticas.” Porque mucho antes de ser objeto de conocimiento la lengua, dice la autora (una psicoanalista), “(...) es el material fundador de nuestro psiquismo y de nuestra vida relacional.” Como muestra Revuz (*ibid.*, p. 223), “lo que se hace pedazos en el contacto con la lengua extranjera es la ilusión de que existe un punto de vista único sobre las cosas, es la ilusión de una posible traducción término a término, de una adecuación de la palabra a la cosa.”

¿Cómo superarlo a no ser por la comprensión, por la ruptura de esa relación superficial, simplificadora e ingenua con la lengua, que muchas veces se estimula en nombre de la facilitación, por la superación de las visiones condicionadas y estereotipadas del otro, incluyendo su cultura y su lengua, por la comprensión más honda y menos término a término de las relaciones complejas entre dos lenguas que entran en contacto en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, mucho más cuando esas dos lenguas son el portugués y el español? **¿Qué hacer para no acomodarnos a esa formación mínima y precaria, puramente instrumental, más información que formación, que muchas veces les damos a nuestros futuros profesores?** Y las preguntas podrían seguir y seguir.

Creo que mi respuesta ya está dada en todo lo que he dicho antes: nada ocupa el espacio fundamental de la buena formación en la lengua, una formación que tiene que orientarse sobre todo hacia la comprensión, en el sentido más amplio de esta palabra, y para prácticas efectivas.

A este primer eje de tanta importancia podrían asociar otros tantos, que en otros trabajos ya he tratado de desarrollar, como **la reflexión sobre las representaciones de la lengua**, que están operando, a veces silenciosamente, incluso a la manera de prejuicios, sobre las imágenes que ya trae el aprendiz de la lengua que aprende y de

sus hablantes y también sobre sus gestos de futuro docente. Con mucha frecuencia la lengua se ve como un instrumento fundamentalmente destinado a la comunicación, una imagen estimulada, como vimos, por una mala interpretación del llamado enfoque comunicativo, sobre todo porque se desconocen los fundamentos lingüísticos, la teoría lingüística en que se apoya este enfoque. Con mucha frecuencia también la lengua se ve como una lista de palabras, una nomenclatura, para referirse a un mundo siempre idéntico, homogéneo, sin diferencias culturales, sin historia.<sup>3</sup> Poner en tela de juicio esa forma de ver la lengua, ampliar y refinar el concepto de lengua, además de dar visibilidad a esas representaciones y creencias que permanecen a veces subyacentes es función de los cursos de formación docente. Es una excelente manera de **superar los tópicos, de compartir, recrear, transformar y no reproducir conocimientos estancos y ratificar prejuicios, de reconocer y legitimar al otro y de ejercer la tolerancia, de enfrentarse con lo nuevo, lo diverso, lo desconocido, lo muchas veces imprevisible.**

Pero el punto que me parece menos valorado y explotado en la formación del profesor de lenguas extranjeras es **la reflexión sobre los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas, en nuestro caso de lenguas extranjeras.** El proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera supone, entre otras cosas, un encuentro sumamente complejo entre dos lenguas, ambas heterogéneas, y de dos culturas, ambas igualmente heterogéneas, un encuentro que tiene consecuencias, para el que aprende, de naturaleza cognitiva, social e identificatoria. En este trabajo se sostiene que **entender la forma como se da ese encuentro, lo que se dice sobre él en el campo teórico-científico y lo que se hace en el campo aplicado son cuestiones de igual peso en la formación del aprendiz de lengua extranjera y futuro profesor.**

Me parece importante que, al pensar en el papel central de los estudios sobre el lenguaje, las lenguas y su adquisición/aprendizaje en la formación del profesor, un papel que es jerárquicamente superior al de la didáctica, tengamos en cuenta, dada la complejidad de todo ello, lo que sugiere Possenti (1992):

... assumir uma posição teórica que tente entender como um sujeito possuidor de um cérebro e que fala em condições históricas tem que se mover 'gerativa e interpretativamente' para ser sujeito na linguagem, isto é, para funcionar dentro de parâmetros sociais mais ou menos comuns, sendo as diferenças entre um e outro falante suficientemente suportáveis para que nenhum tenha comportamentos completamente incompreensíveis num determinado momento histórico apesar de não ter um comportamento completamente previsível. (p. 76)

Y sigo con Possenti:

(...) não se pode aceitar uma teoria da linguagem que nos forneça como suficiente um cérebro capaz do aprendizado de uma gramática, como se ela fosse a língua; por outro lado, tendo argumentado em

---

3. Desde mi punto de vista un ejemplo cabal de esa forma de ver la lengua es la manera como se ha tratado, en general, el tema del español americano, no solo como si se redujera a una serie de términos (que se transforman en curiosidades) alternativos para lo que sería esencialmente lo mismo o entonces una lista de fenómenos que se ven como una especie de desviación, sino que además como si fuera un bloque homogéneo que se opone a otro, igualmente homogéneo, que es el peninsular.

favor da relevância de outros fatores no funcionamento da linguagem, tematizados tipicamente pela AD, desejou-se argumentar que uma teoria do discurso que desconheça, mesmo que estrategicamente, as questões da aquisição (...) é uma teoria parcial. (p. 83)

Signorini & Cavalcanti (1998, p. 9) señalan la importancia de contemplar, en programas y planes de estudio:

(...) a produção de conhecimento nos interstícios entre disciplinas estabelecidas, através de percursos que explorem instrumentos e procedimentos de diferentes áreas com vistas à abordagem de fenômenos e problemas do chamado mundo real, não só em sua dimensão **sociológica**, mas também **psicológica** e **metapsicológica**. (grifos meus).

Esto supone no tomar los tres mayores y más significativos bloques teóricos de los estudios en adquisición/aprendizaje – ambientalismo, nativismo, interaccionismo – como excluyentes, siempre que guardadas, por supuesto, las exigencias de rigor y coherencia internas de cualquier gesto de reflexión sobre un objeto.

Mi pregunta: ¿no es esto, al fin y al cabo, lo que necesitamos para enfrentar y entender las a veces misteriosas interlenguas, los dichos “errores”? Lo que afirma Signorini (1998) nos da la justa explicación para las ventajas de ese cambio en nuestro gesto de interpretación: lo **nuevo**, lo **complejo** y lo **específico** dejan de ser variaciones de lo genérico, desviaciones, perturbaciones, errores en la realización de lo que es, en principio, uno, para ser **elementos constituyentes del objeto y, como tal, dignos de ser contemplados por la reflexión**.

Esto es fundamental para romper con a circularidad que nos hace dar vueltas y vueltas para caer siempre en lo mismo. Y es, al mismo tiempo **desestabilizador**, porque nos exige salir de nuestros confortables puestos de observación únicos, siempre supuestamente los mejores, y **provocador**, porque nos exige encontrar caminos que traten de combinar o conciliar lo aparentemente inconciliable; nos exige, además, cierta **tolerancia** en lo que se refiere a la convivencia entre lo que, en principio, es muy diferente, sin dejar de resaltar y valorar justamente la **diferencia** entre todas esas formas de explicar y de actuar.

Ahora bien, los estudios lingüísticos no solo están instalados entre nosotros, sino que han alcanzado un nivel de excelencia incontestable. Lo que no se puede perpetuar, y los especialistas en lingüística aplicada vienen insistiendo en ello, es la disociación entre esos estudios, en toda su variedad, y la formación del profesor de lenguas extranjeras, pues de ellos depende, en primer lugar, el éxito de la tarea didáctica. En sus reflexiones sobre el congreso de AILA de 1996, Larsen-Freeman (1998) señala, entre otras cosas, una tendencia a cierta indistinción de las líneas de frontera entre profesores e investigadores, teóricos y prácticos. Las teorías producidas por estos últimos habitualmente se ven como teorías con “T” mayúscula y las producidas por los profesores a partir de la reflexión sobre su práctica se ven generalmente como teorías con “t” minúscula. La autora concluye con la siguiente pregunta, que hago mía:



Será que os relatos explícitos e coerentes que resultam dessas reflexões não poderiam ser legitimamente denominados teorias com “T” maiúsculo, competindo com qualquer outra teoria do campo? Ou queremos dizer algo distinto com “teoria”?

Curiosamente, la autora señala la poca atención que se dio a la formación del profesor en ese mismo congreso, algo que es nuestra preocupación en esta charla.

Quizás la formación ideal del profesor sea justamente aquella que, permitiéndole reflexionar sobre el lenguaje y sobre una lengua específica, que conozca suficientemente y pueda utilizar bastante bien – en nuestro caso el español –, también le permita entender los procesos específicos por los que pasan los aprendices e inclusive las eventuales dificultades que puedan llegar a tener. Todo ello de forma a poder llegar a producir Teoría o al menos intervenir, provocar cambios en las Teorías que le dan soporte a la didáctica de la lengua y, con ello, elegir efectivamente su abordaje y no ser una presa del último modelo de moda o del último manual publicado.

En síntesis: pensar sobre el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas segundas, un proceso que ellos mismos están vivenciando en ese momento de encuentro tan movilizador entre dos lenguas (Revuz, Serrani-Infante, 1998); entender la forma como se da dicho encuentro y todo lo que este moviliza en el plano social, en el plano cognitivo, en el plano identificadorio; entender su complejidad; su carácter no lineal, y además saber lo que se dice sobre ese proceso en el campo de la ciencia y lo que se hace con él en el campo aplicado son cuestiones fundamentales en la formación del futuro profesor de lenguas extranjeras, él mismo un aprendiz de la lengua.

## Referencias

- FIORIN, J. L. A contribuição dos Programas de Pós-graduação em Letras e Lingüística para a melhoria dos cursos de Graduação. *Boletim da ABRALIN*, 22, p. 7-19, jun./1998.
- LARSEN-FREEMAN, D. Impressões do AILA 1996. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p 185-196.
- POSSENTI, S. Um cérebro para a linguagem. *Boletim da ABRALIN*, 13. São Paulo, p. 75-84, dez./1992.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.
- SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 231-261.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

## CONSTRUINDO A PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

*Reinildes Dias (FALE/UFMG)*

### ABSTRACT

*This article aims at presenting the major guidelines that underlie the Foreign Language Curriculum Proposal for the Public System of Education of Minas Gerais. These guidelines are based on the latest theories about teaching and learning a foreign language. A further objective is to relate these guidelines to the pedagogical actions for teaching and learning a foreign language in the Brazilian context. The ultimate goal is the development of students' abilities to use the foreign language in real situations of communication.*

### RESUMO

*Este artigo tem por objetivo apresentar as diretrizes básicas da Proposta Curricular de Língua Estrangeira (LE) da Rede Pública do Estado de Minas Gerais. Tais diretrizes têm como suporte teorias recentes sobre o ensino e aprendizagem de L2. Pretende também relacioná-las às ações pedagógicas direcionadas ao ensino e aprendizagem do idioma estrangeiro no contexto brasileiro. A meta mais importante é o desenvolvimento das habilidades do aluno para usar a LE em situações reais de comunicação.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *proposta curricular; língua estrangeira; contexto brasileiro.*

A *Proposta Curricular de Língua Estrangeira (LE)*, apresentada e discutida neste artigo, é a referência básica para o Ensino Fundamental e Médio em Minas Gerais (<http://www.educacao.mg.gov.br/site/>). Fundamenta-se na legislação brasileira vigente, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), e segue os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira - 5a. - 8a. séries (Brasil, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (Brasil, 1999). De acordo com essa legislação, a inclusão de uma língua estrangeira no currículo é obrigatória, a partir da quinta série, sendo que uma segunda língua estrangeira pode ser incluída como opcional. No Ensino Médio, a língua estrangeira deve ser obrigatoriamente incluída na parte diversificada do currículo. Cabe a cada comunidade escolar escolher que língua estrangeira priorizar como obrigatória e que língua selecionar como optativa, tendo também por base fatores históricos, fatores relativos às próprias comunidades e fatores relativos à tradição.

Dois aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LE são levados em consideração nesta proposta curricular: primeiro, o contexto de aplicação e o público alvo; segundo, os pressupostos teórico-práticos que servem de apoio a esse processo. Adota-se uma abordagem comunicativa com ênfase no uso da LE em situações reais de comunicação. Subjacente está a noção de linguagem como prática social que envolve por parte de quem fala ou escreve escolhas de diferentes tipos e gêneros textuais, de acordo com as condições de produção.

Essencial ainda é a noção de aprendizagem como um processo dinâmico através do qual o aluno participa ativamente, fazendo uso de seu conhecimento anterior, desenvolvendo estratégias e assumindo um maior controle e uma posição crítica em relação ao que está sendo aprendido. O potencial das tecnologias da informação e da comunicação é também levado em consideração para a contextualização de interações reais no idioma estrangeiro.

### Diretrizes básicas

O aspecto chave numa abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira é o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua nas práticas sociais do cotidiano. Concentram-se os procedimentos pedagógicos na integração destes quatro componentes de competência comunicativa: *competência lingüística* (conhecimento léxico-sistêmico e fonético-fonológico), *competência textual* (conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de texto etc.), *competência sociolingüística* (adequação da linguagem às situações de interação) e *competência estratégica* (uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos nas várias interações do dia-a-dia por meio da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na escrita) (Canale & Swain, 1980) (Fig. 1). Integram-se *adequação* (usos comunicativos adequados), *acuidade* (usos corretos de estruturas e do léxico) e *contextos reais de comunicação*. As formas gramaticais deixam de ser aprendidas/enfatizadas como um fim em si mesmas para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais.

De práticas pedagógicas centradas em conteúdos gramaticais, há, pois, um avanço para práticas que focalizam os processos mentais da aprendizagem e o uso de estratégias cognitivas, indo em direção a uma ênfase sócio-cognitiva e humanística da aprendizagem que valoriza a *integração* de forma e funções sociais da linguagem, as necessidades e interesses do aluno e o seu envolvimento cognitivo e afetivo em sua negociação de significados. O aluno passa a ser sujeito e interlocutor no processo de aprender, e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem são também incorporados aos procedimentos didáticos direcionados à construção de sua competência comunicativa no idioma estrangeiro. O professor ganha também uma outra dimensão: de controlador das ações de ensino, passa a assumir o papel de facilitador e mediador das situações de aprendizagem. As atividades de aprendizagem, por sua vez, ganham autenticidade e passam a refletir *usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia*, deixando de apenas cumprir o papel de tarefas escolares com fins à construção de conhecimento de estruturas gramaticais e de aspectos lexicais.



FIGURA 1: Componentes da competência comunicativa (Canale & Swain, 1980)

Essencial também na Proposta Curricular de LE é a ênfase colocada nos três tipos de conhecimento envolvidos no processo de aprendizagem: o de mundo; o léxico-

sistêmico e o textual (Brasil, 1998). Em linhas gerais, o conhecimento de mundo, também denominado conhecimento prévio ou enciclopédico, refere-se ao conhecimento que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participar de relações interacionais no mundo social (na família, na escola, na vizinhança, nas atividades de lazer etc.). Pesquisas tanto na área da psicolinguística quanto na área da sociolinguística revelam que fazemos uso desse conhecimento para interpretar o mundo ao nosso redor, sendo ele a base para a construção de inferências no processo de compreender textos orais ou escritos.

A teoria de esquemas (*schema theory*) (Leahey e Harris, 1989) esclarece que o sentido não é inerente ao texto, ou seja, o sentido não está no texto, mas é construído na *interação* entre as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) do leitor/ouvinte. Informalmente definidos, os esquemas são unidades de conhecimento sobre objetos, eventos ou situações, hierarquicamente organizadas e armazenadas em estruturas do nosso cérebro, numa parte da memória denominada *memória de longo prazo*. São unidades de representação flexíveis e dinâmicas, constantemente atualizáveis, passíveis de serem complementadas e/ou reformuladas. A ativação de conhecimento anterior é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor/ouvinte tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias, buscando referentes em sua memória de longo prazo para preencher os vazios deixados pelo texto, de modo a formar um todo coerente no processo de (re)construção de sentidos.

O conhecimento léxico-sistêmico, por outro lado, refere-se ao conhecimento da organização linguística nos vários níveis: no léxico-semântico, sintático, morfológico e no fonético-fonológico. Trata-se, por exemplo, da capacidade do aluno de saber estabelecer relações de sentido entre os vários elementos gramaticais e lexicais presentes na superfície textual nos processos de recepção e produção de textos, levando também em consideração os contextos sociais da comunicação. Incluídas nessa capacidade estão as habilidades de construir a coesão e a coerência de um texto por meio de operações linguístico-cognitivas dirigidas ao material textual. Cabe enfatizar que a coesão e a coerência não são propriedades inerentes ao texto, mas são construídas pelo leitor/ouvinte no processo de negociação de sentidos.

Enquanto a coesão é construída tendo por base as marcas linguísticas (gramaticais e/ou lexicais) que sinalizam relações entre os vários componentes da superfície textual, a coerência é produzida por meio de operações de inferências fundamentadas nas relações estabelecidas pelo leitor/ouvinte entre texto/contexto e seus conhecimentos prévios (enciclopédicos ou partilhados) armazenados em suas estruturas cognitivas na memória de longo prazo. Cinco são os mecanismos de coesão que o aluno vai fazer uso no processo de construir os elos coesivos de um texto: (1) *referência*: pessoal, demonstrativa, comparativa; (2) *substituição*: nominal, verbal, frasal; (3) *elipse*: nominal, verbal, frasal; (4) *conjunção*: aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa; (5) *coesão lexical*: repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação. A coerência, por outro lado, é construída com base nos conhecimentos linguísticos, cognitivos, socioculturais e situacionais que são mobilizados para preencher os vazios e recuperar os implícitos, os pressupostos, os não ditos, os subentendidos que subjazem à superfície do texto.

A competência textual está relacionada a diferentes tipos de conhecimentos (Quadro 1): conhecimento sobre os vários *domínios discursivos* existentes, conhecimento sobre os diferentes *gêneros textuais* que ocorrem nas práticas sociais do dia-a-dia, conhecimento sobre os diversos *tipos de textos* que compõem os gêneros textuais e ainda

conhecimento sobre as várias *articulações textuais* (causa-efeito, contraste-comparação, problema-solução etc.) que podem ser utilizados para compor as seqüências lingüísticas existentes (a narrativa, a descritiva ou a argumentativa, entre outras).

A competência textual inclui, por exemplo, a capacidade do aluno de saber distinguir um bilhete de um anúncio publicitário, um horóscopo de uma receita culinária e de saber verificar se, em um determinado texto, predominam seqüências lingüísticas de caráter narrativo, descritivo ou argumentativo. Claro está que o aluno será mais (ou menos) capaz de estabelecer essas distinções e de reconhecer os diferentes padrões de organização textual, dependendo do seu nível de escolaridade e de suas oportunidades de contato com textos orais ou escritos no meio em que vive.

O texto é o elemento chave em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem são organizadas. Os textos escolhidos, tanto para as práticas escritas quanto para as orais, devem ser de gêneros diferentes, retirados de suportes variados (jornais, revistas, Internet, TV, rádio, vídeos), de modo a possibilitar que o aluno vivencie, no espaço escolar, experiências de interações sociocomunicativas reais (tais como elas serão vivenciadas fora dos limites da sala de aula). Prioriza-se a utilização de textos autênticos, tal como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem visando prioritariamente ao estudo de aspectos léxico-gramaticais.

É interessante salientar também que recursos não-verbais ou não-lingüísticos compõem a superfície textual, sendo que eles podem ser também sinalizadores de sentido (tanto para o produtor ao construir o seu texto quanto para o leitor ao recriar significados). Entre os recursos não-verbais, estes podem ser citados: a diagramação da página impressa; os recursos visuais tais como ilustrações, “boxes”, quadros, diagramas, ícones, marcadores de itens em uma enumeração, as tipologias utilizadas e as várias combinações de tamanho do corpo e de estilo para as saliências gráficas. Tais recursos devem também ser explorados nas práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos nas situações de ensino de LE.

QUADRO 1: Conhecimento sobre textos

<b>Domínios discursivos</b>	Práticas discursivas nas quais se podem identificar diferentes gêneros textuais (Marcuschi, 2002). <b>Exemplos de domínios discursivos:</b> Domínio ou discurso acadêmico, discurso jornalístico, discurso publicitário, discurso religioso, discurso jurídico, discurso literário, discurso epistolar etc.
<b>Gêneros textuais</b>	Realizações lingüísticas que cumprem certas funções em determinadas situações sociocomunicativas. Podem conter um ou mais tipos de textos (Marcuschi, 2002). <b>Exemplos de gêneros textuais:</b> Tese, dissertação, artigo científico, resenha, artigo de opinião, editorial, anúncio publicitário, novena, sermão, conto, poema, carta, e-mail, receita, conversa telefônica, bula de remédio, guias turísticos, manual de instrução etc.
<b>Tipos de textos</b>	Seqüências lingüísticas que ocorrem no interior dos gêneros. <b>Exemplos de tipos de textos:</b> Narração (predomínio de seqüências temporais), descrição (predomínio de seqüências de localização), exposição (predomínio de seqüências analíticas), argumentação (predomínio de seqüências contrastivas explícitas), injunção (predomínio de seqüências imperativas) (Marcuschi,

	2002, p. 29).
<b>Articulações Textuais</b>	Articulações textuais na forma de comparação-contraste, ou na forma de enumeração, ou num processo de causa e conseqüência etc.

### Os eixos articuladores

O programa curricular de LE articula-se em torno das quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar), incluindo, no desenvolvimento de cada uma delas, as reflexões e sistematizações relativas ao conhecimento léxico-sistêmico, num trabalho integrado entre formas lingüísticas e funções sociocomunicativas da linguagem. As quatro habilidades comunicativas e o conhecimento sistêmico formam os cinco eixos articuladores em torno dos quais o conteúdo disciplinar é desenvolvido, ao longo dos bimestres/trimestres letivos. Entende-se por conteúdo disciplinar os tópicos relacionados a cada eixo e as habilidades a eles associadas, tendo em vista os temas e os gêneros escolhidos para a situação de aprendizagem.

A figura abaixo mostra como os vários eixos se articulam em torno de um tema. No exemplo, o tema “meio ambiente” é explorado nos vários eixos (ler, escrever, ouvir, falar e conhecimento léxico-sistêmico) por meio do desenvolvimento de habilidades relacionadas aos usos dos gêneros escritos e orais escolhidos para a situação de aprendizagem.

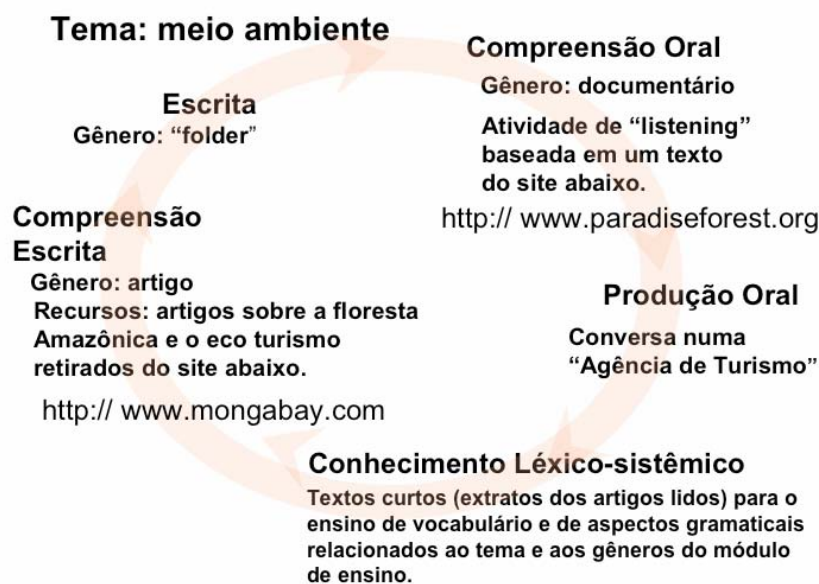


FIGURA 2: Módulo de Ensino

Sugere-se que os módulos de ensino para implementação desta proposta combinem gêneros textuais diversificados com temas de interesse do aluno e de relevância na sociedade contemporânea, de modo que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para ler, escrever, falar e entender a língua estrangeira. As atividades que compõem cada módulo de ensino devem garantir ao aluno oportunidades de utilização da língua estrangeira para atingir propósitos reais de

comunicação, sendo que a sala de aula deve se transformar num espaço de prática social para interações significativas.

Cabe enfatizar que os cinco eixos articuladores se repetem ao longo dos bimestres/trimestres letivos – variam os temas, os gêneros e as habilidades enfatizadas em cada um dos módulos de ensino que compõem o programa curricular de cada série do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

### As orientações pedagógicas

O objetivo primordial das ações pedagógicas propostas é o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno possa lidar com as situações práticas do uso da língua estrangeira, tendo em vista sua competência comunicativa, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

### O ensino de leitura

Em se tratando da compreensão escrita em LE, alguns aspectos se colocam como essenciais. Prioriza-se, hoje, a utilização de textos autênticos, tal como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem. Prioriza-se também uma seleção diversificada de gêneros textuais (anúncios publicitários, cartas ao leitor, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, horóscopos etc.) retirados de suportes diversos como jornais, revistas, livros, internet etc., tendo por base o princípio de preparar o aluno para as práticas de leitura fora dos limites da sala de aula.

As estratégias de leitura, que fazem parte da competência estratégica, devem ser ensinadas e vivenciadas durante o processo de compreensão escrita, de modo que o aluno se conscientize sobre a eficácia do seu uso e passe a fazer uso delas para ler melhor em língua estrangeira, tendo em vista os seus objetivos de leitura (Quadro 2).

QUADRO 2: Estratégias de leitura (Fundamentado em Nunan, 1999, p. 265-266.)

- ☐ Skimming - Olhada rápida (um passar de olhos) pelo texto para ter uma idéia geral do assunto tratado.
- ☐ Scanning - localização rápida de informação no texto.
- ☐ Identificação do padrão geral de organização (gênero textual).
- ☐ Uso de pistas não-verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, saliências gráficas etc).
- ☐ Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto.
- ☐ Antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido.
- ☐ Uso do contexto e cognatos.
- ☐ Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores etc.).
- ☐ Construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais).
- ☐ Identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual.
- ☐ Uso de palavras-chave para construir a progressão temática.
- ☐ Construção de inferências.
- ☐ Transferência de informação: do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais).

Recomenda-se que a aula de leitura se componha das seguintes fases:

- (1) Pré-leitura: Ativação do conhecimento anterior sobre o tema do texto
- (2) Compreensão geral
- (3) Compreensão de pontos principais

- (4) Compreensão detalhada
- (5) Pós-leitura

### O ensino de compreensão oral

No processo de compreender o texto da modalidade oral, o conhecimento sistêmico no nível fonético-fonológico assume importância capital, uma vez que o aluno precisa ser capaz de entender a cadeia de sons que está ouvindo, percebendo as unidades de sentido no fluxo da fala, de modo a construir significados com base no que ouve.

São, então, fundamentais as ações pedagógicas que visam desenvolver habilidades do aluno para o uso consciente de estratégias de compreensão oral, incluindo aquelas direcionadas à percepção e à compreensão dos traços segmentais e supra-segmentais da língua estrangeira (Quadro 3). O aluno-ouvinte, longe de se manter como um receptor passivo, participa ativamente da construção do sentido do texto oral em todas as fases do seu processamento, tendo por base os três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o lingüístico (principalmente no nível fonético-fonológico). Uma dimensão importante a ser incorporada ao desenvolvimento da capacidade de ouvir (e falar) a língua estrangeira relaciona-se à estrutura sonora da língua que está sendo falada. O aluno deve aprender a reconhecer e a utilizar os traços segmentais (diferenças entre fonemas) e os supra-segmentais (entonação, ritmo, variações da tonicidade), de modo a construir sentido com base nessas marcas sonoras.

QUADRO 3: Estratégias de compreensão oral (Fundamentado em Nunan, 1999, p. 219)

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Ouvir para captar a idéia geral do assunto tratado no texto.</li><li><input type="checkbox"/> Ouvir com o propósito de selecionar uma informação específica.</li><li><input type="checkbox"/> Ouvir para identificar o gênero textual, o(s) falante(s) envolvido(s) e o contexto da interação.</li><li><input type="checkbox"/> Ouvir para entender a idéia principal do texto.</li><li><input type="checkbox"/> Ouvir para inferir sentido.</li><li><input type="checkbox"/> Ouvir para tomar notas do que foi ouvido.</li><li><input type="checkbox"/> Ouvir para captar as marcas do discurso oral.</li><li><input type="checkbox"/> Ouvir para inferir sentido com base em traços supra-segmentais (ritmo, entonação, tonicidade).</li><li><input type="checkbox"/> Ouvir para distinguir sons (contrastos entre pares mínimos).</li></ul> |
|---|

Recomenda-se que a aula de compreensão oral se componha das seguintes fases:

- (1) Pré-compreensão oral: Ativação do conhecimento anterior sobre o tópico do texto.
- (2) Compreensão geral
- (3) Compreensão de pontos principais
- (4) Pós-compreensão oral

### O ensino de produção escrita

As orientações pedagógicas para a produção textual apóiam-se na visão da escrita como processo com atenção especial ao seu caráter recursivo (não-linear) e à importância da colaboração entre pares (*feedback*), ao longo do processo de produção do texto. É essencial que o aluno incorpore a noção de que escrever é interagir – por



meio do texto – com um interlocutor ausente que constrói sentido com base em seus objetivos e conhecimento anterior, fazendo uso das pistas verbais e não-verbais sinalizadas por quem escreve.

É essencial ainda que o aluno seja incentivado a escrever textos que atendam a funções comunicativas variadas em gêneros diferentes, de modo a perceber a produção textual como uma prática social de interlocução comum do dia-a-dia, distanciando-se da noção de produzir textos simplesmente para cumprir uma tarefa escolar. Devem ser priorizados os gêneros que já fazem parte do cotidiano do aluno pelas práticas de leitura e produção de textos em língua materna e aqueles que é chamado a realizar pela escrita por meio da língua estrangeira.

Recomenda-se que a tarefa de escrita corresponda a situações reais de interlocução e que contenha especificações relativas às condições de produção: a que gênero pertence o texto que vai ser produzido, incluindo sua função comunicativa básica; o contexto e o público-alvo aos quais o texto será dirigido; o ponto de vista sob o qual se vai escrever, onde e quando o texto será publicado. O professor de língua estrangeira poderá submeter as propostas de tarefas de escrita que elabora para o seu contexto de ensino a estas perguntas: (*Quem escreve? Sobre o quê? Para quem? Para quê? Quando? De que forma? Onde?*), de modo a verificar se especificou com clareza as condições de produção sob as quais o aluno vai produzir seus textos.

Sugere-se que uma aula de escrita se componha das seguintes etapas:

**Etapa 1:**

**Pré-escrita** (“Brainstorming” para geração de idéias e Planejamento textual).

**Etapa 2:**

**O processo de escrita:** Primeiro rascunho – Revisão – Segundo rascunho – Revisão etc.

Edição final e “publicação”.

Nesta etapa, é fundamental a colaboração entre pares ou trios de alunos no processo de revisão textual. Recomenda-se que o professor e a turma estabeleçam os critérios para as revisões – é essencial que eles se centrem não só nas características textuais: organização, coerência, coesão, clareza, usos adequados dos articuladores de idéias, seleção adequada do léxico e dos recursos gráficos, como também nos aspectos de correção gramatical, em função das condições de produção estabelecidas para a tarefa de escrita. É importante que o aluno incorpore a noção de que o texto se aperfeiçoa ao longo do processo de rascunhos sucessivos, discussões, reflexões e reescritas até a versão final.

Outro aspecto importante a ser mencionado é a “publicação” dos textos produzidos pelos alunos, tendo em vista os seus respectivos suportes. Um “folder” sobre os pontos turísticos da cidade onde moram os alunos, por exemplo, pode ser distribuído entre os moradores dessa cidade. Uma “newsletter” pode ser afixada (“publicada”) nos quadros de aviso da escola ou nas paredes da sala de aula. Pôsteres produzidos para uma campanha relacionada a hábitos alimentares saudáveis podem ser “publicados” nos corredores da escola ou num varal, especialmente armado em algum espaço para esse fim. O importante é que o aluno-produtor de texto perceba que o seu texto atendeu às suas funções comunicativas básicas ao ser lido por um leitor que o fez funcionar lingüística e tematicamente no processo de construção de sentidos.

**Etapa 3:****Pós-escrita**

Esta etapa é dedicada às reflexões e sistematizações não só sobre as características próprias de cada um dos gêneros textuais produzidos em sala, como também aos aspectos gramaticais relacionados a tais textos, visando, principalmente, ao desenvolvimento do conhecimento textual e do léxico-sistêmico (os mecanismos de coesão, os articuladores de idéias, os modalizadores estão, por exemplo, entre os aspectos que precisam ser sistematizados numa abordagem de ensino que vê a escrita como processo).

**O ensino de produção oral**

As atividades para o desenvolvimento das habilidades do aluno para falar a língua estrangeira devem, sempre que possível, ser integradas às do processo de compreensão oral para facilitar a operacionalização das ações pedagógicas dirigidas a ambos os processos. Por exemplo, muitas das reflexões sobre as características do discurso oral e muitas das sistematizações de aprendizagem sobre aspectos fonético-fonológicos podem servir de suporte tanto à compreensão quanto à produção oral.

Recomenda-se que os atos de fala materializados em pedidos, desculpas, agradecimentos, reclamações, opiniões, elogios, convites e recusas educadas, assim como os encaminhamentos em sala de aula, como breves instruções sobre tarefas, sejam aproveitados como oportunidades de uso real da linguagem para as interações face a face em língua estrangeira.

Sugere-se também que as atividades visando ao desenvolvimento da fala reflitam situações reais de uso nas práticas sociais de interações orais semelhantes àquelas que o aluno vivenciaria fora do ambiente escolar. Apesar do inevitável artificialismo das condições escolares, as atividades de “faz de conta” (*role play*) podem se tornar apropriadas para esse fim no contexto da Educação Básica. Exemplificando: um dos cantos da sala de aula pode se transformar, de acordo com os temas de cada módulo, em uma loja de departamentos, em um banco, em um parque de diversões ou em um estúdio de TV para as atividades do “faz de conta” (compras, aberturas de contas, entrevistas etc.). O intervalo do recreio pode ser o espaço para as brincadeiras e para as atividades culturais típicas dos países onde a língua estrangeira é falada. Os jogos, as atividades de resolução de problemas e os *chats* (com voz) na internet são também exemplos de tarefas que podem ser usadas para o desenvolvimento da fala.

**Novas tecnologias e o ensino de língua estrangeira**

A ampliação do uso de computadores nas escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, junto com as possibilidades de conexão em rede por meio da Internet, abrem espaços de interação, colaboração e pesquisas *on-line*, de modo a criar novas oportunidades para o aprendizado da língua estrangeira. Assim, conceitos-chave como *autenticidade, propósitos reais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, autonomia do aluno, aprendizado como um processo sociocognitivo, colaboração, interação* — que formam o cerne da abordagem comunicativa — podem ser associados à “assistência” que o computador e os ambientes da *Web* podem oferecer ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão oral e da fala no idioma estrangeiro.

Por exemplo, *sites* relacionados aos temas de módulos de ensino (identidade, cidadania, educação, pluralidade cultural, tecnologia, entretenimento, cronologia, meio ambiente, relações familiares, alimentação etc.) podem ser utilizados para complementação e ampliação dos assuntos discutidos em sala de aula. Os *sites* próprios de envio de cartões postais podem ser particularmente úteis no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os dedicados a jogos e a *quizzes* de assuntos diversos, os sites relacionados ao fornecimento de letras de música e de previsões do tempo, entre vários outros, podem ser integrados aos módulos de ensino, de modo a oferecer material autêntico para as interações em língua estrangeira. É necessário, porém, que o professor seja criterioso ao fazer suas escolhas, tendo em vista o contexto educacional em que atua, pois vários são os propósitos e as possibilidades de integração de *sites* e recursos da Internet ao processo de aprendizagem.

Além disso, com a ajuda de ferramentas de buscas ([www.google.com](http://www.google.com); [www.altavista.com](http://www.altavista.com), [www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)), é possível encontrar *sites* relacionados aos assuntos estudados e discutidos em sala de aula. Um outro ponto é que o aluno deve tornar-se também capaz de pesquisar no meio virtual, fazendo uso da língua estrangeira, de modo que possa ter ampliadas as suas oportunidades de interações reais em contextos autênticos de comunicação.

Outro ambiente de aprendizagem disponível na internet que incorpora muitos dos princípios da abordagem comunicativa são as *WebQuests* (<http://webquest.sdsu.edu>). Embora elas não tenham como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades de uso da língua estrangeira, elas podem ser utilizadas para oferecer ao aluno oportunidades de interação em ambientes reais de comunicação autêntica, num trabalho em colaboração com colegas e amigos. Idealizados por Bernie Dodge e Tom March do Departamento de Tecnologia Educacional da Universidade Estadual de San Diego (SDSU) nos Estados Unidos, esses ambientes — que centram na aprendizagem por descoberta e no enfoque de resolução de problemas — atraem a atenção de professores e pesquisadores do mundo inteiro por serem capazes de oferecer as condições essenciais para uma aprendizagem interativa no meio virtual.

Além dos *sites* da Internet que podem ser selecionados para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno no idioma estrangeiro em interações reais de comunicação, outros recursos como o *e-mail* (*electronic mail*), os *e-groups* (as listas de discussão), os *blogs* (diários on-line); os *chats* (bate-papos on-line), os *newsgroups* (grupos de notícias) estão entre os que também podem ser usados para o mesmo fim. Todos esses recursos — que podem ser utilizados gratuitamente a partir de um servidor *web* que disponibilize tais serviços — podem se constituir em redes colaborativas de construção de conhecimento, visando principalmente ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Tais recursos podem ainda fortalecer as experiências de aprendizagem, ampliando e estendendo o tempo e o espaço das atividades presenciais.

A tecnologia pode ainda ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como ferramenta de trabalho pelo uso de programas básicos do computador como os editores de textos (*Microsoft Word*), os de apresentação (*Microsoft PowerPoint*), e os de planilha (*Microsoft Excel*) para facilitar e respaldar o trabalho de edição de textos, principalmente durante o processo de produção textual. Os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários *on-line* são outros recursos da tecnologia que podem ser usados para a mesma finalidade.

### Considerações finais

A primeira versão desta proposta foi divulgada em 2004, quando foi avaliada por professores participantes do Projeto Escolas-Referência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ao longo de um programa de capacitação de professores que durou todo o ano. Este artigo baseia-se na versão de 2005 que incorpora os ajustes sugeridos pelos professores de inglês da Rede Estadual. Com base nessa versão, módulos de ensino (orientações pedagógicas) foram produzidos por uma equipe de especialistas da área de ensino e aprendizagem de inglês de modo a contribuir para a implementação da Proposta Curricular. Tais orientações pedagógicas encontram-se disponibilizadas para “download” no Centro de Referência Virtual (CRV), no site da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Essas orientações (organizadas em módulos de ensino) visam ao desenvolvimento das habilidades necessárias por parte dos alunos para o uso do idioma estrangeiro com competência nas situações reais de interação do cotidiano. Uma nova versão da Proposta Curricular, agora com ajustes relacionados ao Currículo Básico Comum, será disponibilizada para “download” no Centro de Referência Virtual (CRV) da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, no início de 2006.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira – 5a. - 8a. séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1980, p. 1-47.
- CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge, 2000.
- DIAS, R. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública do Estado de Minas Gerais – Ensino Fundamental*. SEE-MG: Belo Horizonte, 2005.
- DIAS, R. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública do Estado de Minas Gerais – Ensino Médio*. SEE-MG: Belo Horizonte, 2005.
- DIAS, R. *Reading critically in English*. 3.ed.rev.aum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. *Towards a theory of writing. Theory and practice of writing*. Harlow, Essex: Addison-Wesley, 1996.
- GRABE, W.; STOLLER, F.L. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education, 2002.
- LEAHEY, T.; HARRIS, R. *Human Learning*. 2<sup>nd</sup>. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NOLASCO, R; ARTHUR, L. *Conversation*. Oxford: Oxford, 1987.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

**Sites consultados:**

[www.educacao.mg.gov.br/site/](http://www.educacao.mg.gov.br/site/)

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/INDEX.HTM](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM)

<http://webquest.sdsu.edu>

<http://www.esl-lab.com>

**Contato com a autora:**

[reinildes@educativa.org.br](mailto:reinildes@educativa.org.br)

## O LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rosane Rocha Pessoa (UFG)

### ABSTRACT

*There may be as many reasons in favour of the use of commercial textbooks in foreign language teaching as against it, but in Brazil there are few contexts in which a textbook is not used. The relationship between this broad adoption of textbooks and the traditional models of teacher education – in which teachers learn how to apply, in their teaching practice, theories developed by researchers – is rather obvious. However, in recent models of teacher education, which aim for teachers to build knowledge about teaching and learning, is there room for textbooks or should teachers develop their own material? In this text, this topic will be dealt with, taking into consideration the perception of undergraduate students of Letras (UFG) about the use of textbooks.*

### RESUMO

*Há provavelmente tantas razões a favor quantas contra a utilização do livro didático no ensino de língua estrangeira, mas o fato é que, no Brasil, poucos são os contextos educacionais em que não se adota um livro didático. A relação entre esta ampla adoção do livro didático e os modelos tradicionais de formação profissional, nos quais os professores aprendem a aplicar em suas práticas pedagógicas teorias produzidas por agentes externos, parece bastante óbvia. No entanto, nos modelos atuais de formação, que objetivam principalmente que os professores construam conhecimento sobre ensino e aprendizagem, será que há espaço para o livro didático ou o professor deveria criar os seus próprios materiais? Neste texto, abordaremos esta questão, levando em consideração a percepção de alunos do curso de graduação em Letras/Inglês da UFG sobre a utilização do livro didático.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *livro didático; formação de professores; ensino de língua estrangeira.*

### Livro didático

Um dos elementos mais característicos do contexto de ensino de segunda língua e de língua estrangeira é o livro didático e, por isso, já se institucionalizou, ou seja, apresenta-se como algo natural, que “constitui” o processo de educação de língua estrangeira.<sup>1</sup> No entanto, a perspectiva do modelo de formação de professores como intelectuais críticos sugere que os professores devem participar “ativamente do esforço para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo” (Contreras, 2002, p. 185).

A nosso ver, o uso do livro didático no ensino de línguas estrangeiras é uma das práticas escolares que merecem ser analisadas, pois pode não só limitar as possibilidades de ação do professor, como também comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. Para defender este ponto de vista, analisaremos o livro didático na perspectiva da formação do professor e de uma visão sociointeracionista de linguagem e utilizaremos dados de um questionário aberto, aplicado a dezessete alunos de 3º e 5º anos do Curso de Letras, habilitação em Português/Inglês – doze dos quais são

---

1. Aqui, ater-nos-emos ao termo “língua estrangeira”, em vez de “segunda língua”, pelo fato de, no Brasil, o inglês ser ensinado como língua estrangeira.

também professores –, que tiveram, na graduação, experiências com e sem a utilização de livro didático. O questionário constituiu-se de quatro perguntas: 1) O que você acha do livro didático no ensino de língua inglesa?; 2) Compare essas duas experiências de ensino de inglês no curso de graduação: a utilização e a não-utilização do livro didático; 3) Como você vê a utilização e a não-utilização do livro didático na sua experiência como professor de língua inglesa?; e 4) Que outras considerações você gostaria de fazer sobre o uso do livro didático?

Algumas das razões para a utilização do livro didático em contexto de segunda língua e língua estrangeira, apresentadas por Richards (1998), são: exige um tempo menor de preparação; a qualidade do material produzido pelo professor é bem inferior a dos livros didáticos comerciais, para os quais há grandes orçamentos para desenvolvimento e produção; é baseado em teorias, abordagens e pesquisas recentes e desenvolvido por especialistas da área de ensino e aprendizagem; apresenta um plano seqüencial e bem organizado; e dá segurança ao professor e uma maior autonomia ao aluno.

Implícita nestas razões está a imagem de um professor que não tem tempo de preparar suas aulas, que não tem capacidade de produzir material utilizado em sala de aula, não conhece teorias, abordagens e pesquisas recentes da área de ensino e aprendizagem e precisa de segurança. Ora, este professor pode até ser o professor de língua estrangeira que temos hoje no Brasil, mas certamente não é o profissional que os modelos de formação que rompem com o modelo da racionalidade técnica pretendem formar e tampouco o profissional que queremos, se o nosso objetivo é uma educação emancipatória. Mas que professor é esse então? É aquele que conhece teorias, abordagens e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ou seja, um especialista dessa área, e que vê a linguagem como constitutiva da vida social e que, se quer transformá-la, deve se engajar em questões políticas e sociais. É para esses dois pontos que voltaremos o nosso olhar, abordando o primeiro a partir da tese da proletarização docente, de Apple (1995), e o segundo, a partir do conceito de “nova ordem mundial” (Magnoli, 1993).

### **Formação do professor**

A tese básica da proletarização docente, de Apple (1995), é que os professores perderam as qualidades que os permitiam dar sentido ao próprio trabalho e ter controle sobre ele e, ao mesmo tempo, presenciaram a deterioração das condições de trabalho que os permitiam alcançar o *status* de profissional, aproximando-os cada vez mais da situação socioeconômica da classe operária. A racionalização do trabalho levou a uma racionalização do ensino, caracterizada pela separação entre concepção e execução, ou seja, entre o planejamento de ensino e a prática pedagógica; pela desqualificação ou a perda dos conhecimentos e das habilidades para planejar, compreender e agir sobre a prática pedagógica; e, finalmente, pela perda de controle sobre esta prática.

A racionalização do ensino tornou os professores, então, meros aplicadores de programas e pacotes curriculares desenvolvidos por agentes externos. E o que são os livros didáticos nas aulas de língua estrangeira? Eles “são o currículo” (Richards, 1998, p. 125), isto é, contêm um programa e as habilidades a serem trabalhadas, e servem não apenas como fonte de conteúdo, mas também como fonte de procedimentos, inclusive com manuais que detalham todos os passos do professor. Assim, o ensino deixa de ser

auto-regulado e passa a ser “completamente regulamentado e cheio de tarefas” (Rizvi, 1989, apud Contreras, 2002), provocando a rotinização, a repetição dessas tarefas e a conseqüente acomodação do professor.

O modelo de formação que tem contribuído para esse processo de proletarização docente é o da “racionalidade técnica” (Schön, 1983). Nesse modelo, “a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, cujo rigor advém da aplicação da teoria e da técnica científica” (Schön, 1983, p. 21). Tal “aplicação leva a uma visão do conhecimento profissional como uma hierarquia na qual ‘princípios gerais’ ocupam o nível mais alto e a ‘solução de problemas concretos’, o mais baixo” (Schön, 1983, p. 24, grifos do autor), sendo os pesquisadores encarregados da elaboração dos princípios gerais e os professores, da realização desses princípios. A nosso ver, o livro didático, no contexto de ensino de língua estrangeira, é um ícone desse modelo de formação, modelo este que vem sendo questionado por lingüistas aplicados brasileiros desde o início da década de 1990.

O modelo que se opõe ao da racionalidade técnica é o reflexivo, proposto por Schön (1983), segundo quem há um tipo de conhecimento subjacente à ação inteligente que se desenvolve por meio da reflexão e dá conta das situações imprevisíveis e conflituosas que não se resolvem por meio de repertórios técnicos. Apesar da grande contribuição de Schön no sentido de resgatar a base reflexiva da atuação profissional, alguns autores criticam em sua obra o fato de a reflexão ser individual ou, no máximo, entre um formador e um formando, e ignorar o contexto institucional (Zeichner e Liston, 1996), além de inclinar-se a uma epistemologia da prática que desconsidera a teoria como cultura objetivada (Pimenta, 2002). Daí, a tendência recente na área de formação de professores à defesa de uma reflexão que seja não apenas realizada coletivamente, mas também informada teoricamente.

Apesar de concordarmos com Zeichner e Liston (1996) quando dizem que o professor também desenvolve teorias sobre ensino e aprendizagem ao atuar em sala de aula, acreditamos que as fontes dessas teorias não advêm apenas da prática, mas também de teorias acadêmicas ou formais. Nesse sentido, defendemos que o repertório de conhecimento dos professores de língua estrangeira vá além do conhecimento da língua, de técnicas de ensino e do contexto e inclua teorias de ensino e aprendizagem (tanto gerais quanto específicas de segunda língua e língua estrangeira), conhecimento do conteúdo (como fonética e fonologia, sintaxe, currículo e desenvolvimento de programa, métodos de ensino de língua estrangeira, avaliação, dentre outros) e capacidade de reflexão e tomada de decisão.

A formação voltada para o desenvolvimento teórico – entendendo tal desenvolvimento não como algo imposto, mas como uma escolha que pode partir de um processo reflexivo baseado nas teorias pessoais dos professores ou em sua própria prática (Damiovic et al., 2003; Magalhães, 2004; Liberali, 2004; Horikawa, 2004; Pessoa e Sebba, 2005) –, é fundamental para que esses professores se tornem especialistas do ensino e aprendizagem de língua estrangeira e também pesquisadores de suas salas de aula. Assumindo esses novos papéis, é bem provável que eles comecem a desconfiar dos livros didáticos e das teorias formais e, conseqüentemente, a romper com o processo de proletarização rumo à profissionalização docente. Em poucas palavras, sem qualificação docente não há profissionalização. Desse profissional qualificado, espera-se também uma atuação política e uma maior compreensão do mundo em que vive, já que “gostem ou não, os professores de inglês estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos” (Gee, 1994, apud Moita Lopes, 2003, p. 33). É este tema que focalizaremos a seguir.



## Linguagem como prática social

Com o fim da Guerra Fria no final da década de 1980, estabeleceu-se o que se chama de “nova ordem mundial”, provocando o deslocamento da natureza do poder dos arsenais nucleares e convencionais para a eficácia, a produtividade e a influência das economias (Magnoli, 1993). A base dessa nova ordem mundial é a globalização, que significa a unidade, a integração e a complementarização capitalista no âmbito mundial, e seus pólos de poder passam a se organizar em megabloques econômicos organizados em torno das grandes potências do fim do século.

Segundo Hernández (1998), nesse novo contexto: a economia depende mais de fluxos especulativos do que da economia produtiva; os governos passam a ser administradores das políticas estabelecidas pelo Fundo Monetário ou pelo Banco Mundial, os quais servem às grandes corporações representadas pelo Grupo dos Sete (G7); os valores e símbolos culturais transnacionalizam-se e transculturalizam-se, devido à mundialização dos meios de informação e comunicação; os empregos deixam de ser estáveis e exigem flexibilidade, capacidade de adaptação e atitude de colaboração; o desenvolvimento tecnológico apresenta-se como fator determinante e essencial da evolução da humanidade; e, finalmente, há um excesso de informação que exige uma nova postura de seus consumidores.

Essa nova ordem mundial exige mudanças radicais na Escola, na forma como entendemos ensino e aprendizagem. Para Hernández (1998, p. 27), o caminho é a noção de Educação para a compreensão, “concepção que supõe que a educação escolar possa possibilitar a aquisição de estratégias de conhecimento que permitam ir além do mundo tal como estamos acostumados a representá-lo, por meio de códigos lingüísticos e sinais culturais estabelecidos e ‘dados’ pelas matérias escolares e pela bagagem outorgada pelo grupo social ao qual pertence” (grifo do autor). O desafio é ensinar os alunos a compreender as interpretações dos fenômenos da realidade, a tratar de compreender os lugares a partir dos quais se constroem e assim compreender a si mesmos. Com isso, tenta-se evitar as visões fundamentalistas de um e outro signo que se impõem como formas legítimas de interpretação da realidade. Trata-se de uma perspectiva crítica que deve combater a realidade do pensamento único nessa sociedade determinada pelos valores do mercado especulativo.

Se quisermos que os alunos aprendam a interpretar os fenômenos da realidade para combater esse discurso único e caminhar no sentido de transformar essa realidade, é fundamental que todo professor busque entender os processos econômicos, sociais, políticos, tecnológicos e culturais do mundo em que vive. Para Moita Lopes (2003), o professor de línguas é peça importante nesse cenário, pois vivemos em um mundo “no qual nada importante se faz sem discurso” (Santos, 2000, apud Moita Lopes, 2003, p. 33). Isso significa dizer que o discurso constitui a vida social e, deste modo, não é neutro ou natural, mas sim o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Por isso, precisamos atentar para o fato de que, na nova ordem mundial, os discursos que circulam internacionalmente são construídos primordialmente em inglês e afetam nossa identidade e nossas práticas sociais (Moita Lopes, 2003). Assim, cabe a nós, professores de línguas em geral, construir discursos alternativos que colaborem na luta política contra a hegemonia e a favor da diversidade e da igualdade de oportunidades.

Mas que embates discursivos são possíveis se um dos critérios de construção dos livros didáticos de língua inglesa é que eles devem atender a um mercado extremamente diversificado – com culturas as mais variadas – e, por isso, conter temas

“estéreis” que não levantem controvérsia (Richards, 1998, p. 134)? Como afirma Ariew (1982, apud Richards, 1998, p. 135), a exclusão de tópicos controversos e tabus faz com que “os textos se tornem um clone etnocêntrico da expressão mais conservadora de nossa própria cultura”. Esta é uma das razões pelas quais Richards (1998, p. 135) sugere que o professor deva “desconstruir” ou “reconstruir” os livros didáticos para que eles contemplem melhor as necessidades dos alunos ou os estilos de ensinar desse professor. Todavia, sob a ótica da formação do professor como intelectual crítico e reflexivo, este professor artista deveria ser capaz não de desconstruir ou reconstruir os livros didáticos, mas sim de construir o seu próprio material didático. Mas qual é a percepção de professores em formação sobre o uso do livro didático no ensino de língua estrangeira? Tentaremos obter tal resposta com a análise dos dados do questionário que foi respondido, como já dito, por 17 alunos do Curso de Letras da UFG.

O procedimento de análise do questionário foi o seguinte: as respostas de cada questão foram lidas e organizadas em quadros com categorias gerais. Em seguida, os argumentos de cada categoria foram categorizados conforme a ocorrência. Na apresentação dos dados, o número de argumentos apresentados nem sempre coincide com o número de participantes, uma vez que eles não se limitaram a apenas um argumento e julgamos importante considerar todos eles. Na maioria dos casos, as respostas foram resumidas ou parafraaseadas para torná-las mais objetivas e claras. As aspas foram usadas quando os excertos foram transcritos *verbatim*. Os alunos que ainda não atuam como professores serão chamados de A1, A2, A3 etc., e os alunos já em exercício profissional serão referidos como AP1, AP2, AP3 etc.

### Percepção geral sobre o livro didático

As respostas à primeira pergunta do questionário – O que você acha do livro didático no ensino de língua inglesa? – evidenciam que doze dos dezessete participantes apontaram pontos positivos e negativos, quatro mencionaram apenas aspectos positivos e um considerou irrelevante o uso do livro didático, pois “a eficácia do ensino de língua depende principalmente da competência do professor e do/a interesse/necessidade do aluno” (A1).

<b>Percepções positiva e negativa</b>	A2, A3, A4, AP2, AP3, AP6, AP7, AP8, AP9, AP10, AP11 e AP12
<b>Percepção positiva</b>	A5, AP1, AP4 e AP5

Ressaltamos que, dos doze que vêem o livro didático de forma positiva e negativa, sete afirmam que ele é positivo quando é usado como um guia ou um material de apoio para o professor e/ou para os alunos (A4, AP2, AP6, AP7, AP8, AP9 e AP10) e quatro o consideram negativo quando é: “seguido rigidamente” (A4), “uma ‘muleta’” (AP6), “mola-mestra” (AP7) e “usado exclusivamente” (AP10). Outros dois argumentos negativos são: o livro é ruim quando “prejudica a criatividade dos alunos” (AP7) e “limita o professor” (AP9). Além disso, quatro concordam que o livro deve ser utilizado em níveis iniciantes (A3, AP2, AP10 e AP12), três dos quais justificaram: “dá uma base para o estudo” (A3), “é um guia” (AP2) e “dá segurança” (AP10). Três destes quatro também concordam que o livro deve ser descartado nos níveis mais avançados (A3, AP2 e AP12) e dois explicaram o porquê: “é cansativo” (A3) e torna as aulas “improdutivas e desinteressantes” (AP2). Outros argumentos que apareceram duas

vezes foram: o uso do livro didático é positivo pela organização do conteúdo (A2 e AP9) e negativo porque os temas são distantes da nossa realidade (A2 e AP8). Duas respostas positivas e negativas menos precisas foram: “é útil em alguns aspectos, mas prende o andamento das aulas” (AP3) e “é desnecessário, mas algumas atividades de livros didáticos podem ser usadas” (AP11).

Os quatro participantes que mencionaram apenas pontos positivos apresentaram as seguintes razões: organiza o conteúdo (A5, AP1 e AP5), “é cômodo para o professor e os alunos” (AP1) e “oferece uma prática maior das estruturas gramaticais” (AP4).

A seguir, apresentamos um quadro com os argumentos positivos e negativos:

<b>Argumentos positivos</b>	<b>Argumentos negativos</b>
Deve ser um guia (7)	Não deve ser usado exclusivamente (4)
Organiza o conteúdo (5)	Deve ser descartado nos níveis mais avançados (3)
Deve ser usado em níveis iniciantes (4)	Limita professor e alunos (2)
“É útil em alguns aspectos” (1)	É distante da nossa realidade (2)
“Algumas atividades de livros didáticos podem ser usadas” (1)	“Prende o andamento das aulas” (1)
“É cômodo para o professor e os alunos” (1)	“É desnecessário” (1)
“Oferece uma prática maior das estruturas gramaticais” (1)	

Somados os argumentos positivos, há vinte favoráveis ao uso do livro didático e treze, desfavoráveis. No entanto, devemos considerar que, dos vinte, sete dizem respeito ao fato de o livro ser usado apenas como guia e quatro, ao fato de ser utilizado apenas em níveis iniciantes, configurando uma situação de afirmação relativa desse recurso didático.

### **Experiência com/sem o livro didático no curso de graduação**

As respostas à segunda pergunta do questionário – Compare essas duas experiências de ensino de inglês no curso de graduação: a utilização e a não-utilização do livro didático – levaram à apresentação dos dados em dois momentos: primeiramente, serão focalizadas as experiências sem o livro didático e, em seguida, as experiências com a sua utilização. Sobre as experiências sem o livro didático no curso de graduação, quinze participantes se manifestaram positivamente, um fez uma afirmação desfavorável e um apresentou um argumento positivo e um negativo.

<b>Experiência positiva sem o livro didático no curso de graduação</b>	A1, A2, A3, A4, AP1, AP2, AP3, AP4, AP5, AP6, AP7, AP8, AP9, AP11 e AP12
<b>Experiência negativa sem livro didático no curso de graduação</b>	A5
<b>Experiência positiva e negativa sem livro didático no curso de graduação</b>	AP10

Os argumentos favoráveis à não-utilização do livro didático são os seguintes: temas/discussões/tópicos gramaticais mais relevantes/variado/as e coerentes com a necessidade dos alunos (A2, A3, AP2, AP3, AP5, AP7, AP8, AP9, AP10, AP11 e AP12); aulas mais interessantes/livres/variadas (A1, A4, AP2, AP4, AP10, AP11 e AP12); maior aprendizagem e prática da língua (A1, AP1, AP2, AP4 e AP8); e “experiência

satisfatória” (AP6). Apenas dois foram os argumentos negativos sobre a não-utilização do livro didático no curso de graduação: “o aluno fica perdido” (AP5) e “requer mais organização do professor e do aluno” (AP10). Ao todo, temos vinte e quatro argumentos positivos e apenas dois negativos.

Já com relação às experiências com o livro didático na graduação, sete participantes se manifestaram positivamente, quatro deram depoimentos negativos e um apresentou um argumento positivo e um negativo, como se percebe a seguir:

<b>Experiência positiva com o livro didático no curso de graduação</b>	A2, A3, A4, A5, AP2, AP6 e AP9
<b>Experiência negativa com o livro didático no curso de graduação</b>	AP1, AP7, AP10 e AP11
<b>Experiência positiva e negativa com o livro didático no curso de graduação</b>	AP8

Os depoimentos favoráveis ao uso do livro didático são os seguintes: o livro foi importante nos níveis iniciantes (A3, AP2, AP8 e AP9), o livro foi utilizado como guia (A4, AP2 e AP9), “houve mais diálogos e trabalho em pares” (A2), “o livro é um meio de consulta” (A5) e “a experiência foi satisfatória” (AP6). Como argumentos desfavoráveis temos: limita a aula/o conteúdo/o trabalho do professor (AP7, AP10 e AP11); temas distantes da realidade do aluno e irrelevantes para a formação de professores (AP1) e “sensação de enfado e perda de tempo em níveis avançados” (AP8). No total, há dez argumentos favoráveis ao uso do livro didático no curso de graduação e cinco, contra.

Analisando os dois quadros, podemos dizer que, no cômputo geral, a experiência sem o livro didático na graduação é vista como mais positiva do que a experiência com a sua utilização, por duas razões que se sobressaem: as aulas contemplam melhor as necessidades dos alunos e são mais interessantes, variadas e livres. Tais razões são reafirmadas nos argumentos desfavoráveis à experiência com o livro didático do segundo quadro. Quanto aos argumentos positivos, vemos a recorrência da idéia – apresentada na seção anterior – de que o livro é importante em níveis iniciantes e deve ser utilizado como um guia.

### **Percepção da utilização e da não-utilização do livro didático na experiência como professor**

Apenas A4 não respondeu à terceira pergunta do questionário: Como você vê a utilização e a não-utilização do livro didático na sua experiência como professor de língua inglesa? Dos dezesseis respondentes, doze apresentam argumentos positivos em relação ao uso do livro didático, um apresenta um argumento positivo e outro negativo e um vê a sua utilização como negativa:

<b>Percepção positiva da utilização do livro didático</b>	A2, A3, AP2, AP4, AP5, AP6, AP7, AP8, AP9, AP10, AP11 e AP12
<b>Percepção positiva e negativa da utilização do livro didático</b>	AP1
<b>Percepção negativa da utilização do livro didático</b>	A5

Os argumentos favoráveis ao uso do livro didático mais recorrentes são dois: o livro é um guia para professor/alunos (A2, A3, AP2, AP4, AP6, AP7, AP8, AP9, AP10, AP11 e AP12) e o livro deve ser usado em níveis iniciantes (AP1, AP2, AP8, AP9 e AP10). Outras duas razões apresentadas é que o livro permite um maior enfoque na gramática (AP5) e é uma prática positiva quando atende às necessidades dos alunos (AP7). Já os dois argumentos contrários são os seguintes: “para o professor despreparado, o livro pode ser uma forma de descanso, já que possui todo o conteúdo e, por isso, o professor fica mais tranquilo e não prepara a aula”<sup>2</sup> (A5) e, em níveis avançados, é reduzido e limitado (AP1).

Sobre a não-utilização do livro didático, cinco participantes apresentaram argumentos positivos e um apontou um fator negativo:

<b>Percepção positiva da não-utilização do livro didático</b>	A1, A5, AP3, AP5 e AP10
<b>Percepção negativa da não-utilização do livro didático</b>	AP5

Os argumentos positivos sobre a não-utilização do livro didático apresentados pelos participantes são os seguintes: “não tenho experiência como professora de língua inglesa, porém creio que o melhor caminho é me preparar profissionalmente para estar hábil para ministrar aulas sem o uso do livro didático” (A1); “a não-utilização torna o professor mais responsável pela disciplina e pela aula” (A5); “está sendo uma experiência maravilhosa, visto que fico mais livre para levar diferentes tipos de materiais, (...) o que torna as aulas mais interessantes e adaptáveis à realidade do aluno” (AP3); há um maior enfoque em temas, discussões e interpretação textual (AP5); e “nos níveis mais avançados, trabalhar sem o livro é mais produtivo” (AP10). Para AP5, trabalhar sem o livro é negativo, porque, pelo fato de se enfatizarem temas, “os alunos têm muita dificuldade de se expressarem, pois a gramática é pouco trabalhada e eles cometem vários erros gramaticais de acordo com a norma padrão” (AP5).

Salientamos que AP3 e AP5 declararam estar vivenciando experiências docentes sem o livro didático, AP3 num contexto em que o livro foi utilizado nos níveis iniciantes e AP5 num contexto em que o livro nunca foi utilizado. A opinião das duas, como se vê no parágrafo anterior, é divergente, pois AP3 mostra-se bem mais satisfeita com a experiência do que AP5.

Ressaltamos também que três participantes relacionaram a desqualificação do professor com a utilização do livro ou a qualificação com a não-utilização: “creio que o melhor caminho é me preparar profissionalmente para estar hábil para ministrar aulas sem o uso do livro didático” (A1); “para o professor despreparado, o livro é um descanso” (A5); e “somente professores que tenham um conhecimento aprofundado sobre o que precisa ser trabalhado devem optar pela não-utilização (do livro)” (AP10). Além disso, AP1, AP3 e AP9 mostraram perceber a importância das teorias acadêmicas, ao afirmar que os livros didáticos não tratam de temas relevantes para a profissão, ou seja, temas da área de Linguística Aplicada.

---

2. Apesar de este argumento, por si só, poder ser interpretado como positivo, acreditamos que a continuação da resposta de A5 evidencia dois argumentos em oposição: “Já o professor que não utiliza o livro fica mais responsável pela disciplina, pela aula”.

Em suma, o olhar docente, como se percebe, ratifica os dados apresentados na seção “Percepção geral sobre o livro didático”, havendo também uma confirmação das duas principais razões pelas quais eles se colocam favoravelmente à utilização do livro didático: o livro deve ser um guia e deve ser utilizado em níveis iniciantes.

### Outros comentários

A última pergunta do questionário – Que outras considerações você gostaria de fazer sobre o uso do livro didático? – não foi respondida por A4, AP1, AP3, AP11 e AP12. Dos nove respondentes que se manifestaram sobre a utilização do livro didático, cinco fizeram comentários positivos, dois fizeram comentários negativos, outros dois, um comentário positivo e um negativo, e o último respondente afirmou que “o uso do livro didático pode trazer tanto benefícios como malefícios, dependendo de vários fatores: a forma com é usado, o estágio de aprendizagem, a qualidade do livro, o interesse e a necessidade dos alunos” (AP2). Esta resposta não foi computada no quadro a seguir, pois não se presta a uma categorização positiva ou negativa.

<b>Comentários positivos sobre a utilização do livro didático</b>	AP4, AP5, AP6, AP7 e AP8
<b>Comentários negativos sobre a utilização do livro didático</b>	A2 e AP9
<b>Comentários positivos e negativos sobre a utilização do livro didático</b>	A3 e A5

A maioria dos argumentos positivos sobre a utilização do livro didático confirma respostas dadas anteriormente: o livro deve ser um guia/apoio/meio e não fim (A3, AP4, AP5 e AP6), deve ser usado em níveis iniciantes (A3 e AP8) e permite a seqüência do conteúdo (A5). Um novo argumento, apresentado por AP7, é que um bom livro pode contribuir para a boa qualidade do ensino. Quanto aos comentários negativos, é recorrente o argumento de que os temas são distantes da nossa realidade (A2, A3 e AP9). Um argumento novo é expresso por A5: “o livro limita a criatividade”. Outras considerações feitas dizem respeito ao fato de que, por ser “alto o custo do livro para a maioria dos alunos, ele pode ser substituído por materiais confeccionados e mais atraentes” (A2) e “precisamos de livros feitos por brasileiros e que correspondam à nossa cultura” (AP9). O total de argumentos positivos aqui é oito e negativos, seis.

Já com relação à não-utilização do livro didático, dois se manifestaram positivamente e um, negativamente:

<b>Comentários positivos sobre a não-utilização do livro didático</b>	A1 e AP8
<b>Comentários negativos sobre a não-utilização do livro didático</b>	AP10

Os comentários positivos sobre a não-utilização do livro foram: “experimentar aulas sem o livro didático alargou o meu entendimento e mudou meus conceitos a respeito do livro didático. Hoje creio ser muito possível a não-utilização do livro em sala de aula, com um excelente nível de aprendizagem. No entanto, o professor deve se capacitar muito para não prejudicar os alunos” (A1) e a não-utilização é bem mais produtiva depois que os alunos atingem certo nível de proficiência (AP8). Um comentário negativo que aparece pela primeira vez é que, sem o livro, o tempo deve

ser muito bem administrado, pois atividades desnecessárias podem tomar o tempo de conteúdos importantes (AP10).

As respostas à quarta pergunta do questionário confirmam os resultados da primeira e da terceira perguntas, pois os participantes se mostram mais favoráveis à utilização do livro didático do que à não-utilização. São também ratificados os dois argumentos positivos: o livro deve ser um guia e deve ser usado em níveis iniciantes, bem como o argumento negativo de que os temas dos livros didáticos são distantes da realidade do aluno.

### **Discussão e reflexões finais**

Os resultados evidenciam que a percepção geral sobre o livro didático é confirmada nos argumentos concernentes à experiência como professor e nos comentários adicionais. Nestas três análises, a utilização do livro didático é vista como positiva e os argumentos mais recorrentes são: ele deve ser um guia e deve ser usado em níveis iniciantes. Quando os participantes assumem o lugar de professor, esses argumentos são ainda mais freqüentes. Já na análise sobre a experiência no curso de graduação, os resultados se invertem, pois a experiência sem o livro é vista como mais positiva do que a experiência com ele, e os argumentos mais comuns são: conteúdo mais relevante para os alunos, aulas mais interessantes e maior aprendizagem e prática da língua. Apesar de esses dados, em princípio, sugerirem uma inconsistência, eles são bastante coerentes se considerarmos que os participantes são professores iniciantes e inexperientes e, assim, precisam de um guia para ministrar suas aulas e, ao mesmo tempo, são alunos de níveis intermediário e avançado (3º e 5º anos), podendo, por isso, prescindir desse recurso didático.

Ressaltamos que os participantes tiveram, no ano de 2005, a primeira oportunidade de estudar inglês sem livro didático no curso de graduação e dois professores (AP3 e AP5) estavam vivenciando experiências profissionais sem o livro. Assim, podemos dizer que ainda é cedo para que comparem as experiências de utilização e não-utilização do livro didático. Além disso, acreditamos que, pelo fato de o livro ter sido usado na maioria de suas experiências discentes e docentes, eles o vêem como constitutivo do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como afirmamos no início deste artigo, o que de certo modo compromete as suas perspectivas de análise. De qualquer modo, os dois argumentos favoráveis à utilização do livro, como já dito, configuram uma afirmação relativa, pois usá-lo como guia significa que ele “não deve ser a única fonte de ensino e aprendizagem” (AP2) e adotá-lo em níveis iniciantes significa, no caso de um curso de cinco anos, como é o dos participantes deste estudo, utilizá-lo apenas nos dois primeiros anos.

Sob a ótica da formação do professor, apesar de as tendências atuais defenderem um rompimento com a técnica, os resultados obtidos neste estudo apontam para o reconhecimento de sua importância, na medida em que o livro, a nosso ver, faz parte desse repertório técnico que o professor precisa dominar e que pode ser bastante útil no início de sua atuação profissional. Do mesmo modo, nos primeiros anos de estudo de uma língua estrangeira, os alunos precisam adquirir estruturas gramaticais, funções e itens lexicais básicos da língua – os quais são apresentados nos livros didáticos de forma seqüencial e bem organizada – que vão prepará-los para construir significado nessa língua. Com isso, não queremos dizer que os professores devem se limitar a executar currículos desenvolvidos por agentes externos, mas sim

que é a partir da utilização de currículos já prontos e da reflexão sobre estes que eles serão capazes de elaborá-los por si próprios, fundamentados nas próprias teorias, nas teorias acadêmicas, nos resultados de pesquisas e nas necessidades dos alunos.

Todavia, devemos admitir que poucos foram os participantes que abordaram as questões de uma perspectiva mais abrangente, no sentido de reconhecer a importância da qualificação do professor (cf. análise da terceira pergunta do questionário) e da assunção de um maior controle sobre a prática pedagógica que realizam, condições indispensáveis para o resgate da profissionalização docente. Soma-se a isso o fato de que, embora vários tenham ressaltado que os temas dos livros são distantes da nossa realidade, nenhum deles mencionou explicitamente o caráter estéril dos textos que compõem os livros didáticos ou a necessidade de se abordarem temas que permitam que eles façam sentido de si mesmos e do mundo e possam imaginar e avaliar possibilidades alternativas.

Resta-nos, para concluir, responder a uma pergunta: esses alunos em formação se tornarão profissionais qualificados, reflexivos e críticos? Ou seja, eles serão os professores dos quais precisamos nessa nova ordem mundial? Os dados nos permitem afirmar que eles ainda estão muito presos à concepção técnica de ensino de línguas e, a nosso ver, a utilização do livro didático contribui para isso. Mas a experiência sem o livro no curso de graduação, como também evidenciam os dados, apresenta-se como positiva e pode vir a alterar essa concepção, contanto que seja bem planejada, responsável e efetiva e trabalhe a linguagem como um sistema de significação de idéias que desempenha um papel fundamental na forma como significamos o mundo e a nós mesmos.

Sabemos da limitação de um estudo que considera apenas uma fonte de dados, mas a intenção inicial era apenas analisar o livro didático na perspectiva da formação de professores, ou seja, fazer uma reflexão somente teórica. No entanto, optamos por levar em conta a percepção de professores em formação, muitos dos quais já em exercício profissional, na certeza de que este artigo se tornaria mais rico com uma terceira voz, que viria se somar à voz de teóricos da área de formação e à minha própria, possibilitando, nesse sentido, uma diversidade discursiva. Além disso, as quatro perguntas do questionário permitiram que as idéias desses professores em formação fossem retomadas e reafirmadas, o que, em nosso entendimento, contribuiu para a validade dos dados. Ressaltamos a importância dessa terceira voz, uma vez que é ela que começa a se qualificar e pode fazer a diferença no ensino de língua estrangeira no Brasil.

## Referências

APPLE, M. *Education and power*. New York: Routledge, 1995.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIANOVIC, M. C. et. al. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 109-130.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 121-143.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MAGNOLI, D. *O novo mapa do mundo*. São Paulo: Moderna, 1993.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 43-64.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: CUP, 1998.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, 1983.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

---

## COMUNICAÇÕES

---

## PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: FORÇAS ATUANTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*Ademar da Silva (UFSCar)*

*Denise M. Margonari (UNESP/Araraquara)*

### ABSTRACT

*Practicum activities bring to the student-teacher moments of anxiety and insecurity related to the practice and to the future career they are going to face. On knowing that many aspects of the human experience construction and organization process are reflected on language, in this paper we analyze Practicum I and II reports and questionnaires excerpts of Modern Languages undergraduate students at UFSCar. Our goal is to demonstrate their discourse changes. These data show that the conflicting experience faced by the student-teacher, besides being overcome, it is most of the time motivated by forces and experiences from his/her career choice. In other words, the student teacher involvement during Practicum is strongly conditioned by his/her inherent profile forces that, in an exploration of professional possibilities period, structure and restructure the diverse options which life offers them, and which are common to the age period they are in.*

### RESUMO

*Tendo em vista que: (a) as atividades da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa trazem ao aluno-professor momentos de ansiedade e insegurança com relação à prática vivenciada e à futura atuação profissional e que (b) muitos aspectos do processo de construção e organização da experiência humana se refletem na linguagem, neste trabalho analisamos trechos dos relatórios e questionários de Prática de Ensino I e II, dos alunos do curso de Letras da UFSCar, visando demonstrar as mudanças verificadas nos seus discursos. Esses dados revelam que a experiência conflitante vivenciada pelo aluno-professor, além de, muitas vezes, superada, é, na maioria das vezes, motivada por forças e experiências advindas de sua escolha profissional. Em outras palavras, o envolvimento do aluno-professor na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado está fortemente condicionado às forças inerentes ao seu perfil que, numa fase de exploração de possibilidades profissionais, estrutura e reestrutura as diversas opções que a vida lhe oferece e que são comuns à faixa etária em que se encontra.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *formação de professores pré-serviço; língua inglesa; forças.*

### Introdução

A preocupação com a formação inicial de professores vem sendo uma constante no âmbito educacional, a ponto de já há muito tempo ter se tornado um problema governamental e objeto de estudo de diferentes pesquisas, como aponta Piconez (2001). O número crescente de estudos sobre a formação de professores de línguas também comprova a inquietação de pesquisadores da área de Educação em entender como os futuros profissionais estão sendo preparados.

De acordo com Barcelos (2004), as pesquisas sobre formação de professores de línguas abordam basicamente dois tipos de questões: (1) Como se dá a formação do professor de línguas estrangeiras? e (2) Quais conhecimentos devem fazer parte da formação de um professor de língua estrangeira? Quais saberes/competências um professor precisa ter para ensinar línguas?

Com relação à formação inicial de professores existe uma falta de congruência entre o discurso e a prática. De um lado, temos o discurso de que nossos alunos, futuros professores, devem se preocupar em fazer projetos, refletir sobre sua prática, promover intercâmbios entre disciplinas, trabalhar colaborativa e cooperativamente.

Por outro lado, o que percebemos no cenário nacional é uma total desconexão entre o que é ensinado e o que é feito dentro das próprias universidades.

Essa justaposição dicotômica já se demonstrou ineficaz, uma vez que poucos alunos conseguem fazer a “ponte” entre a teoria e a prática e acabam por exercer sua profissão nos mesmos moldes em que seus professores da escola de Ensino Fundamental e Médio faziam (conceito de *Craft Model* de Wallace, 1991). O conhecimento adquirido na Universidade parece não surtir o efeito desejado (cf. Basso, 2001) e isso resulta do modelo de racionalidade técnica que configura os currículos universitários de formação do professor (cf. Schön, 1983, 1987).

Diante dessa insuficiência dialógica entre teoria e prática, propostas curriculares recentes têm valorizado esse diálogo que, segundo Garrido e Carvalho (1999), tornam as atividades de estágio criadoras e diversificadas. A partir de eixos temáticos que operacionalizam a interdisciplinaridade, essas atividades fazem parte da formação pré-serviço desde o início da graduação, ou seja, não são mais colocadas no final, como aplicação dos conhecimentos teóricos.

Para as autoras, na literatura construtivista, a sala de aula dos cursos de formação de professores torna-se o espaço de reflexão que permite aos licenciandos aprofundar sua compreensão sobre o ensino, examinando sistematicamente a ação docente, questionando e relendo os fundamentos teóricos. Aprendem também a considerar a aula como objeto de estudo, problematizando-a e sugerindo propostas para a superação das dificuldades encontradas. Nesse processo re/elaboram continuamente suas representações sobre o que é ser professor.

No Curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, as disciplinas de conteúdo do curso de Língua Inglesa (LI) estão voltadas para as necessidades do professor em formação, ou seja, os alunos aprendem a LI, discutindo e refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa língua. A cada semestre é proposto um eixo temático que, além de operacionalizar a interdisciplinaridade, suscita reflexão, apresentação de mini-projetos de aulas, discussão e avaliação. Nesse processo, há uma vivência, mesmo que em menor escala, das experiências de um professor em exercício.

Diante disso, passamos a questionar se os alunos oriundos desse processo de ensino-aprendizagem de LI teriam uma postura diferente durante a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ou seja, se o investimento no conteúdo/prática pedagógica, construído ao longo de quatro anos, se refletiria nas aulas e na futura prática de ensino desses alunos.

O presente trabalho, que se constitui de resultados de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, se propõe a dar uma resposta a essa questão. Pressupondo a ocorrência de variáveis, ou seja, de que nem todos os alunos respondem positiva e homogeneamente à Prática de Ensino, apontaremos alguns fatores que influenciam a tomada de atitude do aluno-professor nesse processo. Tais fatores, de certa forma, nos auxiliam a explicitar a resposta.

### **Cenário e procedimentos de pesquisa**

A pesquisa teve como cenário a sala de aula da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1 e 2 da UFSCar desde o ano de 2002. Os dados foram extraídos de observações de aulas, questionários, anotações de discussões e dos relatórios de final de estágio.

Nosso processo de análise, que foi de cunho qualitativo, também levou em conta a desenvoltura dos alunos sobre questões de ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou sobre o papel e a postura do futuro professor em sala de aula. Além disso, considerou o seu desempenho nas apresentações de atividades comunicativas e mini-aulas (em classe) ou no estágio de regência (em escolas do Ensino Fundamental ou Médio) e na sua autoconfiança, expressa tanto na proposta de aula, quanto na maneira de conduzi-la.

Ressalta-se que os relatórios e os questionários constituíram-se em excelentes instrumentos de análise, uma vez que ao abordarem as experiências pedagógicas vividas por meio da escrita, os alunos-professores têm a oportunidade de refletir sobre elas, avaliá-las, enriquecê-las e, nesse processo, têm também a chance de re/estruturar-se com relação as suas escolhas profissionais, podendo até modificá-las em alguns casos.

Para a análise desses dados, tomamos por base a noção de discurso como atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto, atividade comunicativa e o processo de sua enunciação, que é regulado por exterioridade sócio-histórica e ideológica, que determina as regularidades lingüísticas e seu uso (Travaglia, 1991, p. 25; cf também Orlandi, 1983). Enfim, o discurso dos relatórios tem relação com a ideologia e a história de vida de cada aluno-professor no momento da enunciação.

### **O perfil dos alunos da Prática de Ensino**

Quanto aos conhecimentos e competências mencionados acima por Barcelos (2004), é ao longo do curso de licenciatura em Letras que o aluno-professor passa a se conscientizar das responsabilidades de sua futura profissão e das várias competências que a envolvem e a questionar sua capacidade de, como educador, se posicionar frente a uma sala de aula, proporcionando e construindo a formação daqueles que deverão atuar nos processos de transformação social.

Além disso, desenvolve uma concepção de linguagem e uma concepção de ensinar e aprender línguas que, segundo Almeida Filho (1993), se constituem a matéria prima das competências dos professores. Além dessas, outras competências se destacam para o exercício da profissão. A *competência lingüístico-comunicativa* é relevante, uma vez que para ensinar uma determinada língua, é preciso saber operá-la em situações de uso. A *competência aplicada* fornece subsídios para o desenvolvimento de uma certa abordagem, ou seja, capacita o professor a verbalizar e explicitar suas ações em sala de aula. Por último, temos a *competência implícita*, que corresponde às crenças e às intuições que o futuro-professor carrega consigo.

Tais competências relacionam-se com os níveis e componentes do conhecimento profissional do professor, de Marcelo Garcia (1999), que aponta três tipos de conhecimento: o do conteúdo, o didático do conteúdo e o do contexto, que envolvem, respectivamente, os conhecimentos teóricos e conceituais, o saber como, o saber para quê e o saber para quem ensinar.

Além dessas competências/conhecimentos, o futuro professor desenvolve e acumula uma série de questionamentos com relação à futura atuação profissional que se manifesta, principalmente, durante a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. De acordo com Hall e Hord (1987), os professores iniciantes têm preocupações que variam conforme seu próprio desenvolvimento e que se manifestam especialmente em situações de mudança. Os autores definem preocupação como “a

representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa” (p.58). Tais preocupações revelam-se em etapas que se desenvolvem em uma escala evolutiva, embora também seja comum encontrar preocupações de um nível mais elevado em professores iniciantes.

Segundo Sikes (1985), na primeira etapa, compreendida entre os 21 e os 28 anos, os problemas mais recorrentes que preocupam esses alunos-professores são os que dizem respeito à disciplina e ao domínio dos conteúdos. Essa é também uma fase de exploração de possibilidades e início de estruturação da vida adulta, coincidindo também com uma fase de socialização profissional.

Para Silva e Margonari (2004), é possível identificar três tipos de aluno-professor que vivenciam as preocupações mencionadas e que reagem a cada uma delas de acordo com suas escolhas e experiências, respondendo diferentemente às atividades e aos questionamentos que emergem durante o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino, apontando para as diretrizes profissionais futuras.

O primeiro tipo é aquele que, desde o início, se identifica com o curso e tem como objetivo ser professor de Inglês. Na maioria das vezes, desenvolve projetos de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, ministra aulas em escolas de idiomas, para alunos particulares e empresas. Esse aluno também tem momentos de insegurança, mas dada as suas experiências, lida com as incertezas de uma maneira branda.

O segundo tipo de aluno é aquele que, apesar de se identificar com o curso, não se vê como professor de língua estrangeira, preferindo o ensino de língua materna. Isso implica mais tempo dedicado ao estudo das disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, o que faz com que sua competência lingüístico-comunicativa em língua estrangeira não seja tão desenvolvida, gerando, assim, mais insegurança para ele.

O terceiro tipo é aquele que não se interessa pelo ensino de línguas em geral e que não se vê como professor. Esse aluno até desenvolve uma competência lingüístico-comunicativa na língua estrangeira, mas opta pelas diversas possibilidades de trabalho que a graduação em Letras lhe propicia, tais como: pesquisa, revisão e tradução. Enfim, atividades que não estão envolvidas com o Ensino Fundamental e Médio. Devido a essas características, cumpre todas as disciplinas pedagógicas sem se envolver muito com as questões advindas da prática.

Esses três tipos de alunos-professores respondem de maneiras diferentes às atividades da disciplina Prática de Ensino. Em suma, essa tipologia, que atua como uma força desestabilizadora do processo de formação do futuro professor, é um fator que influencia suas ações, decisões e re/elaborações do discurso sobre sua futura atuação profissional.

Acreditando que as escolhas lingüísticas constantes dos questionários e relatórios revelam o processo de construção e organização das experiências vivenciadas, passamos à análise dos dados que terá dois momentos: (1) aspectos positivos da relação teoria e prática e (2) forças que geram insegurança e ansiedade e re/estruturação profissional nos professores pré-serviço.

## Apresentação e análise dos dados

### *Aspectos positivos da relação teoria e prática*

Analisando os dados, notamos que, em muitos momentos, o aluno-professor apóia-se no referencial teórico estudado para fundamentar suas opiniões acerca da experiência vivida. A apropriação desse discurso revela os aspectos positivos da integração entre teoria e prática propostas pelo curso de Letras da UFSCar, mais precisamente observados na desenvoltura dos alunos ao verbalizarem ou mesmo se posicionarem frente à questões relativas ao ensino de língua estrangeira, à sala de aula, ao ensino público e privado. Com frequência, durante as aulas de Prática de Ensino, manifestavam opiniões com base na teoria, demonstrando a implicação que essa tem na prática. Por exemplo, na citação abaixo, em que a aluna faz referência à abordagem comunicativa, cujos princípios norteiam o ensino de línguas estrangeiras atualmente:

(...) Na universidade, tive contato com a abordagem comunicativa, que está, ainda, bem longe do ensino público e particular. Pelo que pude estudar, acho que essa abordagem pode garantir um método eficaz e inovador para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

O mesmo se aplica ao estagiário R que, ao fazer referência ao jargão *competência na língua-alvo*, mostra a apropriação desse discurso:

Espero desenvolver aulas interessantes que possam incentivar os aprendizes a continuarem seus estudos posteriormente e adquirir uma certa competência na língua-alvo.

Veja-se o trecho em que a estagiária, ao avaliar o procedimento do professor observado, analisa o papel do *contexto* no ensino de língua estrangeira:

(...) 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, fazendo referência aos diferentes estilos de aprendizagem:

(...) 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.

Além desses excertos, o referencial teórico manifesta-se em termos, tais como: *Sugestopedagogia* de Lozanov, *Resposta Física Total* de Asher (cf. Larsen-Freeman, 1986), *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Howard Gardner (1983), *motivação e filtro afetivo* (Krashen, 1982), o que corresponde à apropriação desse discurso, que não só serve de apoio para conferir ao aluno-professor maior segurança, como também é utilizado para discorrer sobre questões advindas da prática.

A integração entre teoria e prática, ao longo dos quatro anos do curso de Letras, revela, assim, resultados positivos, como é possível observar nos exemplos:

Estou muito ansiosa com relação à Prática de Ensino. Já dou aula há mais de 7 anos, no entanto, em uma escola de idiomas (privada). Quero muito presenciar a realidade da escola pública e por em prática todas as teorias e os planos de aula elaborados durante esses 4 anos de curso.

Com certeza as disciplinas contribuíram e muito para a minha formação à medida que intermediaram a teoria e a prática do ensino de línguas de um modo geral.

Entretanto, a apropriação desse discurso teórico não implica que todos estejam engajados nos mesmos objetivos com relação ao ensino, assim como não significa o encerramento de suas inquietações, como demonstraremos a seguir.

### *Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço*

Inquietações e questionamentos tomam corpo durante as aulas de Prática de Ensino. Insegurança e tensão também se manifestam nos alunos-professores quanto a sua atuação em sala de aula e essas sensações conflitantes aumentam durante e após o estágio de observação e regência, pressionando o seu filtro afetivo (Krashen, 1982).

Para o autor, disposições afetivas estão diretamente relacionadas à aprendizagem, ou seja, variáveis como motivação, auto-estima e ansiedade fazem com que o aprendiz esteja aberto (filtro baixo) ou fechado (filtro alto) para interagir positiva ou negativamente com o conhecimento. Apesar de esse conceito estar ligado ao aprendizado de segunda língua, ele se aplica a qualquer contexto de ensino-aprendizagem.

Essa pressão ocorre durante o contato do estagiário com a escola pública, onde se depara com a realidade do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, turmas indisciplinadas, desinteressadas, numerosas e heterogêneas, com grandes lacunas de aprendizagem na Língua Inglesa. Esse aluno-professor, que até então tinha uma concepção implícita do que é ensinar/aprender em uma escola pública, se depara com todos esses fatos que o levam a indagar: “será que vou dar conta da matéria como também da indisciplinada?”. Em suma, “será que eu vou ser um bom professor?”, “será que eu quero/vou mesmo ser professor?”

As respostas a essas questões são influenciadas pela tipologia, ou seja, toda atuação e postura do aluno-professor durante a Prática de Ensino são moldadas por essas forças que, ao longo do processo, influenciam suas ações, decisões e re/estruturações.

As manifestações de insegurança e ansiedade, tão comuns nesse momento, variam de acordo com o perfil do aluno-professor. Por exemplo, os alunos tipo 1, que têm como objetivo a docência de Língua Inglesa, têm momentos de insegurança relacionados principalmente com a indisciplinada dos alunos, mas, dada as suas características e vivências, lidam com essas questões de uma maneira mais tranquila.

Por exemplo, D, com experiência no ensino de Inglês para crianças, em escolas particulares e de idiomas, sentiu-se insegura quanto à possível indisciplinada dos alunos do Ensino Médio da rede pública:



(...) Ao contrário da regência de Português, em que me preocupava com o conteúdo proposto e com a indisciplina da sala, na de Inglês, minha preocupação maior era com a indisciplina e não com o conteúdo (...) (...) acreditava que não conseguiria controlar a classe, que não saberia lidar com os alunos do Ensino Médio e que ficaria muito insegura e transmitiria isso aos alunos.

Ao reavaliar a situação, demonstra ter superado o nervosismo inicial:

(...) Entretanto, quando as regências se iniciaram, apesar de estar um pouco nervosa, me senti à vontade na sala e com os alunos. (...) com os alunos do Ensino Médio a aproximação da idade foi muito positiva (...)

Parece que essa força inerente ao aluno tipo 1 fez com que essa estagiária superasse seus conflitos, confirmando a sua escolha profissional:

(...) Me sinto muito preparada para dar aulas para alunos de escola pública, particular ou em curso de idiomas. Possuo embasamento teórico que me possibilitará uma conduta em sala de aula muito positiva.(...)

Essa força também se apresenta em N que, ao reavaliar o estágio realizado no segundo semestre em relação ao do primeiro, revela superação de conflitos:

(...) no primeiro semestre tudo era novidade, eu nunca tinha ministrado aulas no estado, que geralmente apresenta classes numerosas e alguns alunos indisciplinados. No segundo semestre já enfrentei as classes mais naturalmente, segura (...) Porém quanto ao Português, que não é o meu campo de trabalho atual, ainda não me sinto tão segura; mas enfrentaria o desafio com todo o gosto.

Essa força positiva que move o aluno tipo 1 supera, inclusive, as lacunas lingüísticas, como confirma S que, apesar de inicialmente ter sérios problemas com a língua, sempre manifestou a vontade de ser professora, mas sentia-se insegura:

(...) confesso que no começo do curso, não me via como professora, por achar que não tinha competência lingüística (...)

No decorrer do curso de Letras, S consegue superar parte do problema lingüístico e firmar sua confiança e posição. Confiança esta assegurada pela descoberta de que, além da competência lingüística, há outras competências envolvidas no processo de formação de um professor de língua estrangeira:

(...) mas com o tempo vi que um professor de Língua Inglesa não é formado apenas de competência lingüística, se assim o fosse, os “americanos” poderiam vir ao Brasil e fazer com que alunos falassem Inglês em 24 horas, mas um professor de Língua Inglesa é formado de embasamento teórico de saber como, porquê e para que aprender Inglês.

As competências lingüística e teórica que ao final do curso fazem parte do seu repertório de conhecimento conferem-lhe essa segurança.

Enquanto o problema dos alunos tipo 1 concentra-se mais na indisciplina, os alunos tipo 2, além da indisciplina, têm receios quanto ao conteúdo que vão ministrar, pois a sua competência lingüístico-comunicativa foi mais direcionada ao estudo da

Língua Portuguesa e, por isso, é marcadamente inseguro. Essa sensação, que sempre o acompanha, manifesta-se quando tem a oportunidade de tecer considerações sobre as experiências de observação e regência de aulas:

Eu senti insegurança no estágio de Inglês apenas pelo fato de que eu não tenho fluência na língua e tinha grandes problemas gramaticais. Já no estágio de Português não tive problemas.

Eu gostaria muito de trabalhar com o Inglês e acho que estou preparada para ministrar a disciplina (porém, não me sinto tão segura como me sinto dando aulas de Português) (...) quanto às aulas de Inglês, como já comentei em sala, sinto-me um pouco insegura por sentir vergonha mesmo de falar Inglês.

Note-se que, nesses excertos, a preocupação maior encontra-se na falta de competência lingüística das estagiárias. Essa força de característica negativa inerente ao aluno tipo 2 o desmotiva e desestabiliza sua atuação e postura.

Durante o processo de escrita do relatório, a aluna H explicita ter idealizado um planejamento que, ao ser posto em prática, não foi muito bem-sucedido, devido à indisciplina da classe:

(...) Em uma das salas de 5ª série o fato de a aula não transcorrer da forma como havia idealizado me deixou um pouco decepcionada. Os alunos estavam agitados e não tinham qualquer consideração ou respeito pelo trabalho que eu estava tentando realizar.

H não foge à regra e confirma a questão da indisciplina como motivo para preocupação, o que a deixou “*um pouco decepcionada*”, mas que parece não ter sido tão pouco assim, pois qualifica a atitude dos alunos de desrespeitosa.

Em um outro depoimento, A também demonstra o mesmo sentimento:

O pior, para mim, foi a dificuldade de manter a disciplina na 5ª série. Isso acaba atrapalhando a aula, deixando a gente frustrada mesmo. Chamei a atenção de um garoto e ele olhou pra mim de uma forma como quem diz “quem você pensa que é pra falar assim comigo?” Fiquei me sentindo incapaz nesse momento.

Os termos “*um pouco decepcionada*”, “*frustrada*” e “*incapaz*” parecem demonstrar a maior vulnerabilidade à indisciplina dos alunos tipo 2, que não sabem como lidar tão bem com os efeitos negativos das experiências difíceis de sala de aula como o aluno tipo 1 faz.

Essa falta de segurança é tão intensificada que se torna necessário o apoio da professora responsável pela classe para confirmar que a aula foi bem desenvolvida e que os alunos gostaram da proposta:

A profª. L nos confirmou que os alunos da 5ª série disseram que gostaram muito da nossa aula. Para mim, foi muito gratificante ter esse “feedback” dos alunos e saber que a nossa aula, que foi preparada com tanto cuidado, teve algum resultado positivo.

Note-se que houve uma reestruturação na posição da estagiária, atitude comum aos alunos tipo 2 quando, no processo de escritura do relatório ou questionário,

refletem, re-avaliando sua postura e atuação. Sua posição diante das questões relativas ao ensino de língua estrangeira, sala de aula, ensino público e privado passam por reconsiderações que, na maioria das vezes, são superados. Esse movimento reestruturador revela uma etapa natural da sua formação e de sua vida, conforme Sikes (1985) e Hall e Hord (1987).

Tendo em vista que a escolha desse tipo de aluno não é a docência da Língua Inglesa, o grau de envolvimento com a Prática de Ensino foi tanto que, após o estágio, alguns alunos já consideravam a hipótese de ensinar essa disciplina:

Sempre pensei em ser uma professora de Língua Portuguesa e ao final do curso, continuo com essa expectativa. Porém, em Língua Inglesa, houve uma mudança, pois no início do curso não pensava em dar aulas de Inglês e atualmente eu aceitaria o desafio.

Ao avaliar o estágio de P<sup>1</sup>, H nos revela a posição da colega:

(...) Porque durante o curso a P dizia que nunca iria dar aula. Após o estágio, já havia mudado de idéia, e passou a considerar essa hipótese.

Apesar de considerar essa hipótese, P, ao rever mais uma vez a sua atuação profissional futura, conclui:

No momento não pretendo atuar na área de Língua Inglesa. Gosto muito da língua e acredito estar preparada para ministrar tal disciplina, pois tenho facilidade em aprendê-la e paciência para ensiná-la.

Ao sentir-se apta para atuar na área, P demonstra os efeitos positivos da Prática de Ensino na sua futura opção profissional, o que a leva a verbalizar anteriormente o desejo de ser professora de Língua Inglesa. H, ao contrário, ainda não sente segurança em relação ao domínio do conteúdo e pretende dedicar-se ao ensino de língua materna:

(...) Não pretendo atuar na área de Língua Inglesa, pois entendo que não estou preparada suficientemente para assumir essa responsabilidade. Tenho dificuldade com a Língua Inglesa. O curso diminuiu um pouco essa dificuldade, mas não o quanto eu entendo ser necessário para ensinar.

As reavaliações presentes nesses exemplos revelam que a força atuante no aluno tipo 2 opera de acordo com estruturas e reestruturas de possibilidades profissionais oriundas de um processo, a saber: o aluno-professor é inseguro e tem lacunas em sua competência lingüística. Na Prática de Ensino, não se satisfazendo com sua atuação, precisa de apoio, quer seja dos docentes da universidade, da rede pública ou de colegas para reavaliar-se, abrindo a possibilidade de vir a lecionar essa

---

1. Os estágios de observação e regência são feitos em duplas em escolas públicas de Ensino Fundamental ou Médio, onde os alunos, primeiramente, observam aulas com o objetivo de detectar o contexto escolar da clientela a ser trabalhada, e, posteriormente, no estágio de regência, ministram aulas e mini-cursos. Após o relato, discussão e compartilhamento de experiências com os demais colegas da classe, cada dupla elabora um relatório crítico dessa vivência.

disciplina, o que não é uma garantia, pois ainda encontra-se em processo de escolha profissional.

Já no que diz respeito à força atuante no aluno tipo 3, acreditamos que ela funciona de forma neutra, ou seja, embora esse aluno seja apontado como aquele que, durante o curso, não se interessa pelo ensino, optando por outras possibilidades que o curso de Letras oferece, ele cumpre todas as etapas das disciplinas pedagógicas, tais como: observação de aulas, regências e elaboração do relatório final. No entanto, a análise dos relatórios não indica nenhuma ocorrência de insegurança, quer seja no que diz respeito ao domínio do conteúdo, quer seja na questão de indisciplina. Percebe-se que lhe falta envolvimento emocional com as questões advindas da prática.

O não-envolvimento desses estagiários explicita-se por meio das respostas generalizadas presentes nas auto-avaliações e avaliações, sempre estruturadas no relatório em forma de itens:

(b) A reação dos alunos (barulho/agitação/interesse/desinteresse etc): pelas respostas obtidas no questionário de *needs analysis*, concluímos que muitos alunos demonstram interesse em aprender Inglês. No entanto, o Inglês que aprendem em sala de aula não supre suas expectativas.

Ao final do estágio, no entanto, discutem a possibilidade de atuar como professores. Vejam-se os depoimentos:

Pretendo atuar como profissional na área de Língua Inglesa. A minha única incerteza é se vou atuar na área de ensino. Pretendo trabalhar com comunicação, tradução ou editorias em um futuro próximo. Estou investindo nisso também.

Desde o início do curso, eu queria algo diferente, pois eu comecei a dar aulas para ajudar a custear os meus gastos, foi meio de brincadeira, sabe? Depois eu fui me interessando e o negócio ficou mais sério, gostei muito. Mesmo assim, sempre quis fazer algo diferente. Penso em tradução, secretariado bi e trilingüe, interpretação, turismo... qualquer coisa que me faça usar as línguas estrangeiras. Acho que eu mudei completamente, pois no início nem pensava que gostaria de dar aulas e hoje não me vejo sem fazer isso, mesmo trabalhando em outra área, que é o que pretendo fazer.

No primeiro depoimento, embora considere sua atuação na área de ensino como incerta, o estagiário não descarta de vez essa possibilidade, apesar de estar “*investindo*” em outras áreas. Podemos aplicar o mesmo à estagiária do segundo depoimento que aprendeu a gostar de ensinar, mas que ainda aposta na busca do *diferente*, explicitado nas várias reestruturas de seu discurso.

### **Considerações finais**

A análise dos dados reflete os resultados positivos do trabalho de integração entre teoria e prática, observados na desenvoltura dos alunos ao se posicionarem frente a questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A apropriação do discurso teórico atua como apoio para lhes conferir segurança, como recurso para explicitar tomadas de posição durante as atividades da Prática de Ensino e também como confirmação da escolha profissional.

No entanto, esse discurso tem outros valores e nuances segundo as forças que atuam no processo de formação do professor pré-serviço. Motivado por essas forças e experiências durante o curso de Letras, o aluno-professor responde diferentemente às atividades da disciplina, o que o leva a enfrentar momentos de ansiedade e insegurança com relação à prática vivenciada e à futura atuação profissional. No processo, essas sensações, além de, muitas vezes, revistas e superadas, correspondem a uma fase de exploração de possibilidades que a vida lhe oferece e que são comuns à faixa etária em que se encontra. Talvez, o tempo e a maturidade ajudem na decisão final e na superação das dificuldades.

Como resultados, verificamos uma superação do modelo justaposto antigo, no qual as disciplinas de conteúdo estruturavam-se na grade curricular totalmente desvinculadas das de formação profissional do aluno, o que torna, em nosso caso, o trabalho da Prática de Ensino eficiente, formando professores que na prática profissional em serviço, provavelmente, manterão viva a motivação e ativos os conhecimentos adquiridos sobre o processo de ensinar-aprender línguas. Entretanto, apenas uma pesquisa futura com esses professores poderá dar conta desse fato, além das variáveis presentes no processo de estruturação e reestruturação profissional pelos quais esses professores pré-serviço e em início de carreira passam.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BARCELOS, A. M. F. Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.
- 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*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) v. 1. – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- GARDNER, H. *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 107, jul. 1999, p. 154
- HALL, G.; HORD, S. *Change in schools*. New York: Suny Press, 1987.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- MARCELO GARCIA, C. M. *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- ORLANDI, E. L. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- 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: Papirus, p. 15-38, 2001.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Collier Books, 1987.

SIKES, P. The Life Cycle of the Teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (eds) *Teachers' lives and Careers*. London: The Falmer Press, 1985, p. 67-70.

SILVA, A. da ; MARGONARI, D. M. O que revelam os relatórios de Estágio Supervisionado sobre a formação de professores de Língua Inglesa. *Contexturas*, v. 7, p. 39-53, 2003/2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual discursivo do verbo no português do Brasil*. 1991. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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.

WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS***Alex Garcia da Cunha (UEMG/UNIPAM)***ABSTRACT**

*This paper aims at presenting some reading strategies which can significantly contribute to the formation of an efficient reader.*

**RESUMO**

*Este artigo tem como objetivo apresentar algumas estratégias de leitura que podem significativamente contribuir para a formação de um leitor eficiente.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *compreensão escrita; estratégias; ensino/aprendizagem; língua inglesa.*

A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, pois está associada a muitas de nossas atividades, sejam elas de trabalho, lazer ou mesmo de nosso cotidiano. De acordo com Silva (1992), a leitura impulsiona a descoberta, a elaboração e a difusão do conhecimento, e os PCNs-LE (1998) acrescentam o fato de ela contribuir para o letramento do aluno e fazer com que este aumente sua auto-percepção como ser humano e cidadão, aprendendo mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por diferentes valores culturais e maneiras diversas de organização política e social.

No entanto, o que se observa no Brasil, segundo o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), é uma deficiência expressiva do país em relação à capacidade de compreensão de leitura. Segundo testes aplicados por esse programa em 2000 e 2001, o Brasil ocupa a trigésima sétima posição numa escala sobre níveis de compreensão de leitura em um contingente de quarenta e um países<sup>1</sup> e soma-se a isso a colocação de Silva (1992, p. 33) de que “os professores parecem agir através do ensaio-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos”.

No tocante à língua estrangeira, essa situação parece agravar-se ainda mais, pois, conforme afirma Wallace (1993), os leitores sentem-se intimidados pelos textos como resultado da falta de conhecimento lingüístico e de esquemas, dificultando ainda mais o processo de leitura.

No entanto, segundo Kato (1999), a constatação dos pesquisadores é que muitas das dificuldades dos aprendizes devem-se não ao desconhecimento da língua estrangeira, mas principalmente à inabilidade destes de interagir com o texto escrito na própria língua materna. Jolly (1978, apud Alderson, 1984) apresenta um posicionamento análogo ao de Kato (1999) e considera que ler em língua estrangeira requer a transferência de habilidades, e não a aprendizagem de novas, o que, segundo Kato (1999) aponta para a necessidade do desenvolvimento de estratégias de leitura junto aos alunos. Nesse mesmo viés, Brown (1994) diz que ler em segunda língua é uma questão de desenvolver estratégias de compreensão eficientes e apropriadas. Segundo esse autor, algumas dessas estratégias relacionam-se ao processo *bottom-up* e outras ao processo *top-down*.

Nuttall (1998) explica que o processo *top-down* ocorre quando centramos em nossa experiência de mundo, nas predições que fazemos baseadas em nosso

---

1. Dados publicados pelo INEP, através do site <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 02/08/2005.

conhecimento de esquemas, relacionando o texto ao nosso próprio conhecimento e experiência. Isto, segundo a referida autora, permite ao leitor predizer o propósito do autor, a provável tendência dos argumentos e assim por diante, para com isso interpretar partes difíceis do texto. Esta forma de processo dá ao leitor a perspectiva de trazer para o texto o seu conhecimento prévio, o senso comum, dentre outros, que às vezes não é considerado na prática de sala de aula. A autora supracitada compara este processo com a visão de uma águia que voa sobre uma determinada região, tendo uma visão abrangente do todo, embora sem a constatação de pequenos detalhes. Apresentando um adendo, Aebersold & Field (1997) revelam que o processo *top-down*, assim como as estratégias de nível discursivo, ajudam o leitor a perceber como uma sentença isolada ou um grupo de sentenças contribuem para a construção mais ampla do significado.

Já no processo *bottom-up*, o significado é construído de forma linear ou sentença-por-sentença. Nuttall (1998) compara-o a uma pessoa que observa determinada região com uma lupa, atendo-se a pequenos detalhes. Segundo a autora, este processo ocorre a partir do que está contido na página, como letras, palavras e estrutura da sentença e coloca que a compreensão do texto apenas ocorrerá se esse processo for usado em combinação com a visão do todo, oferecida pelo processo *top-down*. Assim, segundo a referida autora, leitores eficientes empregam ambos os processos *bottom-up* e *top-down* enquanto lêem, alternando de um para outro em um modelo interativo de leitura.

Aprofundando o tratamento da questão, o *National Capital Language Resource Center* (NCLRC)<sup>2</sup> assevera que para um leitor atuar em situações de comunicação, este deve conseguir fazer uso de estratégias de leitura a fim de maximizar sua compreensão do texto, identificar informações relevantes e não relevantes e ir além da compreensão palavra-por-palavra. Para que isso ocorra, o professor deve focar o processo e não o produto da leitura, ajudando os alunos a usar estratégias de leitura antes, durante e após a leitura.

### **Algumas estratégias de leitura**

Brown (1994) aponta algumas estratégias de leitura:

A) Identificar o objetivo da leitura: é importante assegurar que o aluno/leitor saiba qual é o objetivo da leitura, pois, ao conhecer o propósito para ler, este consegue deixar de lado informações que são meramente secundárias e não são relevantes para a compreensão do material escrito. Os objetivos da leitura podem ser variados, como a obtenção da idéia principal do texto, a busca por informações específicas, a compreensão de toda a mensagem ou boa parte dela, a apreciação da história, dentre outros. Reconhecer o propósito para ler ajuda o aluno/leitor a selecionar as estratégias apropriadas para a leitura.

B) Atentar para a informação não-verbal: a informação não-verbal é aquela em que a palavra por si só deixa de ser o foco principal da atenção do leitor. É fornecida

---

2. Um dos catorze projetos mundiais sem fins lucrativos que visa ao aprimoramento e fortalecimento do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Este centro nos EUA é composto pela *Georgetown University*, *The George Washington University* e o *Center for Applied Linguistics* (CAL).



através de desenhos, gráficos, tabelas, mapas etc. O leitor poderá se concentrar no não-verbal a fim de obter a informação que deseja. O que o autor coloca à disposição do leitor deve ser observado, caso contrário sua presença junto ao texto poderia ser facilmente descartada. Segundo Brown (1994), muitas vezes o que chamamos de não-verbal é considerado o próprio texto. Mesmo que existam o texto verbal e o não-verbal juntos, a informação buscada pode estar localizada apenas no não-verbal. Fazer com que os alunos observem o não verbal é, pois, uma estratégia importante no ensino da compreensão escrita.

C) Fazer o *skimming* do texto: consiste em correr rapidamente os olhos em um texto objetivando apreender sua essência. Essa técnica propicia ao leitor a capacidade de prever o propósito do texto, o tópico principal, a mensagem e possivelmente algumas das idéias desenvolvidas. Normalmente observa-se o cognato, o título, o subtítulo se houver, as primeiras e últimas linhas de cada parágrafo. É uma das estratégias mais utilizadas por leitores que desejam se tornar seletivos, evitando assim o desperdício de tempo.

D) Fazer o *scanning* para obter informação desejada: quando buscamos uma informação específica, concentramos a atenção apenas na identificação dessa informação, ignorando outros detalhes do texto. Essa estratégia de leitura, conhecida como *scanning*, consiste em correr rapidamente os olhos pelo texto até localizar a informação desejada, não exigindo uma leitura completa ou detalhada do mesmo. Exercícios de *scanning* podem envolver a busca de nomes, datas, definições, dentre outras informações.

E) Fazer uso de mapas semânticos: o leitor pode sentir-se perdido em meio a uma longa cadeia de eventos ou idéias. A estratégia de mapeamento semântico ou *clustering* consiste em agrupar idéias em blocos significativos a fim de se estabelecer certa ordem ao caos. Essa atividade pode ser feita individualmente ou em grupo, o que pode ser bastante produtiva, além de os alunos estabelecerem ordem e hierarquia à passagem lida. Deve-se observar que os primeiros rascunhos desses mapas podem ser bem confusos, o que, segundo Brown (1994), é aceitável.

F) Fazer uso de inferências (*guessing*): a inferência é uma estratégia de grande valia na compreensão de textos; muitas adivinhações/suposições, que podem ser rejeitadas ou confirmadas, ocorrem até o leitor chegar à interpretação da mensagem. Ao encontrar uma palavra desconhecida o aluno pode tentar “adivinhar” seu significado por meio do contexto. Para inferir palavras ou o conteúdo de um texto, pode-se utilizar o conhecimento prévio sobre o assunto, o contexto semântico, o contexto lingüístico e não-lingüístico e o conhecimento sobre a estrutura de textos, ou seja, o seu gênero. Pode-se inferir o significado de uma palavra, uma relação gramatical (por exemplo, uma referência pronominal), uma relação discursiva, um significado implícito (isto é, nas entrelinhas), uma referência cultural etc. Brown (1994) assevera que é importante que o aluno entenda que a leitura é um processo de adivinhação, e quanto mais rápido entender esse processo, melhor leitor se tornará.

G) Analisar o vocabulário: uma das formas de fazer com que a “adivinhação” tenha sucesso quando o aluno não reconhece imediatamente uma palavra é analisá-la em termos do que este já sabe a respeito do vocábulo. Várias técnicas podem ser usadas, como procurar por afixos, ver sua etimologia, observar o contexto gramatical e semântico a fim de se obter alguma pista.

H) Distinguir entre o significado literal e o implícito: de acordo com Brown (1994), isso requer sofisticadas habilidades de processo *top-down*. O fato de que nem toda linguagem pode ser interpretada apropriadamente atendo-se a sua estrutura

literal demanda um pouco mais dos leitores. O significado implícito normalmente tem de ser derivado do processamento da informação pragmática. Exemplo disso é quando solicitamos algo a alguém sem ao menos formularmos um pedido.

I) Observar a relação dos marcadores discursivos no processo das relações: os marcadores discursivos, freqüentemente representados por conjunções, são termos utilizados para ligar sentenças e idéias, indicando como elas se relacionam. Através dessas palavras os autores mostram com maior clareza a organização de suas idéias. Constituem, portanto, um importante recurso de coesão textual.

Brown (1994) considera que as duas estratégias de leitura mais valiosas para aprendizes de leitura em língua estrangeira, assim como para falantes nativos, são o *skimming* e o *scanning*.

### **Passos para o ensino de leitura e a aplicação de estratégias**

Os PCNs de Língua Estrangeira (1998) e os autores Aebersold & Field (1997) e Brown (1994) sugerem três passos para o ensino da leitura, nos quais as estratégias sejam aplicadas. São elas: a pré-leitura, a leitura, e a pós-leitura.

A atividade de pré-leitura propicia aos alunos a possibilidade de estabelecerem suas próprias expectativas sobre as informações que serão encontradas no texto e como essas informações estão organizadas. Além disso, essa atividade apresenta vários aspectos do texto, ajudando o leitor a prever o que vai ser lido e a obter sentido do texto. Segundo Aebersold & Field (1997), algumas características do texto são particularmente úteis na pré-leitura: o título, o autor, a fonte, os subtítulos, os desenhos, fotografias, gráficos, tabelas, o espaçamento, a forma e o tamanho das letras, dentre outras coisas.

Para Shih (1992, apud Aebersold & Field, 1997), quando o objetivo da leitura é uma compreensão mais profunda e uma boa lembrança das informações do texto, a atividade de pré-leitura facilita o processo porque familiariza o leitor com o conteúdo básico e a organização do texto e ajuda a ativar seu conhecimento prévio. Nesse contexto, Aebersold & Field (1997) dizem que existem três fatores principais em uma atividade de pré-leitura: 1) estabelecer um propósito para ler; 2) ativar o conhecimento prévio sobre o tópico para se extrair mais do material lido e 3) estabelecer expectativas reais sobre o que está no texto para que a leitura seja mais eficaz.

Em relação ao primeiro fator – estabelecer um propósito para ler – as autoras apontam que existem pelo menos três considerações a serem observadas: 1) o conteúdo do texto e a familiaridade do leitor com esse conteúdo; 2) o objetivo do professor ao pedir que um aluno leia o texto e 3) fazer com que o aluno estabeleça razões para ler o texto. Complementam que quando o conhecimento prévio do aluno é ativado, este começa a pensar sobre o tópico e tem seu interesse aumentado para a leitura, além do fato de que as informações que já possui podem ajudá-lo na construção do significado.

Na fase de leitura, é importante que os alunos tenham consciência da forma como lêem e o que podem fazer para melhorar sua compreensão, desenvolvendo, assim, seu nível de consciência meta-cognitiva. Para Aebersold & Field (1997), dada a importância do uso dos processos *top-down* e *bottom-up*, os professores devem ser capazes de explorá-los em sala de aula enquanto os alunos lêem. Essas autoras afirmam que se o aluno estiver lendo um texto que está além do seu limite de proficiência, questões de língua podem ajudar. Se estiver lendo dentro de seu nível de proficiência, essas questões não serão tão úteis e talvez os aborreçam. Nessas situações,

estratégias de nível discursivo serão mais desafiadoras e mais gratificantes. Acrescentam ainda que os alunos devem perceber como as idéias foram organizadas para expressar o ponto de vista do autor.

As autoras supracitadas ainda colocam que as atividades “durante a leitura” são quase que totalmente trabalho dos professores e mencionam a necessidade do monitoramento da leitura, isto é, o leitor verificar constantemente se as estratégias que está usando estão ou não melhorando sua compreensão textual.

Quando o monitoramento não é feito, os alunos podem criar suas próprias versões da informação do texto e freqüentemente chegar a destinos diferentes daqueles propostos pelo autor. As referidas autoras citam ainda que os professores devem discutir a natureza e o valor de monitorar a compreensão da leitura, uma vez que poucos livros didáticos o fazem. O leitor, durante o processo de leitura, se perceber que seu objetivo não está sendo encontrado, pode ter a necessidade de ajustar suas estratégias, com base em seu monitoramento.

Na pós-leitura, Aebersold & Field (1997) postulam que os professores devem promover formas de revisar a leitura e que atividades de pós-leitura promovem uma maior compreensão, pelos alunos, das informações que são colocadas no texto. Questões de compreensão, segundo as autoras, podem ser feitas de forma escrita ou oralmente e podem ser respondidas em grupos ou individualmente. Tais questões, segundo essas autoras, podem abranger vários aspectos do texto, como as idéias principais, detalhes específicos, partes difíceis, vocabulário, estruturas retóricas e gramaticais e assim por diante.

Assim como as autoras acima, os PCNs-LE (1998, p. 92) dizem que

[o]s professores devem planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor. Esses aspectos mais críticos (...) devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui.

A partir da citação acima podemos ressaltar a importância do envolvimento ativo do aluno com o texto no processo de leitura, sendo a fase de pós-leitura o momento em que os alunos revisam a sua compreensão do texto e podem expor suas idéias de forma mais interativa com os colegas e o professor.

### **Considerações finais**

Diante das colocações arroladas neste trabalho sobre as estratégias de leitura, pode-se depreender o fato da importância da relação leitor-texto na (re)construção do sentido do material escrito. Para que o significado do texto seja obtido, o aluno/leitor deve-se engajar ativamente no processo de leitura, levando para o texto seu conhecimento prévio, suas experiências, o senso comum dentre outras coisas que muitas vezes não são considerados em sala de aula. Vivenciar o uso de estratégias de leitura, através do uso dos processos *top-down* e *bottom-up*, deve ser uma atividade que o docente precisa propiciar aos seus alunos, fazendo com que eles possam usá-las de modo eficaz, tendo em vista seus próprios objetivos de leitura.

Tomando a afirmação de Bamford e Day (1998, apud Brown, 1994) de que o uso de estratégias de leitura funciona como um poderoso motivador para o ato de ler,

acreditamos que, se bem empregadas, servirão para despertar nos alunos o gosto pela leitura, contribuindo para a formação de leitores competentes e autônomos, preparados para enfrentar situações variadas nas quais a leitura se apresente em suas vidas.

### Referências

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. *Reading in a foreign language*. Essex: Longman, 1984.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Prentice Hall Regents, 1994.

INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 02/08/2005.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Macmillan Heinemann, 1998.

PCN-LE – Ensino Fundamental. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>>. Acesso em: 12/05/2003.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

The National Capital Language Resource Center (NCLRC). Disponível em: <<http://www.nclrc.org>>. Acesso em: 04/06/2005

WALLACE, K. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

## O BOM PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/FRANCÊS

Alexandra Almeida de Oliveira (CEPAE/UFG)

Eliza Maria Borges Sampaio (CEPAE/UFG)

### RÉSUMÉ

Notre travail veut illuminer la figure du bon professeur de langue étrangère, bien que vérifier son importance pour la formation des étudiants. Jusqu'aux années 70, on croyait que le développement des élèves indiquait si un professeur était bon ou non, cependant, le professeur de LE était « invisible », l'apprentissage des élèves était attaché à l'approche utilisée par l'école. Avec l'arrivée de récents courants linguistiques et avec la recherche en psychologie cognitive, on a commencé à mettre en relief ce qui est subissant au comportement des professeurs. Nous étudierons la pratique d'une professeur considérée comme un professionnel de succès par ses étudiants.

### RESUMO

Nosso trabalho pretende iluminar a figura do bom professor de língua estrangeira, bem como verificar a sua importância para a formação dos discentes. Até a década de 70, acreditava-se que o desempenho dos alunos indicava se um professor era bom ou não, entretanto, o professor de LE era “invisível”, o aprendizado dos alunos estava atrelado ao método utilizado pela escola. Com o advento de recentes correntes lingüísticas e com pesquisas em psicologia cognitiva passou-se a dar enfoque ao que subjaz ao comportamento dos professores. Como objeto de pesquisa, investigaremos a prática de uma professora de LE considerada como profissional bem-sucedida pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVES: bom professor; prática; reflexão; teoria.

### Introdução

Observa-se nos trabalhos publicados em educação uma crescente preocupação com a figura do professor, porém em muitos estudos são apontadas as falhas desses profissionais em vez de evidenciar as suas características positivas.

Mas por que observar o professor? Seria isto desprezar os alunos e os demais aspectos do processo escolar? Segundo Maria Isabel da Cunha, em *O bom professor e a sua prática* (2003), não se pode afirmar que o professor seja a figura central do processo escolar, porém sem ele não há escola. E Claro (In: Franchi, (org.), 1995) reforça essa visão afirmando que o professor é autoridade no processo pedagógico.

Segundo Franchi (1995, p.12), “[e]m última instância, depende deles - professores - o sucesso de qualquer projeto de renovação do ensino público”. Dessa forma, estudar o professor não significa de forma alguma considerar o seu papel como o mais importante do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que à preocupação com o professor subjaz uma preocupação com o aluno, pois é pensando, principalmente, neles que os professores visam melhorar a sua prática e a qualidade de suas aulas. E ainda, de acordo com Alarcão (apud. Amaral et al., 1996), o objeto da reflexão é tudo o que está relacionado com o processo educativo, e, como o professor é sujeito indispensável desse processo, ele merece pesquisas centradas em sua atuação.

Até a década de 70, acreditava-se que o desempenho dos alunos indicava se um professor era bom ou não, no entanto, o professor de línguas estrangeiras era “invisível”, o aprendizado dos alunos estava atrelado ao método utilizado pela escola. Com o advento de recentes correntes lingüísticas essa situação começou a mudar e com as pesquisas em psicologia cognitiva passou-se a dar maior enfoque ao que subjaz ao comportamento dos professores (Silva, 2003).

Neste trabalho, propomo-nos a investigar a prática de uma docente de língua francesa, aqui chamada de Letícia, considerada por seus alunos como boa professora. Assim, o propósito deste estudo é analisar o bom professor de língua estrangeira e a sua prática. Usando as palavras de Balzan (apud. Cunha, 2003), o bom professor é aquele que “deu certo”.

Para desenvolver este trabalho pretendemos responder a duas perguntas:

- Qual é a prática dessa professora em sala de aula?
- Qual(is) o(s) tipo(s) de formação que mais contribuiu (contribuíram) para a sua prática?

Este trabalho se compõe de cinco partes. A primeira será dedicada à revisão teórica a respeito de formação e a segunda da revisão teórica acerca do bom professor. A terceira parte trará a descrição da professora investigada neste estudo, bem como a metodologia da pesquisa. A quarta seção contemplará a análise dos dados, e por fim, as reflexões finais.

Começamos, então, pela revisão teórica sobre a formação.

### **Formação de professores**

A idéia de formação de professores é muito recente, até alguns anos atrás se falava de treinamento. Leffa (2001) define o perfil do “bom” professor de línguas estrangeiras: reflexivo, crítico e comprometido com a educação. Para formar um profissional com esse perfil é preciso muito mais do que um simples treinamento. Leffa (2001) diferencia “treinamento” de “formação”. Para ele, treinar é ensinar técnicas e estratégias de ensino que serão apreendidas pelos professores, sem necessidade de reflexão, e reproduzidas por eles na sala de aula. Pennington e Wallace (apud Leffa, 2001) ressaltam que o treinamento é desprovido de fundamentação teórica. Leffa (2001, p. 335), ainda, enfatiza que o treinamento visa a alcançar fins imediatos e que “segue uma linha horizontal, serial e seqüencial, onde não há retornos”.

Formação é um processo contínuo e muito mais complexo que o treinamento. Ela consiste numa formação para o futuro e não objetiva resultados imediatos. A formação envolve a associação do conhecimento recebido (por meio de leituras, cursos, etc) com o conhecimento experimental (adquirido na prática) e uma reflexão sobre essas duas espécies de conhecimentos, revelando, dessa forma, uma preocupação com o embasamento teórico. Leffa (2001) adverte que a formação pode começar por qualquer um dos três aspectos que ela engloba: teoria, prática e reflexão. Outro ponto essencial da formação é que ela deve promover mudança. Segundo Leffa (2001), a formação ocorre durante a mudança, e é um processo permanente, portanto, a mudança também é permanente.

Nóvoa (1997, p. 25) corrobora as afirmações de Leffa: “A formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (grifos do autor). Dominicé (apud. Nóvoa, 1997) complementa a idéia de Nóvoa ao alegar que a formação não é um processo linear, ela é feita de idas e vindas, pois é um saber que se constrói não por acumulação, mas sim por reflexões. Também, a educação, segundo Paulo Freire (apud Azevedo, 2004, p. 8) não se constitui como um movimento “linear, seqüencial e cumulativo, senão por rupturas, abandonos, estremecimentos”.

Nóvoa (1997, p.25) ressalta a importância de considerar na formação do professor o seu desenvolvimento pessoal, além de sublinhar o quanto é estreita a relação entre formação e projetos da escola: “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” Ele sugere que a prática de formação seja voltada para o coletivo, pois só assim contribuirá para a emancipação profissional dos professores. Matteus (2002, p. 10) acrescenta que “ (...) a prática do professor crítico-reflexivo, não serve apenas para a sua emancipação, mas também a de seus alunos”.

Nóvoa (1997, p. 31) ressalta a importância de os professores estarem envolvidos na pesquisa, o docente deve deixar de ser somente o objeto da pesquisa e ser também o investigador:

Passámos de uma *formação por catálogos* para uma reflexão na prática e sobre a prática. (...) Mudámos as nossas práticas de investigação *sobre* os professores para uma investigação *com* os professores e até para uma investigação *pelos* professores. Toda a formação encerra um projecto de acção. É de transformação. (grifos do autor)

Matteus (2002, p. 11) ratifica o ponto de vista de Nóvoa: “Nossos professores devem ser estimulados a pesquisar e a [re]criar criticamente alternativas educacionais coerentes com suas realidades e com os anseios dos tempos modernos”.

Para Goodon (apud. Nóvoa, 1997), a prática é muito importante para a construção do saber docente e segundo ele, a prática é influenciada de maneira determinante pela história de vida dos professores, portanto, essa se configura como de suma importância para a investigação acerca do professor. Nóvoa (1997, p. 24) concorda com Goodon (apud. Nóvoa, 1997) e amplia a sua visão, percebendo relevância da vida do professor fora da escola e também a importância do contexto escolar:

A formação dos professores tem ignorado sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”. (...) Não valorizam a articulação entre formação e os projetos das escolas. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (grifos do autor)

Schön (apud Pimenta, 2002) propõe uma formação profissional diferente dos moldes antigos, em que os profissionais não mais são formados no formato de um currículo normativo. Segundo Schön (apud Pimenta, 2002), os profissionais formados, de acordo com o currículo formativo não conseguem responder a situações do dia-a-dia.

A formação profissional proposta por Schön se baseia numa *epistemologia da prática*. De acordo com essa visão, o conhecimento é construído por meio da reflexão. Esse conhecimento será usado nos problemas cotidianos do professor, porém eles não são suficientes para solucionar todos os problemas, então cabe aos professores descobrir novos caminhos, este processo é chamado de *reflexão na ação*. O conjunto de novos conhecimentos também não será capaz de resolver todos os problemas. Para

equacionar esses novos problemas será preciso recorrer ao movimento nomeado por Schön de *reflexão na ação* (Pimenta, 2002).

Schön (apud Pimenta, 2002) valoriza a prática refletida, assim, os currículos de formação dos profissionais deveriam proporcionar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para tanto, a prática deve fazer parte do currículo desde o início da formação.

Wallace (1995) apresenta três modelos de formação profissional: o modelo de “mestria”<sup>1</sup> (*craft-model*); o modelo de ciência-aplicada (*apllied science model*) e o modelo reflexivo (*reflective model*). No modelo de “mestria”, os formandos aprendem imitando os professores mais experientes, seguindo as suas instruções e conselhos. Dessa forma, a competência profissional é adquirida após duas etapas: a observação do mestre e a prática.

Nesse modelo, a reflexão dos professores é totalmente desprezada e os professores não são os pesquisadores de sua prática. E o profissional é visto como um simples transmissor de conhecimentos. E o aluno como mero receptor de conhecimentos. E como afirmam Holly & Mcloughlin; Lyons (apud Nóvoa, 1997, p. 28): “Os professores têm de assumir-se como produtores da ‘sua’ profissão. Portanto é preciso mudar os profissionais e os contextos em que atuam”.

No modelo de ciência aplicada, um especialista instrui os futuros professores, esses aplicam o que aprenderam em sala de aula e se falharem é porque não aplicaram corretamente os ensinamentos recebidos.

E por fim, Wallace explica o modelo reflexivo. Nesse modelo, há a relação entre prática, teoria, conhecimento científico e atualização periódica a fim de se chegar à competência técnica. Outro fator relevante desse modelo, é que ele considera a incompletude do ser humano, portanto, esse modelo é cíclico, não há um fim, assim nunca estamos completamente formados, sempre há algo a aprender e a melhorar.

Os contextos de formação são variados: na sala de aula como aprendiz; na prática como professor; na troca com outros professores; trocas com supervisores; em variadas leituras; congressos, seminários, cursos, etc; e graduação.

O objetivo da formação, segundo Nóvoa (1997, p.27) “é preparar professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Mas para Franchi (1995) só a formação contínua dos profissionais da educação não é suficiente para melhorar a educação brasileira, é preciso que se modifiquem as condições de trabalho fragmentário.

Depois de uma breve revisão teórica a respeito da formação dos professores, iremos tratar do bom professor.

---

1. As traduções dos termos em inglês foram retiradas de AMARAL, M et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, J. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto : Porto, 1996. p. 91-122.



## O bom professor

As características que os alunos atribuem aos bons professores são fruto de seu julgamento pessoal, porém esses conceitos sofrem influência do contexto histórico-social em que estão inseridos (Cunha, 2003). Contudo, Wheeler (apud. Silva, 2000), a fim de traçar o perfil do bom professor, percorre a obra de grandes estudiosos de diferentes nacionalidades e bastantes afastados na linha temporal, tais que: Confúcio (séc. 5 a.C.), Santo Agostinho (séc.5 d.C.), o filósofo árabe Ibn Khaldoun (séc.14) e do educador americano Highet (séc.20), e percebe que eles têm visão muito próxima do que seja um bom professor. Mais adiante, veremos a lista elaborada por Wheeler a respeito do bom professor.

O bom professor, para os alunos, não é aquele conhecido como o “bonzinho”, que deixa os alunos à vontade e sim os que cobram e que são exigentes. Segundo a ótica dos alunos, essa é a forma de os professores manifestarem interesse por eles (Cunha, 2003).

Cunha (2003) constata também que para ser um bom professor é preciso ter domínio do conteúdo. Contudo, a autora observa que a maioria das justificativas dos alunos se baseia em aspectos afetivos. E os professores que acreditam na potencialidade dos alunos são freqüentemente citados como bons profissionais. Franchi (1995) afirma que os alunos se sentem mais confiantes, quando os professores confiam neles primeiro. Uma fala de um professor de uma escola particular (apud Rangel, 1994, p.30-31) confirma isso:

Vejo no “bom professor” o amigo...o amigo que ensina, que esclarece, que corrige, que estimula, que orienta e...faz tudo isso com prazer porque tem satisfação com o que faz e para quem faz...porque vê, no aluno, uma pessoa que espera dele a compreensão, a estima, a paciência e o companheirismo que têm os amigos...os bons amigos.

Um outro aspecto que Cunha (2003) pôde observar na fala dos discentes se refere à habilidade pedagógica. Os alunos apontaram a capacidade do professor de tornar a aula agradável, prazerosa, atraente e isso passa pelo gosto do professor pela matéria que leciona e pelo prazer de ministrar aulas. Franchi (1995) porém, observa que a maioria dos docentes está perdendo o “prazer de ensinar”. E muitos trabalhos acenam para o triste abandono de professores experientes da sala de aula, por falta de esperança de dias melhores para a educação.

Franchi (1995) destaca que os alunos valorizam a relação dialógica. Eles valorizam o professor que os faz participar da aula, que os incentiva a se manifestar e, assim, a construir seus conhecimentos. Essa relação dialógica é característica da educação libertadora (Claro, In: FRANCHI, 1995). O depoimento de um professor corrobora essa visão: “Um ‘bom professor’ é aquele que não dá aula. Ele constrói a aula com o aluno” (Rangel, 1994, p.10).

Vale ressaltar a observação feita por Cunha (2003) que os alunos não valorizam muito o posicionamento político do professor. Ela, então, verifica que este não é um dado consciente para os alunos e talvez não o seja para o professor.

Wheeler (apud Silva, 2000) arrola oito características de um bom professor:

- é um exemplo de conduta;
- estabelece um bom relacionamento com os alunos;
- tem paciência;

- corrige gentilmente;
- promove a autonomia dos alunos;
- mantém a disciplina;
- tem um bom método para apresentar o conteúdo;
- considera os fatores psicológicos.

O bom professor de língua estrangeira não foge a essas características, uma vez que elas são comuns a todos os professores. Contudo, os professores de cada área específica precisam de habilidades diferentes dos outros. Vieira-Abrahão (apud. Silva, 2000) elaborou uma lista com as seguintes características para os professores formados em língua estrangeira:

- ter boa competência comunicativa na língua estrangeira que vai ensinar;
- ter consistência teórica, ou seja, ter conhecimentos relevantes em Pedagogia, Psicologia, Linguística Aplicada, que possam fundamentar um trabalho de ensino coerente;
- ser consistente e crítico de sua própria prática pedagógica, enxergando sala de aula como um local de imensa riqueza para a verificação e construção de teorias de ensino-aprendizagem;
- ter consciência da necessidade de se manter atualizado através de leituras e frequência periódica a encontros, palestras, congressos;
- ter consciência de seu papel de educador.

Brown (apud. Silva, 2000) propõe uma lista mais detalhada com trinta características, subdivididas em quatro tópicos:

#### **Conhecimento Técnico**

- 1) Compreender os sistemas lingüísticos da fonologia, gramática e discurso da língua.
- 2) Ter domínio abrangente dos princípios básicos de aprendizagem e ensino de línguas.
- 3) Ter fluência nas habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.
- 4) Ter experiência de aprendizagem de língua estrangeira.
- 5) Compreender que há uma relação estreita entre língua e cultura.
- 6) Manter-se atualizado por meio de leituras e frequência a conferências e *workshops*.

#### **Habilidades Pedagógicas**

- 7) Usa abordagens de ensino com discernimento.
- 8) Compreende e tem experiência no uso de técnicas de ensino variadas.
- 9) Elabora e executa planos de aulas com eficiência.
- 10) Monitora o desenrolar das aulas e promove com eficiência as mudanças necessárias.
- 11) Percebe as necessidades lingüísticas dos alunos.
- 12) Dá *feedback* aos alunos de forma eficiente.
- 13) Estimula a interação, cooperação e trabalho em grupo em sala de aula.
- 14) Usa princípios adequados no gerenciamento de sala de aula.
- 15) É hábil na apresentação da matéria.
- 16) Tem criatividade ao adaptar o livro didático e recursos auxiliares.
- 17) Cria novo material quando necessário.

18) Usa técnicas interativas e motivadoras na elaboração de testes.

#### ***Habilidades Interpessoais***

19) É consciente das diferenças culturais e é sensível às tradições culturais dos alunos.

20) Gosta do convívio de pessoas e demonstra entusiasmo, *rapport* e bom humor.

21) Valoriza as opiniões e habilidades dos alunos.

22) É paciente ao trabalhar com alunos menos habilidosos.

23) Oferece desafios a alunos com habilidades excepcionais.

24) Trabalha de forma colaborativa com colegas.

25) Busca oportunidades para compartilhar pensamentos, idéias e técnicas de ensino com colegas.

#### ***Características Pessoais***

26) É organizado, consciencioso no cumprimento de compromissos e prestativo.

27) É flexível em situações difíceis.

28) Tem posicionamento inquiridor ao experimentar novas formas de ensinar.

29) Tem objetivos a curto e médio prazo para seu crescimento profissional.

30) É exemplo de altos padrões morais e éticos.

Percebe-se que as características apontadas por Brown (apud. Silva, 2000) podem ser aplicadas a professores de qualquer área, com exceção do primeiro tópico, o de conhecimento técnico que serão sempre diferenciados, de acordo com a área de domínio do docente.

Após analisarmos o perfil do bom professor de língua estrangeira, passaremos à apresentação da professora-sujeito da pesquisa e da metodologia utilizada neste trabalho.

### **A professora-sujeito e a metodologia da pesquisa**

Letícia (pseudônimo) é professora da área de francês, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Ela é licenciada em Letras Português/Francês pela mesma faculdade e ministra aulas de francês há 25 anos. Já lecionou em cursos livres de língua francesa e atuou também como professora de balé.

A presente investigação trata de um estudo de caso, uma vez que se ocupa de uma só professora (Johnson, apud SILVA, 2000). Segundo ela, o estudo de caso é naturalista (porque os dados são coletados em ambiente natural, isto é, a sala de aula); qualitativo (embora seja possível algum tipo de quantificação); e descritivo. Além disso, esse tipo de investigação varia em relação à duração.

Para a realização desta pesquisa, os dados foram recolhidos de duas maneiras diferentes: questionário e observação das aulas. O questionário foi composto de doze perguntas, focalizando os temas: a prática da professora em sala de aula, suas experiências de formação, o bom professor de línguas e, finalmente sua vida pessoal e profissional. As aulas observadas totalizaram nove de quarenta e cinco minutos cada. Essas aulas foram observadas numa turma de segundo ano de Letras em uma universidade pública.

Feita a apresentação da professora-sujeito e da metodologia do trabalho, a análise dos dados será feita na seção subsequente.

## Análise dos dados

Os dois instrumentos utilizados para a análise foram as observações das aulas e o questionário preenchido pela professora-sujeito desta pesquisa. Propusemo-nos a investigar a prática dessa professora e os tipos de formação que mais contribuíram para a sua prática.

Ao ser questionada sobre a experiência de formação que tivera como professora, Letícia mencionou a graduação, estágios e cursos na Aliança Francesa e um doutorado (não concluído) em Linguística Aplicada ao ensino de línguas pela PUC de São Paulo. Assim, ela não considera como formação os longos anos em que foi à escola como aluna, as trocas com supervisores e colegas, leituras especializadas sobre o assunto e a prática como docente. Embora considere que a experiência como professora de balé tenha contribuído para dar dinamicidade às suas aulas.

Segundo Letícia, o bom professor de línguas é paciente (ponto considerado por Brown e por Wheeler), e ela materializa esse aspecto em sala de aula, sempre muito paciente com os alunos, sobretudo com os menos habilidosos e os “distraídos”. Ela também considera a participação dos discentes em sala de aula: “Como todo professor, o professor de língua deve [...] saber fazer os alunos falarem [o que nem sempre consigo, eu falo muito mais que os alunos]”. Apesar de considerar que os alunos falam pouco, a professora consegue fazer com que os alunos produzam oralmente, propondo atividades variadas em sala de aula, que exijam a expressão oral.

As observações das aulas nos permitem dizer que Letícia privilegia a produção oral dos alunos, uma vez que a duração da aula é curta e a produção escrita exige um tempo maior. Além disso, os alunos raramente têm oportunidades para se comunicar em francês fora do espaço da sala de aula e a produção escrita, ainda é, na maioria das vezes, individual, podendo perfeitamente ser feita em casa. Contudo, a professora abre espaço para esse tipo de produção em sala de aula, argumentando que aí os alunos podem se ajudar nas dúvidas, além de serem auxiliados pelos professores.

A valorização da atividade oral em sala toca no terceiro ponto mencionado pela professora para conceituar o “bom professor” de línguas: “aproveitar bem o tempo da sala de aula [poucos alunos se dedicam a um estudo fora da sala de aula]”. Os alunos têm outras matérias para se dedicar e poucos escolheram o francês como primeira ou segunda opção de língua estrangeira, por isso não se sentem muito estimulados a um estudo mais aprofundado da língua francesa.

Como quarto quesito, Letícia aponta a variedade de atividades. A professora, realmente, propõe atividades diversificadas aos alunos, em uma mesma aula, ela passou um *clip* para os alunos, para trabalhar as habilidades auditiva, oral e leitura. Em seguida, ela utiliza a música como “gancho” para introduzir um tempo verbal: *le futur simple*. Depois, os alunos têm um pouco de contato com a cultura francesa (outro aspecto mencionado por Brown) por meio de expressões idiomáticas. Letícia expressa a sua dificuldade em seguir um livro determinado para o ensino de línguas, justificando que eles são muito previsíveis, retirando, dessa forma, o aspecto “surpresa”, tão importante para a motivação dos alunos.

E, finalmente, o quinto ponto arrolado por Letícia refere-se ao domínio do conteúdo a ser ensinado (esse item é contemplado tanto na lista de Brown como na de Vieira-Abrahão). Letícia ilustra seu ponto de vista da seguinte forma: “[...] minhas aulas melhoraram à medida em que (sic) fui obtendo maior domínio do conteúdo que eu ministrava; tive mais segurança para propor determinadas atividades].” Esta afirmação nos mostra o quanto é importante o professor dominar o conteúdo que

ministra, para ter segurança e para transmiti-la aos alunos. Muitas vezes, o professor que não domina bem o conteúdo programático, não cobra muito dos alunos e assim os alunos se sentem à vontade para ser indisciplinados. Portanto a segurança que o professor tem do conteúdo o ajuda a minimizar os problemas de disciplina em sala de aula.

Sabe-se que os alunos valorizam muito a relação afetiva entre professor e aluno (Cunha, 2003) e Letícia parece também conferir relevância a esse aspecto. Para ela, são fundamentais: o respeito, a responsabilidade, a camaradagem, a gentileza e o compromisso de ambos os lados. Isto foi dito por ela no questionário e concretizado em sua prática. Ela é assídua e pontual em sala de aula. Não demora a dar retorno às atividades realizadas pelos alunos, diminuindo a angústia sentida por eles para saber o resultado. Esse fator é muito valorizado pelos alunos, no entanto, a professora mostra-se também preocupada com ele: “O bom professor (...) se preocupa não só com o processo, mas também com resultados”. A professora corrige os alunos gentilmente, não os expõe ao ridículo e chamando a atenção para o fato de que o erro é uma parte natural da aprendizagem, e é a partir dele que os alunos criam hipóteses sobre a língua e chegam à forma padrão. Ela acrescenta que o professor tem de ter humildade para reconhecer que ele erra como os alunos.

Existe, como pudemos observar nas aulas assistidas, entre a professora e os alunos camaradagem e gentileza, o que não exclui a responsabilidade. Assim como a professora se mostra responsável para com suas atividades e para com seus alunos, ela cobra isso deles. É importante que o professor saiba cobrar dos alunos, pois os alunos precisam aprender a ter responsabilidades, pois são eles os verdadeiros construtores de seus conhecimentos, o professor é apenas um mediador. Porém não se pode cobrar se não se dá exemplo.

Com relação à sua prática em sala de aula, Letícia mostra mais uma vez o quanto é importante fazer com que seu aluno se sinta responsável por sua aprendizagem, ela promove atividades de escrita e reescrita. Durante as aulas assistidas tive oportunidade de ver seus alunos lhe entregando composições e as recebendo de volta. Ela justifica o uso dessa atividade da seguinte forma: “(...) a produção de texto solicita do aluno que ative seus conhecimentos pois ele é colocado diante de problemas que precisa resolver. A retomada do texto é momento de aprendizagem e reforço”. Com estas palavras, podemos observar que a professora vê seus alunos como sujeitos de sua aprendizagem e não meros receptores de conhecimentos já construídos.

Outro fator por ela considerado como de suma importância é a compreensão oral: “(...) é imprescindível habituar e educar o ‘ouvido’ na língua que se aprende”. Letícia faz uso de exercícios de memorização tanto de textos quanto de verbos, a professora alega que esses exercícios ajudam os alunos a internalizar as estruturas da língua-alvo e se constituem como um bom momento para se trabalhar a pronúncia. Com esse depoimento, observamos que a professora não segue nenhuma abordagem específica, antes ela faz um recorte de cada uma delas e utiliza das abordagens os aspectos que considera relevantes para o aprendizado de seus alunos. É importante perceber que a professora não se intimida em afirmar que lança mão de práticas behavioristas em sala de aula enquanto estas estão sendo discutidas e “banidas” desse espaço. Mas ao mesmo tempo em que utiliza práticas behavioristas, recorre também a práticas comunicativas. Letícia, porém utiliza tanto uma como outra de maneira reflexiva e não porque uma está em voga e renega a outra porque está ultrapassada;

todas as vezes que opta por uma ou por outra tem uma justificativa para tal escolha, como fica claro em seu depoimento.

Letícia recorre, também, a exercícios orais e escritos, sobre estruturas lingüísticas específicas “(...) desde um exercício estrutural até a elaboração de um texto, um diálogo mais livre”. O último tipo de atividade por ela citado foi o ditado. Mas durante a aula, pudemos notar que a docente utiliza músicas como forma de despertar o interesse dos alunos, bem como, para introduzir a cultura francesa. A interpretação e a discussão de textos também são freqüentes em sua aula. As atividades em pares e em grupos fazem parte da prática da professora. Essas atividades que reúnem os alunos são muito recomendadas para dar mais confiança aos alunos e para que eles se ajudem criando um clima de solidariedade, amizade e respeito durante a aula. Quando um aluno comete um erro não há entre os colegas atitudes de reprovação e sim de cooperação, eles sentem vontade de auxiliar os colegas.

Uma outra característica do bom professor é ser sempre insatisfeito com seu trabalho. Não ser insatisfeito em pensar que seu trabalho é ruim, mas de saber que sempre há o que melhorar:

A cada ano fico mais satisfeita com meu trabalho, isso significa que fico insatisfeita com o que fiz anteriormente. Acho que sou uma professora que aprende muito com seus erros. Eu gosto do que faço e tenho tido a sorte de ter alunos, em sua grande maioria, muito simpáticos e receptivos. Geralmente fico contente ao final de um dia de trabalho. Mas ainda deixo muito a desejar no que diz respeito a promover uma aprendizagem efetiva. Espero poder crescer a cada ano.

Neste seu depoimento podemos concluir que a professora reflete muito a respeito de suas aulas e se reconhece como uma pessoa incompleta sempre tendo algo a acrescentar. Uma outra conclusão importante a que podemos chegar é que a docente valoriza muito a sua experiência de formação prática. É sobretudo sobre a reflexão de sua prática que ela a reconstrói, a renova e conserva os aspectos positivos. É uma professora pesquisadora de sua prática. Segundo Pimentel (apud Franchi, 1995), a formação profissional ocorre quando se ensina. Com essa concepção, o autor ressalta a importância da prática reflexiva.

Nóvoa (1997, p. 341) corrobora essa visão: “A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade”.

Outra visão importante para ratificar a importância da prática é de Souza (apud Franchi, 1995, p. 61). Para ele:

(...) os professores aprenderam a ser professores ensinando. Experimentaram caminhos e os alunos responderam a essas iniciativas de forma positiva ou não. Foi nessa procura do “acerto” que foram encontrando a segurança da docência – peculiaridade da profissão: a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação.

Não conseguimos, por meio do questionário e das observações das aulas, verificar se a experiência como aluna influenciou a sua prática como professora. Provavelmente, mesmo inconscientemente, seus longos anos de experiência como

discente influenciam na sua atuação como docente. Letícia ressalta ainda a importância da leitura de textos teóricos voltados para sua área de domínio.

Respondendo à segunda pergunta, parece-nos que o tipo de formação que mais contribuiu para a formação dessa profissional foi a sua própria prática. Mas uma prática consciente, reflexiva, que certamente se apóia em leituras teóricas feitas no doutorado e em suas leituras informais.

Respondidas as perguntas formuladas neste estudo, passemos às reflexões finais.

### **Reflexões finais**

A análise dos dados desta investigação nos permitiu chegar a algumas conclusões. A nossa primeira conclusão é de que a prática de Letícia se encontra em consonância com os teóricos que traçaram o perfil dos bons professores apontados neste estudo.

A professora apresenta-se muito receptiva à opinião de seus alunos e sempre se inquieta tentando cada vez mais melhorar a sua prática, através de suas reflexões e do *feedback* que recebe de seus alunos. Vemos assim que a prática dessa professora está apoiada em suas reflexão e nas teorias que lê, enquadrando-se no modelo reflexivo apresentado por Wallace (1995).

Suas principais características de boa professora são: a paciência e dedicação; inquietação com o papel de construtor de conhecimentos de seus alunos; preocupação com a diversidade de atividades propostas, contemplando a diversidade de discentes em sala de aula; preocupação com a motivação de seus alunos e, finalmente, o domínio do idioma ensinado.

Como pudemos observar, a sua prática se pauta por escrita e reescrita; exercícios de compreensão oral; exercícios de memorização; exercícios (orais e escritos) com ênfase nas estruturas lingüísticas e ditados. A professora mostra-se bastante aberta para as novas tendências de ensino, porém não renega as tendências passadas por terem caído em desuso, ou porque foram rejeitadas pelos teóricos. Ele revela-se eclética e aproveita de cada abordagem aquilo que ela oferece de melhor.

E como experiência de formação que mais contribuiu para a prática dessa professora, acreditamos ser a própria prática como docente, até porque ela já é uma profissional bastante experiente com 25 anos de carreira, portanto já teve oportunidade de experimentar muitas práticas, conservar umas e descartar outras, por meio de reflexão sobre a sua prática, e pelo *feedback* dos alunos.

O que nos deixa tranquilos é saber que embora se tenha conhecimento de professores ruins, há ainda os bons professores, que sabem que a caminhada é difícil, que é preciso superar muitas dificuldades, mas que olham para o futuro com esperança de dias melhores para a educação nacional e acima de tudo acreditam no potencial de seus alunos.

### **Referências**

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 91-122.

AZEVEDO, J. G. de. *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CUNHA, M. I. *O bom professor e a sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCHI, E. P. (Org.). *A causa dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

MATTEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 3-14.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão do docente. In: \_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso*. Belo Horizonte: 2000. Dissertação (Mestrado em Letras: Lingüística Aplicada)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma prática. IN: \_\_\_\_\_. GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RANGEL, M. *Representações e reflexões sobre o "bom professor"*. Petrópolis: Vozes, 1994.

WALLACE, M.J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.



## EXAME DE SELEÇÃO DE DOCENTES: O QUE É EXAMINADO?

Aline Ribeiro Pessôa (UCB)

### ABSTRACT

*This paper aims to investigate the selected competences and knowledge in the 2004 public contest for English language teachers of the Federal District Education Office and, thus, identify the expected professional's profile. The diagnostic research used document analyses and field research. The instruments to gather data were the public exam notice, the English written evaluation and interviews with six candidates. The results point out to the demanded profile of an English proficient professional who is grammatical and discourse competent.*

### RESUMO

*Este estudo objetiva investigar as competências e conhecimentos privilegiados no concurso para professor de inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal realizado em 2004 e, assim, identificar o perfil de profissional esperado. A pesquisa diagnóstica empregou análise documental e pesquisa de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram os editais do concurso, a prova escrita de inglês e entrevistas com seis candidatos. Os resultados sugerem que o perfil exigido é o de um profissional proficiente em língua inglesa, gramatical e discursivamente competente.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *avaliação; concurso público; competências; perfil do professor de inglês.*

### Introdução

Ao longo da história, exames diversos têm sido usados como mecanismos de controle enraizados não apenas na esfera educacional, como também no âmbito do governo (Neves, 2002).

Há milênios, os chineses criaram critérios para selecionar indivíduos com o objetivo principal de prover o Estado com homens capacitados. Na China, em 2205 a.C., o imperador chinês Shun examinava seus oficiais a cada três anos com a finalidade de promovê-los ou demiti-los (Depresbiteris, 1989 e 1998, Dias Sobrinho, 2002 e Worthen e Sanders, 1987).

Na Idade Média, o principal objetivo das universidades era a formação de professores. Os alunos que completavam o bacharelado precisavam ser aprovados em um exame para poder ensinar (Soeiro e Aveline, 1982). Na França, surge, em 1766, um exame altamente competitivo para selecionar professores: a *agrégation* (Neves, 2002).

No Brasil, o último ato de D. Pedro II, em 14 de novembro de 1889, foi presidir um concurso para professores de inglês dentro do Colégio Pedro II (Mattos, s/d). Desde então, diversos professores de inglês assumiram seus cargos após concurso público.

O estudo aqui discutido focaliza as provas de inglês do concurso que selecionou professores de língua inglesa para atuação na escola básica (ensino fundamental e médio) do Distrito Federal, realizado em dezembro de 2004 e janeiro de 2005. Estudos como este ainda são raros na Lingüística Aplicada (Pessôa e Duqueviz, 2005; Daher e Almeida, 2003). Entretanto, entendo que a análise desse tipo de exame, que seleciona futuros professores, pode ser reveladora das competências e dos conhecimentos privilegiados pelos exames e, assim, pode contribuir com inferências acerca do perfil de professor almejado por esse mercado específico de trabalho. Um estudo como este, aliado a outros desenvolvidos em contextos distintos, pode, ainda, contribuir com intervenções que se mostrarem necessárias nos cursos de Letras.

Ao longo deste trabalho o termo competência é usado para referir-se aos componentes que integram a competência comunicativa, ou seja, competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica, conforme sistematizado por Canale e Swain (1980) e expandido por Canale (1983).

A competência gramatical envolve o conhecimento de itens lexicais e das regras morfológicas, sintáticas, semânticas e fonológicas visando à acuidade na expressão e compreensão. A competência sociolingüística abarca o conhecimento das regras socioculturais da língua e exige a compreensão do contexto social no qual a língua é utilizada. A competência discursiva, entendida como a habilidade de conectar as sentenças de modo a formar um discurso coerente, requer uma compreensão sobre coesão e coerência ao criar um determinado enunciado. A competência estratégica considera que falantes e ouvintes fazem uso de diversas estratégias de comunicação de modo a interpretar, expressar e negociar significados em um dado contexto.

O objetivo deste estudo é identificar competências e conhecimentos privilegiados no concurso público e, assim, identificar o perfil de profissional esperado pela rede pública do Distrito Federal. Entretanto, como afirmo em estudo anterior (Pessoa e Duqueviz, 2005), “discutir um exame de língua estrangeira de um concurso público constitui-se em exercício, a um só tempo, exaustivo e limitador” pela impossibilidade de esgotamento de um tema tão amplo e importante, dadas as diversas interfaces que o compõem, bem como a variedade de questões que o assunto comporta e provoca.

Com a finalidade de atingir o objetivo proposto, esta é uma pesquisa diagnóstica que empregou análise documental e pesquisa de campo, em uma abordagem qualitativa com algumas quantificações. Quanto às ferramentas de análise dos dados, a pesquisa usou entrevistas e princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Moraes, 1994), processo pelo qual pode-se compreender a realidade por meio da interpretação de documentos, extraindo-se tanto o conteúdo explícito quanto o implícito, em busca de uma melhor compreensão dos significados.

Os dados do estudo foram o edital do concurso público para ingresso no cargo de professor (Distrito Federal, 2004), a prova escrita da seleção para professor de inglês, realizada em 2004, o edital específico para a prova oral (Distrito Federal, 2005) e entrevistas com seis candidatos sobre a prova oral, realizada em janeiro de 2005.

Este trabalho está dividido em quatro partes. Inicialmente, abordo os conhecimentos exigidos aos candidatos apresentados nos editais (Distrito Federal, 2004 e 2005). A seguir, analiso o exame escrito de língua inglesa. Os dados da prova oral são discutidos na terceira parte. Concluo o trabalho tecendo considerações sobre o perfil docente exigido pelo exame de seleção.

## **Os editais**

Em setembro de 2004, o governo do Distrito Federal divulgou o edital (Distrito Federal, 2004) do concurso público para ingresso no magistério com lotação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

De acordo com esse edital, o processo seletivo dos professores de língua inglesa ocorre em duas fases: a primeira, uma prova objetiva escrita e a segunda, uma prova oral, apenas para os candidatos classificados na prova escrita.

Esse primeiro edital informa que as provas escritas compreendem questões constituídas por enunciados seguidos por itens que devem ser julgados pelo candidato como ‘certo’ ou ‘errado’. Cada resposta errada anula uma resposta correta. Para evitar essa penalização, ou seja, a anulação de um item respondido corretamente a cada resposta errada, o candidato pode não responder ao item cuja resposta julgar desconhecer.

De acordo com o documento (Distrito Federal, 2004), todos os candidatos devem responder uma prova objetiva com 120 itens, sendo 50 de Conhecimentos Pedagógicos, Língua Portuguesa e Noções de Direito e 70 itens de Conhecimentos Específicos em relação a suas respectivas áreas.

As “habilidades” e os “conhecimentos específicos” divulgados (Distrito Federal, 2004) para a prova de inglês são:

#### **“12.1 HABILIDADES**

12.1.1 Os itens das provas objetivas avaliarão habilidades que vão além do mero conhecimento memorizado, abrangendo compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, valorizando a capacidade de raciocínio.

12.1.2 Cada item das provas objetivas poderá contemplar mais de um objeto de avaliação.”

#### **“12.2.2 CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS**

**PROFESSOR CLASSE A - COMPONENTE CURRICULAR:  
LEM/INGLÊS:** 1 Semantic aspects of the language. 2 Syntactic aspects of the language concerning the following items: the simple sentence; adjuncts; disjuncts, conjuncts; coordination and apposition; sentence connection; the complex sentence; the verb and its complementation; the complex noun phrase; word formation. 3 Morphological aspects of the language concerning the following items: verb and the verb phrase; nouns, pronouns, articles and determiners; adjectives and adverbs; prepositions and prepositional phrases. 4 Phonetic/phonological aspects of the language concerning: segmental features: English vocalic and consonantal systems. 5. Questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de inglês.”

O edital específico da prova oral (Distrito Federal, 2005) informa que (a) essa prova visa aferir os conhecimentos específicos (apresentados anteriormente) e que (b) os critérios para avaliação são pronúncia, gramática, vocabulário, fluência na língua, compreensão e conhecimento lingüístico.

O edital (Distrito Federal, 2005) informa que a prova oral é gravada, mas descarta o fornecimento dessas gravações ao estabelecer que “não será fornecida, em hipótese alguma, cópia e/ou transcrição dessas fitas”.

### **A prova escrita**

O exame escrito, mais especificamente o exame de língua inglesa, construído com 15 questões totalizando 70 itens, enumerados de 51 a 120, inicia com o texto *About language teaching* (de acordo com informação constante no exame, o texto foi adaptado de Fowler, *Proficiency English - language and composition*, Nelson-Sunbury-on-thames, 2000) que apresenta 11 lacunas.

Para melhor entendimento das análises, transcrevo a seguir, os dois primeiros parágrafos do texto.

#### About language teaching

- 1            It is probably easier for \_\_\_\_\_ teachers than for  
 \_\_\_\_\_ students to appreciate the reasons why learning  
 3            English seems to become increasingly difficult once the basic  
 structures and patterns of the language have been understood.  
 Students are naturally surprised and disappointed to discover  
 that a process which ought to become simpler does not appear  
 to do so.
- 8            It may not seem much consolation to point out that  
 the teacher, too, becomes frustrated when his efforts appear  
 to produce less obvious results. He finds that students who  
 11           were easy to teach, because they succeeded \_\_\_\_\_ putting  
 everything they had been taught \_\_\_\_\_ practice, hesitate  
 when confronted with the vast untouched area of English  
 15           vocabulary and usage which falls outside the scope of basic  
 textbooks. He sees them struggling because the language  
 they thought they knew now appears to consist of a  
 17           bewildering variety of idioms, clichés and accepted phrases  
 with different meanings in different contexts. It is hard to  
 convince them that they are still making progress towards  
 fluency and that their English is certain to improve, given  
 21           time and \_\_\_\_\_ dedication.

As três primeiras questões do exame referem-se ao texto. Essas questões totalizam 15 itens. A análise do exame revela que desses 15 itens, 4 são sobre o uso do artigo definido, 5 itens sobre o uso de preposições e 6 referem-se a sinônimos.

Partes das três primeiras questões são transcritas a seguir.

As far as the use or omission of the definite article is concerned, judge the following items referring to the text above.

51 On lines 1 and 2, the definite article should be inserted right before “teachers” and “students”.

52 On line 21, there should be no article before “dedication”.

With respect to the use of prepositions and considering the previous text, judge the items below.

55 On line 11, the preposition that follows “succeeded” is **at**.

56 The preposition to be placed after “taught” (l 12) is **on**.

In the previous text,

60 the word “increasingly” (l 3) can be replaced by **quite** with no difference in meaning.

61 the expression “point out” (l 8) is synonymous with **draw attention to, indicate**.

62 “struggling” (l 15) means **challenging, attacking**.

63 the word “bewildering” (l 17) can be replaced by **profusion** or **abundance** with no change in meaning.

Apesar de essas questões terem sido construídas com referência ao texto, não há qualquer item que avalie especificamente compreensão em leitura.

A análise dos dados revela que a dificuldade da prova não se faz pelo vocabulário, mas pelo nível de conhecimento gramatical exigido. A maioria dos itens do exame reflete a exigência de conhecimentos específicos sobre a língua, metalinguagem, que deveriam ser estudados especialmente em Cursos de Letras. A questão transcrita a seguir exemplifica essa característica da prova.

Judge the following items.

77 In terms of sentence structure, “I came, I saw, I conquered” is an example of a simple sentence with asyndetic coordination.

78 In “Fred built the cabin with his own hands”, the underlined fragment is an adjunct.

79 A disjunct is found in “Donna won’t cooperate, which makes things more difficult”.

80 In “The strong belief that he was unbeatable was Hugh’s first defeat”, the underlined passage has an appositive function.

81 “Playing video games and to watch sitcoms on cable TV are my favorite pastimes” is an example of coordinated structures with appropriate parallelism.

A análise dos dados revela que conhecimentos adquiridos em cursos de inglês ou experiências com a língua oral garantiram a competência lingüística necessária para responder apenas alguns itens. Na questão que avalia aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa, há dois tipos de itens: os que implicam conhecimento teórico (itens 68 e 69) e os que apenas solicitam o conhecimento de falante da língua (itens 66, 67, 70, 71 e 72). Essa afirmação pode ser observada na questão transcrita a seguir.

According to the established rules of phonetics and phonology of the English language, judge the items below.

66 In the pronunciation of the following words **subtle**, **lamb**, **climb** and **thumb**, the **b** is always silent.

67 In the following words, the initial **h** is never silent: **hate**, **hello**, **honest**, **history**.

68 The sound of the letter **a** in **ago** and in **about** is unstressed and it is called a *schwa*.

69 The following sets of words are illustrative of minimal pairs: **toe/so**, **later/litter**, **they/day**, **bid/bead**.

70 The pronunciation of the verbal forms **attached**, **disposed**, **needed**, **advanced**, **disturbed**, and **noted** leads to the conclusion that there are only three possibilities for the ed-ending pronunciation.

71 A shift (or change) in the stressed syllable of nouns such as **contract**, **defect**, **object**, **progress** turns them into verbs.

72 The pronunciation of the verb **use** has two different forms in “He used his pen to sign his name” and in “He used to wear short trousers when he was a boy”.

Questões como as discutidas até aqui exigem competência gramatical (Canale, 1983) e conhecimento da metalinguagem usada para descrever estruturalmente a língua inglesa.

O uso de metalinguagem implica em uma expectativa de que o candidato tenha um conhecimento gramatical da língua inglesa muito além do conhecimento intuitivo de quem adquiriu a língua em contextos naturais, ou seja, onde a língua é falada como no caso de brasileiros que moraram em países anglo-falantes por um período, por exemplo. Também não contempla casos cuja língua foi aprendida sem ter a gramática enfatizada de forma sistemática, como em cursos livres de inglês.

Duas questões do exame referem-se ao processo de ensino-aprendizagem de inglês. Uma sobre como o tratamento de erros é entendido em cinco métodos de ensino de línguas.

In regard to error treatment and language teaching methods, decide about the correctness of the items below.

111 In the Silent Way, errors are to be avoided at all costs through the teacher's awareness of where the students will have difficulty and restriction of what they are taught to say.

112 In Communicative Language Teaching (CLT), errors of form are tolerated during fluency-based activities and are seen as a natural outcome of the development of communication skills. The teacher may note the errors during fluency activities and return to them later with an accuracy-based activity.

113 In the Grammar-Translation method, errors are seen as a natural, indispensable part of the learning process. The teacher uses students' errors as a basis for deciding where further work is necessary. Self and peer correction are fostered as well.

114 In the Total Physical Response (TPR) approach, errors are expected when students first begin speaking. The teacher should be tolerant and only correct structural errors unobtrusively. As students get more advanced, the teacher can correct more minor errors.

115 In Georgi Lozanov's *Suggestopedia*, now called *Desuggestopedia* to reflect the importance placed on suggesting no limitations on learning, errors are corrected gently, with the teacher using a soft voice. This method is illustrative of what came to be known as an affective- humanistic approach to language teaching.

A outra questão solicita ao candidato julgar se as características atribuídas a métodos de ensino de línguas estão corretas, como pode ser observado no excerto a seguir.

As regards language teaching methods, judge the following items.

116 Content-based Instruction, Task-based Instruction, and the Participatory Approach to foreign language teaching subvert the idea that students should learn to use a language and suggest instead that they should use a language in order to learn it.

117 In Communicative Language Teaching (CLT), the target language is a vehicle for classroom communication, not just the object of study. That is one of the reasons why the use of the mother tongue should be handled sensibly and carefully.

118 Integrating the four skills (reading, speaking, listening, and writing) from the beginning is a characteristic of the Audio-Lingual Method because it is concerned with habit formation.

119 There is student-to-student interaction in drilling exercises or when students take different roles in dialogs, but this interaction is teacher-centered. Also, students are not allowed to initiate interaction. This describes the nature of student-student interaction in *Suggestopedia*.

120 One of the basic assumptions of the Grammar-Translation Method is that by learning to communicate students will be more motivated to study a foreign language since they will feel they are learning to do something useful with the language.

A análise dos dados demonstra que todos os pontos dos conhecimentos específicos divulgados no edital (Distrito Federal, 2004), apresentados na seção anterior, foram contemplados, ou seja, examinaram-se aspectos semânticos, sintáticos,

morfológicos, fonéticos e fonológicos da língua inglesa e temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de inglês.

O quadro a seguir apresenta a sistematização da quantidade de itens da prova em relação aos conhecimentos específicos.

QUADRO 1: Relação conhecimentos específicos e quantidade de itens

Conhecimento específico	Semântica	Sintaxe	Morfologia	Fonética	Processo ensino-aprendizagem
Quantidade de itens	6	24	23	7	10

A análise da prova escrita pode ser assim resumida:

- O candidato deve ter profundo conhecimento de aspectos semânticos, morfossintáticos e fonéticos da língua inglesa, além de domínio de metalinguagem;
- O texto é usado como pretexto para avaliação de conhecimentos gramaticais;
- O candidato precisa saber teorias acerca dos métodos de ensino de língua estrangeira.

Uma crítica a esse exame é a ausência de uma produção escrita na qual o candidato pudesse demonstrar, por exemplo, sua capacidade de síntese, uma habilidade que seria avaliada, segundo o edital (Distrito Federal, 2004).

Outra crítica ao exame refere-se ao fato da prova não apresentar nenhuma questão que examine a compreensão em leitura. Um exame que seleciona professores de inglês, que também lecionarão no ensino fundamental, ao não avaliar a compreensão em leitura, desconsidera o que é sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) que enfatizam o ensino de leitura em língua estrangeira nas escolas regulares de ensino fundamental do país.

### A prova oral

A prova oral visava aferir conhecimentos específicos constantes no edital (Distrito Federal, 2005) e os critérios para avaliação envolviam pronúncia, gramática, vocabulário, fluência na língua, compreensão e conhecimento lingüístico (como discutido anteriormente).

Apesar de a prova oral ter sido gravada, o edital específico para essa prova (Distrito Federal, 2005) descartava o fornecimento dessas gravações. Assim, por não termos tido acesso a esse material, o presente estudo usa a técnica da entrevista focalizada (Gil, 1994).

No âmbito das Ciências Sociais, a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas e considerada bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que “as pessoas sabem (...), fazem ou fizeram”. (Gil, op.cit., p.113). Gil define a entrevista focalizada como distinta da simples conversa apenas por ter o objetivo de coletar dados focalizados em um determinado assunto (id. ibid.).

Seis candidatos aprovados no concurso responderam a seguinte pergunta: como foi a prova oral? Conte tudo o que você lembra desde a sua chegada na sala de provas.

Todos os entrevistados foram previamente informados que eu estava desenvolvendo uma pesquisa sobre o concurso e que suas identificações seriam

preservadas. Desse modo, ao longo dos excertos que serão apresentados, os candidatos são identificados por meio de siglas.

De acordo com os dados, a prova oral se inicia com a leitura de um texto. Esse texto serve como elemento motivador, conforme excertos das entrevistas a seguir.

Chegamos e ficamos numa sala esperando, depois de um tempo, me deram um texto. Disseram que eu teria 5 minutos pra ler o texto e 10 pra discutir sobre o texto. (C.S.)

A gente foi chamado para uma sala isolada, recebeu um texto e disseram quanto tempo eu teria para ler; acho que 5 minutos. (A.B.)

Bem, o horário tinha sido marcado, o meu foi o primeiro horário. Cheguei lá e fui para o auditório. As carteiras estavam identificadas e tive que esperar para que me chamassem. Disseram que chamariam por ordem alfabética. Após duas horas de espera, me chamaram para uma sala com outras cinco pessoas. Explicaram como seria o procedimento, que eu receberia um texto, com 5 minutos para ler e que depois eu entraria na sala de exames e seria argüida por 10 minutos. Nessa sala não podíamos conversar com ninguém. (A.D.)

As entrevistas, apesar de em número reduzido, apontam para 3 textos distintos.

Meu texto era sobre uso da língua materna, falava da influência da língua materna e alguma coisa sobre material didático. (D.O.)

O texto tinha relação com a história dos métodos, era uma espécie de resumo dos métodos, aparecia nomes de autores, mas o único que eu conhecia era o Brown. Eu lembro que falava que a partir da década de 70 percebeu-se que algo precisava ser feito sobre o ensino de línguas e aí aparecia cronologicamente década por década, eu acho, alguns pontos importantes. (A.B.)

O texto era sobre cultura e linguagem e era bastante acadêmico, tinha referência bibliográfica, mas eu não lembro. (C.S.)

Os dados demonstram que o texto foi amplamente usado como elemento motivador.

Perguntaram qual era o assunto do texto, pediram que eu fizesse um breve resumo do texto, perguntaram minha opinião, se eu concordava com a posição do autor, qual era a minha posição sobre o uso da língua materna na sala de aula. (D.O.)

Perguntaram também sobre o texto, perguntaram se eu usava a língua mãe em sala de aula e em que situações. Outra pergunta relacionada ao texto foi sobre material didático. Se eu tinha preferência por autores ou por editoras, por exemplo, editora britânica, americana, brasileira, e o que eu levaria em conta para escolher o material didático, caso eu pudesse escolher o livro a ser adotado. (A.D.)

Fizeram umas duas perguntas sobre o texto, mas eu não lembro como foram. (A.B.)

Pediram que eu argumentasse, falasse do meu entendimento do texto. (C.S.)

Pediram que eu falasse em poucas palavras sobre o assunto do texto, uma espécie de resumo e me perguntaram se eu concordava com o autor. (D.S.)



Fizeram umas 3 perguntas, eu acho, mas eu não lembro muito bem como foram. Lembro que uma foi sobre o que eu levaria em consideração para escolher o material didático, caso eu trabalhasse em uma escola que me desse o direito de escolha. (L.P.)

Dos seis entrevistados, um demonstra que o texto também foi utilizado como pretexto para avaliação gramatical.

Eles também indicavam linhas e questionavam aspectos morfossintáticos. Por exemplo, na linha tal, identifique o tempo verbal e fale um pouco, aí eu lia a oração e, por exemplo, dizia que aquela oração estava no present perfect por causa disso assim, assim. (C.S.)

Nem todas as perguntas relacionavam-se ao texto. Uma pergunta, sem referência ao texto, comum a todos os candidatos foi sobre seus *backgrounds*.

Quando me chamaram para a sala de exames, tinha uma mesa com uma pessoa que era responsável pelo equipamento e duas pessoas, um homem e uma mulher, que se identificaram como os examinadores. Não disseram seus nomes, nem possuíam crachás ou qualquer coisa que pudesse identificá-los. Eles explicaram os procedimentos e começaram a me perguntar. A primeira coisa que me pediram foi para eu me identificar com nome completo para poder ficar registrado na fita. Depois perguntaram se eu tinha alguma experiência como professora de inglês, se eu gostava e o porquê de estar fazendo aquele concurso; pediram que eu falasse sobre meu *background*. A pergunta foi bem geral, exatamente pra gente poder falar bastante. Eles não interrompiam, acho que para ver a nossa coesão. (A.D.)

De acordo com os dados, a competência discursiva (Canale, 1983) parece ter sido considerada pelos examinadores.

A pergunta foi bem geral, exatamente pra gente poder falar bastante. Eles não interrompiam, acho que para ver a nossa coesão. (A.D.)

Parece que queriam que eu falasse bastante, não acredito que era por causa da pronúncia, porque isso você pode perceber se é boa ou ruim logo de cara. Eu acho que eles queriam mesmo era perceber a coerência das idéias, a coesão. (L.P.)

Quando me perguntaram se eu concordava com o autor, eu não lembro exatamente como foi a pergunta, mas foi feita de tal forma que eu entendi que eles queriam que eu me posicionasse criticamente. Eu falei um monte e até pensei que eles iam me interromper, mas acho que a coisa de perceber se seu discurso é coerente também estava sendo examinado. (D.S.)

Três entrevistados revelaram que foram examinados acerca de técnicas pedagógicas, em situações distintas.

Fizeram umas 2 perguntas sobre a questão da prática da sala. Eles davam uma situação, por exemplo, você tem uma turma de alunos bem bagunceiros, e você tem um tópico gramatical para ensinar, como você faria para que os alunos ficassem atentos. (A.B.)

Perguntaram qual a minha abordagem para ensino de pronúncia, se eu acho importante ensinar pronúncia. (D.O.)

Me perguntaram o que eu entendia por avaliação, avaliação continuada, e perguntaram também se eu considero importante o teste oral. (L.P.)

A análise dos dados sugere que o futuro profissional do magistério público deve ser proficiente na língua que pretende ensinar. O termo proficiente tem sido usado em uma profusão terminológica. Uso o termo, proficiente, conforme proposto por Bachman (1997), significando a capacidade lingüístico-comunicativa, referindo-se à competência ligada ao desempenho através de testes.

As grades de correção da prova oral não foram divulgadas. Também não pudemos ter acesso aos examinadores. Esses fatos limitam nossa análise, pois não podemos identificar, por exemplo, a concepção de língua e de ensino de língua dos examinadores ou se a competência estratégica (Canale, 1983) foi considerada. A competência sociolingüística (Canale, 1983) também não pôde ser analisada.

### Considerações finais

O objetivo deste estudo foi identificar competências e conhecimentos privilegiados no concurso e, desse modo, identificar o perfil de profissional esperado pela rede pública do Distrito Federal.

A análise dos dados sugere que as competências privilegiadas no concurso foram a competência gramatical e a discursiva.

Os conhecimentos de língua inglesa privilegiados foram:

- Aspectos semânticos: sinonímia.
- Aspectos sintáticos: sentença simples, adjunto, conjunção, coordenação, subordinação, verbo e complementos, sentença complexa, oração substantiva.
- Aspectos morfológicos: artigo, verbo, substantivo, pronome, adjetivo, preposição, formação de palavras.
- Aspectos fonéticos/fonológicos: par mínimo, consoante silenciosa, o schwa, pronúncia do *-ed* final em verbos regulares no passado, mudança de classe gramatical de acordo com a sílaba tônica, tal como *object* (*Óbject*) e *object* (*objÉct*).

O conhecimento de temas relativos ao processo de ensino-aprendizagem também foi privilegiado, mais especificamente aqueles sobre métodos, tratamento de erros, influência da língua materna, material didático e avaliação.

A análise dos dados leva-me a afirmar que o perfil de profissional identificado como o esperado pela rede pública do Distrito Federal é o de um profissional proficiente em língua inglesa, gramatical e discursivamente competente, com conhecimentos de metalinguagem e de temas da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Assim sendo, não basta apenas conhecer a língua inglesa por ter morado no exterior ou ter freqüentado cursos de inglês, por exemplo. É necessário, para ser um professor de inglês, possuir conhecimentos aprofundados da língua, ter formação pedagógica e ser capaz de refletir criticamente sobre temas relativos ao processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

**Referências**

- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANALE, M. 'From communicative competence to communicative language pedagogy'. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. *Language and communication*. London and New York: Longman, 1983, p. 3-27.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, 1980.
- DAHER, M. C. F. G.; ALMEIDA, F. S. de. 'Exame de seleção para ingresso no magistério público: análise lingüístico-discursiva de provas para professor de espanhol como língua estrangeira'. *Anais do XII Congresso da ASSEL-Rio*. Rio de Janeiro, 2003, p. 1-15.
- DEPRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem; dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo, EPU, 1989.
- \_\_\_\_\_. Confissões de uma educadora: o longo caminho de um aprendizado da avaliação. *Estudos em avaliação educacional*, 18, Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 33-67.
- DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Gestão Administrativa. Concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor Classe "A". *Edital n.º 11/2005 – SGA/SE*, de 4 de janeiro de 2005. Disponível em <[www.cespe.unb.br/concursos](http://www.cespe.unb.br/concursos)> Acesso em: 10 fev. 2005.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Gestão Administrativa. Concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor Classe "A". *Edital n.º 1/2004 – SGA/SE*, de 21 de setembro de 2004. Disponível em <[www.cespe.unb.br/concursos](http://www.cespe.unb.br/concursos)> Acesso em: 10 fev. 2005.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- MATTOS, I. R. *A criação do colégio Pedro II*. Disponível em: <[www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao\\_pedroii.html](http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html)> Acesso em: 17 set. 2005.
- MORAES, R. 'Análise de conteúdo: limites e possibilidades'. In: EENGENS, M. E. A. (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- NEVES, M. de S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- PESSÔA, A. R.; DUQUEVIZ, B. C. 'Formação de professores de inglês: o dito e o exigido'. *Anais do XVIII ENPULL*, Fortaleza, 2005, no prelo.
- SOEIRO, L.; AVELINE, S. *Avaliação Educacional*. Porto Alegre: Sulina, 1982.
- WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R. *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman, 1987.

## LOS FALSOS COGNADOS EN PORTUGUÉS Y ESPAÑOL

Amanda Ferreira Alves (G-UnB)  
Ana Paula Cardoso Ferraz (G-UnB)

### RESUMEN

Son muchas las dificultades que presentan los alumnos brasileños en su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). Este estudio trata de las falsas semejanzas en el nivel léxico: los heterotónicos, heterogénicos y heterosemánticos. Escogimos destacar los vocablos heterosemánticos, también llamados de falsos cognados o falsos amigos, debido a la importancia que ese tema tiene para nosotros, estudiantes de la lengua española, visto que pueden provocar dificultades e interferencias significativas en la comunicación y en nuestro proceso de aprendizaje.

### RESUMO

São muitas as dificuldades que apresentam os alunos brasileiros no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Este estudo trata das falsas semelhanças no nível léxico: os heterotônicos, heterogênicos e heterossemânticos. Escolhemos salientar os vocábulos heterossemânticos, também chamados de falsos cognatos ou falsos amigos, devido à importância que esse tema tem para nós, estudantes da língua espanhola, visto que podem provocar dificuldades e interferências significativas na comunicação e em nosso processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: *interlândia; léxico; falsas semelhanças; ensino.*

### Introducción

Entre las lenguas románicas, el portugués y el español son las que mayor afinidad tienen entre sí (Almeida Filho, 1995). Por pertenecer a un tronco común, el latín, pueden observarse algunas similitudes en varios niveles de organización de las mismas. Como consecuencia, adviene la creencia que para los brasileños, aprender español es muy fácil. Pero, si por un lado las semejanzas hacen que los lusohablantes avancen más rápidamente, por otro, son también muy constantes los errores interlingüales.

En el nivel inicial de aprendizaje el alumno crea una interlengua, término técnico acuñado por Selinker (1972), para designar el proceso anterior a la adquisición del sistema lingüístico de la lengua-meta. En el caso de los brasileños que estudian español, este proceso es ampliamente conocido como el *portuñol*, que es justamente una especie de lengua intermedia entre la lengua portuguesa y la española sin, necesariamente, ser una u otra.

El *portuñol*, tomado desde una perspectiva positiva, es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse y ya no busca progresar. Eso nos lleva a una reflexión con relación al papel que desempeña la lengua materna en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

### *Aprendizaje de E/LE para brasileños*

Es indudable la utilidad didáctica del contraste lingüístico entre la lengua materna y la lengua meta (segunda lengua), siempre y cuando el objetivo sea entender

mejor cuales son las dificultades de los alumnos, teniendo en cuenta, en nuestro caso, las peculiaridades del español y del portugués.

Debido a la proximidad interlingüística entre ambas lenguas, podemos deducir que esa proximidad facilita y agiliza el proceso de aprendizaje del español por parte de los brasileños. Ese es un factor positivo, mas, al mismo tiempo, puede llevar al alumno a cometer errores debido a las interferencias.

Lo más importante en el proceso de superación de los errores es la tomada de conciencia tanto por parte de los profesores de español que enseñan a brasileños, como también por parte de los estudiantes, de las peculiaridades del español y de las falsas semejanzas entre ambas lenguas.

### *La enseñanza de E/LE en Brasil*

El creciente interés de los brasileños en aprender la lengua española se contrapone a la realidad debido, principalmente, al insuficiente número de profesores capacitados para su enseñanza. El problema, de cierta forma, ha sido solucionado a través de la contratación de profesores, algunas veces "eventuales" (tienen otra profesión), hispanohablantes, tanto de países de América Latina, como de España. Dichos profesores, con excepciones, suelen tener un conocimiento unilateral de las dificultades de los alumnos porque desconocen total o parcialmente la lengua materna de estos últimos.

En resumen, contamos con un cuadro de profesores graduados con conocimiento lingüístico (hispanohablantes), mas sin formación teórico-metodológica en este campo; hispanohablantes con formación teórico-metodológica que no hablan portugués y, finalmente, los profesores bilingües (portugués-español) con o sin formación académica específica.

Ante esa diversidad situacional con relación a la expansión del español en Brasil, se puede apuntar para una necesidad urgente de preparar profesores calificados e seleccionar debidamente los materiales didáctico-metodológicos que proporcionen conocimientos generales y específicos sobre el aprendizaje de E/LE.

### **Falsas semejanzas en el nivel léxico**

Gran parte del vocabulario portugués tiene cognados en español. Esta expresiva semejanza entre las dos lenguas hace que los lusohablantes tengan mayor facilidad y rapidez para aprender español. Sin embargo, también serán muchas las trampas en las que pueden incurrir. Las falsas semejanzas en el nivel léxico pueden provocar desde pequeñas interferencias en la comunicación hasta un total cambio de significado **entre lo que se dice y lo que se ha querido decir**.

De entre los aspectos léxicos que suelen inducir al lusohablante brasileño a cometer errores están las divergencias léxicas en lo que se refiere a los vocablos *heterotónicos*, *heterogenéricos*, y *heterosemánticos*. Dichos vocablos comparten entre las dos lenguas semejanzas parciales, sean gráficas, semánticas o fonológicas. Parciales porque presentan uno o varios rasgos que divergen en las dos lenguas, produciéndose por lo tanto una aparente equivalencia.

### **Vocablos Heterotónicos**

Estos vocablos suelen compartir en las dos lenguas la forma gráfica y/o fónica (igual o semejante) y el significado. El punto de divergencia de los vocablos heterotónicos se refiere a la tonicidad, ya que presentan ubicación distinta del acento tónico.

Por ejemplo, la palabra *anemia* en portugués es un vocablo polisílabo cuya tonicidad recae sobre la penúltima sílaba. Sin embargo, en español dicha palabra, aunque sea idéntica en su forma gráfica y presente una correspondencia semántica en la otra lengua en cuestión, diverge en cuanto a la posición de la sílaba tónica: *anemia*.

El cambio de posición de la sílaba tónica implica también un cambio en las reglas de acentuación de ambas lenguas. Por ejemplo, la palabra *telefone* no lleva tilde atendiendo a las reglas de acentuación de las palabras llanas en portugués. Sin embargo, atendiendo a las reglas de acentuación de las palabras esdrújulas en español, dicho vocablo será acentuado: *teléfono*. De igual modo, puede que el vocablo lleve tilde en portugués, como es el caso de *nível* y no la lleve en español: *nivel*.

Los vocablos heterotónicos no suelen provocar interferencias significativas en la comunicación. Sin embargo, si lo que se busca es el perfeccionamiento de la interlengua, éste será un problema fonético que deberá ser superado.

### **Vocablos Heterogénicos**

Los vocablos heterogénicos también son idénticos o semejantes en cuanto a la forma gráfica y al significado, pero divergen en cuanto al género, o sea, al cambiar de una lengua para otra, no presentan equivalencia de género.

Por ejemplo, la palabra *nariz* se pronuncia de forma algo similar, se escribe igual, tiene el mismo valor semántico, pero presenta distintos géneros en ambas lenguas: en español es una palabra de género femenino, mientras que en portugués es de género masculino.

Suelen ser heterogénicas las letras del alfabeto y algunas de las palabras terminadas en *-aje*, *-or* o *-umbre*, en español.

En general, los vocablos heterogénicos tampoco suelen provocar interferencias en la comunicación.

### **Vocablos Heterosemánticos**

Este grupo se compone de los llamados *falsos cognados* o *falsos amigos* muy abundantes entre las dos lenguas y los más peligrosos, ya que pueden provocar interferencias más significativas en la comunicación.

Las palabras cognadas son las que pertenecen a una familia de raíz y significación comunes. Por ejemplo: *corona*, *coronación* y *coronar*. Una familia de palabras puede tener dos radicales, uno de forma erudita, otro popular: *digital*, por ejemplo, *dedal*, *auricular* y *oreja*, *capilar* y *cabello*, etc.

Los falsos cognados son vocablos idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, mas que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado.

## Falsos Cognados

Bechara y Moure (1998), clasifican los diferentes casos de falsos cognados en tres grupos: 1) los que tienen significados totalmente distintos; 2) los que tienen significados semejantes y distintos; y 3) los que tienen significados actualmente distintos.

### *Formas semejantes con significados totalmente distintos*

Algunos vocablos presentan formas semejantes o idénticas en las dos lenguas, pero, sin embargo, difieren totalmente en cuanto al significado empleado en las dos lenguas. No ofrecen ningún significado común en las dos lenguas confrontadas. Por ejemplo:

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
<u>polvo</u>	<i>pó, poeira</i>
<i>pulpo</i>	<u>polvo</u>

En el ejemplo presentado se puede observar que la palabra *polvo* existe en las dos lenguas, presenta formas idénticas, pero no comparten el mismo significado. *Polvo*, por lo tanto, es un falso amigo (vocablo heterosemántico) con forma idéntica, mas con significados totalmente distintos.

### *Formas semejantes con un significado semejante y otro distinto*

Los vocablos que componen este grupo pueden compartir uno o varios significados, pero presentar otro u otros distintos que no se corresponden en las lenguas confrontadas.

Por ejemplo, el vocablo *acordar* en ambas lenguas presenta un significado equivalente en, por ejemplo, "*ponerse de acuerdo*". Sin embargo, van a presentar significados muy diferentes en otras excepciones. En español podrá significar también "*decidir, acordarse*" (portugués, *lembrar-se*). En portugués podrá significar también "*despertarse*". En esos casos no hay equivalencia de sentido.

### *Formas semejantes con significados distintos en el uso actual*

Algunos vocablos tienen un origen común y han llegado a compartir el mismo significado en fases anteriores de ambas lenguas. Por ejemplo, la palabra *latir* del latín que significaba "*pulsar, latir*" (el corazón) y también "*ladrar*" (el perro). Actualmente, en portugués sólo mantiene el sentido de "*ladrar*", mientras que en español sólo mantuvo el significado de "*latir, pulsar*".

### *Lista de algunos heterosemánticos*

Español	Portugués	Portugués	Español
**Abonado	Assinante (Tv, Rev.)	**Abonado	Pago
**Abonar	Adubar	**Abonar	Pagar
Acceso	Entrada	Aceso	Encendido

Acordar(Se)	Lembrar	Acordar	Despertar(Se)
Acostar(Se)	Ir Dormir	Acostar	Costear
Acreditar	Garantir(Se)	Acreditar	Creer(Se)
Adobar	Preparar(Se)	Adubar	Abonar
**Afeitar(Se)	Barbear(Se)**	Afetar	Afectar
Alza	Alta	Alça	Tirante
Ano	Ânus	Ano	Año
Asignatura	Disciplina	Assinatura	Firma
Asistentia	Faxineira	Assistente	Ayudanta
Aula	Sala De Aula**	Aula	Clase**
Balcón	Sacada	Balcão	Barra
Berro	Agrião	Berro	Grito
**Bolsa	Sacola	**Bolsa	Bolso
Borracha	Bêbada	Borracha	Goma
Brincar	Saltar	Brincar	Jugar
Brincos	Pulos	Brincos	Pendientes
Cachorro	Filhote	Cachorro	Perro
Calzada	Rua (Meio Da)	Calçada	Acera
Carro	Vagão (Trem)	Carro	Coche
Cena	Janta	Cena	Escena
Chapa	Tampa, Lataria	Chapa Carro	Matrícula
Cola	Fila, Cauda	Cola	Pegamento
**Conducir	Dirigir	**Conduzir	Llevar, Guiar
**Copa	Bebida	**Copa	Despensa
Copos	Flocos	Copos	Vasos
**Corrida	Tourada	**Corrida	Carrera
Corvo	Curvado	Corvo	Cuervo
Cosido	Cosedura	Cozido	Cocido
Crianza	Criação	Criança	Niño
Cuello	Pescoço	Coelho	Conejo
**Débil	Fraco	**Débil	Imbécil
Dirección	Endereço	Direção	Sentido
**Distinto	Diferente	**Distinto	Distinguido
**Dormitorio	Suíte	**Dormitório	Residencia
Droguería	Loja de Produtos de limpeza	Drogaria	Farmacia
Embarazar	Engravidar	Embaraçar(Se)	Avergonzar(Se)
En Quanto	Assim Que	Enquanto	Mientras
Escoba	Vassoura	Escova	Cepillo
Escritorio	Escrivaninha	Escritório	Oficina
Estante	Prateleira	Estante	Estantería
Estofado	Ensopado (Com.)	Estofado	Tapizado
Exquisito	Delicioso	Esquisito	Raro
**Fantasia	Fantasia	**Fantasia	Disfraz
Farol	Lampião	Farol	Faro, Semáforo
Fechar	Datar	Fechar	Cerrar
Ferías	Feiras	Férias	Vacaciones
**Firma	Assinatura	**Firma	Empresa
Flaco	Magro	Fraco	Débil
Gallo	Galo	Galho	Rama
Grada	Arquibancada	Grade	Reja
Habitación	Quarto Dormir	Habitação	Vivienda
Jornal	Salário (Dia)	Jornal	Periódico
Jugar	Brincar	Jogar (Fora)	Tirar
Jugo	Suco	Julgo (Julgar)	Juzgar
**Ladrillo	Tijolo, Tablete	**Ladrilho	Baldosa
Largo	Comprido	Largo	Ancho



Lentilla	Lente Contato	Lentilha	Lenteja
Lienzo	Tela	Lenço	Pañuelo
Ligar	Paquerar, Azarar	Ligar	Telefonar, Llamar
Lista	Pronta	Lista	Catálogo
**Lograr	Conseguir	**Lograr	Timar
Luego	Depois	Logo	Pronto
Mala	Má	Mala	Maleta
Manteca	Gordura	Manteiga	Mantequilla
**Morbido	Sacana	**Mórbido	Flojo
**Motorista	Motoqueiro	**Motorista	Conductor
Niño	Menino	Ninho	Nido
Oficina	Escritório	Oficina	Taller
Oso	Urso	Oso	Hueso
Palco	Camarote	Palco	Escenario
**Pasta	Massa	**Pasta	Carpeta
Pegar(Se)	Colar, Bater	Pegar	Coger
Pelotas	Bolas	Pelotas	Grumos
Peña	Grupo	Pena	Lástima, Problema
**Pendientes	Brincos	**Pendientes	En Trámites
Péndola	Caneta Tinteiro	Péndulo	Péndulo
Pipa	Cachimbo	Pipa	Cometa
Polvo	Pó, Transa	Polvo	Pulpo
Prejuicio	Preconceito	Prejuízo	Perjuicio
Presunto	Suposto	Presunto	Jamón
Pronto	Logo	Pronto	Listo
**Quinta	Casa Campo	**Quinta	Quinta
**Raro	Esquisito	Raro	Raro
**Rasgo	Traço	**Rasgo	Rasgo
Rato	Pouco Tempo	Rato	Ratón
Rojo	Vermelho	Roxo	Morado
Rubio	Loiro	Ruivo	Pelirrojo
Salada	Salgada	Salada	Ensalada
**Salsa	Molho	**Salsa	Perejil
Sitio	Lugar	Sítio	Finca
Sobremesa	Conversa	Sobremesa	Postre
Sobrenombre	Apelido	Sobrenome	Apellido
**Suburbio	Favela	**Subúrbio	Afuera
Taller	Oficina	Talher	Cubierto
Tapas	Aperitivos	Tapas	Bofetadas
**Taza	Xícara	**Taça	Copa
Tela	Tecido	Tela (Tv)	Pantalla
Tirar	Jogar Fora	Tirar	Quitar(Se)
Vajilla	Baixela	Vasilha	Fuente
**Vaso	Copo	**Vaso	Jarrón
Villa	Casa Campo	Vila	Barrio

Obs.: (se) = verbos reflexivos  
 \*\* = otros significados

## Conclusión

La enseñanza de los *falsos cognados* necesita de algunos cuidados. El profesor tiene que elaborar propuestas pedagógicas que ayuden a los alumnos a superar sus errores. También puede realizar actividades específicas para ese fin, hacer hincapié en aquellos errores más frecuentes, mas principalmente para evitar su fosilización.

Si el profesor entiende el porqué de los errores que cometen sus alumnos, podrá ayudarlos a tomar conciencia de la naturaleza de las falsas semejanzas entre ambas lenguas y hacerles observar las diferencias y especificidades del español. Esto podrá ayudarlos a avanzar en su interlengua.

Es preciso dedicar más tiempo para estudiar la interlengua de los alumnos e introducir en clases de lengua los *falsos cognados*, estudiándolos dentro de su contexto de utilización, y no se debe limitar su enseñanza a traducciones.

### Referencias

ALMEIDA FILHO, JCP. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Português para estrangeiros: Interface com o espanhol*. São Paulo: Pontes, 1995.

BECHARA, S F.; MOURE, G W. *Ojo con los falsos amigos*. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

DUARTE, C. A. *Diferencias de usos gramaticales entre portugués/español Colección Temas de Español*. Madrid: Edinumen, 1999.

MARRONE, C. S de. *Português-español: aspectos comparativos*. São Paulo: Editora do Brasil, 1990.

MIRANDA, F. B. Sobre alguns tipos de falsos cognados. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 8: Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España. 1998.

SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J. M. (Org.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991.

**A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA  
E O SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

*Andréa Cristina Ulisses de Jesus (PG-UFG)*

*Luciano César Alves de Deus (PG-UFG)*

*Luciano da Anunciação Silva (PG-UFG)*

*Heliana Mello (UFG)*

**ABSTRACT**

*This paper is based on the action research framework (Wallace, 1998). It highlights the professional development route sketched by an EFL teacher that took place during her participation on a collaborative action research project (Burns 1999), in which the main focus was the development of the writing skill by students. The present work is a jointed effort to connect a paradigm established by the Brazilian public university, which is research, teaching and extension. This paper follows Telles's (2002) assumptions that state that the educational research practice should be more emancipatory and meaningful for those who are involved in it.*

**RESUMO**

*Este trabalho baseia-se no paradigma da pesquisa-ação que, segundo Wallace (1998), é uma das formas a ser utilizada pelos professores na busca do desenvolvimento profissional. O presente artigo apresenta a linha de desenvolvimento profissional traçada por uma professora de inglês, que ocorreu a partir da participação dessa profissional em um projeto de pesquisa-ação colaborativa. Além disso, o trabalho ora relatado atende ao paradigma proposto pela universidade de unir o ensino, a pesquisa e a extensão, seguindo as orientações de Telles (2002) em que a prática da pesquisa educacional deve ser mais emancipadora e significativa para todos os envolvidos.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *pesquisa-ação; pesquisa-ação colaborativa; desenvolvimento profissional; escola pública.*

**Introdução**

As pesquisas realizadas no Brasil sobre o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) têm investigado vários fenômenos e contextos com o intuito de compreender os mais diferenciados fatores que influenciam esse processo (Freire, 1996; Moita Lopes, 1996; Vieira-Abrahão, 1996; Almeida Filho, 1999; Silva, 1999; Cavalcanti, 2001; Mateus, 2002; Dutra e Mello, 2004). A despeito do ensino de inglês em escolas regulares, Jorge (2000) chama a atenção para o papel desempenhado pela educação escolar na formação de cidadãos críticos, no qual a discussão sobre o ensino de língua estrangeira é fundamental, visto que o mundo atual e globalizado requer que os indivíduos acessem informações através de recursos tecnológicos que implicam, necessariamente, o uso de línguas.

O contexto de ensino/aprendizagem de inglês que se descortina nas escolas públicas brasileiras parece resistir à necessidade de discussão do ensino da disciplina, uma vez que esse cenário apresenta claros problemas que vêm sendo mapeados em estudos cujo foco são as crenças de alunos e professores em relação ao ensino e a aprendizagem da disciplina (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Kalaja, 1995; Moita Lopes, 1996; Barcelos, 2001; Kalaja e Barcelos, 2004) bem como estudos que voltam-se para a necessidade de se compreender a abordagem de ensinar desse professor (Almeida Filho, 1999; Garrido, Pimenta e Moura, 2000; Jorge, 2001; Dutra e Mello, 2004). Os

temas relacionados a esses estudos são: a motivação dos alunos em relação à disciplina, a elaboração de material didático, a prática de ensino e a aprendizagem de inglês. Paralelamente a esses temas, pesam ainda sobre os professores de LE imagens negativas de práticas tradicionalistas, ineficientes e pouco atrativas, como também o despreparo para exercer a profissão para qual se propuseram.

Um dos caminhos apontados por Wallace (1998) para reversão desse quadro seria o desenvolvimento de pesquisas pelo próprio professor, com o intuito de propiciar uma maior compreensão sobre os processos educativos que permeiam sua prática. Nesse sentido, a idéia é que o professor, uma vez envolvido nesse processo, se desenvolveria profissionalmente. Esse desenvolvimento, por sua vez, visaria à solução de problemas vivenciados por professores em seu contexto de ensino, como, por exemplo, a insatisfação com a própria prática pedagógica.

Burns (1999) acrescenta, ao paradigma da pesquisa-ação, a formação de um ambiente colaborativo entre os envolvidos no processo, em que o professor exerce um papel importante na busca e implementação de ações que visam corrigir os problemas por ele vivenciados em sua sala de aula. Ao engajar-se em tal processo, o professor se envolve na reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho, uma vez que ele intervém em sua realidade através de uma abordagem investigativa-reflexiva iniciada e conduzida por ele próprio (Moita Lopes, 2001). Essa perspectiva de investigação foi anteriormente denominada por Schön (1987) como “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”, isto é, a criação de um contexto de prática reflexiva, no qual as ações tornam-se o foco central de análises e reflexões.

Alinhando-se aos pressupostos defendidos por Schön (1987), Wallace (1998), Burns (1999) e Moita Lopes (2001), o presente estudo apresenta a linha de desenvolvimento profissional traçada por uma professora de inglês que ocorreu a partir de sua participação em um projeto de pesquisa-ação colaborativa no qual o foco específico foi o desenvolvimento da habilidade de escrita através da utilização do gênero textual carta.

### **Contexto e participantes**

A pesquisa-ação colaborativa (Burns, 1999) envolveu uma professora licenciada em Português/Inglês por uma universidade pública de grande porte do estado de Minas Gerais e o grupo APPA “Ações e Percepções de Professores e Alunos no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa”.<sup>1</sup> Esse grupo de pesquisa, dentre outras ações, vem tentando mostrar a professores a possibilidade da incorporação de teorias, metodologias e estratégias apresentadas no projeto EDUCONLE<sup>2</sup> às suas respectivas práticas em sala de aula. O projeto EDUCONLE tem como objetivos gerais oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional, tanto lingüístico quanto pedagógico, assim como contribuir para um maior envolvimento dos graduandos em Letras com a realidade educacional fora dos muros da universidade, envolvendo-os em um projeto de ensino/pesquisa/extensão.

A professora atuava nas escolas da rede pública de ensino há seis anos, porém apresentava, na sua concepção, pouco embasamento teórico para lidar com os problemas enfrentados no dia-a-dia, tais como o baixo aprendizado dos alunos, que era

---

1. O grupo é coordenado por Deise Prina Dutra e Heliana Mello, docentes da UFMG.

2. O projeto EDUCONLE “Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras” é coordenado pelas mesmas coordenadoras do Grupo APPA.

mensurado através de avaliações objetivas. Ao participar da pesquisa, ela estava envolvida, concomitantemente, com o projeto de educação continuada, o que contribuiu para despertar um desejo de mudança na sua prática pedagógica.

A professora, doravante Ana, selecionou dois grupos de alunos que estudavam em escolas localizadas em locais diferentes. Os grupos eram compostos de 37 alunos e cursavam a 6ª série do ensino fundamental, possuindo nível básico de proficiência lingüística na língua-alvo. Os grupos envolvidos, apesar de participarem das atividades propostas nas aulas, apresentavam sinais de desinteresse em relação à disciplina e dificuldades em lidar com estruturas gramaticais da L2.

Com o intuito de buscar soluções cooperativamente para os problemas enfrentados, Ana e o grupo de pesquisa iniciaram uma pesquisa-ação colaborativa em que eles implementaram um projeto de correspondências para criar alternativas que contornassem as deficiências de escrita apresentadas pelos alunos. Através de uma abordagem comunicativa, as estruturas lingüísticas foram trabalhadas em atividades contextualizadas que priorizavam as necessidades de uso real da língua. Essa implementação contribuiu para uma maior compreensão, por parte da professora, dos fatores envolvidos no processo educativo, ou seja, para seu desenvolvimento profissional.

### **Metodologia de coleta de dados**

A pesquisa-ação colaborativa (Burns, 1999) que desencadeou o desenvolvimento profissional de Ana ocorreu em várias etapas, e foram registradas a partir dos seguintes instrumentos de coleta:

- Observação de aulas com registro dos eventos ocorridos através de anotações de campo com o intuito de identificar as estratégias de ensino adotadas pela professora e a incorporação da nova abordagem à prática.
- Discussão das observações e levantamento de problemas relacionados ao processo de ensino/aprendizagem pela professora, em sessões de visionamento que foram posteriormente transcritas.
- Planejamento de atividades pela professora e aplicação das atividades planejadas.
- Avaliação do trabalho colaborativo por todos os envolvidos.

Após a delimitação do problema a ser pesquisado, foi apresentada, como alternativa, a introdução do gênero textual carta e a partir dele iniciou-se o processo de tomadas de decisões no sentido de implementar as estratégias adequadas para a efetivação da aprendizagem dos alunos. A cada nova ação implementada, novos problemas foram surgindo e, com eles, a criação de novos instrumentos necessários a sua resolução (Schön, 2000); essa afirmação ratifica a importância de apresentar ao professor modelos alternativos de trabalho para que ele tenha a sua disposição uma multiplicidade de opções a serem testadas em sua sala de aula.

Dentre as etapas realizadas, as sessões de visionamento desempenharam um papel importante na mudança de paradigma na atuação da professora, fornecendo os instrumentos necessários para a sistematização dos dados observados. Ana foi envolvida em um processo de reflexão sobre suas ações em sala de aula, bem como das estratégias por ela adotadas. Através dos princípios estipulados por Wallace (1998)

para desencadeamento do denominado ciclo reflexivo, realizou-se a articulação dos elementos necessários para a realização da pesquisa no contexto de sala de aula.

### **Análise dos dados**

A fim de investigar as mudanças ocorridas na prática pedagógica da professora em face à implementação da pesquisa-ação colaborativa, apresentamos a seguir a análise dos dados. Eles foram categorizados em dois momentos distintos: antes da pesquisa-ação, subdividida nas categorias: Concepção de Avaliação numa Perspectiva Estruturalista/Formalista e Crenças em Relação aos Alunos/Visão Fragmentada do Ensino, e após pesquisa-ação colaborativa, também subdividida nas categorias: Mudança no Ensino, Mudança na Prática Pedagógica, Desenvolvimento de uma Consciência Crítica e Desenvolvimento da Autonomia. Os dados emergiram das várias etapas de implementação da pesquisa-ação colaborativa – como as sessões de visionamento – e foram tratados qualitativamente, o que permitiu a compreensão das pessoas participantes do processo em função da maneira como estas se vêem. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 284), “a crença na utilidade da perspectiva qualitativa para os praticantes relaciona-se com o fato de vermos todas as pessoas como possuindo um potencial para se modificarem tanto a elas próprias como ao meio”.

Foram as seguintes as convenções utilizadas nas transcrições:

- (+) – pausa curta
- (++) – pausa longa
- (inc) – incompreensível
- [ - fala simultânea

### **1) Antes da pesquisa-ação colaborativa**

#### **a) Concepção de avaliação numa perspectiva formalista/estruturalista**

Conforme discutido nas primeiras sessões de visionamento, a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos, no contexto de ensino no qual Ana estava inserida, baseava-se na quantificação de acertos em avaliações objetivas, isto é, avaliava-se quanto o aluno aprendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo. Essas avaliações definiam o aproveitamento do aluno na disciplina, classificando-os em fraco, regular, bom ou ótimo. As questões dessas avaliações eram estruturalistas, geralmente consistindo em exercícios de completar lacunas, como exemplificado a seguir:

**1. Complete as frases usando: My, Your, Her, His, Its, Our ou Their:**

Mary is an engineer, but \_\_\_\_\_ boyfriend is a vagabond.  
I live in Sabará, \_\_\_\_\_ address is 25, Pedro II street, Centro.  
We are married, \_\_\_\_\_ names are Sarah and Peter.  
He is a very special friend, \_\_\_\_\_ name is Andrew.  
They are from Japan. \_\_\_\_\_ nationality is Japanese.

**2. Complete com os meses do ano e o nome das quatro estações:**

- a. In April and \_\_\_\_\_ we have \_\_\_\_\_  
b. In October and \_\_\_\_\_ we have \_\_\_\_\_  
c. In February and \_\_\_\_\_ we have \_\_\_\_\_

**b) Crenças em relação aos alunos/visão fragmentada do ensino**

A professora apresentava uma crença em relação à falta de habilidade dos alunos em lidarem com muitas informações ao mesmo tempo. Essa crença influenciava o trabalho de Ana em sala de aula, fazendo com que ela selecionasse os conteúdos gramaticais a serem trabalhados através de uma seqüência por ela estipulada. O programa de curso por ela utilizado baseava-se na apresentação controlada de estruturas lingüísticas, denominado por Long e Robinson (1998) como foco nas formas sintético, isto é, a aquisição é vista como um acúmulo de entidades.

(1)

ANA: o meu medo Alexandre<sup>3</sup> é mais essa questão dos alunos não estarem absorvendo esse volume de informação. Às vezes eu acho que é muito, mas pode ser que não, eu nunca tentei fazer. Geralmente eu fico assim (+), não sei, eh dosando mesmo a quantidade de conteúdo que eu vou trabalhar. Eu nunca tentei fazer nesse sentido tão mais amplo, assim, com uma coisa mais, como é que eu posso dizer, mais contextualizada.... Essa é minha dúvida (+). Será que eles vão dar conta de estar trabalhando com tanta coisa ao mesmo tempo?

**2) Após a pesquisa-ação colaborativa****a) Mudança no ensino**

As mudanças ocorridas no ensino da disciplina modificaram a forma de avaliação da professora, que passou do foco de ensino nas estruturas lingüísticas, conforme demonstrado na primeira seção de análise de dados, para foco no conteúdo, integrando as habilidades. Ana percebeu que a avaliação, sugerida pelo contexto no qual trabalhava, não lhe permitia constatar quanto o aluno adquiriu de conhecimento. Do mesmo modo, mostrava-se ineficiente para analisar o processo de desenvolvimento do aluno. Ana decidiu continuar utilizando a avaliação objetiva associada a outros meios de avaliação qualitativa que, além de considerar a produção oral e escrita dos alunos, considerava fatores como assiduidade, participação, envolvimento, criatividade, cooperação, organização, dentre outros. Nessa perspectiva, Ana passou a compreender o processo de aprendizagem do aluno como um processo complexo e multifacetado que não poderia ser mensurado apenas através de avaliações quantitativas.

---

3. Bolsista FAPEMIG que participava das sessões de visionamento.

### a.1) Foco no conteúdo

Após a descrição do que ocorreu em uma aula, a professora demonstra mudanças no foco de ensino, partindo primeiro do conteúdo para, em seguida, trabalhar as estruturas que poderiam surgir a partir desse conteúdo.

(2)

ALEXANDRE: então, assim, a aula foi dividida nesses dois momentos. Ela perguntou para quem que essa carta estava endereçada, quem que está escrevendo, quem é que está recebendo, qual que é o motivo dessa carta e porque que essa pessoa está escrevendo essa carta (++). Depois de algum tempo que ela fez essas perguntas, eles deram uma olhada geral e eles foram capazes de, sem problema nenhum, responder às perguntas e como dever de casa a Ana pediu para que eles escrevessem uma carta baseada na que eles tinham.

PESQUISADORA: [usando um modelo?

ALEXANDRE: [usando um modelo.

PESQUISADORA: mas o conteúdo vai ser baseado no que foi feito?

ANA: não, o conteúdo eles vão falar sobre eles mesmos. Eu falei assim (++) escrevam uma carta que seja para qualquer pessoa, menino ou menina, porque eu vou levar a carta deles e vou entregar aleatoriamente e a partir daí...

PESQUISADORA: então você já vai usar, já vai fazer as atividades?

ANA: [já vou levar

PESQUISADORA: [ah, legal

ANA: [e a partir daí, aí sim é que a gente vai estabelecer um elo, ou seja, você vai corresponder com o Pedro, você com a Maria e coisa e tal. Aí eles vão trazer para mim, vão falar quais foram as dificuldades para escrever, o que que não souberam, aí a gente vai entrar na parte de estrutura

### a.2) Foco nas habilidades integradas

A professora passa a demonstrar um interesse muito grande em trabalhar as quatro habilidades em sala de aula no decorrer da implementação da pesquisa-ação colaborativa, com o desenvolvimento do projeto de escrita de cartas. Segundo a professora, como foi relatado em sessões de visionamento, o contexto de ensino de L2 em sua escola pautava-se basicamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita devido à falta de material específico, o número elevado de alunos em sala e a carga horária reduzida. Com isso, as atividades voltavam-se para traduções de textos e exercícios com foco em estruturas gramaticais. No decorrer do desenvolvimento do projeto e em face às teorias com as quais estava tendo contato no curso de educação continuada, a professora percebe que, mesmo tendo limitações em seu contexto de ensino, com algumas adaptações poderia se privilegiar o ensino da língua através da integralização das quatro habilidades, mesmo tendo como foco a escrita.

(3)

ANA: porque eu fiquei pensando também como que eu vou estar envolvendo as outras habilidades, mas aí eu quero estar inserindo e o mais complicado foi isso (+) e realmente eu não sei como (risos) *speaking* tudo bem, *reading* and *writing* tranquilo, mas *listening* eu ainda não pensei e não sei como vou conseguir não, mas eu quero, porque se não vai quebrar também já uma rotina que eu estava estabelecendo com eles, já trabalhando, fazendo as habilidades.



## **b) Mudança na prática pedagógica**

Pode-se perceber neste trecho como as etapas de observação de aulas e sessões colaborativas de reflexão nas quais a professora estava envolvida contribuíram positivamente para mudanças em sua prática pedagógica.

(4)

ANA: eu achei muito interessante, é muito interessante ver a aula sendo analisada assim depois que já aconteceu, é a primeira vez que eu tenho esse tipo de experiência, muito interessante mesmo, assim dá uma idéia bem diferente do que quando eu fiz, quando eu planejo a aula, eu sempre penso de que forma eu vou estar trabalhando, mas não a gramática em si, mas o tema. Eu costumo enfatizar mais o tema em si, igual eu queria falar de pessoas diferentes, de lugares diferentes pensando no nosso projeto; eu quero muito fazer isso, mas voltado pra escrita.

## **c) Desenvolvimento da autonomia**

Neste trecho, percebe-se que o envolvimento com a pesquisa-ação motivou novas ações independentes, a partir de uma experiência positiva. A professora já é capaz de pensar em planejamentos futuros.

(5)

ANA: eu estou muito entusiasmada mesmo, também, assim, o projeto está tomando um corpo para mim, eu estou visualizando coisas mais à frente, eu já pensei em montar um portfólio com essas cartas (+) também depois já vem um monte de coisas na minha cabeça e eu parei de preocupar com essas questões de programa, de curso e qualquer coisa eu anoto no meu diário, eu tenho o que dizer, eu estou trabalhando, então agora pra mim está bem mais tranquilo.

## **Considerações finais**

Burns (1999) pontua que a pesquisa-ação colaborativa pode promover o desenvolvimento de novas estratégias de ensino pelos professores. Assim, ao assumirem uma postura mais crítica e reflexiva através de um processo investigativo sobre o que acontece em sala de aula, novas possibilidades para a melhoria do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas poderiam vir a ser desenvolvidas pelo próprio professor. Wallace (1998) ainda aponta a pesquisa-ação como uma das formas mais eficazes para resolução de problemas profissionais, aperfeiçoamento e desenvolvimento contínuo do professor.

Essa nova postura diante do processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira marcou e incitou o rompimento com modelos de ensinamentos inadequados que quase sempre se pautam em um mero repasse de conteúdos pouco significativos para os envolvidos. O redirecionamento do olhar em relação aos processos educativos possibilitou a efetivação da aprendizagem na sala de aula de Ana, uma vez que se abriu espaço para a utilização de metodologias, estratégias e análises, em um processo experimental que envolveu reflexões, revisões e reestruturação da prática pedagógica da professora.

De forma conclusiva, acreditamos que a implementação de pesquisa-ação colaborativa nas escolas públicas de ensino regular pode contribuir não só para o desenvolvimento profissional do professor, mas também para a melhoria do ensino,

apresentando alternativas para se contornar as suas deficiências. Ao incitarmos o professor a ser um investigador de seu próprio contexto educacional, estaremos abrindo precedentes para uma maior reflexão sobre a formação docente e o papel da pesquisa para além da academia, trazendo, assim, contribuições para a melhoria do sistema educacional de forma mais contundente.

## Referências

- ABRAHÃO, M. H. V. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação da sua prática de sala de aula*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem com procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes. 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Kluwer Academic Publishers. 2004
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: ÁLVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T.M. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.
- BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CAVALCANTI, M.C. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras. 2001
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Os Caminhos do Ensino de Gramática em Língua Estrangeiras. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). *A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. *A pesquisa-colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor*. In: MARIN, A.J. (Org.) *Educação continuada*. Campinas: Papirus. 2000.
- JORGE, M. L. Ensino de Língua Estrangeira. *Presença Pedagógica*, v. 6, n. 31, jan/fev 2000.
- KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n.2, 1995.
- LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. In: DOUGTHY, K.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge. 2000.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL. 2002.

MOITA LOPES, L. P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês” A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, n 4, 1987.

PAJARES, M. F. Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, 1992.

SILVA, S. M. O trabalho colaborativo e a formação do professor de inglês na UFPA: relato de experiência. *Ver a Educação*, v. 5, n. 1 e 2, 1999.

WALLACE, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

## PROCESSOS DE ACULTURAÇÃO E ASSIMILAÇÃO DOS IMIGRANTES GALEGOS EM GOIÁS

*Antón Corbacho Quintela (UFG/ Universidade de Santiago de Compostela)*

### RESUMEN

Se pretende identificar a la colonia gallega de Goiás. La inmensidad del Estado, el reducido número de miembros de la colonia y la disolución de la red migratoria derivaron en la dispersión y en la no renovación del contingente establecido entre 1950 y 1960 durante la construcción de Brasilia. La colonia actual está envejecida y se enfrenta a un proceso de desaparición. En los testimonios obtenidos se nota que la inserción de los gallegos en Goiás se fundamentó en la demostración de su capacidad para la aculturación y la asimilación. En esta comunicación, se ponderan los motivos que derivaron en la integración de los gallegos en el medio goiano.

### RESUMO

*Esta comunicação visa identificar a colônia galega de Goiás. A vastidão do Estado, o reduzido número dos membros da colônia e a dissolução da rede migratória derivaram na dispersão e na não renovação do contingente estabelecido entre 1950 e 1960, como consequência da construção de Brasília. A colônia atual está envelhecida e enfrenta-se a um processo de desaparecimento. Nos testemunhos orais obtidos deixa-se transparecer que a inserção dos galegos em Goiás se fundamentou na demonstração da sua capacidade para a aculturação e a assimilação. Nesta análise, ponderam-se os motivos que derivaram na diluição dos galegos no meio goiano.*

PALAVRAS-CHAVE: *imigração; aculturação; galegos; Goiás.*

### **A aculturação dos imigrantes espanhóis no Brasil**

Ao contrário do que sucede com os exilados, a mão-de-obra imigrante deseja ser, e sentir-se, útil como força do trabalho. Isso é a indispensável explicação primária da sua saída de seu país de origem. A ausência do emigrante, se entendida como um sacrifício familiar e patriótico, consiste em aplicar no exterior a aptidão para a labuta que o emigrante não pode exercitar em sua nação. Embora possa ser apreciado que toda a imigração marcadamente econômica tem um viés político, pois quem abandona seu país na procura de melhores condições de trabalho é consciente de que a sua saída foi obra da falta de perspectivas na própria pátria, os processos de aculturação dos imigrantes diferem claramente daqueles pelos que passam os exilados. O imigrante mentalizado de que a sua estadia no Brasil estará justificada enquanto o sonho de "fazer a América" pareça crível, desejará e reivindicará, sobretudo, o oferecimento de recursos para exercer com liberdade a sua profissão e os meios que lhe permitam continuar acreditando nesse sonho de enriquecimento. Com esses fins, ele amoldar-se-á a qualquer circunstância do país receptor. Não é raro escutar de alguns velhos imigrantes galegos no Brasil que eles saíram da sua terra natal não para fazer política, pois não estavam perseguidos, senão que eles vieram ao Brasil simplesmente para arrumar um emprego melhor e reunir umas poupanças.

O bom desempenho e a valia no serviço foram os canais para satisfazer a inicial ânsia visceral do imigrante de obter o reconhecimento social no Brasil, um país em que a cultura em comum se foi constituindo ao redor da comunhão das oportunidades econômicas e sociais. Acrescente-se que, nos regulamentos do Brasil dos períodos imigratórios, não esteve contemplada a concessão do visto de "permanente" ao

estrangeiro que apresentasse lesão orgânica, ou insuficiência funcional, que invalidasse a sua aptidão para o trabalho; isto é, a “utilidade” confiada à introdução do sujeito estrangeiro pedia explicitamente, em função dos interesses morais ou materiais do Brasil, da adequação desse estrangeiro aos requisitos laborais cujo cumprimento lhe fosse oficialmente reservado.

Enquanto o imigrante se sinta procurado e usado como produtor de bens, sendo retribuído, em compensação, por um salário, e enquanto perceber que o uso que lhe outorgaram, e para o qual ele mesmo se presta, não pode ser encontrado na sua terra de naturalidade, o imigrante manterá o estatuto de ausente de seu país e resignar-se-á a sua dupla segregação. Uma forma de compreender as diferenças na idealização da noção *identitária* que se derivam do tipo de estatuto ocupado pelo galego expatriado foi expressada pelo intelectual e político galego Castelao (1992),<sup>1</sup> na década de 1940, no “Libro Terceiro” de *Sempre em Galiza*. Após dois anos de residência na República Argentina, esse autor mencionava os matizes desconhecidos na percepção tida da terra natal entre um imigrante estável – *prófugo do sacho* [da enxada] – e ele – um desterrado de difícil repatriação que, embora deslocado na *Galiza ideal, livre e sonhada* [a Galiza do exílio] – logo, irreal, jamais tivera *vocação de emigrante*:

Nóvoa Santos atopouse no perigo de morrer lonxe do berce orixinal, e sinteu unha “especie de remordimento”, que el chamaba “morriña”, porque a “morriña” dos emigrados que triunfan non é máis que unha “especie de remordimento”. E Nóvoa Santos, como Valle Inclán, foi morrer á terra nativa, para pagar, co seu nome glorioso e cos seus restos mortaes, unha deuda inmorrente, que endexamáis será pagada. Pero eu non son un emigrante, porque non saín voluntariamente de Galiza, mundo adiante, á cata de tesouros e de grandezas. [...] Teño morriña; pero a miña door non é, non, unha “especie de remordimento”, porque nunca lle fuertei á miña Terra nin os meus pensamentos nin o meu traballo. Por eso quero retornar a Galiza; máis non para morrer, senón para vivir” (Castelao, 1961, p. 490).<sup>2</sup>

Nessa época, Castelao era um exilado galego que fora acolhido em Buenos Aires e não aspirava a se sentir parte integrante da moderna nação argentina nem pretendia se dedicar a imaginar modelos para a construção da identidade nacional desse outro país. Castelao sentia-se orgulhoso de, ainda que estivesse longe da Galiza, saber conservar incólume a sua cultura “pré-migratória” e poder, assim, continuar a refletir e teorizar sobre a identidade do país do qual tivera que escapar. Apesar de sua ausência, ele continuava na Galiza, mantendo imutável o seu galeguismo diferencial. Frente à disposição de Castelao na Argentina, a elite dos imigrantes galegos no Brasil – acaudalados comerciantes, proprietários de empresas, jornalistas, artistas, estudantes universitários – tinha mais a ganhar abraçando, tanto algum dos paradigmas da

- 
1. Usa-se a edição crítica de *Sempre em Galiza* publicada em 1992, a qual contem o fac-símile da 2ª edição da obra, publicada em Buenos Aires, em 1961. Essa edição crítica contém uma dupla numeração, a própria e a correspondente ao fac-símile da 2ª edição de *Sempre em Galiza*. A citação dessa obra de Castelao é indicada pela numeração original do fac-símile.
  2. Roberto Nóvoa Santos (1885-1933). Médico e escritor corunhês, catedrático de Patologia Geral nas Universidades de Santiago de Compostela e Madri. Foi deputado da ORGA pela Corunha nas eleições de 1931 (cf. Castelao, 1992, p. 489, 24-27n).

identidade do novo país, quanto a identidade de seu país de origem. Esse duplo vínculo abria o caminho para a alteração da cultura pré-migratória, a qual passava a se transformar em uma nova identidade cultural, pois o imigrante também recebia, além do ordenado, a experiência e os hábitos – sociais, mentais, morais – que eram praticados nesse outro país presumivelmente mais “rico” e “avançado”. Paulatinamente, através do convívio com os naturais, o trabalhador galego, estranho ao território em que se encontrava, devia tentar incorporar as disposições do novo meio social ao que fora deslocado, a não ser que ele se decidisse, ou o forçassem, a se aglutinar em um quisto racial ou a se refugiar em um gueto. Eis a razão do plano primário de propensão à submissão com que se deparou o imigrante, quem, ademais, era conhecedor de que os naturais do país que precisava de seu trabalho dificilmente emigrariam para o lugar de onde ele viera enquanto se mantivesse a mesma correlação de circunstâncias socioeconômicas que o fizeram ir embora. Mesmo rejeitando a sociedade de adoção, foi comum que se modificasse a cultura dos imigrantes como resultado do contato com a cultura majoritária. De todas as formas, as mudanças sofridas não impediram que a cultura dos imigrantes permanecesse diferente da autóctone do país receptor.

A conservação e a promoção da cultura do imigrante compartilham, conseqüentemente, o campo que ocupa a cultura dominante, mas em disparidade de condições. É evidente que as dificuldades para interiorizar uma identificação cultural dupla podem provocar no alienígena um conflito de referências e que essa instabilidade tende a cobrar a competência para superar os prováveis abalos emocionais que surjam durante a sua integração. Uma transformadora via de resolução para a encruzilhada de identidades e culturas delineada perante o imigrante pode vir dada pela emergência da consciência nacional, ou nacionalista, em relação à pátria deixada, o qual pode derivar na interiorização de lealdades políticas e culturais. Mas, por outro lado, no visto que lhe é emitido ao imigrante não consta, entre os itens que, caso o houver, recolha o acordo bilateral de imigração, esteja estipulado o direito ou o dever de aplicar-se ao exercício das atividades culturais e identitárias autóctones do território de procedência. A concessão da autorização explícita, ou a tramitação do convite, para ocupar propositadamente a demarcada posição de representantes e difusores da cultura de um país é encaminhada a estrangeiros que, devido ao seu estatuto especial, não se consideram imigrantes e gozam do direito a exibir perante os naturais e os imigrantes oficiais as suas diferenças.

Antes de iniciar qualquer estudo sobre a diáspora galega no Cone Sul, é necessário compreender que no séc. XXI a imigração galega no Brasil conforma quase um *hortus conclusus*. São relativamente muito poucos os que, nas últimas décadas, resolveram cruzar o Atlântico para se dispersar, com sempiterno caráter temporário, pela América do Sul. Mergulhar em uma colônia de trabalhadores inveterada e desgarrada de seu par que permaneceu na Galiza fornece a convivência com dois predominantes tipos de reações. Alguns velhos imigrantes aceitam com agrado ser entrevistados ou, quando menos, conversar sobre pretéritas vivências. Estimam que é cabal entender a imigração e amparar a sua memória, consentindo generosamente que qualquer um que se interesse pelo tema, tanto do Brasil quanto da Galiza, possa levar o testemunho de seus depoimentos para divulgá-los. Esses imigrantes dão valiosas dicas para o rasteio dos percursos seguidos pela coletividade. A outros lhes surpreende a recente atração que suscita na *academia* e na mídia a história encerrada do afastamento da terra natal.

Alguns dos imigrantes galegos do Brasil lembram, ou esquecem, acontecimentos e experiências da sua vida da Galiza segundo se configure o *habitus*<sup>3</sup> da sua existência no Brasil. Às vezes, nos momentos de infortúnio e de ressentimento, se idealiza a pátria – ou a aldeia – abandonada, desejando regressar a ela e arrependendo-se por a ter deixado; outras, perante o triunfo alcançado, evoca-se *arcadicamente* a Galiza – ou um cantinho particular da nação/ *terrinha* – acreditando, contudo, ter acertado ao optar por uma nova vida no “país do futuro” cuja identidade o imigrante acaba tornando sua. Não se duvida da bonança da Galiza nem se quebra o elo com o clã, porém crê-se que não se errou na tomada de decisão, pois no lugar de nascença não se teriam descoberto as mesmas oportunidades para a construção de uma reconhecida trajetória de ascensão libertadora. Recordar-se, e amar-se, a Galiza, mas a vida tem-se no Brasil. O imigrante abraça, simultaneamente, sua *galeguidade*, sua *hispanidade*, sua brasilidade e, até, seu modo europeu de ser ocidental. Mas também há outras possibilidades; uma delas, talvez a mais rara, é a de uma pretendida ruptura decidida com o imediato passado, e a simulada miscigenação total no país receptor, o país da acolhida. Esse seria o caso da assimilação, no qual a cultura pré-migratória do sujeito desaparece, *a priori*, por completo. As conversas, espontâneas ou marcadas e formais, com os protagonistas do êxodo fazem despontar visões multifacetadas e interpretações volúveis do cotidiano existir imigrante que emperram a coordenação de uma simples taxionomia de causa e efeito acerca do passado. As contradições dos imigrantes já têm sido abordadas por Aldelmalek Sayad (1998, p. 226). Em relação com a crise de identidade dos argelinos em seu *elghorba* [exílio] na França, Sayad expôs:

Levados, quase que no mesmo ato ou no mesmo discurso, ora a queixar-se, ora a alegrar-se com sua emigração, ora a deplorar, ora a elogiar sua condição, os emigrantes conhecem entretanto situações e momentos de crise que os fazem sentir de forma mais aguda a experiência dessas contradições. É o que acontece sobretudo quando aparecem em sua vida acontecimentos individuais (a doença, o acidente, o desemprego, a aposentadoria por invalidez ou a aposentadoria simples etc.) ou coletivos (o desemprego e todas as medidas discriminatórias que sentem) que podem lembrá-los de sua condição, precária e provisória, de estrangeiros e de estrangeiros que ocupam uma posição de dominados. Acontece a mesma coisa todas as vezes em que se produz o encontro com a terra natal, raras oportunidades em que o emigrante tem a impressão – sem contudo acreditar muito – que suspendeu (pela duração das férias passadas na terra natal) sua emigração ou, melhor, que ela acabou; pouco importa que seja apenas provisória e artificialmente, quando não de forma fictícia, pois, mesmo em sua terra, tudo nele e em volta dele lembra-lhe, novamente, que é um emigrante.

---

3. O conceito de *habitus* é tomado da epistemologia e da análise sociológica de P. Bourdieu, quem expõe que: “El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles – estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes – que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (P. Bourdieu, *Esquisse d’une théorie de la pratique, précédé de trois études d’ethnologie kabyle*, Droz, Ginebra, 1972, p.17”). [Bourdieu, 2000, p. 54\*].

Por outro lado, no *Discurso de Posse* do prócer nacionalista Getúlio Vargas, na parte em que se aborda a produção literária de Alcântara Machado – o antecessor do Dr. Vargas na Cadeira 37, há muitas necessárias referências a bandeirantes e imigrantes. Entre elas localiza-se uma simbólica digressão que provoca uma desconfortável impressão de estranhamento. Perante os *imortais* da Academia Brasileira de Letras, comunicava o ufano artífice do novo regime e forjador da maquiavélica fórmula política da “eqüidistância pragmática” (Vargas, 1944, p. 37-38):

A atualidade, com os tremendos ensinamentos da guerra, está a indicar o único caminho possível: – apresentarmos, por todos os meios, a transformação dos adventícios em autênticos e bons brasileiros.

A cláusula do Presidente Vargas leva a uma exposição do primeiro regente da cadeira de Sociologia da Universidade de São Paulo. Asseverava o “imigrante francês”, e afamado *brasilianista*, Roger Bastide (1959, p. 202) a respeito dos portugueses e espanhóis:

Como os portugueses, também os espanhóis não são atraídos pelo trabalho do campo; entregam-se a ele durante alguns anos, mas acabam por abandoná-lo para morar nas cidades. Este grupo forma uma das primeiras massas de mão de obra utilizadas na constituição do proletariado industrial; introduziram na massa operária algumas idéias socialistas e, mais ainda, idéias anarquistas; têm estado muitas vezes à frente de greves sangrentas. Mas sua influência ideológica foi desaparecendo com a extensão do proletariado, com a chegada de outros imigrantes menos reivindicadores, com o êxodo de caboclos atraídos por elevados salários urbanos, com a ascensão dos negros e também, finalmente, com a obtenção da Legislação Trabalhista, que melhorou a condição operária. Mais individualistas do que os outros latinos, não procuram agrupar-se em comunidades fraternas, o que facilita a sua assimilação.<sup>4</sup>

O juízo de Bastide foi ratificado oito anos mais tarde por Jacques Lambert, um outro professor francês chegado também ao Brasil a finais da década de 1930 sobre quem Darcy Ribeiro, seu antigo colaborador, afirmou que “viu o Brasil com olhos e espanto de um lionês pacato” (Ribeiro, 1985, p. 1910). Desta vez, a incorporação de mais um membro à “missão francesa” esteve relacionada com a inauguração da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro. Em *Os dois Brasís*, Lambert (1967, p. 61) coincide com Bastide ao sopesar a tendência à assimilação dos imigrantes espanhóis, conquanto esta não se processe automaticamente como a dos portugueses. Destaca também o traço individualista dos espanhóis e a não formação, nos centros urbanos, de permanentes colônias separadas. Ao retrato desses imigrantes acrescenta que o comércio de retalhos ao qual se dedicavam provocou, às vezes, o rancor das populações locais e as suas atitudes ideológicas, unidas às violentas atividades políticas da Espanha, acabaram despertando a desconfiança do Governo. Repare-se em que tanto Bastide quanto Lambert aludiram aos espanhóis abstraindo uma imagem

---

4. O livro *Brasil, terra de contrastes* (Bastide, 1959) teve sua primeira edição em francês [*Brésil, terre des contrastes* (Bastide, 1957)]. Usa-se, nesta comunicação, a décima edição brasileira.



homogênea e sem estudarem as diferenças de identidade que podiam surgir segundo fossem as posições ou a região de origem dos imigrantes. Aprecie-se também que, apesar de qualificarem os espanhóis como propensos à assimilação, destacaram seu ativismo social e político.

Em princípio, as representações e a ação comunitária dos galegos do Brasil chamam muito pouca atenção se contrastadas com a atuação dos galegos nos outros destinos principais da massa dos imigrantes. No Brasil não se preserva um grande edifício social erguido pelos imigrantes galegos que contenha um extraordinário arquivo histórico ou uma rara biblioteca gremial, não se fundaram duradouras editoras,<sup>5</sup> os periódicos foram de curta existência, não chegou a coalhar um núcleo *galeguista* politicamente engajado, não se construíram para-sistemas culturais<sup>6</sup> nem transcendeu a atividade de nenhum grupo de exilados. Sobre a participação política deve-se frisar que os galegos no Brasil, contanto que observassem as condições de capacidade e aptidão para o trabalho e as restrições impostas pelo “bem público”, gozavam do direito de escolher profissão mas, como estrangeiros, foram-lhes freqüentemente proibidas as atividades consideradas políticas.

Caso o raciocínio do pesquisador aceite, como aporético ponto de partida, essas premissas, é fatível aventurar-se a conjeturar acerca da hipótese de uma genérica etopéia distinta dos galegos que emigraram ao Brasil, contrastando-os com seus pares da América do Sul, ou a refletir sobre a verossimilhança da essência *antropofágica* do Brasil *oswaldiano* como fórmula que se verte no cadinho em que se desmancham as diferenças. Se assim for, caberia questionar, em um terceiro passo, em que medida a *alma coletiva* galega concebeu e elaborou em seu êxodo uma expressão cultural diferenciada e qual é o sentido aplicável no Brasil à ponderação do Prof. Dr. Ramón Villares (1997, p. 14) em que se salienta que, para muitos galegos, a emigração “Foi o seu modo de contribuir a mudar unha terra á que nunca renunciaron e da que nunca sentiron vergoña, senón ansias de melloralá.” Inclusive, a pluralidade de trajetórias identificáveis entre tantos sujeitos pode ser interpretada como a carência de estratégias ou representações susceptíveis de serem definidas como denominadores comuns. Enfim, em uma primeira sondagem a aparente falta de rastros da produção realizada e

---

5. A importância da participação dos imigrantes europeus na dinamização do mercado editorial brasileiro durante o período da República Velha – do golpe de Estado republicano à revolução varguista (1889-1930) – foi salientada por Miceli (2001, p. 142): “A exemplo de seus antecessores do início do século XX, muitos dentre os novos empresários do setor editorial eram imigrantes que estavam de alguma maneira enfronhados nos negócios de importação: alguns deles começaram investindo no comércio de livros estrangeiros, outros se lançaram à montagem de oficinas gráficas para imprimir as revistas mundanas e de vulgarização que então se multiplicavam.” Todavia, o sociólogo da Universidade de São Paulo não menciona a atuação de nenhum imigrante espanhol.

6. Elias Torres (2004, p. 429, 8n), coordenador do Grupo GALABRA, define o conceito para-sistema como se segue: “E podemos ainda falar de *para-sistema*, em referência às redes culturais, com vínculos de compartição exclusiva entre os seus membros, que actuam e se desenvolvem num espaço social ocupado por um sistema a que nom pretende substituir nem impugnar mas com o qual nom se vincula de modo nengum, do qual nom fai parte. Pense-se, por exemplo, nas actividades de grupos de emigrantes que, podendo funcionar como enclaves a respeito do seu sistema matriz, fam-no como para-sistemas em relação ao do espaço social em que se insirem. Ou, por exemplo, as actividades culturais das comunidades ciganas em muitos espaços sociais onde desenvolvem a sua vida”.

do percurso seguido pela presença galega podem chegar a resultar desnorteantes. Essa conjuntura de dissimulação ou ocultação aparentes abre o caminho para a reflexão sobre a potencial identidade aculturada dos galegos no Brasil como fruto de uma estratégia de sucesso em um país que favorecia, ou impelia, a eugênica mestiçagem étnica e cultural.

A estratégia de *aculturação* pode ser visualizada, com independência de devaneios em torno do idiossincrático individualismo circunscrito na *galeguidade*, como uma forçada saída dentro da circunstância instituída pelos campos culturais no Brasil. Deixar-se absorver, na aparência, pela homogeneidade cultural básica do novo país seria, então, uma forma de conservar discretamente a autodefinição de origem evitando tensões com a sociedade receptora. Poder-se-ia entender que devido ao fato de os imigrantes galegos se terem assentado no Brasil desde antes do início do processo de formação da identidade nacional brasileira, a aculturação no meio receptor não foi consequência da falta de auto-estima por parte dos imigrantes galegos senão de uma consuetudinária estratégia de adaptação à política de unificação e homogeneização da sociedade brasileira praticada desde a instauração do Império.

A projeção na legislação brasileira da preocupação obsessiva do poder político a respeito da integração no “meio nacional” dos estrangeiros chegou ao seu zênite durante o Estado Novo. É claro que alguns períodos de crise nacional são também momentos em que se promulga copiosa legislação, e se ensaiam teorias, em termos de imigração. De fato, a legislação nacionalizadora do estrangeiro da primeira presidência de Getúlio Vargas (Weffort, 2000, p. 33- 53) correu paralela ao impulso à legislação de proteção ao trabalho e à segunda política cultural do Brasil (Souza, 2000, p. 37-54). O projeto da política cultural “modernista” quis promover a reinvenção e resgate da identidade do país, concebendo-a com base na eliminação das distinções étnicas. Nesse marco, uma parte do espaço literário brasileiro – apoiado na ação cultural planejada pelo intelectual Gustavo Capanema, desde 1934 a 1945, durante sua chefia do Ministério de Educação e Saúde, orientou-se no sentido de recuperar a autonomia supostamente enfraquecida da cultura nacional. A própria denominação desse Ministério que fora criado em 1930 e que tivera como primeiro ocupante da pasta a Francisco Campos, logo ministro da Justiça, reflete o assentimento oficial à influência da eugenia.

Durante o regime varguista, a *intelligentsia* afim aferrou-se a um sistema de disposições que não deixava muita margem para que os “adventícios” sobressaíssem ensaiando, dentro da ordem vigente, autônomas estratégias de distinção *identitária*. Até mesmo, o achado de culposas sutilezas remanescentes da idiossincrasia alheia ao Brasil podia deparar em julgamentos acusatórios acerca do patriotismo falível dos estrangeiros. Um dos ensaístas brasileiros que teorizou acerca dos problemas que entranhava harmonizar, no *melting-pot* da América, uma sociedade homogeneizada e fusionada entre os brasileiros de nascimento – genuínos – e os complexos brasileiros naturalizados foi Oliveira Vianna (1959, p. 99), quem, em 1932, escrevera a respeito da crise de adaptação do estrangeiro naturalizado:

Êle nunca é integralmente nacional, nem sob o ponto de vista cultural, nem sob o ponto de vista biológico. Sob o ponto de vista cultural, há neste adotivo sempre qualquer coisa que resta ou

subsiste da sua mentalidade originária; a sua identificação com a nova pátria é mais aparente que real.<sup>7</sup>

Nas normativas das décadas de 1930 e 1940 que recolhiam as ações para a integração nas estruturas nacionais do estrangeiro “permanente” e do brasileiro descendente de estrangeiro expunha-se que essa identificação obter-se-ia pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo de história e das tradições do Brasil, pela atração ao convívio com o espaço brasileiro, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que pudessem contribuir para a formação de uma consciência comum. Deste modo, o surgimento dos diversos processos de aculturação dos galegos no Brasil deixa de surpreender ao contemplar a ininterrupta seqüência de entraves colocados desde o poder político para obstruir a exteriorização dos traços distintivos da singular índole cultural dos estrangeiros. Os critérios sobre seleção de imigrantes do Estado Novo patenteiam, portanto, que a melhor forma que dispunha o adventício com vistas a proteger a sua identidade estrangeira era a demonstração da sua capacidade – os seus dotes *simbióticos* – para se adaptar ao Brasil, isto é, para se tornar um patriota padrão. Segundo Buêno (1943, p. 195):

A contribuição sócio-cultural externa será bem-vinda para aprimorar e apurar os traços espirituais de nossa fisionomia nacional, não para os desfigurar. Combinada com critério correspondente do ponto de vista étnico, esta orientação encerra o propósito de fazer com que a imigração concorra, realmente, para fixar e apurar o tipo somato-psíquico brasileiro.

Com *este* objetivo como meta, pode-se dizer que é no sentido de assegurar a supremacia e a unidade do meio nacional – preocupação máxima das cogitações neste particular – que, em última análise, devem se dirigir os esforços visando o *abrasileiramento* do imigrante.

Noutra ordem, se fosse interpretada a cadeia migratória como o resultado de um acordo em que as duas partes contratantes estabelecem as condições em que se vai efetuar a transação de um produto – o sujeito migrante, concordar-se-ia, em primeiro lugar, que o ente galego – espanhol de direito, à falta de uma existência soberana nacional, depositara a sua personalidade jurídica, para a negociação do contrato, no Estado espanhol. Repare-se em que, em 2003, “Galícia” tem o estatuto de *província espanhola* para o âmbito das relações internacionais mantidas pelo Brasil. Até prova em contrário, admitida pelo governo brasileiro, a nacionalidade do estrangeiro é a que constar no salvo-conduto ou passaporte com que entrou no Brasil. Coerentemente, sendo o indivíduo galego um cidadão espanhol, a lei brasileira, não podendo pretender suprir a lei estrangeira, reconhece que tanto a nacionalidade quanto a naturalidade do galego são espanholas. Por outro lado, ainda segundo a mesma interpretação, observar-se-ia que a legislação brasileira do séc. XX recalca que um dos requerimentos impostos para a aceitação do vínculo contratual por parte do país importador da “mercadoria” era a interiorização que o imigrante devia fazer da identidade do país receptor.

---

7. Para a consulta de *Raça e Assimilação*, sétimo livro publicado por Oliveira Vianna, só se teve acesso à quarta edição; a 1ª data de 1932. Tanto a 1ª quanto a 4ª edição estiveram a cargo da José Olympio Editôra.

## Os galegos em Goiás

Durante a época colonial não é possível conceituar os europeus presentes no Brasil como “imigrantes” senão como “estrangeiros”. Foi no período da União Ibérica quando a soberania sobre os territórios brasileiros do Império Hispânico da Casa dos Habsburgo derivou no incremento dos galegos deslocados ao Brasil e no estreitamento das relações mercantis com a Galiza – através dos portos de Baiona e A Corunha. Nesse período houve galegos que integraram as bandeiras que se internaram nos sertões. Em sua *Nobiliarquia Paulistana*, Leme expõe a tentativa de insubordinação que a colônia espanhola pretendeu estruturar frente ao processo desatado em Portugal para a recuperação de sua soberania, movimento que chefiado pelo Duque de Bragança desfez a União Ibérica da Casa de Áustria. Assim, Leme (1980, p. 76-77) expõe que:

Foi Amador Bueno vassallo de tanta honra e fidelidade, que, achando-se na sua maior opulência de cabedaes, respeito e estimação, com dois genros castelhanos, ambos irmãos e fidalgos ambos, que tinham poderoso sequito de hespanhoes, casados e estabelecidos em S. Paulo, com aliança das familias mais principais da capitania; não podendo estes castelhanos supportar a gloriosa e feliz aclamação do Sr. Rei D. João IV de Bragança, formaram um corpo tumultuoso, e as vozes aclamavam por rei a Amador Bueno, [...] Tinha o corpo da rebellião adquirido forças nos autores d’ elle, os castelhanos, que por si e suas familias avultavam em grande numero. Eram os tres irmãos Rendons, da cidade de Coria; D. Francisco de Lemos, da cidade de Orense, com seus dois filhos D. Balthazar e D. Hieronimo de Lemos; [...].

Partindo das referências achadas nos documentos históricos, poder-se-ia remontar a presença de galegos no território goiano a meados do séc. XVII. Foi então quando a bandeira de Sebastião Marinho penetrou nos sertões de Goiás. A historiografia, ao aludir a esse bandeirante, assinala a sua origem espanhola e o sobrenome “Marinho” remete claramente à genealogia galega. Além disso, tanto Bartolomeu Bueno da Silva, quanto Ortiz e Lemos – lideranças da bandeira que se estabeleceu em Goiás ao ser achado o cobiçado ouro – eram também de ascendência espanhola. No entanto, não parece pertinente, de uma perspectiva científica, retroceder a esses sujeitos para indicar o início da presença espanhola – e galega – no espaço do atual Estado de Goiás. Somente se pode aceitar como ponto de partida para designar nacionalidades a teorização que ao respeito foi desenvolvida pelo liberalismo a partir da criação da entidade “Estado-Nação”. Assim se tratando, é preciso salientar que o primeiro espanhol de quem se teve notícia durante a realização da pesquisa inerente a este comunicação chegou a Goiás na primeira década do séc. XX. O sobrenome desse indivíduo era “Castro”, oriundo da província de Pontevedra, na Galiza; ele chegou ao território do município de Campinas-GO para trabalhar como pedreiro na construção da matriz desse município, sob contrato dos padres redentoristas. Mediante a entrevista concedida pelo filho desse imigrante, foi possível saber que o Sr. Castro chegara ao Brasil fugindo da chamada a filas feita para compor a tropa que ia se deslocar até Cuba para combater contra o exército estadunidense na guerra que travaram a Espanha e os Estados Unidos em 1898. O Sr. Castro teria desembarcado clandestinamente no porto de Santos e se adentrado em Minas Gerais para apagar as suas pegadas perante as autoridades consulares espanholas. De lá acabaria passando a

Goiás, onde fixou a sua residência até a sua morte. No depoimento do filho desse indivíduo aprecia-se que o Sr. Castro instalou-se em Campinas na década de 1910 sem ter estabelecido nenhum contato com outros espanhóis. As relações sociais desse indivíduo eram tidas, além de com os brasileiros, com alguns italianos, árabes, alemães e austríacos. Só a partir da década de 1950 chegariam mais espanhóis com quem esse galego teve a oportunidade de entrar em contato. Conseqüentemente, interpreta-se que até a década de 1950 não se criou em Goiás uma colônia espanhola. Isso só foi possível quando, devido à construção de Brasília, um grupo considerável de espanhóis se deslocou até o Planalto Central na procura de emprego. Desse grupo, ao redor de quatro dezenas de espanhóis, em sua maioria galegos, trasladaram-se até Goiânia com a finalidade de fixar nessa cidade a sua residência. Junto a eles, chegou a Goiás um grupo de uns vinte sacerdotes espanhóis – agostinianos, claretianos e jesuítas – para se dedicarem ao ensino e a atividades pastorais.

No caso dos sacerdotes, os labores religiosos exigiram-lhes aculturação no meio brasileiro para poderem fazer efetivas as suas funções docentes e religiosas. Além disso, a sua pertença a ordens religiosas – poucos eram os padres diocesanos – restringiu a sua vida social ao âmbito das congregações e das paróquias, ficando relegado a um segundo plano o contato com os patrícios imigrantes. No caso dos imigrantes, os rigores da sobrevivência econômica, em primeiro lugar, o casamento com brasileiras, em segundo lugar, e as necessidades de socialização com a população nativa, em terceiro lugar, impediram a forja da coesão entre os patrícios. Acrescente-se a isso o fato relevante do escasso número de imigrantes espanhóis estabelecidos em Goiás, razão pela qual não foi viável a criação de nenhuma entidade associativa.

Encontramo-nos, pois, perante uma colônia diminuta, dispersa, envelhecida e formada, sobretudo, por homens. Trata-se de uma circunstância que favoreceu um radical processo de aculturação em todos os níveis.

### **A língua dos espanhóis em Goiás**

Para a análise da língua dos imigrantes espanhóis em Goiás, foram realizadas, no ano de 2003, seis entrevistas. Dos seis entrevistados, dois estavam na faixa dos 40 anos, um estava na faixa dos 50 anos e os três restantes superavam os 70 anos. Dos seis entrevistados, quatro eram galegos, um era catalão e um leonês (de Castela-Leão). Partia-se da convicção de que a entrevista, como interrogatório não solicitado pelo informante, era uma intrusão arbitrária. Buscando evitar os efeitos “violentos” sobre o entrevistado, e para reduzir as distorções derivadas da solicitação especial que lhe era feita, tentou-se esclarecer perante o informante o sentido geral da pesquisa e a função que desempenharia a sua narrativa oral na finalidade do conjunto da investigação, o qual só foi possível após o estudo das condições objetivas comuns à categoria “imigrante”. Durante as entrevistas, com o fim de favorecer a compreensão simpática, aplicou-se a escuta ativa e metódica, mas não neutral, seguindo os critérios de P. Bourdieu (1997, p. 693-713). Procurava-se, desse modo, a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, a adoção da sua linguagem e a sintonia com os seus *habitus*. A “simetria social” entre as condições de existência do imigrante que eram compartilhadas pelo entrevistado e o entrevistador favoreceu a interação. Isso permitiu a socioanálise recíproca e a permutabilidade de vivências solidárias com o qual se lograram atenuar,

condicionalmente, os limites impostos pelas duas diferentes categorias que conformam uma entrevista.

Nas entrevistas concedidas pelos seis imigrantes espanhóis, os informantes relataram a motivação da sua vinda a Goiás, a trajetória percorrida até chegar ao *statu-quo* da circunstância do depoimento, as dificuldades tidas no processo de adaptação social em Goiás e o significado contemporâneo que tinha a Espanha para eles. Os seis informantes cassaram com brasileiras e fixaram a sua residência em Goiás. Um deles possuía formação universitária – tinha o título de doutor, outro completara o segundo grau e recebera formação acadêmica profissionalizante e quatro somente acederam ao ensino primário. Dos seis, três alcançaram o sucesso profissional, econômico e social, um deles tinha uma situação econômica medíocre e os dois restantes fracassaram nos campos sociais.

As entrevistas realizadas aos quatro galegos foram desenvolvidas na língua galego-portuguesa. Com o informante catalão e com o leonês falou-se em castelhano. Essa divisão lingüística acontecida durante as entrevistas marca o primeiro ponto que se deve salientar ao estabelecer uma linha separadora, na questão da procedência, entre os espanhóis galegos e os não galegos. Para os primeiros, o português do Brasil constitui uma variante da sua língua materna. Para os segundos, o português do Brasil é a língua estrangeira que se converteu na sua língua de adoção. Os primeiros, além do mais, têm um escasso domínio da língua espanhola ao não ter sido essa a sua língua materna. O espanhol que eles sabem foi aprendido na escola, nas leituras em castelhano, no contato com a administração espanhola e nas atividades religiosas em que participavam antes de emigrarem.

Contudo, o fato da estreita proximidade entre o galego-português e o português do Brasil não produziu para os imigrantes um fator que facilitasse a sua inserção nos campos sociais goianos. A pertença à lusofonia de ambas variantes criou uma armadilha que impediu a imersão lingüística nas particularidades sinfásicas e sinstráticas do português falado no Centro-Oeste brasileiro. Nesse sentido, apesar dos quatro galegos estar há mais de quarenta anos residindo em Goiás, são notáveis os traços lingüísticos da fala galega quando eles se expressam em português. Nos seus idioletos eles limitaram-se a adaptar o galego-português às características fônicas brasileiras e a introduzir o léxico diferencial. Dessa forma fundiram em um só dialeto o galego-português e o português do Brasil. Assim, eles usavam a mesma variante sintópica ao se comunicarem com um galego ou com um goiano. Os principais traços diferenciais advertidos nos depoimentos recolhidos nas entrevistas centram-se na não marcação da oposição entre os sons correspondentes às grafias <b> e <v>, na não nasalização das vogais e na conservação dos *tonemas* e da prosódia do galego. Concluiu-se, no caso dos quatro galegos entrevistados, que neles nem bilingüismo nem diglossia aconteceram senão que se produziu a composição de idioletos galego-brasileiros.

Por sua vez, os dois espanhóis não galegos entrevistados revelaram que o aprendizado do português do Brasil constitui um verdadeiro empecilho para a sua inserção na sociedade goiana. Ambos chegaram ao Brasil sem ter adquirido previamente noções da língua portuguesa. Atualmente ambos dominam o português do Brasil. Não são bilíngües, mas desenvolvem-se lingüisticamente na sociedade brasileira no âmbito da diglossia, usando o português do Brasil para se relacionarem com a população nativa e o espanhol para se comunicarem com os espanhóis que encontram em Goiás e, também, com a família e as amigas deixadas na Espanha. Neles, na adoção da prosódia e da entoação brasileira, não se produziu a interferência das correspondentes espanholas ao serem plenamente conscientes da diferença entre

ambas as línguas. As interferências morfossintáticas e lexicais são, no entanto, muito maiores, assim como as relativas à fonética, em que se destaca a dificuldade para, além de produzir sons vocálicos nasais, diferenciar as vogais médias abertas das fechadas.

Da avaliação da presença espanhola em Goiás e, especialmente, da análise das entrevistas realizadas, conclui-se que, frente à quase plena aculturação dos imigrantes espanhóis nos *habitus* dos campos sociais goianos, as interferências do castelhano e do galego-português criam a principal dificuldade para a total dissolução desses estrangeiros no meio brasileiro.

### Referências

- BASTIDE, R. *Brasil, terra de contrastes*, 10.ed. São Paulo: Difel, 1959.
- BOURDIEU, P. *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. *La distinción*, 2.ed. Madri: Taurus, 2000.
- BUÊNO, W. P. *Ante-projeto de Lei Sobre Imigração e Colonização*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.
- CASTELAO, A. D. R. *Sempre en Galiza*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1992.
- LAMBERT, J. *O dois Brasis*, 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- LEME, P. T. de A. P. *Nobiliarquia paulista histórica e genealógica*, tomo I, 5.ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.
- MICELI, S. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RIBEIRO, D. *Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.
- SAYAD, A. *A imigração ou os Paradoxos da Alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- SOUZA, M. *Fascínio e repulsa: Estado, cultura e sociedade no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2000.
- TORRES FEIJÓ, E. J. “Contributos sobre o objecto de estudo e metodologia sistémica. Sistemas literários e literaturas nacionais”, in Anxo Abuín e Anxo Tarrío (Coord.): *Bases Metodolóxicas para unha Historia Comparada das Literaturas da Península Ibérica*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2004. p.423-444.
- VARGAS, G. *Discurso de Posse na Academia Brasileira de Letras*. Rio de Janeiro: Americ-Edit., 1944.
- VIANNA, F. J. de O. *Raça e assimilação*, 4.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1959.
- VILLARES, R. *Figuras da nación*. Vigo: Xerais, 1997.
- WEFFORT, F. C. *A cultura e as revoluções da modernização*. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2000.

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADA POR COMPUTADOR  
E A SALA DE AULA 'CONVENCIONAL':  
AINDA EM BUSCA DE ESTUDOS COMPARATIVOS?**

*Antônio Carlos Soares Martins (Unimontes/PG-UFGM)*

**ABSTRACT**

*Comparative designs have been used since the earliest days of CALL research and are continuing over years, even though they have received several criticisms. However, few studies have tried to draw a comparison based on data between CALL interaction and traditional oral classroom interaction, but rather, they assumed the traditional classroom as a frame of reference. This paper discusses the nature of comparative studies in CALL research and argues that there is still room for comparative design, particularly in comparisons between learning in a computer-mediated context and more conventional face-to-face setting.*

**RESUMO**

*Estudos comparativos têm sido usados continuamente ao longo dos anos nas pesquisas em CALL, apesar de terem sido alvo de críticas e suspeita. Alguns desses estudos eram, de fato, de natureza comparativa, outros, porém, apenas assumiam a sala de aula 'convencional' como quadro de referência. Esse trabalho apresenta algumas considerações sobre a natureza dos estudos comparativos em CALL e indica que há ainda uma demanda para esse tipo de pesquisa, especialmente comparações entre aprendizagem em contextos mediados por computador e em contextos mais convencionais de interação face a face.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *aprendizagem de línguas mediada por computador; estudos comparativos; interação, participação e colaboração em aulas de línguas.*

**Interação e estudos comparativos em CALL**

Interação tem sido um tema freqüente nas pesquisas em aquisição de segunda língua (SLA). Diversas perspectivas teóricas foram desenvolvidas sobre a importância e natureza da interação na aprendizagem de línguas. Ellis observa que o termo interação é geralmente utilizado para referir-se à atividade interpessoal que emerge durante a comunicação face a face, mas que ele pode referir-se à atividade intrapessoal envolvida no processamento mental (1999, p. 3).

De acordo com Chapelle (no prelo), qualquer um que já tenha trabalhado com aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL) já refletiu sobre o significado e o valor da interatividade e interação, e muitos dos pesquisadores que se preocuparam com o desenvolvimento de uma melhor compreensão dos benefícios potenciais da CALL, apoiaram-se teoricamente em SLA. Chapelle começa seu texto usando o termo "interação" como o conceito superordinado que inclui qualquer tipo de trocas bidirecionais, que podem ser realizadas através do uso de meios lingüísticos e não lingüísticos e incluiria diferentes tipos de eventos em diferentes contextos. Ela argumenta que, uma vez que a linguagem está envolvida na construção de significados em tais trocas, a teoria interacionista poderia prever que elas têm um potencial maior para o desenvolvimento lingüístico do que atividades nas quais a interação não ocorre e gera hipóteses sobre por que, como e quando é esperado que a aquisição ocorra durante a interação.

Este trabalho apresenta algumas considerações sobre os estudos comparativos em CALL e enfoca as necessidades de realização de mais estudos comparativos, especialmente estudos longitudinais de natureza etnográfica, não com o objetivo de



provar a superioridade de um ou de outro ambiente de aprendizagem, mas sim, de compreender os limites e possibilidades de cada um.

As pesquisas comparativas têm uma longa tradição na área de educação e na área de ensino de línguas em particular. Tradicionalmente, comparações têm sido feitas entre a aquisição de itens gramaticais, entre aprendizagem tradicional e a distância etc.

De acordo com Levy (2001), estudos comparativos têm sido usados desde os primeiros dias da pesquisa em CALL e têm continuado ao longo dos anos, embora eles tenham recebido diversas críticas. O autor explora a natureza dos estudos comparativos em CALL, tendo como base um corpus de pesquisa comparativa encontrada na literatura em 1999 e 2000, e oferece uma tipologia geral dos estudos comparativos. Ele relata que recentemente os estudos comparativos têm se tornado um tipo de pesquisa crescentemente popular em CALL – 17% de todas as publicações relacionadas a CALL em 1999, e 30% em 2000. Ele mostra que, para esse período de dois anos, a pesquisa comparativa em CALL tipicamente envolvia um grupo experimental, que usava a tecnologia computacional no laboratório, sendo comparado com um grupo controle, que era ensinado na forma “tradicional” em sala de aula.

Levy sugere que há um forte desejo de comparar CALL com contextos em que CALL não esteja envolvida e que essa característica recorrente da pesquisa em CALL pode ser dividida a uma necessidade de justificar os gastos envolvidos no seu desenvolvimento em relação à alternativa mais barata do ensino convencional em sala de aula (1997, p. 13-28), e provar inequivocamente que CALL é superior ao ensino tradicional (2001, p. 5).

Apesar do número de críticas que têm sido feitas à pesquisa comparativa, Allum (2002) argumenta que há ainda uma demanda para dados comparativos, não com o propósito de provar que CALL é melhor, mas de usar o sempre limitado e caro tempo do professor de uma forma mais eficaz. Ele defende a necessidade de mais estudos comparativos e afirma que “a condução de tais pesquisas em contextos ‘reais’ em oposição a ambientes puramente experimentais pode possibilitar aos outros sentir confiança de que os resultados são relativamente robustos” (2002, p. 161).

Embora tenha havido um crescente número de pesquisas comparativas e comentários comparativos, “particularmente em comparações entre a aprendizagem em contextos mediados por computador e ambientes face a face mais convencionais” (Levy, 2001, p. 15), há ainda espaço para estudos comparativos na pesquisa em CALL, considerando que nenhum estudo etnograficamente orientado foi realizado para investigar os mesmos alunos e professor interagindo em contexto de aprendizagem on-line e em sala de aula ‘convencional’ marcada pela interação face a face.

### **Aprendizagem de línguas mediada por computador e a sala de aula ‘convencional’**

Nos últimos anos, com o desenvolvimento da área de aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL), estudos têm enfatizado as vantagens da interação em CALL em relação à interação em sala de aula face a face para a promoção da aquisição e comunicação em língua estrangeira (LE).

No entanto, poucos estudos tentaram estabelecer comparações baseadas em dados entre a interação em contextos de CALL e a interação oral em sala de aula tradicional, mas geralmente, assumiam a sala de aula convencional como um quadro de referência (Fernández-García & Arbeláiz, 2003).

Beauvois (1992) e Kelm (1992), citados por Fernández-García & Arbeláiz (2003), observaram que aprendizes de francês e de português que não participavam muito na sala de aula tradicional envolveram-se ativamente em discussões mediadas por computador. Kern (1995) analisou discussões de alunos em aulas de francês como segunda língua e destacou algumas vantagens da interação em CALL, como um padrão mais democrático de participação, mais *output* gerado pelo aprendiz e uma maior variedade de funções discursivas.

Esses estudos devem ser considerados com cautela, uma vez que eles não examinaram a interação dos aprendizes nos meios oral e eletrônico (Beauvois, 1992; Kelm, 1992) ou compararam o papel do professor em ambos os meios (Kern, 1995).

Sullivan e Pratt (1996) compararam discussões de estudantes em dois ambientes de aprendizagem de inglês como segunda língua: uma sala de aula assistida por computadores em rede e uma sala de aula oral tradicional. De acordo com os autores, os resultados de sua pesquisa sustentam os resultados de pesquisas anteriores que mostraram efeitos positivos do uso de computadores em rede como uma ferramenta para o desenvolvimento da habilidade de escrita. Warschauer (1996) comparou a participação dos alunos em discussões on-line e em sala de aula face a face e também encontrou uma tendência a uma participação mais igualitária em discussões eletrônicas. No estudo de Sullivan e Pratt, uma vez que os estudantes foram organizados em dois grupos, uma classe oral e outra mediada por computador, não foi possível comparar os mesmos estudantes interagindo em ambos os meios. No estudo de Warschauer, os estudantes foram aleatoriamente organizados em quatro grupos e posteriormente alternaram no modo de discussão para que cada grupo pudesse discutir uma questão face a face e eletronicamente. O estudo, porém foi conduzido em uma única aula de 75 minutos, o que não possibilitou uma análise mais aprofundada dos fenômenos ocorridos nesses contextos.

Levy (2001), em sua análise de um corpus de pesquisa em CALL de 1999-2000, identificou os estudos de Salaberry (2000), Schultz (2000) e Kamhi-Stein (2000) como exemplos de pesquisas que compararam a comunicação mediada por computador (CMC) com a comunicação face a face (FtF) em sala de aula de línguas. Levy também identificou um grupo de estudos que, embora não fossem diretamente comparativos em sua organização, faziam comentários ou afirmações comparativas assumindo a sala de aula convencional como quadro de referência.

Salaberry (2000) comparou conversações FtF com CMC baseada em texto, focalizando o estudo itens morfossintáticos no desenvolvimento da LE. Schultz (2000) comparou a abordagem ao processo de escrita em aula FtF e baseadas em computador e indicou que houve uma diferença na qualidade da produção dos alunos dependendo do modo de produção. Levy afirma que ambos os estudos foram bem organizados, com um foco específico e que nesses estudos, afirmações categóricas sobre a diferença entre contextos de FtF e mediados por computador foram geralmente evitados.

Kamhi-Stein (2000) comparou a participação dos estudantes em uma discussão FtF em sala de aula com discussões em um fórum on-line em contexto de um curso de preparação em TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). De acordo com Levy, a dificuldade com esse estudo é que ele cai na armadilha de assumir que a sala de aula FtF é sempre centrada no professor de uma forma muito convencional, o que é como assumir que o computador tem que ser usado para drills e exercícios para prática.

Allum (2002) comparou o uso do mesmo material e metodologia em um contexto que envolvia o professor, o livro e a sala de aula e um outro que envolvia

exercícios computadorizados através da Web, usando pré-testes e pós-testes para medir os resultados através de um número de tarefas de aprendizagem. Conforme destaca o autor, um número de informações detalhadas foram fornecidas para evitar as críticas de falta de clareza feitas por Levy (2001). Foi conduzido um experimento longitudinal – por onze semanas com aulas de noventa minutos uma vez por semana, objetivando comparar dois meios de disponibilização e uso do mesmo material, usando a mesma metodologia. Uma vez que os estudantes foram organizados em um grupo de CALL e um grupo de sala de aula, o estudo não comparou os mesmos estudantes interagindo nos diferentes contextos.

Fernández-García e Arbelaiz (2003) compararam as negociações geradas por pares de falantes não nativos (NNS-NNS), falantes nativos (NS-NS) e falantes não nativos e nativos (NNS-NS) em conversações escritas mediadas por computador e FtF em sala de aula convencional. No entanto, apesar de ter sido realizada uma comparação entre conversações orais e mediadas por computador, o estudo não forneceu evidências de que as variações nos padrões de interações foram afetadas pelos diferentes meios. Elas foram influenciadas pelas composições dos pares (NNS-NNS, NS-NS and NNS-NS) e pelos backgrounds lingüísticos e sociais dos aprendizes. De acordo com os autores, dada a limitação de negociação na interação aprendiz-aprendiz nos meios oral e eletrônico, o estudo não forneceu evidência para dar suporte à idéia de que o discurso dos aprendizes variaria com relação às oportunidades de fornecer inputs negociados de acordo com o meio. O estudo envolveu a realização de tarefas e teve como foco a negociação de significado e a obtenção de inputs modificados, similarmente ao estudo de Varonis e Gass (1985), mais que uma comparação entre os padrões de interação nos diferentes meios.

Em todos esses estudos, o foco foi somente em interações síncronas mediadas por computador, os participantes compartilhavam o mesmo ambiente físico e, na maioria dos casos, foram conduzidos durante aulas individuais ou encontros agendados com finalidade de pesquisa.

Muitos estudos examinaram a interação em aulas mediadas por computador nos modos síncronos e assíncronos por períodos longos (seis meses ou mais) e indicaram algumas vantagens das interações via CMC sobre as interações FtF ocorridas na sala de aula convencional. No entanto, eles não realizaram comparações baseadas em dados entre os padrões de interação em ambos os modos, mas tomaram a sala de aula FtF tradicional somente como um quadro de referência.

Nesse contexto, surge a necessidade de realização de estudos longitudinais, especialmente de orientação etnográfica, analisando os mesmos estudantes e professor interagindo em sala de aula FtF convencional e em discussões escritas assíncronas on-line. A relação entre interações FtF e mediadas por computador precisam ser consideradas, assim como os efeitos da tecnologia na aprendizagem e uso da língua estrangeira.

### **Considerações finais**

Nos últimos anos, com o desenvolvimento da área de aquisição de línguas mediada por computador (CALL), diversos estudos têm sugerido a superioridade da interação mediada por computador em relação à sala de aula convencional no desenvolvimento da aprendizagem de língua estrangeira. Alguns desses estudos eram

de natureza comparativa, outros, porém, apenas assumiam a sala de aula 'convencional' como quadro de referência.

Tradicionalmente, na área de ensino de línguas, comparações têm sido feitas entre diferentes abordagens e métodos, entre aquisição de itens gramaticais, entre educação 'presencial' e a distância etc. Na área de CALL, estudos comparativos têm sido usados continuamente ao longo dos anos, apesar de terem sido alvo de críticas e suspeita. Esse trabalho apresentou algumas considerações sobre a natureza dos estudos comparativos em CALL e indicou que há ainda uma demanda para esse tipo de pesquisa, especialmente comparações entre aprendizagem em contextos mediados por computador e em contextos mais convencionais de interação face a face.

Não se trata simplesmente de provar a superioridade de um ou de outro ambiente de aprendizagem, mas, sim, de compreender a natureza e as possibilidades de cada um desses contextos, tendo em vista a otimização do sempre limitado tempo e espaço de aprendizagem de língua estrangeira.

### Referências

- ALLUM, P. CALL and the classroom: the case for comparative research. *ReCALL*, 14(1), p. 146-166, 2002.
- BEAUVOIS, M. Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25, p. 455-464, 1992.
- CHAPELLE, C.A. *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CHAPELLE, C.A. Interactionist SLA theory in CALL Research. In: Egbert, J. L.; Petrie, G. M. (Ed.). *Research perspectives on CALL*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates. [DRAFT Feb, 2004], no prelo.
- \_\_\_\_\_. Call in the year 2000: still in search of search paradigms? *Language Learning and Technology*, 1(1), p. 19-43, 1997.
- \_\_\_\_\_. Multimedia CALL: lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology* 2 (1), p. 22-34, 1998.
- \_\_\_\_\_; JAMIESON, J. Computer-assisted language learning as a predictor of success in acquiring English as a second language. *TESOL Quarterly* 20(1), p. 27-46, 1986.
- CHUN, D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*. 22, p. 17-31, 1994.
- DONALDSON, R.,; KÖTTER, M. *Language learning in cyberspace: Teleporting the classroom into the target culture*. CALICO Journal. 16(4), p. 531-557, 1999.
- ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999.
- \_\_\_\_\_. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FERNÁNDES-GRACÍA, M.; ARBELAIZ, A. M. Learners' interactions: a comparison of oral and computer-assisted written conversations. *ReCALL*, 15(1): 113-136, 2003.

GASS, S.; VARONIS, E. Task variation and NNS/NNS negotiation of meaning. In: Gass, S.; Madden, C. (Ed.). *Communication in the Classroom*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p.149-161.

HARRINGTON, M.; LEVY, M. CALL begins with a "C": interaction in computer-mediated language learning. *System*, 29, p. 15-26, 2001.

KAMHI-STEIN, L.D. Looking to the future of TESOL teacher education: Web-based bulletin board discussions in a methods course. *TESOL Quarterly*, 34(3), p. 423-456, 2000.

KELM, O. The use of synchronous computer networks in second language instruction: a preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25 (5), p. 441-454, 1992.

KERN, R. Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79(4), p. 457-476, 1995.

LAMY, M.; GOODFELLOW, R. "Reflective conversation" in the virtual language classroom. *Language Learning & Technology*, 2(2), p. 43-61, 1999.

LEE, L. Going beyond classroom learning: Acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line chatrooms. *CALICO Journal*, 16(2), p. 101-120, 1998.

LEVY, M. *Computer Assisted Language Learning*. Oxford: Clarendon Press, 1997.

LEVY, M. Coherence and direction in CALL research: comparative designs. In: Cameron, K. (Ed.). *C.A.L.L. – The Challenge of Change*. Exeter: Elm Publications, 2001. p. 5-13.

PELLETTIERI, J. Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Ed.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 59-86.

PICA, T. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), p. 493-527, 1994.

\_\_\_\_\_; LINCOLN-PORTER, F.; PANINOS, D.; LINNELL, J. Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30(1), p. 59-84, 1996.

SALABERRY, M.R. A theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer-mediated communication. *CALICO Journal*, 14(1), p. 5-34, 1997.

\_\_\_\_\_. L2 morphosyntactic development in text-based computer-mediated communication. *Computer Assisted Language Learning*, 13(1), p. 5-27, 2000.

SCHULTZ, J.M. Computers and collaborative writing in the foreign language curriculum. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Ed.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 121-150.

SOTILLO, S. Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, 4(1), p. 82-119, 2000.

SULLIVAN, N.; PRATT, E. A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, 29, 491-501, 1996.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through collaborative dialogue. IN: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

VAN HANDLE, D.; CORL, K. Extending the dialogue: using electronic mail and the Internet to promote conversation and writing in intermediate level German language courses. *CALICO Journal*, 15(1-3), p. 129-143, 1998.

VARONIS, E.; GASS S. Non-native/non-native conversations: As model for negotiation. *Applied Linguistics*, 6, p. 71-90, 1985.

WARSCHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*. 13(2), p. 7-26, 1996.

## GRADES CURRICULARES DE CURSOS DE LETRAS: QUE PROFESSOR DE INGLÊS PODEM FORMAR?

Barbara Cristina Duqueviz (ICESP/UNIP-Brasília)

### ABSTRACT

*This paper aims to present a qualitative and documental research about the relationship between the syllabus of three "Letter Courses" of Private Institutions of Superior Education, with qualifications in both Portuguese and English languages, and the official documents which orient the foreign language teaching and English teacher training.*

### RESUMO

*Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa, documental de natureza qualitativa, sobre a relação dos componentes curriculares de três cursos de Letras, dupla habilitação em Português e Inglês, e a legislação orientadora, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, acerca do ensino de línguas e a formação do professor de inglês.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *componentes curriculares; Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras; curso de Letras; formação de professores de inglês.*

### 1. Introdução

As Instituições de Ensino Superior Privadas, atualmente, têm sido responsáveis por formar e certificar boa parte dos profissionais em várias áreas do conhecimento. Não tem sido diferente com os profissionais do curso de Letras. Entretanto, pesquisas, tendo essas instituições como cenário, não são comuns. Escolhemos três cursos de Letras de instituições privadas do Distrito Federal para analisarmos seus componentes curriculares porque acreditamos que muitos professores de Língua Inglesa têm tido sua formação em instituições com um perfil semelhante das analisadas neste artigo.

Este estudo objetiva investigar se as orientações da legislação específica para os cursos de Letras e para o Ensino Básico são contempladas nas grades, ou matrizes, curriculares dos cursos de Letras analisados no que tange o ensino de língua inglesa.

Com a finalidade de atingir o objetivo proposto, desenvolvemos um estudo documental de natureza qualitativa que empregou princípios da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Moraes, 1994), processo pelo qual se pode compreender a realidade por meio de interpretação de documentos, extraindo-se tanto o conteúdo explícito quanto o implícito, em busca de uma melhor compreensão dos significados.

A documentação analisada foram as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Brasil, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1998 e 2002) que foram comparados com 24 planos de ensino das disciplinas de língua inglesa e de metodologia de ensino de língua inglesa, entendidas como as disciplinas que promovem (ou deveriam promover) o domínio da língua e das teorias sobre a ação pedagógica, de três cursos de Letras com características em comum. Primeiro, são de Instituições de Ensino Superior Privadas, dupla habilitação em Português e Inglês, grade fechada e, por fim, integralizados em seis e sete semestres.

Este artigo está dividido em quatro seções. A primeira seção é introdutória, na segunda seção analisamos a documentação legal orientadora para o ensino de língua

inglesa nas Instituições de Ensino Superior (doravante IES<sup>1</sup>) e na Escola Básica. Examinamos e discutimos os planos de ensino, comparando-os com a legislação analisada na terceira parte. Nas considerações finais, respondemos a pergunta do título desse artigo, “grades curriculares de cursos de Letras: que professor podem formar?”.

## 2. Legislação orientadora para o ensino de inglês nas IES e Escola Básica

Analisamos três documentos orientadores para o ensino de línguas estrangeiras em ambiente formal no Brasil, nas IES e na Escola Básica. Esses documentos fazem alusão às línguas estrangeiras em geral, mas aqui, delimitamos ao ensino da língua inglesa.

O primeiro são as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Brasil, 2001) que referem-se às orientações para o ensino de línguas, português e qualquer outra, e formação profissional do graduando em Letras. No texto, usaremos apenas o termo Diretrizes Curriculares. Os outros dois documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) com orientações para o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e Ensino Médio (Brasil, 2002).

### 2.1 Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras

As Diretrizes Curriculares facultam às IES a ter estruturas flexíveis que possibilitem ao graduando em Letras “opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho”, oportunidades para alcançar a competência almejada no desempenho profissional, desenvolvimento de sua autonomia e formação unindo ensino, pesquisa e extensão. Às IES cabem “definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio” (Brasil, 2001, p. 24).

Este documento orienta a concepção da estrutura dos cursos de Letras em cinco aspectos: perfil dos formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estruturação do curso e avaliação.

O perfil dos formandos em Letras sugerido pela legislação é o de um profissional crítico com capacidade de leitura em diferentes linguagens, com domínio do uso da(s) língua(s) que tenha estudado em distintas realidades sociais. Transcrevemos o Perfil dos Formandos das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2001, p. 24-5) para uma melhor compreensão do profissional esperado para atuar no mercado de trabalho:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades

---

1. Usamos a sigla IES tanto para Instituições de Ensino Superior quanto para Instituição de Ensino Superior.



lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

Quanto às competências e habilidades esperadas do profissional de Letras, as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2001, p. 25) estabelecem que o ensino de línguas deve desenvolver

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Os conteúdos curriculares devem contemplar a área dos estudos lingüísticos e literários com a consciência de que língua e literatura são prática social e manifestação cultural e devem, também, “articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática” (Brasil, 2001, p. 25). Essa perspectiva da formação do profissional de Letras intimamente articulada com o que dele se espera como professor de ensino fundamental e médio é enfatizada pelo documento ao tratar dos conteúdos dos cursos de Letras, pois estabelecem que “no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (Brasil, 2001, p. 26).

As IES são responsáveis pela estruturação do curso, implementação de disciplinas obrigatórias e optativas em seu projeto pedagógico e decisão sobre a forma de organização do curso, se modular, por crédito ou seriado, se grade aberta ou fechada. Também são responsáveis pela avaliação entendida como um “processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo” (Brasil, 2001, p. 26) e deve ser realizada pelo colegiado do curso.

Nosso enfoque está nas competências e habilidades almejadas a serem desenvolvidas no ensino de línguas durante a graduação em Letras. Entre as diversas competências listadas nesse documento, destacamos três que consideramos essenciais para a formação do professor de língua inglesa: (a) “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e

médio”; (b) “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”; (c) “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”.

As orientações legais pertinentes ao ensino de língua inglesa para a educação básica serão abordadas na próxima subseção, pois essas orientações dialogam com aquelas acerca da formação dos professores.

## 2.2 *Parâmetros Curriculares Nacionais*

De acordo com os PCNs, o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental deve considerar a função social que seu conhecimento exerce e “tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz da língua estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas” (Brasil, 1998, p. 15).

Os PCNs do ensino médio orientam o ensino de inglês para o desenvolvimento da competência comunicativa em detrimento do desenvolvimento de habilidades lingüísticas apenas. Para tanto, lista várias competências complementares à competência gramatical a serem desenvolvidas em sala de aula para se alcançar a competência comunicativa. São elas (Brasil, 2002, p. 150):

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

O modelo de competência comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, sistematizado por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), sugere que essa competência envolve quatro componentes ou subcategorias: competência gramatical, competência discursiva, competência sociolingüística e competência estratégica.

O aspecto da competência comunicativa que engloba conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia constitui a competência gramatical. É o domínio do código lingüístico de uma língua (Brown, 1994). A competência discursiva complementa a competência gramatical de muitas maneiras, pois é a habilidade de conectar sentenças de um discurso e formar um todo significativo, está relacionada à coesão e coerência. O conhecimento das regras socioculturais da língua e do discurso compõe a competência sociolingüística que abrange ainda a compreensão dos papéis dos participantes, da informação que eles

compartilham, e da função da interação para a adequação da linguagem ao contexto (Savignon, 1983 *apud* Brown, 1994). A competência estratégica refere-se às estratégias de comunicação verbal e não-verbal, tais como circunlocução, paráfrase, hesitação, gestos, entre outras, utilizadas para compensar quebras ou ruídos na comunicação.

A análise da legislação orientadora, Diretrizes Curriculares e PCNs, aponta para um ensino de inglês que possibilite um conhecimento de língua que exceda o de estruturas gramaticais e vocabulário. No ensino fundamental, o aluno deve ser capaz de ler com propriedade, no ensino médio, ser comunicativamente competente e no ensino superior, o graduando em Letras deve ter um conhecimento de língua que o permita compreender as diversas manifestações lingüísticas orais e escritas e interagir em contextos variados.

O curso de Letras deve propiciar ao seu aluno o desenvolvimento de competências e habilidades lingüísticas, possibilitando ao graduando adquirir um conhecimento profundo da língua inglesa, bem como prepará-lo para atuar nas várias opções que o mercado de trabalho oferece, inclui-se aí o ensino fundamental e médio. Em outras palavras, o aluno de licenciatura em Letras deve encontrar ao longo de seu curso disciplinas que possibilitem o domínio da língua inglesa em diversos contextos sociais e que o prepare para ser professor com uma formação pedagógica atualizada e eficiente.

Na próxima seção, analisamos as grades, ou matrizes, curriculares de três cursos de licenciatura em Letras, comparando-as com a legislação orientadora.

### **3. Grades curriculares de Cursos de Letras**

Para compararmos a proposta de formação de graduandos em Letras com a legislação orientadora para o ensino de inglês, analisamos os planos de ensino das disciplinas de língua inglesa e de metodologia de ensino de língua inglesa de três cursos de Letras noturnos, dupla habilitação em Português/Inglês, de Instituições de Ensino Superior Particulares, denominadas IES 1, IES 2, IES 3, localizadas em cidades distintas do Distrito Federal. Outra característica comum a esses cursos é que são integralizados em seis semestres (IES 1 e IES2) e sete semestres (IES 3) em sistema de grade fechada.

Ao todo foram analisados 24 planos de ensino em relação aos seguintes itens: ementa, objetivos gerais e específicos, conteúdo programático, bibliografia e carga horária das disciplinas.

A descrição analítica dos componentes curriculares é feita por instituição nas subseções 3.1 (O curso de Letras na IES 1), 3.2 (O curso de Letras na IES 2) e 3.3 (O curso de Letras na IES 3.3). Na subseção 3.4 (A formação do professor de inglês nas IES analisadas), fazemos um paralelo entre as grades curriculares das três IES analisadas sobre a formação do aluno de licenciatura em Letras.

#### **3.1. O curso de Letras na IES 1**

O curso de Letras na IES 1 é composto por seis disciplinas de língua inglesa e uma de metodologia de ensino. Nos primeiros dois anos, as disciplinas de Língua Inglesa têm uma carga horária semestral de 80 h/a. No último ano do curso, três disciplinas, Inglês 5, Inglês 6 e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, com 40 h/a cada, completam o currículo do curso, totalizando 440 h/a destinadas à aprendizagem da língua inglesa e sua metodologia.

Da análise dos planos de ensino da IES 1, observamos que há duas disciplinas que contemplam o ensino da morfologia da língua inglesa e expressão oral e escrita, Inglês 1 e Inglês 2. Em uma dessas disciplinas, a ementa lista algumas funções da língua como conversas telefônicas, apresentações e pedido de informações. Entretanto, as referências bibliográficas são constituídas por duas gramáticas (Dixson, 1974; Murphy, 2002), um livro tradicionalmente utilizado nas escolas do ensino médio (Marques, 2001) e um outro de uma série de livros didáticos para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, muito utilizado nos cursos livres de inglês (Richards, 1997).

O plano de ensino da disciplina Inglês 3, fonética e fonologia da língua inglesa, apresenta bibliografia apropriada e conteúdo programático condizente com a ementa. Entretanto, Inglês 4 que estabelece o ensino da sintaxe e expressão oral e escrita, não considera o aspecto sintático da língua nas referências bibliográficas, nem no conteúdo programático.

A ementa de Inglês 6 estabelece o ensino de estratégias de leitura como *skimming* e *scanning*, que são estratégias iniciais ensinadas para o desenvolvimento da leitura. Nas referências bibliográficas estão relacionadas publicações como a revista *Speak Up*<sup>2</sup>, e textos autênticos de literatura em língua inglesa. É importante ressaltar que essa disciplina é ministrada no semestre seguinte à disciplina dedicada ao ensino da cultura dos países anglo-falantes, Inglês 5, cuja referência bibliográfica é baseada também na revista *Speak Up*. Entendemos que o aluno deveria saber usar as estratégias que dinamizam sua leitura antes de terem que ler sobre cultura.

Pela análise do plano de ensino da disciplina de metodologia, há um entendimento de formação de professor como sinônimo de treinamento corroborado pela bibliografia, constituída basicamente por livros em português. Um deles (Holden e Rogers, 2001) é semelhante a um manual de como trabalhar com as quatro habilidades, não havendo, entretanto, qualquer referência às teorias de ensino-aprendizagem.

### 3.2. O curso de Letras na IES 2

O currículo do curso na IES 2 é constituído por seis disciplinas de Língua Inglesa com carga horária semestral variada e quatro disciplinas com 20 h/a semestrais para o ensino da compreensão oral e produção escrita. No total, são 560 h/a de disciplinas para o ensino da língua. Não há uma disciplina específica para a discussão das teorias de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

De um modo geral, as ementas das disciplinas de Língua Inglesa da IES 2 estão consonantes com as Diretrizes Curriculares, pois elas prevêm o ensino da língua de modo menos compartimentalizado com a aprendizagem da gramática como elemento constituinte da língua, tanto na oralidade quanto na escrita.

As referências bibliográficas são atualizadas e contemplam, em grande parte, as ementas dos planos de ensino. O conteúdo programático das disciplinas é orientado pela série da gramática *Focus on Grammar*, tanto em relação às estruturas quanto às funções da língua. A divisão é feita da seguinte forma: Língua Inglesa 1 e Língua Inglesa 2 utilizam o livro nível iniciante – *basic* (Schoenberg, 1999); Língua Inglesa 3 e Língua Inglesa 4, nível intermediário – *intermediate* (Fuchs *et alii*, 2000); e, Língua

---

2. *Speak Up* é uma revista com artigos variados em língua inglesa publicada mensalmente no Brasil pela Editora Peixes S.A.

Inglesa 5 e Língua Inglesa 6, nível pós-intermediário - *high intermediate* (Fuchs and Bonner, 2000). Há uma seqüência gramatical que inicia com o *verb to be* na primeira unidade do livro nível iniciante e conclui com o discurso indireto do livro nível pós-intermediário.

As ementas de Língua Inglesa 1 e Língua Inglesa 2 são muito amplas com uma quantidade grande de conteúdo para a carga horária do semestre, característica presente em todos os outros planos de ensino dessa instituição. Essas disciplinas têm uma carga horária semestral de 120 h/a, já contabilizadas as horas de aulas práticas. Além do estudo dos aspectos morfológicos, estruturas da língua em nível básico, e da prática das quatro habilidades, funções da língua em nível básico, a ementa prevê o ensino de fonemas segmentais, no primeiro semestre, e fonemas suprasegmentais, no segundo semestre. Esse conteúdo também é orientado pela gramática *Focus on Grammar*. Ainda são contemplados, pelos planos dessas disciplinas, aspectos teóricos sobre a formação de professor de língua inglesa, porém a bibliografia é insuficiente para o conteúdo proposto, baseia-se somente em poucos textos em língua portuguesa.

As ementas de Língua Inglesa 3 e Língua Inglesa 4, com 80 h/a semestrais cada, ditam o ensino de inglês geral, estruturas e funções da língua em nível intermediário, com a prática das quatro habilidades e conteúdo sobre material didático e avaliação e prática pedagógica na aula de língua inglesa. A bibliografia referente a esses tópicos é restrita a três ou quatro textos por plano de ensino. Não há prioridade para teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nem para o ensino comunicativo de línguas.

Na grade curricular dos terceiro e quarto semestres do curso, há uma disciplina prevista para o ensino da compreensão oral com 20 h/a semestrais. A bibliografia contempla a ementa, entretanto a carga-horária é limitada a uma aula semanal de 50 minutos.

Língua Inglesa 5 e Língua Inglesa 6 têm um carga horária semestral de 40 h/a para o ensino de inglês geral. Neste contexto, estabelece-se o ensino de estruturas e funções em nível pós-intermediário com a prática das quatro habilidades. O currículo desses semestres é completado com uma disciplina para a expressão escrita com 20 h/a semestrais, cuja bibliografia é Schoenberg (1999), o mesmo livro utilizado para o ensino das estruturas e funções da língua inglesa em nível básico de Língua Inglesa 1 e Língua Inglesa 2.

### 3.3. O curso de Letras na IES 3

A grade curricular dos sete semestres que integram o curso na IES 3 apresenta sete disciplinas de Língua Inglesa, com carga horária de 60 h/a cada, perfazendo um total de 420 h/a. Nenhuma disciplina contempla conteúdos sobre processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

As ementas das disciplinas Língua Inglesa 1 até Língua Inglesa 4 são semelhantes, ou seja, o conteúdo programático está diferenciado apenas por estruturas morfológicas e tempos verbais. Essas ementas ainda citam a prática da escrita e do discurso oral. Língua Inglesa 5 é destinada ao estudo de aspectos morfológicos e sintáticos, especificamente as sentenças simples e complexas. Entretanto, a referência bibliográfica dos cinco planos de ensino é exatamente a mesma: as gramáticas de Dixon (1974), Frank (1993) e Murphy (2002 e 1995).

A ementa da disciplina Língua Inglesa 6, fonética e fonologia da língua inglesa, apresenta conteúdo programático e referência bibliográfica condizentes. Na Língua

Inglesa 7 está prevista a prática das quatro habilidades, a saber, produção oral e escrita em registro formal e informal; compreensão oral; e, leitura e ensino de estratégias de leitura: referências contextuais, *skimming* e *scanning*. Porém, a bibliografia não contempla essa habilidade, pois há apenas livros para o ensino da produção escrita e compreensão oral, além das mesmas gramáticas presentes nos planos de ensino das disciplinas de Língua Inglesa 1 a Língua Inglesa 5.

### 3.4. A formação do professor de inglês nas IES analisadas

A análise dos planos de ensino dos três cursos de licenciatura em Letras com foco no ensino de língua inglesa e na metodologia de ensino dessa língua é sistematizada e apresentada no quadro 1 (Planos de ensino das IES analisadas).

QUADRO 1: Planos de ensino das IES analisadas

	Semestre	Ementa	Bibliografia	Carga Horária
IES 1	1	Morfologia	Marques (2001) Murphy (2002)	80
	2	Morfologia	Dixson (1974) Murphy (2002)	80
	3	Fonética	Contempla	80
	4	Sintaxe	Dixson (1974) Murphy (2002)	80
	5	Cultura	<i>Speak Up</i>	40
	6	Leitura	<i>Speak Up</i>	40
Metodologia		Holden e Rogers (2001)	40	
Carga horária total 440 h/a				
IES 2	1	Inglês Geral Fon. Segmentais	Schoenberg (1999)	120
	2	Inglês Geral Fonemas Suprasegmentais	Schoenberg (1999)	120
	3	Inglês Geral	Fuchs <i>et alii</i> (2000)	80
		Compreensão oral	Contempla	20
	4	Inglês Geral	Fuchs <i>et alii</i> (2000)	80
		Compreensão oral	Contempla	20
	5	Inglês Geral	Fuchs and Bonner (2000)	40
		Produção escrita	Schoenberg (1999)	20
6	Inglês Geral	Fuchs and Bonner (2000)	40	
	Produção escrita	Schoenberg (1999)	20	
Carga horária total 560 h/a				
IES 3	1	Morfossintaxe	Dixson (1974)	60
	2	Morfossintaxe	Frank (1993)	60
	3	Morfossintaxe	Murphy (2002 e 1995)	60
	4	Morfossintaxe		60
	5	Morfossintaxe		60
	6	Fonética	Contempla	60
	7	Comp. e Prod.oral e escrita	Contempla prod. oral e escrita	60
Carga horária total 420 h/a				

Podemos observar que os planos de ensino priorizam o ensino da língua inglesa por seus aspectos gramaticais e a desenvolvem tendo por base as quatro habilidades lingüísticas: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. Não há referências explícitas ao desenvolvimento da competência gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica que formam a competência comunicativa, sugerida pelos PCNs a ser desenvolvida no ensino médio.

A competência gramatical, que aparentemente é a almejada pelos componentes curriculares, é constituída pelo conhecimento das regras morfológicas, sintáticas, semânticas e fonológicas. Analisamos, no quadro 2<sup>3</sup> (Aspectos da competência gramatical e metodologia de ensino de línguas), se todos esses elementos são contemplados pelos planos. Outro aspecto analisado refere-se à orientação das Diretrizes Curriculares quanto ao conhecimento da metodologia adequada para o ensino da língua para os diferentes níveis. Esse aspecto foi investigado nos planos de ensino das disciplinas de metodologia.

QUADRO 2: Aspectos da competência gramatical e metodologia de ensino de línguas

<b>Competência Gramatical</b>	<b>IES 1</b>	<b>IES 2</b>	<b>IES 3</b>
Aspectos morfológicos	✓	✓	✓
Aspectos sintáticos	✓		✓
Aspectos semânticos			
Aspectos fonológicos	✓	✓	✓
<b>Metodologia do Ensino de Línguas</b>	<b>IES 1</b>	<b>IES 2</b>	<b>IES 3</b>
Aspectos do ensino-aprendizagem de LE	✓	✓	

A análise dos dados permite-nos afirmar que os Cursos de Letras priorizam o ensino de aspectos morfológicos da língua. Entretanto, nossos dados não são suficientes para afirmarmos se esse estudo morfológico é suficiente para que o aluno desenvolva a contento sua competência gramatical.

O ensino dos aspectos sintáticos não é estabelecido pelas instituições analisadas. A IES 1 destina uma disciplina para a sintaxe, entretanto o conteúdo programático explicita apenas sentença simples e formação de palavras. O mesmo ocorre com a IES 3 que estabelece o ensino de sentenças simples e complexas para uma das disciplinas de morfossintaxe. Não há explicitação desses aspectos nos planos de ensino da IES 2.

Os aspectos semânticos da língua não são previstos em nenhum plano de ensino das IES analisadas. Não há qualquer menção ao ensino sistematizado da semântica da língua inglesa.

Os aspectos fonológicos da língua são contemplados por disciplinas específicas nas IES 1 e IES 3. Há referência ao ensino desse aspecto nos planos de ensino de duas disciplinas da IES 2, Língua Inglesa 1 e Língua Inglesa 2.

O ensino da teoria sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês não é prioridade. A IES 1 tem, em seu currículo, a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, porém a ementa e o conteúdo prevêm o treinamento das quatro habilidades, “training of listening, speaking, reading and writing”. As IES 2 e IES 3 não

### 3. Legenda utilizada no Quadro 2:

Cinza e tique: conhecimento explicitamente mencionado nas ementas, nos conteúdos programáticos e nas referências bibliográficas;

Tique: conhecimento apenas mencionado nas ementas; e,

Em branco: conhecimento não mencionado pelos planos de ensino.

oferecem disciplinas que discutam os processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Apesar da IES 2 mencionar, em quatro planos de ensino, a leitura sobre formação de professor, material didático, avaliação e prática pedagógica na aula de língua inglesa, as referências bibliográficas ficam restritas a poucos textos.

Uma característica comum aos cursos analisados é que eles prevêm a entrada de alunos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa. Suas ementas e conteúdos programáticos iniciam com o verbo *to be*, e gradativamente, porém rapidamente, avançam para estruturas muito mais complexas. Talvez tenhamos aí a justificativa para ementas aparentemente irrealistas e utópicas.

Retomando alguns pontos centrais que os dados ilustram, é possível afirmar que as instituições, de forma geral, enfatizam a morfossintaxe da língua inglesa, principalmente em relação a verbos, pronomes, artigos e adjetivos. Estudos semânticos da língua, bem como a teoria de ensino-aprendizagem de língua estrangeira são negligenciados.

Mesmo quando as ementas sugerem um conhecimento extenso dos aspectos morfológicos, os componentes curriculares não conseguem prever e propor uma formação do aluno de licenciatura em Letras tão ampla e completa quanto à orientação da legislação.

#### 4. Considerações finais

O objetivo deste estudo, documental de natureza qualitativa, foi comparar a formação oferecida pelos cursos de licenciatura em Letras de IES do Distrito Federal com as orientações da legislação sobre o ensino de inglês e a formação dos alunos desses cursos.

Os documentos analisados, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e os Parâmetros Curriculares Nacionais - Línguas Estrangeiras, apontam para um ensino mais afinado com o desenvolvimento da competência comunicativa. As Diretrizes Curriculares ainda orientam para que os graduandos em Letras recebam uma formação adequada para o ensino da língua.

Lançamos mão de uma pergunta para guiar este estudo, “grades curriculares de cursos de Letras: que professor de inglês podem formar?”. A análise dos componentes curriculares demonstra uma preocupação muito atrelada ao ensino de estruturas morfológicas e ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas, compreensão e produção oral e escrita.

O conhecimento de regras morfológicas é um dos elementos para o desenvolvimento da competência gramatical, que por sua vez é uma das subcategorias que formam a competência comunicativa.

Os cursos de licenciatura em Letras das três IES analisadas não contemplam as orientações da legislação e oferecem uma formação restrita a aspectos gramaticais da língua sem uma preocupação real com o conhecimento de metodologias adequadas para o ensino de línguas. A formação prevista para o aluno de licenciatura em Letras está aquém do que é orientado pela legislação.

Percebemos que pesquisas que tenham como cenário e objeto de estudo os cursos de Letras sejam mais recorrentes, para que mudanças sejam feitas nas grades curriculares e, desta forma, propiciem uma formação do aluno mais afinada com as demandas da legislação.



## Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 492/2001 homologado em 04/07/2001. Estabelece as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/49201FHGSCCLBAM.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3.ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. *Language and communication*. London and New York: Longman, 1983. p. 3-27.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.1, n. 1, 1980.
- DIXSON, R. J. *Graded Exercises in English*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974.
- FRANK, M. *Modern English – Books I/II*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1993.
- FUCHS, M.; BONNER, M. *Focus on Grammar – A High-Intermediate Course for Reference and Practiced*. 2. ed. White Plains, New York: Pearson Education, 2000.
- FUCHS, M., BONNER, M.; WESTHEIMER, M. *Focus on Grammar – An Intermediate Course for Reference and Practiced*. 2. ed. White Plains, New York: Pearson Education, 2000.
- HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. São Paulo: Special Book Service, 2001.
- MARQUES, A. *Password*. São Paulo: Ática, 2001.
- MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: EENGENERS, M. E. A. (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- MURPHY, R. *English Grammar in Use: a self study reference and practice book for intermediate students*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Essential Grammar in Use: a self study and practice book for elementary students*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- RICHARDS, Jack C. *New Interchange 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- SCHOENBERG, Irene E. *Focus on Grammar – A Basic Course for Reference and Practice*. 2. ed. White Plains, New York: Pearson Education, 1999.

## O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA CIDADE DE GOIÂNIA

*Cristiane Rosa Lopes (PG/UFG)*

### ABSTRACT

*This research aims at investigating the professional development of five English teachers who are also postgraduate students at a university in Goiânia. The theoretical framework for this study are the professionalisation of teaching based on Wallace (1991), Celani (2001) and Perrenoud (2002) and the teacher professional development (García, 1999; Nóvoa, 2002).*

### RESUMO

*Esse artigo se propõe a discutir o desenvolvimento profissional de cinco professores de língua inglesa da cidade de Goiânia, que também são alunos da Pós-graduação em Letras e Lingüística de uma universidade pública de Goiás. Fundamentam teoricamente este estudo: a profissionalização da atividade docente tomando-se como base as contribuições de Wallace (1991), Celani (2001) e Perrenoud (2002) e o desenvolvimento profissional do professor (García, 1999; Nóvoa, 2002).*

*PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento profissional; professor; língua inglesa.*

### Introdução

Nota-se, nas últimas décadas, uma notável evolução em nível internacional no desenvolvimento profissional de professores, tanto em relação à qualidade quanto à quantidade (García,1999). Em sintonia com as evoluções internacionais, assiste-se no Brasil a um crescimento de ações para o desenvolvimento da profissão docente.

No caso específico da profissão de professor de língua inglesa na cidade de Goiânia, é bem nítida essa evolução. Na década de 80, época em que fui aluna de inglês de um renomado curso livre de idiomas dessa cidade, a maioria dos professores não possuía graduação em Letras - Inglês. Muitos desses professores estavam cursando graduação em outras áreas, como direito e jornalismo, e trabalhavam em período parcial como professores de inglês. Outros haviam morado em países, cujo idioma oficial é o inglês, e para não perder a fluência, davam aulas dessa língua. Hoje, nesta mesma escola, trabalham por volta de quarenta professores de língua inglesa, sendo que a grande maioria possui graduação em Letras - Inglês, e cerca de 20 % desse quadro docente possui curso de pós-graduação em Letras e Lingüística - nível mestrado - concluído ou em andamento.

Na primeira metade da década de 90, fiz um curso de graduação em Letras - Português e Inglês, em uma universidade pública também na cidade de Goiânia. Nessa época, a maioria dos professores de língua inglesa possuía graduação na área de Letras, e muitos estavam cursando pós-graduação - nível mestrado - em outras universidades. Atualmente, quase todo quadro de professores da área de inglês desta universidade possui curso de mestrado e cerca de 70% tem curso de doutorado concluído ou em andamento.

A mudança ocorrida nas últimas décadas, em relação ao nível de formação acadêmica dos professores das instituições citadas acima, deixa bem evidente que cada vez mais professores de língua inglesa buscam se desenvolver profissionalmente.

Diante dessa constatação, o presente artigo se propõe a discutir o desenvolvimento profissional de cinco professores de língua inglesa, que atualmente

cursam o mestrado em Letras e Linguística de uma universidade pública de Goiânia. Para tanto, primeiramente farei uma revisão teórica de assuntos pertinentes ao tema.

### **Profissionalização da atividade docente**

Para que uma ocupação possa ser denominada de profissão, ela deve ser exercida por uma pessoa que possui formação acadêmica e que é remunerada por seus serviços (Wallace, 1991; Celani, 2001). Essa pessoa, entretanto, não deve simplesmente estar comprometida com lucros, já que uma profissão “carrega um senso de serviço público e dedicação pessoal” (Wallace, 1991, p. 5).

A profissionalização do ofício de professor se iniciou a partir do séc. XIX, mas “só gradualmente esse ofício passou a ser objeto de uma verdadeira formação” (Perrenoud, 2002, p. 10). No início, a profissionalização destinava-se principalmente ao domínio do conteúdo a ser ensinado. Mais recentemente, o domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem passou a ser considerado no processo de formação profissional. Entretanto, a importância concedida a esse domínio teórico e prático ocorre “de forma bastante desigual, conforme o nível de ensino” (Perrenoud, 2002, p.10) e também conforme a visão de educação (Celani, 2001).

De acordo com uma visão de educação positivista, um profissional é uma pessoa que recebeu treinamento para utilizar técnicas na resolução de problemas. Essas técnicas “são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem” (Celani, 2001, p. 25) já que resultam de teorias e pesquisas científicas. O conhecimento que o professor utiliza para resolver seus problemas, ou seja, as técnicas, não é desenvolvido pelo próprio professor. Por outro lado, em uma visão de educação reflexiva, o professor é “um pesquisador de sua própria prática” (Celani, 2001, p. 26). O conhecimento que ele utiliza nas diferentes situações da sala de aula é por ele questionado e reconstruído a partir da reflexão-na-ação<sup>1</sup> (Celani, 2001, p. 27). Em outras palavras, o professor se torna um profissional competente através da análise e interpretação de suas próprias ações em sala de aula, pois “grande parte dos problemas tratados por um profissional não figura nos livros e não pode ser resolvido apenas com a ajuda dos saberes teóricos” (Perrenoud, 2002, p. 15).

Perrenoud (2002, p. 11) explica que

um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência.

A competência de um profissional pode ser definida como a capacidade de “gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real” (Jobert, apud Perrenoud, 2002, p. 11). Como o desvio muda dependendo do ofício, a formação de um profissional consiste, “por um lado, na aprendizagem das regras e no cumprimento

---

1. O conceito de reflexão-na-ação foi anteriormente proposto por Schön (1983;1987).

delas, e, por outro, na construção da autonomia e do julgamento profissionais (Jobert, apud Perrenoud, 2002, p. 11).

A construção da autonomia (e da responsabilidade) de um profissional está diretamente ligada a sua “capacidade de refletir em e sobre sua ação” (Perrenoud, 2002, p. 13). Essa capacidade está no cerne do desenvolvimento permanente.

## **Desenvolvimento profissional<sup>2</sup> do professor**

Após cerca de um século da construção da profissão docente, os professores sentem a “necessidade de reconstruir a sua identidade profissional”, de produzir “uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 2002, p. 51). Neste processo de reconstrução, a formação contínua é de fundamental importância. Perrenoud (2002, p. 12) afirma que apesar de a formação contínua não ser a única ferramenta para a profissionalização do ofício de professor, ela é “um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais”. E, segundo García (1999), a profissão docente, tal como outras profissões, deve garantir que as pessoas que a exercem tenham competência profissional.

Os professores, neste processo de “reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional” (Nóvoa, 2002, p. 48), têm que abandonar uma atitude passiva e serem atuantes na criação de uma nova profissão e também de uma nova escola. O professor tem um papel fundamental na recriação da escola “como espaço de formação individual e de cidadania democrática” (Nóvoa, 2002, p. 48-60). Contudo, para que isso ocorra, é necessário que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua própria profissão, “encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão” (Nóvoa, 2002, p. 48-60).

Sendo assim, é necessário que o desenvolvimento profissional do professor esteja articulado com o aperfeiçoamento da escola (García, 1999; Nóvoa, 2002). Para García (1999), esses dois processos são faces de uma mesma moeda, e que, portanto, não há como pensar em um separado do outro. Todavia, nota-se que as ações de desenvolvimento profissional de professores são geralmente planejadas e desenvolvidas fora do contexto escolar. Além disso, muitas destas ações são realizadas individualmente por professores, sem que haja um compromisso posterior de continuidade ou aplicação na sala de aula (García, 1999).

## **Metodologia**

Este artigo traz discussões relativas a um recorte<sup>3</sup> de uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa. É uma pesquisa do tipo qualitativo, devido ao caráter investigativo e exploratório de suas análises, nas quais não há preocupação em apresentar dados estatísticos ou estabelecer hipóteses *a priori*

---

2. Neste artigo, os termos “desenvolvimento profissional” e “formação contínua” são utilizados como conceitos equivalentes.

3. Neste artigo, analiso os dados coletados com professores que são alunos do mestrado em Letras e Linguística da UFG. Os dados coletados com outros professores estão sendo analisados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Faria Dalacorte.

(Selinger e Shohamy, 1989). Todavia, alguns dados quantitativos serão apresentados como base para as análises, o que, segundo Johnstone (2000), não desconfigura o caráter qualitativo do estudo.

Participaram desta pesquisa cinco professores de língua inglesa, que atuam na região metropolitana de Goiânia, e que também são alunos do mestrado em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Goiás. Com o objetivo de preservar a identidade desses participantes, são utilizados pseudônimos. Verifique o quadro a seguir, que traz algumas informações sobre esses participantes.

QUADRO 1: Informações sobre os professores participantes da pesquisa (2º sem. de 2003)		Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Idade	Até 25 anos			x		
	De 26 a 35 anos	x	x			X
	De 36 a 45 anos				x	
Instituição na qual atua profissionalmente	Pública municipal	x		x		
	Pública estadual					
	Privada	x	x	x	x	X
Nível no qual atua	Ensino fundamental	x		x		
	Ensino médio					
	Ensino superior	x	x			X
	Cursos livres	x		x	x	X
Faixa salarial	De R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00		x			
	De R\$1.000,00 a R\$2.000,00			x	x	X
	Acima de R\$ 2.000,00	x				
Tempo de atuação	De 1 a 5 anos			x		
	De 5 a 10 anos		x			X
	Acima de 10 anos	x			x	
Quantidade de horas-aula por semana	Até 20 horas		x		x	X
	De 20 a 40 horas	x		x		
	Acima de 40 horas					
Número de turmas	De 1 a 2 turmas		x			
	De 2 a 5 turmas				x	
	Acima de 5 turmas	x		x		X
Número de alunos por turma	De 10 a 20 alunos	x	x	x	x	X
	De 20 a 40 alunos					
	Acima de 40 alunos	x		x		

Para a coleta de dados, utilizei um questionário<sup>4</sup> com o objetivo de levantar informações sobre o desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa. Esse questionário (em anexo) é composto de 25 perguntas, das quais 13 são questões fechadas e 12 são questões abertas. As respostas dadas às questões fechadas estão ilustradas no Quadro 1. Para a análise das questões abertas, foram estabelecidas categorias de acordo com as respostas dadas pelos professores participantes. Essas categorias estão ilustradas nos Quadros 2 a 10.

### Análise dos dados

O Quadro 2 indica que a maioria dos professores-informantes tem objetivos em termos de desenvolvimento profissional relacionados à formação acadêmica, seja através da realização de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), ou através

4. Este questionário foi desenvolvido pela professora Maria Cristina Faria Dalacorte.

da prática docente no ensino superior. Schön (apud Pessoa, 2002), entretanto, afirma haver uma grande lacuna entre o ensino acadêmico atual e as situações que os formandos encontram em sua prática profissional.

Nota-se também o interesse em continuar estudando, lendo e fazendo pesquisa, o que pode estar conectado à formação acadêmica. Em relação à pesquisa como objetivo de desenvolvimento profissional, Mateus (2002, p. 7) afirma que ela é o “elemento básico de todo processo educativo e emancipatório”, e que é por meio dela que se desenvolve a atitude do aprender a aprender, ou seja, a capacidade de elaboração própria.

O objetivo da professora-informante Rosa, de estar sempre refletindo sobre sua prática, está consoante com o pensamento de vários teóricos atuais, que defendem “a reflexão como um elemento crucial na formação de professores” (Pessoa, 2002, p. 27).

QUADRO 2: Objetivos em termos de desenvolvimento profissional	Informantes				
	Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Concluir mestrado	x				X
Fazer doutorado	x	x			
Continuar estudando/lendo	x		x		
Continuar fazendo pesquisa	x	x			
Trabalhar com formação de professores	x				
Iniciar ou continuar atuando no ensino superior		x	x		X
Ampliar conhecimentos em outras áreas		x			
Estar sempre refletindo sobre minha prática, atenta às necessidades de meus alunos e ao mesmo tempo ao meu estilo pessoal de ser e de ensinar				x	

O Quadro 3 mostra que a leitura, o estudo e a participação em encontros, seminários e congressos são as atividades que os professores-informantes mais citaram como usadas para desenvolverem-se profissionalmente. Para Libâneo (1998, p. 1), encontros, seminários e congressos “são ingredientes necessários e, em certos casos, imprescindíveis ao desenvolvimento profissional de educadores”. O autor diz que tem havido no Brasil um número enorme desses eventos para variados segmentos de profissionais da educação, entretanto, alerta que muitos desses cursos fazem parte de um “mercado de entusiasmo”, ou seja, são “tipo cursos de auto-ajuda, de festejamento exacerbado do lado emocional das pessoas, de críticas aleatórias a tudo e a todos, de transformação da escola em mero local de convivência social, de celebração das relações humanas” (Libâneo, 1998, p. 2).

QUADRO 3: O que faz para desenvolver-se profissionalmente	Informantes				
	Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Compra de livros, revistas especializadas	x		x		
Participa de encontros, seminários, congressos	x			x	X
Conversa com colegas de profissão/troca experiências	x				
Lê e estuda		x	x		X
Tem um olhar indagador sobre a realidade		x			
Leva p/ vida profissional experiências adquiridas fora dela		x			
Atua em sala de aula				x	
Faz mestrado				x	

O Quadro 4 indica que os maiores desafios que os professores-informantes têm para o seu desenvolvimento profissional são a falta de tempo e de dinheiro. Acredito

que, na maioria dos casos, a falta de tempo é conseqüência de baixos salários, que faz com que o professor tenha de trabalhar com uma grande carga horária de aulas. Confira o depoimento de um dos professores-informantes:

Leo: A questão financeira limita o professor não só devido aos baixos salários da categoria, mas também porque cursos e livros são demasiadamente caros. Na questão do tempo, há a carga horária de trabalho a que os professores são submetidos, bem como o volume de trabalho e número de alunos. Essa realidade ... não permite que os professores reservem tempo de qualidade para seu desenvolvimento profissional.

QUADRO 4: Desafios para se desenvolver profissionalmente	Informantes				
	Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Falta de tempo	x	x	x	x	X
Resistência por parte de colegas, coordenadores, diretores	x				
Falta de dinheiro		x	x	x	X
Falta de acesso a tecnologias nas universidades		x			
Falta de um espaço (fora da universidade) p/ circulação de idéias relativas à profissão		x			

O Quadro 5 demonstra que, para lidar com o tempo, três dos professores-informantes reduziram o número de turmas durante o curso de mestrado. É fundamental explicar que Leo pôde reduzir sua carga horária para apenas uma turma porque recebe bolsa da pós-graduação de uma universidade federal, e Ana, porque conseguiu licença remunerada de uma das instituições em que trabalha. Portanto, apenas Rosa arca com um salário menor devido à redução de turmas. Confira o que ela diz:

Rosa: Abro mão de trabalhar mais para poder me aperfeiçoar. Pena que nem todos possam fazê-lo.

Concordo com Rosa que nem todos professores podem arcar com uma redução salarial, por isso é evidente que a redução de turmas não pode ser apontada como solução para a falta de tempo do professor para se desenvolver profissionalmente. Também concordo com Libâneo (1998), que reitera a necessidade de que as instituições de ensino invistam na formação contínua dos professores.

QUADRO 5: Como lida com o tempo quando se trata de desenvolver-se profissionalmente	Informantes				
	Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Redução de turmas para fazer mestrado	x	x		x	
Participa de cursos durante o recesso escolar	x				
Procura organizar horários de estudo			x		X

O Quadro 6 mostra que somente Ana e Leo recebem apoio das instituições onde atuam profissionalmente, sendo ambas instituições públicas. Conforme mencionado anteriormente, Ana conseguiu uma licença remunerada de uma escola pública municipal para cursar mestrado, e Leo conseguiu uma bolsa da pós-graduação de uma universidade pública federal. Os outros professores alegam receber apenas apoio “moral” ou nenhum apoio da instituição onde atuam.

Esses dados indicam que as ações de desenvolvimento profissional dos professores ocorrem sem ligamento com a instituição onde atuam, ou seja, são ações

que não fazem parte de projetos da escola. De acordo com García (1999) e Nóvoa (2002), entretanto, o desenvolvimento do professor deve estar intimamente articulado com os projetos da escola.

QUADRO 6: Que tipo de apoio recebe da instituição onde atua profissionalmente para desenvolver-se	Informantes				
	Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Recebe apoio da instituição pública	x	x			
Recebe apenas apoio moral da instituição pública					X
Não recebe apoio da instituição pública			x		
Não recebe apoio da instituição particular	x				
Recebe da instituição particular apenas apoio moral e acesso a informações e dados				x	X

O Quadro 7 mostra as opiniões dos professores-informantes sobre o que acreditam ser necessário para seu desenvolvimento profissional. Apesar de as respostas terem sido variadas, percebe-se que estão em sintonia com o que García (1999) e Nóvoa (2002) apontam como fundamentais para o desenvolvimento profissional de professores. García (1999, p. 145) afirma que o desenvolvimento profissional do professor deve estar “intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia”. Essa afirmação se encaixa com algumas das opiniões dos professores-informantes, como ter autonomia para implementar mudanças, receber incentivos, ter condições de pesquisa, ter mais recursos materiais e estabilidade financeira.

Nóvoa (2002, p.48) acredita que os professores têm de abandonar uma atitude passiva e “tomar a palavra” no processo de construção de seu futuro profissional. De forma similar, os professores-informantes Ana e Leo acreditam que os professores têm de ter vontade própria e seguir em frente independente de receber apoio ou não.

Como afirma Libâneo (1998, p. 9), o desenvolvimento profissional é um processo “para o qual é necessário tanto que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, quanto que o professor tome para si a responsabilidade com sua própria formação”.

QUADRO 7: O que acredita ser necessário para seu desenvolvimento profissional	Informantes				
	Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Seguir em frente independente de apoio ou não	x			x	
Receber incentivos	x	x			
Ter autonomia para implementar mudanças no trabalho	x				
Ter vontade própria		x			
Ter condições de pesquisa		x			
Ter mais recursos materiais			x		
Conhecer mais a realidade do ensino superior				x	
Estabilidade emocional e financeira					X
Estar sempre se atualizando					X

O Quadro 8 traz uma lista de ações que os professores-informantes consideram ter contribuído de modo efetivo para o desenvolvimento profissional deles. As ações mais citadas foram: a participação em cursos, congressos e seminários; a observação de aulas de outros professores; leituras e o curso de graduação e/ou pós-graduação. Conforme já mencionado anteriormente, a participação em cursos, congressos e seminários é de suma importância para o desenvolvimento profissional do professor,



desde que esses eventos sejam espaços de desenvolvimento profissional e não de “mercado de entusiasmos” (Libâneo, 1998).

A observação de aulas é uma das estratégias utilizada por professores como instrumento de desenvolvimento profissional. A descrição, a análise e a interpretação de eventos da sala de aula possibilitam aos professores a construção e reconstrução de sua prática. Em outras palavras, essa estratégia promove o desenvolvimento profissional dos professores através da reflexão sobre a ação (Pessoa, 2002).

Em relação ao curso de graduação e/ou pós-graduação, conforme já mencionado, ele é um dos requisitos para que a ocupação de professor seja denominada de profissão (Celani, 2001). Almeida Filho (1997) afirma que é geralmente nos cursos de Letras das universidades e faculdades que ocorre a formação dos professores de língua estrangeira do Brasil. Moita Lopes (apud Mattos, 2002), entretanto, diz que essa formação é muitas vezes limitada, não proporcionando ao professor iniciante uma postura crítica em relação a sua prática.

QUADRO 8: O que considera ter contribuído de modo efetivo para o seu desenvolvimento profissional	Informantes				
	Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Exames como FCE	x				
Cursos, congressos, seminários	x	x		x	
Observações de colegas, coordenadores, pesquisadores	x	x			
Observação de aulas de outros professores	x		x	x	
Prática em sala de aula	x	x			
Convivência com professores falantes nativos	x				
Acesso a informações atuais sobre o ensino de línguas	x				
Leituras	x	x	x		
Atitude indagadora		x			
Apoio familiar		x			
Professores competentes		x			
Incentivo dos alunos		x			
Graduação e/ou pós-graduação	x	x	x		
Pesquisa na internet		x			
Autonomia para desenvolver seu trabalho			x		
Várias causas					X

O Quadro 9 mostra o que para os professores-informantes Ana, Leo e Rosa<sup>5</sup> não contribuiu para o desenvolvimento profissional deles. São, respectivamente: o estágio supervisionado no curso de Letras (por não ajudar na prática de ensino em escola pública); a burocracia institucional (por promover uma discrepância entre discurso e prática) e seminários e cursos que não remetem à prática. Percebe-se que os fatores citados têm em comum o fato de não fazerem uma relação entre teoria e prática. Essa separação entre teoria e prática é característica de uma visão tradicional de racionalidade técnica, muito diferente da visão de conhecimento e da compreensão de teoria e prática (Zeichner e Liston, apud Pessoa, 2002), nas quais se baseiam o modelo de prática reflexiva. Portanto, pode-se afirmar que essa falta de relação entre teoria e prática não condiz com a orientação de desenvolvimento do professor por meio da reflexão, que, segundo Pessoa (2002, p. 27), “vem tendo grande aceitação entre teóricos da área de Linguística Aplicada”.

5. As professoras Cida e Mara não apontaram fatores que não contribuíram para o desenvolvimento profissional delas.

QUADRO 9: O que não contribuiu para seu desenvolvimento profissional	Informantes				
	Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Estágio supervisionado no curso de Letras	x				
Burocracia institucional (discrepância entre discurso e prática)		x			
Seminários e cursos que não remetem à prática				x	

No Quadro 10, temos os fatores que, segundo os professores-informantes, poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional deles. Nota-se que muitos desses fatores estão relacionados ao contexto social, no qual os professores estudam e/ou atuam profissionalmente.

QUADRO 10: O que poderia contribuir para seu desenvolvimento profissional	Informantes				
	Ana	Leo	Cida	Rosa	Mara
Ajuda financeira das instituições onde trabalho	x				
Mais cursos nas instituições onde atuo	x				
Uma viagem a um país de língua inglesa	x				
Oportunidade de iniciar pesquisa desde início da graduação		x			
Oportunidade de conhecer áreas afins ou de suporte (como informática) durante formação acadêmica		x			
Uma educação de 2º grau mais formativa e global		x			
Maior dedicação às leituras			x		
Pesquisar outros temas				x	

### Considerações finais

Através deste estudo, podemos perceber que o desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa da cidade de Goiânia ocorre de forma semelhante com o desenvolvimento profissional de professores de outros países, conforme retratado em estudos de García (1999) e Nóvoa (2002).

As ações de desenvolvimento profissional dos professores de língua inglesa pesquisados não estão vinculadas com projetos de desenvolvimento das instituições onde atuam. São ações realizadas individualmente por esses professores, sem que necessariamente haja um compromisso posterior de aplicação desses novos conhecimentos na prática em sala de aula. Assim como García (1999) e Nóvoa (2002), acredito que o desenvolvimento profissional do professor seria mais eficaz se estivesse associado ao desenvolvimento da escola. Deste modo, haveria uma integração de ações em prol de uma melhor educação escolar.

Convém, pois, mencionar a necessidade de um outro estudo com os mesmos professores-informantes, com o intuito de verificar até que ponto suas ações de desenvolvimento profissional estão respondendo às necessidades deles e das instituições em que trabalham. E também verificar se essas ações estão promovendo a preparação de professores reflexivos.

### Referências

ALMEIDA FILHO, J. P. C. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIENGE: Ensino e Pesquisa*, v. 1, p. 29-41, 1997.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

JOHNSTONE, B. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LIBÂNIO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? *Revista de Educação AEC*, nº 109, out-dez, 1998.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 3-14.

MATTOS, A. M. A. O professor no Espelho: Conscientização e Mudança pela Auto-Observação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, 2002, p. 121-155.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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 Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SELINGER, H.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

**IMPLEMENTANDO TASKS AO PLANO DE AULA DE UMA PROFESSORA***Deise Prina Dutra (UFMG)**Heliana Mello (UFMG)**Fernanda Alves de Souza (G/UFMG)<sup>1</sup>**Miriam Jorge (UFMG)***ABSTRACT**

*The aim of this work is to present the developmental process of a teacher's pedagogical practice. Aware of the necessity of changing actions in class, this teacher joined APPA group (Ações e Percepções de Professores e Alunos) with the aim of establishing a dialogue with some professional colleagues concerning the problems she had been facing, for instance, how to implement oral activities in class. The collaborative action research helped her to systematize her reflection and brought new pedagogical perspectives on how to implement tasks.*

**RESUMO**

*Este trabalho tem o intuito de apresentar o processo de desenvolvimento da prática pedagógica de uma professora. Consciente da necessidade de modificar suas ações em sala de aula, a professora procurou o grupo APPA (Ações e Percepções de Professores e Alunos) a fim de estabelecer um diálogo com colegas de profissão a respeito dos problemas que ela vinha enfrentando, por exemplo, a dificuldade de implantar atividades orais. A pesquisa-ação colaborativa a ajudou a sistematizar sua reflexão e trouxe novas perspectivas pedagógicas sobre como implementar tarefas.*

**PALAVRAS-CHAVES:** *pesquisa-ação colaborativa; reflexão; prática pedagógica; desenvolvimento profissional.*

**Introdução**

A pesquisa-ação pode ser desenvolvida de maneira individual ou colaborativa. Quando desenvolvida individualmente, ela pode ser “mais flexível, menos arriscada profissionalmente e mais facilmente implementada”<sup>2</sup> (Wallace, 1998, p. 39). Por outro lado, a pesquisa-ação colaborativa “mantém a motivação, economiza tempo através da alocação de diferentes tarefas e gera *input* mais rico através da combinação de talentos e *insights* dos que estão envolvidos”<sup>3</sup> (Wallace, 1998, p. 41). A pesquisa-ação e a pesquisa-ação colaborativa propiciam de forma poderosa o desenvolvimento profissional, pois ele parte da prática para a teoria e não do inverso (Burns, 1999). Como a base da pesquisa-ação é o questionamento da prática pedagógica propiciado pela reflexão, ela pode funcionar como um ponto de partida para o desenvolvimento profissional. Tendo em mente uma motivação para se desenvolver profissionalmente, uma professora da rede regular de ensino, Marina,<sup>4</sup> procurou o Grupo Ações e Percepções de Professores e Alunos em sala de aula de língua inglesa (APPA),<sup>5</sup> com o

1. Bolsista de Iniciação Científica da FAPEMIG.

2. “... more flexible, less professionally risky and more easily implemented” (Wallace, 1998, p. 39).

3. “... sustain motivation, save time by the allocation of different tasks as appropriate, and generate richer input from the combined talents and insights of those involved.” (Wallace, 1998, p. 41)

4. Este é o nome fictício da participante de nossa pesquisa.

5. Entre os trabalhos do grupo APPA publicados está DUTRA, D.P. ; MELLO, H.; DEUS, L. C. A.; FERREIRA, D. E. D.; FONSECA, G. C. (2003).

intuito de aprimorar a sua prática pedagógica. Apesar de ser uma professora recém-formada, Marina decidiu retornar à universidade a fim de continuar seus estudos. O grupo APPA trabalha com professores da rede pública e privada com o objetivo de propiciar-lhes uma maior compreensão de sua prática e promover, colaborativamente, seu desenvolvimento profissional de professores através da sistematização da reflexão. Participam do grupo as professoras orientadoras do projeto e alunos bolsistas da graduação em Letras.

### **Suporte teórico**

Vários teóricos e pesquisadores têm produzido trabalhos relacionados à formação inicial, formação continuada e ao desenvolvimento profissional de professores (Richards, 1998; Wallace, 1998; Celani e Magalhães, 2002; Gimenez, 2002; Dutra e Mello, 2004; Dutra et al, 2004; Vieira-Abrahão, 2004). Um aspecto recorrente nesses trabalhos é o papel da reflexão como um instrumento primário para que ocorra o aprimoramento profissional. Segundo Dewey (1910/1997 p. 72), esse processo de reflexão pode seguir os seguintes passos: “identificação de uma dificuldade; sua localização e definição; sugestão de uma possível solução; desenvolvimento da sistematização e implementação das sugestões; observações para a aceitação ou rejeição do que foi implementado”.<sup>6</sup> As fases descritas por Burns (1999) para a pesquisa-ação também englobam alguns dos passos destacados por Dewey. Essas fases dizem respeito ao processo de implementação da pesquisa-ação: “exploração; identificação; planejamento; coleta de dados; análise e reflexão; hipótese e especulação; intervenção; observação; relato; escrita e apresentação”.<sup>7</sup> Essas fases e passos descritos acima foram utilizados pelo grupo de APPA a fim de possibilitar que a professora investigasse a sua própria prática pedagógica. Ao longo deste trabalho apresentado aqui discutiremos como essas fases e passos contribuíram para experiência do grupo APPA com a professora Marina.

Levando em consideração as bases da pesquisa-ação colaborativa, este artigo tem o objetivo de relatar o trabalho desenvolvido entre a professora Marina e o grupo APPA que, partindo da necessidade da professora e de seus alunos, visou à implementação de atividades que fossem desafiadoras, motivantes e proporcionassem oportunidades para que eles se comunicassem na língua-alvo. Devido ao interesse da professora em tornar suas aulas mais comunicativas, princípios da abordagem de tarefas comunicativas fizeram, também, parte de nossa base teórica. Esse tipo de tarefa pode ser “uma parte do trabalho da sala de aula que envolve os alunos em atividades de compreensão, manipulação, ou interação na língua alvo enquanto a atenção deles está, principalmente, focada no significado ao invés da forma”<sup>8</sup> (Nunan, 1989, p. 10).

---

6. “... a felt difficulty; its location and definition; suggestion of possible solution; development by reasoning of the bearings of the suggestions; further observation and experiment leading to its acceptance or rejection.”

7. “... exploring; identifying; planning; collecting data; analysing;/ reflecting; hypothesising/ speculating; intervening; observing; reporting; writing; presenting” (Burns, 1999, p. 35).

8. “... a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (Nunan, 1989, p. 10).

## **Metodologia**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e foi desenvolvida durante um semestre com a permissão da professora, da direção da escola, dos alunos e de seus pais ou responsáveis.

### *Participante e contexto*

Este trabalho foi desenvolvido, colaborativamente, por três membros do grupo APPA: Marina e duas das autoras deste trabalho. Marina era recém-formada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais quando participou desta pesquisa. Ela ingressou no grupo, primeiramente, como pesquisadora e depois voluntariou-se para participar da pesquisa-ação, com o propósito de melhorar a sua prática pedagógica. No semestre em que os dados foram coletados Marina lecionava Inglês pela primeira vez em uma escola particular do ensino regular na cidade de Belo Horizonte. A escola em que essa professora lecionava tem um perfil diferenciado de diversas escolas da rede particular, pois um dos objetivos da coordenação é que os alunos aprendam inglês lá sem que tenham a necessidade de recorrer a cursos de idiomas. O desafio de lecionar para o ensino fundamental pela primeira vez foi um dos motivos que levou Marina a procurar o grupo APPA. Uma das preocupações de Marina era de que seus alunos desenvolvessem habilidades comunicativas com um foco especial na fala. Marina, após algumas tentativas de melhorar a implementação de atividades em suas aulas, percebeu que esse seu desejo de fazer com que seus alunos desenvolvessem habilidades orais não estava sendo alcançado. Contudo, Marina não conseguia determinar o que havia de errado na aplicação das atividades comunicativas que utilizava em sua aula. A sua reflexão lhe permitia identificar o problema, mas ela não conseguia solucioná-lo com base no que ela observava em sua sala de aula. Apesar de ter assistência pedagógica na escola em que ela trabalhava, Marina resolveu buscar uma outra forma de colaboração. A partir daí, ela viu no grupo APPA uma possibilidade de vislumbrar e implementar novas ações que pudessem ajudá-la em sua prática pedagógica.

Na escola em que atuava, Marina lecionava para três turmas e para que pudessemos acompanhar diretamente o desenvolvimento desse processo de implementação de novas ações foi pedido a ela que escolhesse uma das três turmas. O critério para selecionar a turma, segundo Marina, foi a dificuldade em conduzir as aulas. A turma escolhida por Marina tinha 20 alunos. Na escola de Marina as turmas de inglês eram niveladas de acordo com o patamar de conhecimento dos alunos. A turma escolhida por Marina, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, foi definida como a turma em que o nível de conhecimento era o maior das três turmas.

### *Coleta de dados*

Os dados foram coletados através de sessões colaborativo-reflexivas, observações e anotações das aulas. Os procedimentos de coleta serão detalhados a seguir.

Para se compreender melhor o contexto da sala de aula e os eventos ocorridos nela, a bolsista da pesquisa acompanhou a professora observando suas aulas. Marina foi acompanhada na turma escolhida por aproximadamente quatro meses, recebendo a

bolsista em sua sala de aula quinzenalmente. A bolsista produzia notas de campo relatando vários aspectos da sala de aula desde seu espaço físico, a disposição das carteiras até como a professora conduzia as atividades e a duração de cada atividade. Após as observações das aulas a professora participou de sessões colaborativo-reflexivas que eram realizadas periodicamente e contavam com a presença de uma bolsista da pesquisa e uma professora orientadora. Nessas sessões colaborativo-reflexivas a professora encontrava espaço para discutir qualquer aspecto de suas aulas que achasse relevante. Como ponto de partida para que a pesquisa-ação colaborativa acontecesse, a professora identificou uma dificuldade a ser superada em sua prática pedagógica, ou seja, a implementação de atividades orais comunicativas.

### **Análise e discussão dos dados**

Os dados analisados dizem respeito às atividades implementadas, a avaliação feita pela professora sobre os resultados obtidos após as tarefas e dúvidas que emergiram durante o planejamento das atividades. Apresentamos a seguir duas atividades que Marina aplicou na turma escolhida. A primeira atividade foi planejada pela professora sem a colaboração do grupo APPA e foi trazida para discussão, pois a professora não compreendia as razões que impediram que o objetivo pretendido fosse alcançado. A discussão sobre a segunda atividade visava orientar a professora em seu planejamento. Colaborativamente, o grupo e a professora analisaram suas idéias e através da reflexão sistematizada conseguiram estabelecer caminhos que a levassem a solução do problema detectado. A seguir apresentamos duas subseções: a primeira sobre a atividade que levou a identificação do problema e a geração de hipóteses e a segunda sobre a atividade oral que a professora pretendia implementar.

#### *Exploração, identificação, análise e reflexão: gerando hipóteses*

Uma das atividades implementadas por Marina antes de ser feito um planejamento colaborativo com o grupo APPA foi a atividade *Saint Patrick's day*. Marina escolheu essa atividade, pois queria discutir com seus alunos sobre uma cultura diferente e dar-lhes a oportunidade de usar a habilidade de produção oral. Todavia, os passos por ela seguidos não proporcionaram aos alunos essa chance.

A atividade consistia em uma questão de múltipla escolha sobre a Irlanda, um texto e uma cruzadinha. As três atividades tiveram a duração de uma aula de 50 minutos, contudo, os alunos não conseguiram terminar a atividade em sala de aula. A professora tinha como objetivo fazer com que seus alunos, em pares, discutissem sobre o *Saint Patrick's day* e trocassem informações uns com os outros sobre o que eles sabiam a respeito desse dia. A professora distribuiu, primeiramente, uma atividade com questões de múltipla escolha sobre a vida de *Saint Patrick*. Depois, ela deu a seus alunos um texto contendo informações sobre o *Saint Patrick*. Com esse texto, segundo a professora, os alunos iriam checar as informações sobre o *Saint Patrick* e conferir as questões de múltipla escolha que eles haviam feito anteriormente. Por último, como forma de sedimentar o que os alunos tinham aprendido sobre o *Saint Patrick*, a professora distribuiu uma cruzadinha em que os alunos iriam completar de acordo com as atividades anteriores. Na sessão colaborativo-reflexiva Marina afirma que seu objetivo inicial era a produção oral:

**Excerto 1**

**Marina:** “... o meu objetivo ao preparar a aula era fazer o *speaking*(+) fazer uma conversação sobre o que(+) se alguém já tinha ouvido falar sobre o *Saint Patrick's day* e tal(+) de onde ele era (+) etc(+) conversar com o parceiro(+)

O objetivo de Marina não foi alcançado e o grupo discutiu com ela os fatores que interferiram nos resultados por ela esperados. As atividades propostas por Marina exigiam habilidades de leitura, compreensão oral e escrita e não produção oral como ela queria. Durante a mesma sessão colaborativo-reflexiva, Marina percebeu que as suas instruções e sua condução das atividades não levaram os alunos ao desenvolvimento da habilidade oral. Por outro lado, a falha pode também ter sido corroborada pela atitude dos alunos que podem não ter acompanhado a explicação do que era para ser feito.

**Excerto 2**

**Membro do grupo:** “virou uma atividade de *reading comprehension*?”

**Marina:** “virou(+) de *reading comprehension*(+) que NÃO era o meu objetivo(+) não para a sala de aula(+) para a sala de aula era mais de *speaking*(+) *pairwork* e levassem para casa o resto (+) para poder fazer em para casa.”

**Excerto 3**

**Marina:** “...TEM que explicar mais(+) se foi TÃO demorado para fazer (+) eh: então(+) tanto que também acontece na parte de *speaking*(+) porque eu não consegui atingir o que eu queria? porque eu não expliquei(+) o que eu queria(+) parece que eu já(+) que eu acho que eles sabem o que eles têm que fazer (+) entendeu(+) e deixo rolar(+) e quando eu vejo(+) eh/ realmente(+) e-u fracassei.”

A professora chegou à conclusão que sua a atividade não funcionou por uma falha na preparação. O grupo avaliou, também, que seria necessário um aprofundamento teórico sobre tarefas comunicativas e que a partir daí um planejamento colaborativo poderia contribuir para o sucesso da implementação de atividades orais.

**Intervenção colaborativa: análise e reflexão**

Essa outra atividade foi planejada colaborativamente com a professora. A atividade era um jogo que consistia em um tabuleiro que continha blocos que formavam um espiral. A turma foi dividida em grupos de três alunos em cada grupo. Os alunos deveriam jogar o dado e o número obtido no dado deveria ser o número de casas que o aluno deveria pular. Em cada bloco havia uma questão que deveria ser perguntada ao aluno que estivesse no bloco. O objetivo do jogo era fazer com que os alunos produzissem as perguntas a partir de dicas dadas sobre o tópico contido em bloco. O aluno que estivesse no bloco em questão deveria responder a pergunta. A atividade foi escolhida pela professora de modo a mostrar a seus alunos a necessidade de se comunicar na língua-alvo por meio do jogo de tabuleiro.

**Excerto 4**

**Marina:** “ ... porque já que eu estou falando em *speaking*(+) eu tenho que mostrar para eles a necessidade de a gente falar na sala de aula(+) então(+) eu vou trazer alguma coisa que vai fazê-los conversar *speaking* (+) então(+) o que eu fiz? comprei



uns dadinhos(+++) e tirei xerox de um joguinho de(+) vai andando(+) sobre a vida deles...”

Durante o planejamento da atividade oral, o grupo discutiu com a professora a necessidade de preparar os alunos para a atividade e qual seria seu objetivo comunicativo. O grupo insistiu nesses pontos, pois em outras sessões foi possível perceber a insatisfação da professora Marina com o resultado das tarefas aplicadas, como descrito na subseção anterior. Em alguns casos a professora tinha um objetivo, mas sua preparação não a levava a atingi-lo. No excerto a seguir podemos acompanhar a intervenção do grupo com relação a como preparar os alunos para a atividade e qual seria o propósito comunicativo de uma atividade oral parecida com a planejada, caso estivessem fora da sala de aula.

#### Excerto 5

**Membro do grupo:** “você vai fazer um *speaking*(+) o *speaking* é o foco da aula(+) como é que a gente fala(+) sobre uma coisa(+) para fazer o *speaking*(+) eh: você tem que pensar(+) que aspectos lingüísticos que eles vão usar(+) que [[inc.]] que conhecimentos prévio(+) que conhecimento prévio eles tinham daquilo(+) que conhecimento prévio de vocabulário que eles tinham(+) o que precisava ser (inc.)”

**Membro do grupo:** tá/ mas aí você tem(+) aí outra coisa que você tem que pensar eh::: em termos comunicativos(+) como é(+) em que situações a gente utilizaria isso? e quando a gente usa(+) o que é que a gente quer saber do outro? Entende? o que eu estou falando? a gente responde um questionário e depois compara? é isso que a gente faz na vida real? (+++) não sei(+) estou pensando aqui (+++)” “... porque às vezes no jornal tem aqueles(+) teste tudo que você sabe(+) sobre(+) ah: [[sexo]] você fica tentando responder lá(+) e aí depois você fala com alguém da sua casa/ ((ah/ quanto é que você acertou? eu acertei tanto)) (inc.) aí sim(+) então talvez falte também transformar(+) a atividade em uma coisa que eles realmente queiram(+) eh: quantos pontos você fez? quem fez mais pontos? por que?” “... é/ porque a finalidade é isso quando a gente(+) responde esses questionários assim(+) sabe(+) (inc) a não ser que eles tivessem perguntas diferentes(+) que aí um ia perguntar para o outro(+) uma atividade mais comunicativa(+)

Com base nas sugestões feitas pelo grupo no excerto 5 e do objetivo de fazer seus alunos falarem em inglês, Marina continua a descrever como planeja implementar a atividades. Ela relatou que o objetivo seria os alunos dessem respostas completas ao participarem do jogo e assim usassem a língua alvo mais do que normalmente faziam em suas aulas.

#### Excerto 6

**Marina:** “...a minha idéia era que eles fariam de pares ou de três no máximo(+) uma competição mesmo(+) quem chegaria no final(+) mas tinha que responder certo(+) completa(+) respostas completas (+) aí(+) eu ia enfatizar isso(+) eu coloquei aqui de uma maneira (+) tem que enfatizar(+) quer ver?”

Devido a esse objetivo da professora, o grupo a levou a refletir sobre o fato de respostas curtas fazerem parte da interação conversacional natural entre as pessoas e, desta maneira, questionou-se a real necessidade de que seus alunos dessem somente respostas completas.

**Excerto 7**

**Membro do grupo:** “é/ seria isso(+) e aí você tem que pensar o seguinte(+) qual é o objetivo dessa atividade? eh: por exemplo(+) porque é importante eles fazerem sentenças completas?”

**Marina:** por quê é interessante? ah: por quê? porque (+++) ah: eu até pensei(+) na hora que eu escrevi a *complete answer* (+) eu tinha uma(+) um objetivo (+) eh: ah: tá/ lembrei / como o joguinho é de *verb tense* (+) eu queria ver como(+) porque na hora eu iria passando pelos grupos(+) e tal(+) como que eles estão estruturando isso? onde que está sendo a falha(+) em qual *verb tense* ? (+) porque uns eram de passado(+) outros de *present continuous*(+)”

Vemos, no excerto 7, que, a princípio, Marina ressalta a necessidade de acessar o conhecimento de seus alunos por meio da estruturação de frases completas. Desta maneira, ela poderia conferir como os alunos utilizavam certos tempos verbais e qual seriam suas dificuldades. O grupo percebe a dificuldade da professora em determinar o uso comunicativo de respostas curtas e completas e resolve voltar ao assunto no excerto 8.

**Excerto 8**

**Membro do grupo:** agora essa coisa da resposta comPLEta(+) eh: aí você tem que(+) porque em termos comunicativos(+) às vezes a gente pode usar uma resposta que não seja completa e comunicar(+)”

**Marina:** mhm (+) não/ com certeza(+) eu penso nisso também(+) mas é porque como a falha está muito grande em *speaking*(+) eu gostaria disso (+) sabe(+), de ver a produção de *speaking* deles(+) então(+) se eles responderem(+) *what did you do last weekend?* Não(+) esse no caso não (+) mas *what's your favorite food* ah: pizza(+), pronto(+), acabou até falando em português(+) o negócio(+) ((risos)) entendeu? Então(+) é por isso que eu fico um pouco com medo de só dar um...”

A professora, no excerto 8, compreende o uso de perguntas curtas, mas expressa, novamente, sua preocupação com a pouca produção oral dos alunos que pode ser perpetuada caso ela aceite esse tipo de resposta. O grupo retoma a discussão sobre como normalmente utilizamos a língua e sugere modificações na atividade para que os alunos produzam também as perguntas:

**Excerto 9**

**Membro do grupo:** “tá/ mas será que a gente res-pon-de-ria ?”

**Marina:** não/ isso não/ não responderia/ entendeu/ mas é como estou focalizando(+), sabe(+), quero praticar isso

**Membro do grupo:** tá / mas talvez você possa(+), você possa fazer um jogo em que eles não tenham só(+), que a criatividade deles possa vir tanto na resposta quanto na pergunta(+), por exemplo(+), por aí(+), eles teriam que formular a pergunta(+), não sei / estou só pensando aqui para ser um pouquinho mais *challenging*(+)

Além de colaborar com sugestões para a atividade a ser implementada não só com a participação dos alunos nas respostas, mas também na formulação das perguntas, o grupo levou a professora a refletir sobre o modo como ela conduzia a sua aula. A proposta do grupo não era de propor diretamente soluções aos problemas que Marina enfrentava, mas incentivá-la a pensar criticamente, questionar suas atitudes e por meio deste processo de reflexão encontrar uma solução para as questões que a prejudicam no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Um dos pontos que Marina identificou ser problemático em sua condução das aulas era como ela dava as instruções. Essa identificação de um fator que atrapalhava a implementação de atividades orais parece ser um resultado de sua inserção em um processo reflexivo. Ela comentava que seus alunos não conseguiam compreender as instruções dadas em inglês e acaba sugerindo uma ação diferenciada em sala de aula.

#### **Excerto 10**

**Marina:** "... com relação as instruções e isso é um ponto(+) que eu acho que está fraco(+) meu (+) por quê? porque às vezes eu estou dando uma instrução e eles não prestam atenção(+) nas instruções (+) não sei se talvez poderia ser(+) ou escrever no quadro(+) a instrução(+) porque aí todo mundo(+) porque o que está acontecendo é que(+) um(+) uns prestam atenção nas instruções(+) aí(+) quando começam a fazer(+) os outros que não estavam prestando atenção(+) ah: mas o que é para fazer(+) aí(+) tem que explicar: de novo (+)"

Além de incentivar que ela escreva no quadro as instruções, o grupo sugeriu a Marina diversificasse o modo como dava as instruções, buscando a participação dos alunos para que eles ficassem mais atentos e conferisse se o que foi dito foi apreendido por eles.

#### **Excerto 11**

**Membro do grupo:** "aí(+) você tem que intervir (+) você tem que dar uma instrução(+)e aleatoriamente(+) (inc.) você pede para alguém repetir o que você falou (+)" "...a primeira coisa é você ver exatamente(+) neste caso eu acho que a observação interna(+) ajuda muito(+) é ter um panorama(+) do que está acontecendo (+) o que está acontecendo? Então(+) você teria que fazer uma preparação(+) eh: das instruções(+) como muita cautela(+) porque as vezes a gente é muito prolixo (no momento das instruções) às vezes a gente solta página da instrução(+) porque a coisa é muito clara para a gente(+) mas não está clara para o outro (+++) (a instrução) é uma coisa que tem que ser passo a passo (+) porque você pode induzi-lo(+) a apresentar um passo(+) e checar(+) se aquilo foi compreendido (+)"

Durante o processo de acompanhamento de Marina foi possível perceber, primeiramente como ela começa a identificar com mais segurança a origem dos problemas em sala de aula. Isto é percebido quando ela é capaz de detectar o tipo de instrução dada como um dos fatores que prejudicam a efetivação da participação dos alunos. Segundo, nota-se a importância da pesquisa-ação colaborativa para a implementação de tarefas orais comunicativas na sala de aula de Marina. Este fato confirma as vantagens desse tipo de pesquisa (Wallace, 1998), pois observamos que diferentes sugestões foram dadas devido a diferentes experiências pedagógicas dos membros do grupo de pesquisa. As sessões colaborativo-reflexivas levaram a professora a atentar para fatores de sua aula que não eram detectados anteriormente o que propicia um desenvolvimento da sua capacidade de reflexão.

### **Considerações finais**

A partir da definição de um problema e da reflexão realizada sobre a sua prática pedagógica a professora pôde, através do trabalho realizado com o grupo APPA sobre suas ações pedagógicas, identificar alguns fatores que prejudicavam o

desenvolvimento das atividades propostas por ela. Muitas questões surgiram como fruto da sua reflexão e desejo de mudança. A partir de um olhar crítico sobre o seu desempenho como professora aliado à motivação e à vontade de promover o desenvolvimento das habilidades orais de seus alunos, essa professora teve de lidar com indagações que não ocorriam anteriormente. Entre elas podemos destacar as reflexões feitas sobre o objetivo comunicativo de sentenças completas e sobre o papel das instruções na aprendizagem em sala de aula.

Neste trabalho realizado como Marina é perceptível como as decisões que foram tomadas em sala de aula interferem no sucesso ou fracasso das atividades propostas por ela e no desempenho de seus alunos. Portanto, desenvolveu-se com professora a percepção sobre a necessidade de fundamentarmos com argumentos teoricamente embasados cada atitude tomada em sala de aula. Um dos aspectos que foram recorrentes durante o processo de reflexão foi a identificação do propósito comunicativo de certas estruturas e de tarefas que eram realizadas em sala de aula. Conseqüentemente, discutiu-se quais seriam os objetivos de cada passo que levaria à conclusão dessas tarefas.

A professora descobriu, também, que as suas instruções pareciam não colaborar para que seus objetivos pedagógicos fossem atingidos. Marina concluiu que um maior planejamento das instruções era essencial para se obter um resultado positivo das tarefas propostas. A cada sessão colaborativa realizada a professora demonstrava-se surpresa quanto à complexidade das múltiplas questões que estavam envolvidas no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Com certeza o seu envolvimento no grupo aumentou a sua consciência sobre os fatores que influenciam o seu modo de ensinar. Isso foi possível através do processo de reflexão realizado de forma colaborativa no grupo APPA.

A participante da pesquisa destacou durante a pesquisa-ação colaborativa a oportunidade de ter uma outra perspectiva sobre sua prática pedagógica e de manter o diálogo com os colegas da profissão. Os dados analisados nesta pesquisa confirmam o valor da pesquisa-ação colaborativa na formação crítico-reflexiva de professores. Contudo, devemos salientar que esse processo reflexivo deve ser contínuo e sistematizado para que possíveis mudanças sejam incorporadas à prática pedagógica da professora de maneira autônoma.

## Referências

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CELANI, M. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. IN: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras. 2002. p. 319-338.

DEWEY, J. *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co, 1910/1997.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. ; PAIVA, V. L. M. O.; ARAÚJO, D. R. Interfaces da formação em línguas estrangeiras: como a extensão, o ensino e a pesquisa constroem resultados positivos. [recurso eletrônico] *Anais 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária e 3º Encontro Nacional de Avaliação Institucional de Extensão Universitária*. Belo Horizonte: UFMG/Pró-Reitoria de Extensão, 2004.

DUTRA, D.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2004. p.31-43.

DUTRA, D.P.; MELLO, H.; DEUS, L. C. A.; FERREIRA, D. E. D.; FONSECA, G. C. Buscando Raízes: A Relação entre Crenças e Ações de Professores sobre o Ensino de Gramática na sala de Aula de Língua Inglesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.) *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003. p. 164-174.

GIMENEZ, T. N. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2004.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

**LE FRANÇAIS POUR CEUX QUI (NE) L'AIMENT (PAS) :  
LES ACTIONS ET LES RÉACTIONS DES ÉTUDIANTS  
DE LA PREMIÈRE ANNÉE DU COURS DE LETTRES-UFG**

*Flaviane Campos Ferreira (G-UFG)*

*Luiz Maurício Rios (UFG)*

**RÉSUMÉ**

*L'analyse du comportement, les actions et les réactions des étudiants en Lettres à l'UFG qui ne se sont pas inscrits volontiers aux études du français langue étrangère est le sujet de ce travail. Il présente aussi les profils des professeurs et des étudiants de langues étrangères, bien que les nouveaux chemins de la langue française à Goiânia.*

**RESUMO**

*Este texto pretende mostrar a análise das ações e reações dos alunos do primeiro ano de graduação em Letras da UFG, e que estudam a língua francesa não por iniciativa própria, mas por sua classificação no vestibular. Apresenta também os perfis dos professores e estudantes de línguas estrangeiras, bem como os novos percursos da língua francesa em Goiânia.*

**PALAVRAS- CHAVE :** *Língua francesa ; ensino de línguas.*

**Introduction**

Cette étude a analysé les commentaires des étudiants de la première année du cours de Lettres de l'UFG qui étudient la langue française, mais pas comme leur première option. Les langues de préférence sont : l'anglais et l'espagnol. Toutefois, ce classement dépend du « vestibular ».

La plupart des débutants de la classe de français sont des étudiants qui ne l'ont pas choisie. Ainsi, son enseignement et son apprentissage ne sont pas faciles. Les étudiants ont beaucoup de difficulté, peu d'intérêt et quelques-uns abandonnent même cette discipline.

**La méthodologie**

La classe de français de 2004 est composée de 15 étudiants :

- 3 ont choisi la langue française
- 6 ont participé à cette recherche
- 6 n'y ont pas participé

Pour les étudiants qui y ont participé, nous leur avons proposé de raconter leurs points de vue par rapport au français dans une rédaction. Ils étaient libres de parler de ce qu'ils aimaient ou pas dans les classes, des premiers contacts avec le français et de la performance du professeur.

**Les points de vue sur la langue française avant le cours de Lettres**

Il y a plusieurs images du français et il y a, aussi, des préjugés que les étudiants ont au début du cours. Selon eux, c'est une langue très « belle » et « chic », mais elle ne

donne pas encore d'opportunités de travail. Un autre préjugé bien diffusé, c'est que la langue française n'est pas accessible et est destinée à une élite.

A Goiânia, l'intérêt pour la langue française est grand. Aujourd'hui, il y a plusieurs écoles et centre de langues qui sont accessibles aux intéressés.

Les hommes sont en minorité dans les classes de français. Leur grand préjugé, c'est que le français est très féminin, comme ils disent : « une langue de femmes ». L'espagnol, l'anglais et l'italien sont privilégiés par le public masculin.

### **Les professeurs de langues étrangères**

Le professeur est « l'acteur principal » dans la classe, le médiateur qui amène ses étudiants à une nouvelle manière de penser et d'apprendre (Paiva, 1999).

Tous les éléments de formation des professeurs, avant et après le cours universitaire, se reflètent dans leurs didactiques. Selon le professeur Almeida Filho (1999), les influences qui font partie de la conception d'enseigner une langue étrangère sont :

- d'ordre implicite (conception de la langue, du langage et de ce que c'est apprendre une langue) ;
- d'ordre explicite ou théorique ;
- d'ordre professionnel (conception linguistique et communicative de la langue).

Alors, l'apprentissage des langues étrangères doit être attrayant et, aussi, un défi pour les étudiants. Mais ce défi est plus grand pour ceux qui étudient une langue qu'ils ne veulent pas apprendre.

Si je considère la classe de français comme une pièce de théâtre, dans ce « jeu de représentation », l'élément auquel les étudiants font très attention est la culture. L'enseignement seul de la grammaire n'est pas suffisant pour attirer l'intérêt des « acteurs secondaires », dans cette « pièce ».

La connaissance de la culture du pays où la langue est parlée, alliée à l'emploi quotidien et réel, sont des éléments importants dans l'apprentissage et font une grande différence.

### **Les étudiants de français à l'UFG et leurs profils**

En 2004, la classe de français de la Faculté est composée de 15 étudiants en Lettres et d'étudiants de deux autres cours de l'UFG : Histoire et Philosophie. Avant de commencer le cours de Lettres, ils n'avaient jamais eu de contact avec le français et, de plus, ils n'avaient pas choisi cette langue.

La psychologue américaine Wilga Rivers (1974), dans son livre « La psychologie et l'enseignement de langues », décrit les profils des étudiants de langues étrangères. Selon elle, dans les classes, il y a :

- Des étudiants avec peu d'aptitude pour apprendre une langue, qui évitent toutes les contraintes et n'aiment pas participer aux classes par peur de commettre des erreurs. Ils sont très anxieux et pour cela, ils abandonnent même le cours.
- Des étudiants qui, au début du cours, participent beaucoup et font des progrès satisfaisants. Cependant, ils perdent l'intérêt très rapidement en pensant qu'ils ont de la difficulté et qu'ils ne sont pas

capables d'apprendre la langue. Ces étudiants sont influencés par l'idée bien diffusée par divers cours de langues qu'ils peuvent acquérir la compétence linguistique d'une langue étrangère dans une année.

-Des étudiants conscients qui savent que, pour apprendre une langue, il faut avoir un objectif à suivre dans le cours et que les résultats sont à leur terme.

Parmi ces étudiants de la première année de français, le profil trouvé a été « les conscients ». Ils participent en classe et plusieurs d'entre eux ont changé leurs opinions sur la langue française.

Dès l'année passée, les étudiants ont eu beaucoup d'éléments de motivation pour apprendre le français. Selon eux, la principale motivation est venue du professeur. Un autre fait très intéressant, c'est que les étudiants d'Histoire et de Philosophie les ont influencés dans leur nouveau regard sur la langue française.

### **L'histoire de l'enseignement de langues étrangères**

Les théories et les propositions sur l'enseignement de langues sont influencées par la linguistique et la psychologie. Dans cette trajectoire, selon Ricardo Schutz (2004), les trois mouvements qui font l'histoire sont :

Grammaire – Traduction :

La méthodologie la plus utilisée depuis le XVIIIe siècle a été la grammaire et la traduction. Selon ce mouvement, l'aspect fondamental de la langue est son écriture, qui est déterminée par ses règles grammaticales. Ces moyens, pour cette époque, étaient suffisants pour apprendre une langue.

Méthodologie audio-linguistique :

Cette méthode a fait une grande opposition au behaviorisme. Alors, les linguistes ont mis en valeur la langue dans sa forme orale. Ils disaient que l'apprentissage de langues était en lien avec des réflexes conditionnés. Ce point de vue a influencé la création de la méthode audio-linguistique. Cependant, à cause des lacunes de cette méthode, quelques écoles et centres de langues ont repris la méthode de la grammaire et de la traduction.

Constructivisme dans l'enseignement de langues :

Cette nouvelle théorie linguistique et psychologique, influencée par Piaget et Vygotsky, est apparue dans les années 1970-1980. Mais, auparavant, c'est Chomsky, en 1960, qui inspire la méthodologie de l'enseignement de langues avec une vision humaniste.

L'américain Stephen Krashen, en 1985, dans son livre « Principles and Practice in Second Language Acquisition », mélange les théories de Piaget, Vygotsky et Chomsky pour définir les concepts de « language learning » et de « language acquisition ».

### **Les nouveaux chemins du français**

Pendant l'année 2004, ces étudiants vivent beaucoup d'expériences, en classe de français, qui sont décisives dans la manière de voir et d'apprendre cette langue.



Avant de commencer leurs études, ils avaient peur d'apprendre le français. Parmi les étudiants pour qui cette classe n'est pas leur première option, l'insatisfaction n'est pas la même pour tous. Quelques-uns aiment la nouveauté.

Peu à peu, les étudiants abandonnent les préjugés qu'ils avaient au début du cours en découvrant la langue et la culture française, ainsi que la France et les autres pays où le français est parlé.

Le français est fondamental pour les étudiants qui ont beaucoup de difficulté à cause du contenu des autres disciplines. Selon une étudiante, l'apprentissage du français est un chemin qui aide l'étude du portugais. L'application de la connaissance de la langue française est facilitée par la compréhension de la linguistique.

À la faculté de Lettres non seulement les étudiants de français vivent cette situation : la langue italienne est la dernière option. La frustration parmi ces étudiants est un sentiment que les professeurs connaissent bien.

Selon les étudiants qui ont participé à cette recherche, le professeur de français a développé la motivation dès les premières classes. Cette attitude a été décisive et l'étude de la langue française devient agréable.

Tous les ans, la situation se répète et il faut connaître la réalité et les désirs des étudiants. La recherche a permis de savoir que les professeurs sont conscients et se préparent à fin de créer un climat de bien-être pendant le cours.

L'obligation d'étudier le français est oubliée et, maintenant, les étudiants ont du plaisir à apprendre. Le résultat du travail c'est qu'aujourd'hui les étudiants sont tombés amoureux de la langue française. Ainsi, certains ont choisi la licence en portugais, alors que d'autres vont même continuer leurs études en français hors de la faculté.

### **L'avenir du français à Goiânia**

Même face à l'actuelle suprématie de la langue anglaise, le français a sa place dans le contexte goiano.

À Aparecida de Goiânia, il y a déjà deux écoles qui offrent des classes de français. À Goiânia, il y a aussi, plusieurs écoles et centres de langues.

À l'UFG, il y a le « Centro de Línguas » à la Faculté de Lettres et le « Projeto Línguas » au DCE. L'Université Catholique de Goiás a le « Centro de Línguas Vivas ». Aussi, l'Université de l'Etat de Goiás a le projet « De olho no futuro » où il y a l'enseignement de la langue française.

De plus, divers autres projets reprennent l'enseignement du français et ils sont accessibles à ceux qui veulent étudier cette langue. Enfin, l'année prochaine, selon la « Secretaria Estadual de Educação », le français sera de nouveau enseigné dans les écoles publiques.

### **Références**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 1999.

PAIVA, M. C. de. *Une étude de cas: le français à la Faculté de Lettres de l'UFG Goiânia - Brésil*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1999.

RIVERS, W. M. *Psicologia e ensino de línguas*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHUTZ, R. *História do ensino de línguas*. Disponível em : <[www.sk.com.br/sk-apren.html](http://www.sk.com.br/sk-apren.html)>. Acesso em : 20 maio 2005.

## ATIVIDADES DE CORREÇÃO COM OS PARES, REALIZADAS COM E SEM FORMULÁRIOS DE ORIENTAÇÃO: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA\*

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

### ABSTRACT

*This study aims at investigating the potential benefits of the use of a guideline during peer correction activities. To do so, the students took part in four correction activities and the guideline was used in two of them. We analyzed the kinds of mistakes that were corrected through the use of the guideline, as well as the students' perceptions of the use of the guideline.*

### RESUMO

*Este estudo tem por objetivo investigar os possíveis benefícios do uso de um formulário de orientação durante atividades de correção com os pares. Para tanto, os alunos participaram de quatro atividades de correção e, em duas delas, o formulário foi usado. Foram analisados os tipos de erros mais corrigidos com o formulário e as percepções dos alunos sobre o uso do formulário.*

PALAVRAS-CHAVE: *interação; colaboração; correção com os pares; formulário de orientação.*

### Introdução

De acordo com Coelho (1992, p. 37), um requisito básico para a aquisição de uma segunda língua (L2) é proporcionar aos alunos “oportunidades para interação freqüente e extensa na língua-alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa, definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Uma das razões disso é que a interação e a colaboração não ajudam apenas os alunos menos experientes: elas levam também os alunos mais experientes a descobrir novas formas de aprender (Bruffee, 1999; Donato, 2004).

Uma das formas de favorecer a aprendizagem colaborativa é a correção com os pares. A correção com os pares é um processo em que os alunos corrigem os textos escritos uns dos outros, com vistas à melhoria dos textos, tanto no que se refere à forma quanto ao conteúdo. Estudiosos do assunto (Spear, 1988; Figueiredo, 2005; Hansen e Liu, 2005; Rollinson, 2005; Min, 2005, entre outros) mostram que, quando trabalham em grupos, os alunos têm a oportunidade de se desenvolverem de forma mais produtiva do que sob condições em que a aprendizagem ocorre centrada na figura do professor, pois, trabalhando juntos, eles podem trocar não apenas informações, mas também estratégias de aprendizagem.

Alguns autores (Campbell, 1998; Sengupta, 1998; Liu e Hansen, 2002) sugerem que os alunos sejam instruídos, por meio de um formulário de orientação, a realizar a correção com os pares. No entanto, há poucas pesquisas que investigaram os benefícios de tais formulários para o processo de revisão. Outros autores, por sua vez, consideram tais formulários mais como uma checagem mecânica das intenções do escritor “do que um meio de fornecer apoio significativo” durante a correção (Grabe e Kaplan, 1996, p. 381).

---

\* Agradeço à FUNAPE pelo auxílio financeiro concedido para a realização deste estudo. Uma versão ampliada deste texto foi publicada em *Signótica*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 191-214, 2005.

Dessa forma, pretendo, no presente estudo, investigar os benefícios ou não do uso de um formulário de orientação para o processo de correção com os pares, por meio do contraste entre as correções realizadas com e sem a utilização de tal formulário. Pretendo investigar, também, as percepções dos alunos sobre a correção com os pares realizadas nessas duas modalidades.

### Correção com os pares

A correção com os pares está fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social (Vygotsky, 1993, 1998) e, dessa forma, permite que os indivíduos construam significado dentro e a partir da interação.

Segundo Lee (1997), esse tipo de correção estimula a comunicação genuína, envolvendo os alunos na prática de uma enorme gama de habilidades, como, por exemplo, a leitura e a discussão. A escrita, dessa forma, torna-se o foco da conversação entre os alunos (Tang e Tithecott, 1999).

Esse tipo de correção reduz a dependência que os alunos têm do professor, encoraja-os a ter outro leitor que não o professor e os ajuda a escrever textos tendo um leitor em vista – ou seja, o colega (Lee, 1997). Eles aprendem a negociar e a cooperar. Ler os textos para os colegas pode, inclusive, ajudar os alunos a se autocorrigirem (Hedgecock e Lefkowitz, 1992), na medida em que estes percebem que o que realmente está escrito não corresponde às suas intenções ao escrever.

A correção com os pares, entretanto, apresenta alguns problemas, conforme observam alguns autores (Mangelsdorf, 1992; Mendonça e Johnson, 1994; Amores, 1997). Muitos alunos podem não confiar nos comentários feitos pelos colegas e, portanto, não os usar na revisão (Connor e Asenavage, 1994). Pode haver um certo constrangimento ou uma certa inabilidade (Newkirk, 1984) por parte dos alunos em comentar o trabalho do colega. Os alunos podem, também, discordar sobre o que está certo e o que está errado no texto.

Com o objetivo de minimizar essas limitações, alguns estudiosos, como vimos, propõem a utilização de formulários de orientação durante o processo de correção com os pares, pois os alunos podem se sentir perdidos durante o processo de correção e não realizá-lo a contento. O seguinte formulário, utilizado neste estudo, adaptado do trabalho de Villamil e Guerrero (1998), bem como do trabalho de Paulus (1999), poderá servir como um guia de orientação aos alunos e, assim, auxiliá-los na tarefa:

QUADRO 1: Sugestão de formulário para ser usado em atividades de correção com os pares	
<i>Visão geral do texto</i>	Veja os pontos positivos do texto e aqueles que podem ser melhorados.
<i>Conteúdo</i>	Veja se o título está apropriado ao texto, se as idéias estão claras, se as idéias estão relacionadas ao tópico, se as idéias não estão repetidas etc.
<i>Organização</i>	Veja se o texto tem começo, meio e fim. Veja se as idéias estão organizadas de forma coerente e lógica, se os parágrafos estão bem desenvolvidos e ordenados etc.
<i>Gramática</i>	Observe o uso correto de artigos, tempos verbais, flexões verbais, preposições, pronomes, concordância entre sujeito e verbo, singular/plural etc.
<i>Vocabulário</i>	Veja se o seu colega está usando adequadamente o vocabulário aprendido, se escolheu a palavra correta para expressar algo, se não está repetindo palavras etc.
<i>Mecânica</i>	Observe os sinais de pontuação, uso de letras maiúsculas (adjetivo pátrio, dias da semana, por exemplo), ortografia das palavras etc.

Porém, segundo Grabe e Kaplan (1996, p. 381), formulários desse tipo funcionam mais como uma checagem mecânica das intenções do escritor “do que um meio de fornecer apoio significativo” durante a correção. Assim, tais formulários podem reduzir as oportunidades de negociação sobre o texto, por direcionarem o foco para alguns aspectos textuais. Como se percebe, a utilização de formulários de orientação durante a realização de atividades de correção com os pares é um assunto ainda polêmico, o que justifica a realização do estudo aqui proposto.

## O estudo

Este estudo foi realizado em uma turma do 4º ano do curso de Letras/Inglês da UFG, da qual fui professor durante o ano letivo de 2004. Participaram do estudo oito alunos, que escolheram com quem realizariam as atividades de correção e seus pseudônimos: Camila e Amanda; André e Cacau; Bia e Paulo; Lélío e Denny. Para este estudo, foram realizadas quatro atividades de escrita: “My learning history” (sem o formulário); “The best/worst holidays I’ve ever had” (sem o formulário); “A biography” (com o formulário); “What I did this year and what I intend to do next year to improve my English” (com o formulário).

Os alunos escreviam os seus textos e, posteriormente, realizavam a correção com o colega, na qual interagiam sobre seus textos. Após essa discussão sobre os textos, os alunos os reescreviam. As duas primeiras atividades foram realizadas sem o formulário de orientação, e as duas seguintes, com o formulário. A interação entre os alunos foi gravada em áudio para posterior análise. Após cada atividade de correção, todos os participantes foram entrevistados para que expressassem suas percepções acerca das duas modalidades de correção com os pares: sem e com o formulário de orientação. Foram também analisadas as duas versões dos textos (1ª versão e versão reescrita após a correção) de cada participante em cada atividade.

## Análise dos erros corrigidos nas duas modalidades

Ao contar os erros existentes nos textos e os que foram corrigidos, observei que o guia de orientação fez com que os alunos prestassem mais atenção a certos tipos de erros, não detectados quando realizaram a revisão de seus textos sem o formulário, como pode ser observado na Tabela 1.

	Erros existentes	Erros corrigidos
Sem o guia de orientação	169	133 (78%)
Com o guia de orientação	123	116 (94%)

Na Tabela 2, podemos observar que os erros de gramática (como, por exemplo, ausência de -s de terceira pessoa do singular, preposições inadequadas, singular x plural etc.) tiveram uma diminuição no decorrer das atividades, pois os alunos priorizavam este tipo de correção desde o início das atividades. Alguns erros que não afetavam tanto a compreensão dos alunos, como os resultantes de palavras desnecessárias, palavra faltando e tempo verbal, passaram a ser mais corrigidos após a utilização do formulário de orientação.

Tipo de erros	Existentes		Corrigidos	
	Sem o guia	Com o guia	Sem o guia	Com o guia
Gramática	101	19	98 (97%)	18 (95%)
Ordem das palavras	1	3	1 (100%)	3 (100%)
Ortografia	7	18	5 (71%)	10 (56%)
Palavra desnecessária	16	22	6 (37%)	20 (90%)
Palavra errada	17	34	10 (59%)	31 (91%)
Palavra faltando	17	14	6 (35%)	12 (86%)
Tempo verbal	10	23	7 (70%)	22 (97%)
Total	169	123	133	116

Esses resultados nos mostram que o formulário serviu para abrir o leque de possibilidades de correção, que, no início, ocorria prioritariamente no campo gramatical. Ou seja, ele serviu para mostrar aos alunos que revisar é mais do que corrigir erros gramaticais ou de ortografia. Serviu, por exemplo, para mostrar-lhes que, ao revisar, podemos retirar palavras repetidas no texto, que o texto deve estar coeso e coerente, que as idéias devem estar bem desenvolvidas e de acordo com o tema proposto etc.

Para ilustrar esses resultados, apresentarei duas versões de textos: uma realizada sem o formulário de orientação e outra realizada com o formulário.

### Análise das modificações textuais nas duas modalidades

Nestas duas versões do texto de André, escrito na segunda atividade sem o auxílio do formulário de orientação, podemos perceber que a revisão se restringiu à correção de erros ortográficos (\*wich, \*unforgetable) e à inserção do sujeito *it*, como pode ser observado na segunda versão de seu texto.

[1]

The best holidays I've ever had

When I think of <sup>which</sup> ~~wich~~ holiday of mine has been the best one I start to wonder and remind all those things that has happened to me, but <sup>it</sup> is hard to say ~~wich~~ one was the best and ~~wich~~ one was the worst.

Among all the holidays of my life, there is one that I can not say ~~tho~~ that was the best, but it is one of them that I still hold in my mind, that is, it was an unforgetable holiday.

(1.ª versão do texto de André)

[2]

The best holidays I've ever had

When I think of which holidays of mine has been the best one I start to wonder and remind all those things that has happened to me, but it is hard to say which one was the best and which one was the worst.

Among all the holidays of my life, there is one that I can not say that was the best, but it is one of them that I still hold in my mind, that is, it was an unforgettable holiday.

(2.<sup>a</sup> versão do texto de André)

Como foi afirmado anteriormente, o formulário serviu para ampliar a correção textual, pois esse instrumento de orientação continha alguns pontos a serem observados durante a revisão e a reescritura dos textos. Nos exemplos 3 e 4, correspondentes a um trecho da primeira e da segunda versão do texto de Camila, escrito para a quarta atividade, podemos observar que houve uma total reestruturação textual, visto que a aluna e a sua colega, durante o processo de revisão dialógica, observaram que havia muitas estruturas repetidas. Esse fato ocasionou o corte e a substituição dessas estruturas, resultando num texto mais fluido, como podemos observar nos exemplos a seguir.

[3]

What I did this year and what I intend to do next year to improve my English"

Actually, this year I ~~start~~ subscribed the "Speak up" magazine, so I was able to read and listen to native English. I think it helped me a lot. I have to say that the fact of being a teacher is the one that helps me most because I have to search for some subjects and prepare myself to teach my students.

Another thing that helped me a lot are the <sup>English</sup> conversation classes of "I give".

And there is something that I recommend, that helps a lot is to see films in English without subtitle.

Other is something that I didn't do but intend to do next year it is to record myself speaking and listen to myself to improve my English.

Actually, the thing I most want to do to improve my English is to travel to the U.S.A and spend

(1.<sup>a</sup> versão do texto de Camila)

[4]

What I did this year and what I intend to do next year to improve my English.

Actually, this year I did many things to improve my English. I subscribed the "Speak up" magazine, so I was able to read and listen to native English what helped me a lot.

I must say that, the fact of being a teacher, an English teacher, is the one that helps me most. Because I have to search for some subjects, read a lot, prepare materials and prepare myself to teach my students.

Another important thing I do, is to give private conversation classes, and something I recommend is to see films in English without the subtitle.

What I didn't do but intend to do next year is to record myself speaking in English, and if possible to film myself, and then check my mistakes and correct them.

And the things I really want to

(2.ª versão do texto de Camila)

### Foco das conversações nas duas modalidades

O formulário de orientação serviu, conseqüentemente, para ampliar o foco das conversações sobre os textos, visto que direcionava os alunos a outras possibilidades de correção, como é ilustrado no seguinte quadro.

QUADRO 2: Foco das conversações nas duas modalidades	
Sem o formulário	Com o formulário
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto gramatical</li> <li>• Vocabulário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto gramatical</li> <li>• Vocabulário</li> <li>• Estruturação textual</li> <li>• Palavras repetidas</li> <li>• Desenvolvimento das idéias</li> <li>• Pontuação</li> <li>• Título do texto</li> <li>• Etc.</li> </ul>

No exemplo 5, referente à conversação de Amanda e Camila, na primeira atividade de correção, podemos constatar que o foco da conversação restringe-se à correta posição do advérbio *still*. Conversações desse tipo (sobre gramática ou sobre vocabulário - ortografia) foram típicas durante as atividades realizadas sem o formulário de orientação.



[5]

Amanda: When I was nineteen. Now I still am studying at University.

Camila: Do you think, ãh..., it is necessary to say? Ok, here, let's correct here. I still am?

Amanda: I still studying?

Camila: I still am? Can you separate this two? (pausa) What do you think is correct: I still am or I am still?

Amanda: Ah, não sei.

Camila: I am.

Amanda: I am?

Camila: I am still...

Amanda: ...still studying at University.

(Conversação sobre a 1.<sup>a</sup> atividade)

Já neste outro exemplo, referente à terceira atividade, que foi realizada com o auxílio do formulário de orientação, podemos perceber que os participantes estão falando sobre aspectos que vão além da gramática e da ortografia. Houve, a partir de então, também uma focalização sobre questões referentes a pontuação, desenvolvimento das idéias, partes do texto etc.

[6]

Cacau: ...definitively an unforgettable trip. Ok. There is a good conclusion, there's a good introduction. There is no problem.

Paulo: Did you like the development of the story?

Cacau: Yes, a very good development.

Paulo: Yes, just *the commas*. Yeah?

Cacau: Ok.

Paulo: I do not really, I'm not good at using commas.

Cacau: Yeah.

(Conversação sobre a 3.<sup>a</sup> atividade)

### A correção com os pares como influenciadora na mudança de crenças dos alunos

Por meio das transcrições das entrevistas, foi possível observar a mudança de duas crenças dos alunos. Uma dessas crenças refere-se aos efeitos da correção com os pares na auto-estima dos alunos: é difícil corrigir o texto de um colega mais proficiente → todos são capazes de corrigir.

Os quatro pares formados para a realização deste estudo constituíam-se de um aluno mais proficiente e outro menos proficiente. Os alunos menos proficientes julgavam-se, inicialmente, incapazes de corrigir o texto de seu colega, como é ilustrado no exemplo 7.

[7]

Denny: Uai, no começo eu fiquei um pouco com medo, com medo dessa experiência, porque nós temos níveis de inglês diferentes, né? Ele sabe muito mais que eu, é professor de inglês. Então, eu fiquei, assim, um pouco com medo [...] Ele corrigindo o meu texto, tudo bem, eu não me importo, porque eu estou aprendendo, mas eu corrigir o texto dele seria como avaliá-lo, né? Aí, eu pensei "Nossa, e aí? Será como que ele vai aceitar isso?", "Será como que eu vou me sair?"

(Denny – Entrevista sobre a 1.<sup>a</sup> atividade)

Porém, com o desenvolvimento das atividades, eles começaram a perceber que todos erram e que eram também capazes de ajudar o colega, considerado mais proficiente, a melhorar seus textos, como pode ser verificado pelo seguinte relato de Amanda.

[8]

Pesquisador: E... como é que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?

Amanda: Inicialmente, eu pensei: “Ah, eu não vou ter nada pra corrigir aqui, porque a Camila tem um pouco mais de conhecimento que eu”. Só que, quando eu fui lendo, e junto com ela identificando alguns erros, alguns desvios, eu vi o quanto eu já aprendi estudando inglês, estudando a língua porque eu já consegui, no texto de uma pessoa que tem mais conhecimento do que eu, já consegui identificar erros dessa pessoa. Me senti assim, eu vi o quanto eu já aprendi.

(Amanda – Entrevista sobre a 2ª atividade)

A outra crença diz respeito ao próprio processo de correção, que foi ampliado após o uso do formulário de orientação: revisar é encontrar erros, especialmente os gramaticais → revisar é mais do que corrigir erros. Nos exemplos a seguir, podemos, por meio dos relatos de Camila, observar que o uso do formulário de orientação – empregado durante a realização da terceira e da quarta atividade – fez com que a aluna levasse em conta, durante a revisão, outros aspectos que não apenas o gramatical.

[9]

Camila: Eu não sei, eu acho que é, eu acho que é aquela falha minha, que toda vez que eu vou ler um texto eu já vou direto nos erros gramaticais, assim, nos erros, arrumando os erros e, às vezes, eu nem dou muita atenção para o conteúdo, né? Acho que deve ser como professora, sei lá.

(Camila – Entrevista sobre a 2ª atividade)

[10]

Camila: É porque você vê lá, assim, título. Aí, você dá uma olhada no título. Você vê as idéias. Fica muito mais fácil você ter esse direcionamento. Você ter que buscar coisas, assim, do nada pra corrigir é muito mais complicado. Igual no meu caso, só ficava na gramática, não fui nos outros pontos. Porque, até então, corrigir um texto pra mim era corrigir gramática, né?

(Camila – Entrevista sobre a 4ª atividade)

### **Percepções dos alunos quanto às duas modalidades de correção**

Os alunos consideraram a correção com os pares frutífera, pois, por meio do diálogo, puderam melhorar seus textos e resolver algumas de suas dúvidas com o auxílio do colega. Em relação ao uso do formulário de orientação, os alunos relataram alguns aspectos positivos e outros negativos, como pode ser observado no seguinte quadro.

QUADRO 3: Percepções dos alunos sobre o formulário de orientação	
Pontos positivos	Pontos negativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de foco na correção (revisão mais ampla)</li> <li>• Aumento da atenção ao escrever</li> <li>• Critérios de correção mais objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção mais controlada</li> <li>• A correção pode restringir-se ao que está exposto no formulário</li> </ul>

Os participantes consideraram o formulário de orientação como um elemento que os direcionava à correção de forma mais ampla. Segundo eles, o formulário dava-lhes critérios para a realização da correção, o que a tornava mais objetiva para eles. Por meio do formulário, eles passaram a se sentir mais seguros quanto ao que fazer durante as atividades de correção, como pode ser verificado nos seguinte relatos.

[11]

Pesquisador: E quais pra você são as vantagens e as desvantagens de usar o formulário na correção?

Camila: Ah, é muito bom pra você ter um direcionamento, se não fica muito vago, tipo assim, o que que eu faço, o que que é pra corrigir, o que que é pra fazer, né? Com o direcionamento, você fala assim: “Ah, espera aí. Depois que eu fizer aquela correção só gramatical, tem outras. Tem título a ser adequado, tem a estrutura do texto, se está coerente, se não está”, entendeu? Então é muito bom ter o direcionamento.

(Entrevista sobre a 4.<sup>a</sup> atividade)

[12]

Bia: Nas duas primeiras atividades, eu levei mais em conta a questão da ortografia, da gramática, nos dois primeiros, né, antes do guia. Depois do guia, eu realmente procurei mais seguir o guia pra, até porque a gente passou a ver mais aspectos dentro do texto e não apenas esses que eu citei antes. É positivo demais porque a gente passou a verificar mais, vamos dizer assim, ver o texto mais amplamente. [...]

(Entrevista sobre a 3.<sup>a</sup> atividade)

Um ponto considerado negativo, para alguns participantes, é o fato de o formulário poder se configurar como uma “camisa de força” e, dessa forma, limitar certos aspectos que podem ser abordados durante o processo de correção.

[13]

Paulo: Bom, o nome já fala, guia, né? Então ele guia a gente na atividade. Eu acho isso muito bom, porque direciona mais a atividade pros objetivos que se tem, que se quer alcançar, né? Eh..., eu não vejo, pra mim não há nenhum ponto negativo. Mas pode acontecer, pra algumas pessoas, de ficarem muito presas ao guia e outras coisas serem deixadas de lado. Assim, embora o guia tenha sido muito bem preparado, talvez tenha coisas que não sejam abordadas ali e a pessoa abordaria durante a correção e, por ficar presa ao guia, ela não vai nem se lembrar, né? Mas comigo, eu acredito que não aconteceu não, porque eu ativei tanto ao guia quanto ao que eu julgava também que tinha que ser visto.

(Entrevista sobre a 3.<sup>a</sup> atividade)

### Considerações finais

Os resultados deste estudo demonstram que as atividades de correção com os pares são produtivas, pois, por meio delas, os alunos puderam aprender uns com os outros, esclarecer dúvidas, refletir sobre seus erros e sobre seus textos, compartilhar conhecimentos etc. A correção com os pares fez também com que a auto-estima dos alunos menos proficientes aumentasse, à medida que se percebiam capazes de ajudar o colega.

Por meio das transcrições das entrevistas e das interações, e das análises das versões dos textos escritos e reescritos, pode-se afirmar que o formulário de orientação serviu como um auxílio para os alunos nas discussões sobre seus textos e deu-lhes maior segurança em relação a critérios de correção. O formulário serviu, também, para ampliar a visão dos alunos no que concerne à correção de erros e à escritura de um bom texto. Cabe a nós, professores, considerar o formulário como um elemento a mais que pode ajudar os alunos a se descobrirem como potenciais revisores textuais durante as interações colaborativas proporcionadas pela correção com os pares, bem como fazer mais estudos sobre os outros possíveis benefícios desse formulário durante o processo de correção. É necessário enfatizar que o formulário aqui apresentado é somente uma sugestão de apoio aos professores durante a correção e que eles poderão ampliá-lo e adequá-lo aos propósitos de seus cursos e contextos de ensino.

### Referências

- AMORES, M. J. A new perspective on peer-editing. *Foreign Language Annals*, v. 30, n. 4, p. 513-522, 1997.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CAMPBELL, C. *Teaching second-language writing: interacting with text*. Pacific Grove: Heinle & Heinle Publishers, 1998.
- COELHO, E. Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.
- 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.
- DONATO, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 284-302, 2004.
- DÖRNYEI, Z. Psychological process in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory & practice of writing*. New York: Longman, 1996.
- HANSEN, J. G.; LIU, J. Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, v. 59, n. 1, p. 31-38, 2005.

- HEDGECOCK, J.; LEFKOWITZ, N. Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, v. 1, n. 3, p. 255-276, 1992.
- LEE, I. Peer reviews in a Hong Kong tertiary classroom. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n. 1, p. 58-69, 1997.
- LIU, J.; HANSEN, J. G. *Peer response in second language writing classes*. Ann Arbor: 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.
- MENDONÇA, C. O.; JOHNSON, K. E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 745-769, 1994.
- MIN, H-T. Training students to become successful peer reviewers. *System*, v. 33, p. 293-308, 2005.
- NEWKIRK, T. Direction and misdirection in peer response. *College Composition and Communication*, v. 35, n. 3, p. 301-311, 1984.
- PAULUS, T. M. The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 3, p. 265-289, 1999.
- ROLLINSON, P. Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, v. 59, n. 1, p. 23-30, 2005.
- SENGUPTA, S. Peer evaluation: 'I am not the teacher'. *ELT Journal*, v. 52, n. 1, p.19-28, 1998.
- SPEAR, K. *Sharing writing: peer response groups in English classes*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1988.
- TANG, G. M.; TITHECOTT, J. Peer response in ESL writing. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 16, n. 2, p. 20-31, 1999.
- 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.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

## ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA Y NUEVOS ENFOQUES MOTIVACIONALES

Gonzalo Abio (UFAL)

### RESUMEN

*Este trabajo tiene como objetivo comentar la importancia y utilidad práctica que puede tener para los profesores conocer la Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi, la cual propone la existencia de una experiencia óptima de aprendizaje debido a un estado cognitivo-emocional personal inducido por el equilibrio entre el desafío y las habilidades en las tareas lingüísticas presentadas. Añadimos también el "Modelo afectivo" de Kort, Reilly y Picard, que atiende al papel que juega la afectividad y la interrelación entre las emociones y el aprendizaje y su importancia en la formación de profesores capaces de entender y operar en las condiciones de cambios presentes en la sala de aula, donde los factores emocionales y afectivos tiene un peso cada vez mayor sobre los factores puramente racionales y cognitivos, debiendo ser enfatizado el proceso del aprendizaje propiamente dicho y no la mera transmisión de hechos e informaciones.*

### RESUMO

*Este trabalho visa comentar a importância e utilidade prática que pode ter, para os professores, conhecer a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi, a qual propõe a existência de uma experiência ótima de aprendizagem devido a um estado cognitivo-emocional pessoal induzido pelo equilíbrio entre o desafio e as habilidades nas tarefas lingüísticas apresentadas. Acrescentamos também o "Modelo afetivo" de Kort, Reilly e Picard que atende para o papel da afetividade e a inter-relação entre emoções e aprendizagem e sua importância na formação de professores capazes de entender e operar nas condições de mudanças presentes em sala de aula, onde os fatores emocionais e afetivos têm um peso cada vez maior sobre os fatores puramente racionais e cognitivos, devendo ser enfatizado o processo de aprendizagem propiamente dito e não a mera transmissão de fatos e informações.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *motivação; ensino de línguas estrangeiras; teoria de fluxo de Csikszentmihalyi; modelo afetivo de Kort, Reilly e Picard.*

### Introducción

El componente afectivo contribuye no menos que las habilidades cognitivas en el aprendizaje de idiomas y, a veces, con más frecuencia (Stern, 1983, p. 386 *apud* Finch, 2000), mientras que otros autores, como Arnold (2000), en realidad consideran que las dos dimensiones – la afectiva y la cognitiva-, no pueden ser separadas una de la otra.

Dentro de las variables afectivas se considera que la motivación del alumno por aprender, "es uno de los más importantes factores para el aprendizaje de lenguas extranjeras si no es el más importante" (Van Lier, 1996, p. 98) y ella "puede compensar las deficiencias de aptitud y aprendizaje" (Tremblay y Gardner, 1995, p. 505). Por otro lado, la motivación no es fácil de definir y estudiar debido a su naturaleza compleja (Ellis, 1985) y ha sido difícil de definir y aplicar (Brown, 1994, p 34).

Lo antes expresado no nos impide continuar con la búsqueda de una mejor comprensión de los fenómenos motivacionales.

En ese sentido, esta comunicación tiene como objetivo llamar la atención sobre dos constructos teóricos recientes que pueden ser de utilidad para los profesores de lenguas extranjeras, los cuales son: la teoría del "estado de flujo" de Mihaly Csikszentmihalyi (1988) y el modelo afectivo de interrelación entre emociones y aprendizaje de Kort, Reilly y Picard (2001). Por último realizaremos algunos breves

comentarios sobre la importancia y aplicación de esos conocimientos en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en general.

Para ello, iniciaremos este trabajo con una breve retrospectiva sobre las teorías acerca de la motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin pretender con ello abarcar los numerosísimos y variados trabajos que existen sobre motivación en general, lo cual escaparía a nuestro objetivo, sino más bien, para mostrar la evolución teórica y fundamentar el porqué del asunto escogido, haciendo énfasis en el área de interés nuestra que es la enseñanza de lenguas extranjeras en general.

Para comenzar, tomamos lo que dice Ellis sobre el tema de la motivación en una reciente publicación (2005), donde nos dice que “es crucial entender la perspectiva psicológica de la diferenciación entre “orientación” y “motivación”. La “orientación”, en este caso, se refiere al amplio rango de objetivos que los alumnos tienen para aprender una lengua. Ella se divide en dos grandes tipos: la orientación integrativa y la instrumental-. En los primeros trabajos de Lambert y Gardner en Canadá (Gardner y Lambert, 1972), ellos sugirieron que la motivación integrativa estaba más fuertemente correlacionada con las medidas de avance en la L2 pero otras investigaciones posteriores de ellos mismos (p. ej.: en las Filipinas y la India) mostraron que la motivación instrumental era más importante. En sus publicaciones posteriores, Gardner reconoció que ambas motivaciones son importantes y que ellas pueden coexistir en la misma población de aprendices.

Las pruebas surgidas a partir de esa visión dicotómica de la motivación, fueron muy populares y dominaron por mucho tiempo el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, pero en realidad no muestran lo que ocurre en la sala de aula y qué los profesores entienden por motivación.

Poco a poco, durante la década del 90, esa perspectiva, basada en la psicología social, fue cambiando por una serie de motivos. Eso se debió, en primer lugar, al reconocimiento de la dimensión de la motivación no como causa -que era la visión determinística inicial de Gardner-, sino como resultado pues varios estudios mostraban que en algunos aprendices la motivación se debía al éxito en el aprendizaje. En segundo lugar, se veía la motivación como un fenómeno estático y no dinámico. Por eso, no se admitía la posibilidad de que los aprendices pudieran desarrollar un interés intrínseco en el propio proceso de aprendizaje. Fue por esa razón que la teoría de la motivación fue considerada como de poca importancia para la pedagogía (Crookes y Schmidt, 1991). Como el propio Gardner y colaboradores admitieron posteriormente, esa primera visión ya ha cambiado y en la actualidad consideran que su modelo socio-educacional es dinámico, pues “propone que algunas variables afectivas influyen en los resultados obtenidos en el aprendizaje de lenguas mientras que la propia experiencia de aprender lenguas puede influenciar sobre esas mismas variables (Gardner *et al.*, 2004, p. 3).

Con el desarrollo posterior de las teorías motivacionales se reconocieron otras posibilidades de orientaciones que no son sólo la integrativa o la instrumental. Por ejemplo, para Oxford y Shearin (1994), factores como el desafío intelectual y el interés por viajes no se encuadraban necesariamente, en los dos tipos de orientaciones propuestas por Gardner y Lambert. Dörnyei (1990) advierte que en un contexto en que la L2 es una lengua extranjera, los alumnos, generalmente, no tuvieron contacto con la comunidad y la lengua meta como para poder tener actitudes favorables o contrarias a ella. Para Hotho y Reimann (1998, p. 132), es la fuerza motivacional y no el tipo de orientación lo que es relevante para la adquisición de lenguas. En otras palabras, lo que importa es que el alumno esté motivado, la intensidad y perseverancia de esa

motivación, y no las posibles orientaciones de esa motivación (Ellis, 2005, p. 29; Figueiredo, 2005, p. 39).

Así, desde la psicología cognitiva surgieron otras propuestas. Una de ellas, tiene que ver con la diferenciación de la motivación extrínseca e intrínseca, “en dependencia de si el estímulo para el comportamiento fue originado dentro o fuera del individuo” (Van Lier, 1996, p. 101), donde el comportamiento motivado de forma extrínseca se define como “aquellas acciones realizadas para alcanzar algún fin instrumental” y la motivación intrínseca como “la motivación para realizar una tarea porque ella es agradable y satisface hacerlo” (Noels *et al.*, 2000, p. 61). Estos autores, también consideran la existencia de la amotivación, o sea, la ausencia de cualquier tipo de motivación para el aprendizaje.

Así, se realizaron esfuerzos para construir una teoría que reconociera la naturaleza multidimensional y dinámica de la motivación. En ese sentido, el modelo propuesto por Dörnyei (1994, 2001) para la motivación en L2, distingue: (a) la “etapa antes de la acción o pre-acción” (relacionado con la idea de la orientación), (b) el “estado de la acción” (relacionado con la motivación ejecutiva”) y, (c) el “estado posterior a la acción”, donde la “retrospectiva motivacional” permite formar atributos sobre la experiencia que se tuvo y cómo ella influirá en la preparación para continuar realizando la tarea. Ese modelo de Dörnyei que posee tres niveles: el nivel de la lengua, el nivel del alumno y, por último, el nivel de la situación de aprendizaje (que incluye los componentes motivacionales específicos del curso y los específicos del profesor) es de hecho, superior a los anteriores, debido a su multidimensionalidad que es afectada por factores situacionales, la inclusión de los factores cognitivos, la consideración de los cambios que puede sufrir la motivación con el tiempo y la contribución del alumno a la tarea del aprendizaje.

Williams y Burden (1999, p. 127) alertan para lo siguiente:

[...]el enfoque cognitivo de la motivación [...] se centra en individuos que toman decisiones respecto a sus propias acciones, en oposición a individuos que están a merced de fuerzas externas que no controlan. Sin embargo, existen limitaciones en la adopción de un enfoque meramente cognitivo pues dicha perspectiva no tiene en cuenta la influencia de factores afectivos, de las emociones o de los contextos sociales.

Estos mismos autores apoyaron una perspectiva constructivista de la motivación que “gira en torno a la premisa de que cada individuo está motivado de forma distinta” y que las personas “dan un sentido propio a las influencias externas que las rodean, actúan según su predisposición interna y utilizan sus atributos personales de forma singular” (*op. cit.*, p. 127). Así, ellos presentan un modelo de tres etapas de factores interdependientes que actúan de forma no lineal dentro de un contexto social, donde “la decisión de hacer algo” es el factor principal, que interactúa de una forma dinámica con los factores internos (la naturaleza de la interacción, el ambiente de aprendizaje) y los factores externos (interés intrínseco de la actividad, valor percibido de la actividad, sentido del dominio, control, auto-concepto, actitudes, otros estados afectivos, edad y etapa de desarrollo, género). Aquí, el motivo y la decisión para hacer algo son el “inicio” de la motivación, mientras que el esfuerzo sostenido es el “sostenimiento” de esa motivación, pero en realidad no se puede ver de forma lineal porque, por ejemplo, “los motivos para hacer algo pueden afectar a la perseverancia, y el mismo acto de sostenimiento del esfuerzo puede producir más



motivos para la acción" (p. 129). De esa forma el modelo se presenta mejor siendo no lineal.

Sobre ese modelo, sus autores explican (*op. cit.*, p. 144-5):

[...] la toma de decisiones para actuar es un componente fundamental de la motivación. Esas decisiones se ven influidas por varias causas. La motivación puede ser intrínseca, es decir, hacemos algo porque el hecho de hacerlo es grato en si mismo. Por otro lado, puede ser extrínseca, es decir, hacemos una actividad para alcanzar otros fines. Si las personas otorgan un gran valor al resultado de una actividad, es posible que estén más motivadas para realizarla. Además, las personas tienen que ser estimuladas, a menudo, por la curiosidad o el interés, y tienen que mantener ese estímulo. El estado de activación sostenida se conoce como "flujo".

[...] Por último los profesores y otras personas juegan un papel importante en la motivación del individuo. Especial importancia tiene el carácter de la retroalimentación que se proporciona a los alumnos.

Profundizaremos más adelante en el estado de "flujo" mencionado en la cita anterior.

Como vemos, el papel del profesor es de gran importancia. Dörnyei (1998), en las conclusiones de su trabajo, también enfatiza la importancia de las acciones del profesor para el desarrollo de la motivación: "las habilidades del profesor para motivar a sus alumnos debe ser la parte más importante de la efectividad en la enseñanza" (p. 131).

Tocando otro aspecto acerca de la motivación, la siguiente definición dada por Brophy (1987) es de gran interés. En ella se dice que la motivación para el aprendizaje "es una competencia adquirida a través de la experiencia general, pero estimulada más directamente por medio de la modelación, de la comunicación de expectativas y la instrucción directa o socialización por otras personas significativas (especialmente familiares y profesores)" (1987).

De nuevo vemos aquí el papel fundamental del profesor, pero quiero referirme a esa "comunicación de expectativas", que la vemos explicada por Stipek (1988): "en gran medida, los alumnos esperan aprender si los profesores esperan que ellos aprendan". Eso significa que los profesores transmiten con su actuación (lingüística y extra-lingüística) en sala de aula una serie de expectativas. Por ejemplo, en el comportamiento interactivo entre profesores y alumnos, Feldman (1986) estudió las conductas verbales y no verbales de los profesores relacionadas con sus expectativas y obtuvo datos que sugieren que los alumnos pueden identificar cuando el comportamiento verbal del profesor está en relación con sus verdaderos sentimientos: "el comportamiento verbal del profesor puede revelar sutiles expectativas que los profesores ocultan sobre los estudiantes y también su propio sentimiento de auto-eficacia" (*apud* Gozalo y León del Barco, 1999, p. 82). Esos mismos autores, en otra parte de su artículo colocan que "los comportamientos que desarrolla el profesor que tiene un alto sentimiento de auto-eficacia sobre su enseñanza, es caracterizado por un mayor apoyo y aceptación de los estudiantes, que toleran sus desacuerdos y desafíos" (*op. cit.*, p. 85).

No podemos dejar de considerar que desde el punto de vista de la "Teoría del Aprendizaje Social" de Bandura (1977), la interacción es analizada como un proceso de

determinismo recíproco. Según ese modelo, tanto los factores personales internos, como los factores situacionales y la conducta, actúan en un proceso de interacción recíproco triádico, o sea, las personas con sus interacciones producen condiciones ambientales que también afectan sus comportamientos.

Por último, debemos considerar también la relativamente reciente perspectiva de la *teoría del Caos y la Complejidad* (Larsen-Freeman, 1997, 2000) o el *Modelo Fractal de Adquisición de Lenguas* (Paiva, 2005), por las cuales podemos ver que el aprendizaje es un proceso complejo no lineal, donde la motivación puede estar asociada a uno o varios factores al mismo tiempo: un viaje, la interacción con una computadora, un estereotipo positivo, etc.

En resumen, podemos considerar y coincidimos con la afirmación de Dörnyei (1998, p. 131) de que la motivación es un factor multifacetado donde "todavía no existe una teoría que represente su total complejidad", conociéndose la existencia de varias líneas de aproximación al tema, como las arriba mostradas.

Ya que la motivación es un factor reconocido como de gran importancia por los profesores, debemos avanzar en el conocimiento teórico sobre el mismo para poder tener una mejor comprensión y poder direccionar de una forma mejor y más fundamentada nuestras acciones en ese sentido en la sala de aula.

### **Un ejemplo del día a día: "Profesor, la clase de hoy fue muy buena. No percibí que ya había acabado"**

Al dar por terminada una clase teórica en un curso de Licenciatura en Letras Portugués-Español en una universidad brasileña, un alumno me hizo el comentario que aparece traducido en el subtítulo de arriba. Al preguntar rápida e informalmente al resto de los alumnos si habían tenido la misma impresión, sólo hubo comentarios positivos por parte de los presentes. Debido a esas opiniones, así como a las circunstancias en que se desarrolló la clase y al ambiente creado para realizar la actividad final, se puede asumir que ese encuentro fue productivo y trajo algún conocimiento a los alumnos.

Si analizamos más detenidamente el comentario anterior del alumno, tomado como ejemplo del sentir general y de la situación creada en aquella clase, podemos percibir que además de la satisfacción con la clase, hubo una "no percepción del paso del tiempo", lo cual se puede asumir que se debió, específicamente, al tipo de tarea pedida hacia la parte final de la clase.

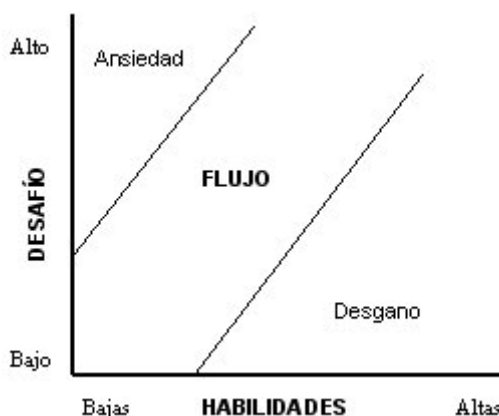
La tarea en cuestión fue específicamente la organización de unas fichas con informaciones en una tabla para resumir y visualizar mejor las características diferenciales de dos de los grandes enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras: el método de gramática-traducción y el método directo (tomando como base las informaciones aparecidas en Richard y Rodgers, 1998 y en C.I.D.E, 2000, p. 59). Esa tarea era el colofón de una clase dedicada, de forma introductoria, a los diversos enfoques de enseñanza donde fueron tratados en detalle los dos enfoques arriba mencionados, como parte de un módulo dedicado al tema en ese curso de formación de profesores de lenguas.

Entendemos que esa tarea fue percibida como motivadora y, a su vez, provocó placer su ejecución, lo cual se debió, al parecer y por lo menos en parte, a que no fue realizada como evaluación, además de que tenía una meta explícita y alcanzable que era su conclusión, meta que no estaba ni por debajo ni por encima de forma excesiva a la capacidad de aquellos alumnos.

Esta noción de meta alcanzable, junto con los aspectos aquí mencionados de interés, atención y “no percepción del paso del tiempo” nos lleva a pensar necesariamente en el Modelo de Reto Óptimo del psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1975, 1988, 1992), que conduce al sujeto a la llamada Situación de “Flujo”, o sea a un estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la tarea que nada le parece más importante. La situación de flujo, que ya fue mencionada en la primera parte de este artículo, constituye una experiencia intrínsecamente placentera que la persona intentará repetir siempre que sea posible para volver a experimentar o sentir esa sensación.

Como podemos ver, en este Modelo del Reto Óptimo converge el nivel de dificultad de la tarea, característico de la actividad o tarea, y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática. La activación motivacional no depende sólo de la novedad o interés intrínseco del trabajo en cuestión, sino de la correspondencia entre ésta y los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación en un equilibrio entre la competencia del individuo y el desafío implicado en la tarea. De forma resumida, según Csikszentmihalyi, la experiencia de flujo requiere un equilibrio óptimo entre los desafíos percibidos y las habilidades del sujeto. Cuando no existe ese equilibrio, podemos tener dos situaciones diferentes: si los desafíos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad, mientras que si, por el contrario, las habilidades superan demasiado los desafíos colocados, el individuo estará aburrido y, por ende, poco motivado. Este equilibrio lo podemos ver representado en la Figura 1, propuesta por Whalen (1997), donde existirá un “canal de flujo” en el área de equilibrio óptimo entre los factores de las habilidades del sujeto y el desafío percibido para la realización de la tarea.

FIGURA 1. “Canal de flujo” entre desafío y habilidades (Whalen, 1997 *apud* Egbert, 2003, p. 503).

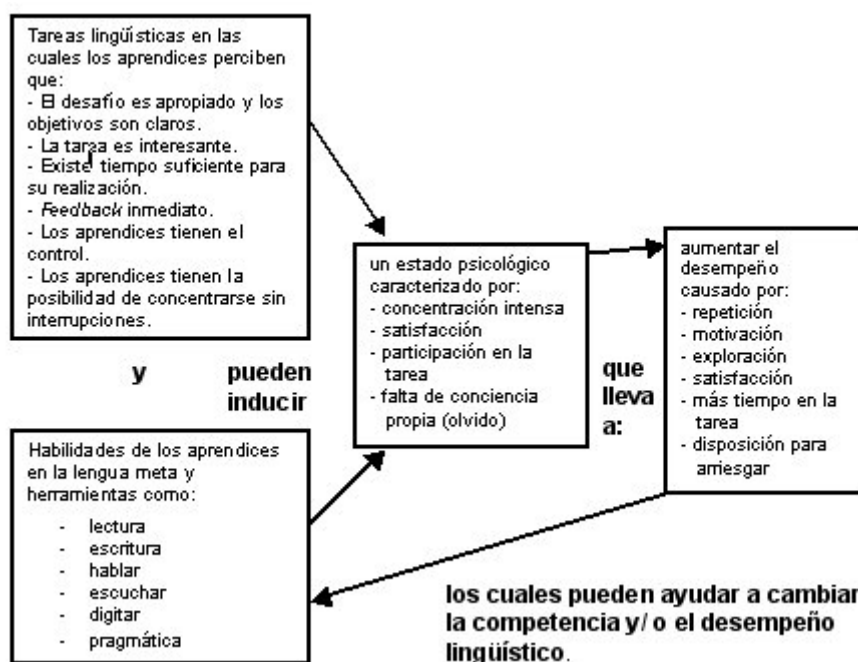


Además de las dos condiciones arriba mencionadas de: (a) el equilibrio entre el desafío propuesto por la tarea y las habilidades disponibles y (b) la sensación de oportunidad de éxito o de posibilidad de alcanzar la meta pretendida; la experiencia de “flujo” tendrá posibilidades de ocurrir si: (c) somos capaces o tenemos condiciones para concentrarnos en la tarea emprendida, (d) esa tarea y las metas a cumplir son claras y, (e) se ofrece una retroalimentación inmediata. Así se podrá actuar sin esfuerzo, con una implicación absorbente que aleja de la conciencia las preocupaciones

probables, permitiendo ejercer un sentimiento de control sobre las acciones para, finalmente, llegar al estado en que el sentido de duración del tiempo se puede alterar.

Joy Egbert (2003) nos muestra un modelo general que destaca esa relación entre las tareas lingüísticas proporcionadas a los aprendices y las habilidades que ellos disponen para llegar al aprendizaje, pasando por el estado del “flujo”, como se puede observar en la Figura 2.

FIGURA 2. Modelo de relación entre flujo y adquisición de lenguas (Egbert, 2003, p. 502).



El propio Csikszentmihalyi (1992), alerta sobre el hecho de que no se debe describir el “flujo” sólo de una forma unidimensional a través del equilibrio percibido entre esos dos elementos (desafío de las tareas y habilidades), pues al igual que las otras teorías que trabajan con la variable de la motivación, el “flujo” es un fenómeno complicado basado en la interacción entre los aprendices, las tareas y las variables contextuales” (Abbott, 2000 *apud* Egbert, *op. cit.*, p. 503).

El efecto y la interrelación de esos elementos es algo que aún debe ser mejor investigado, pero a partir de la bibliografía colectada y analizada y de los propios resultados obtenidos en los experimentos que Egbert (*op. cit.*) realizó con alumnos aprendientes de español, este autor pudo comprobar que las experiencias de flujo sí son posible de ser encontradas en las clases, así como ser analizadas, además de que la Teoría del “Flujo” es útil para la conceptualización y evaluación de las actividades realizadas, como expresa en el resumen de su trabajo (p. 499).

Otro trabajo que emplea la Teoría del “flujo” en nuestra área es el de Christine Tardy y Bill Snyder (2004), donde los autores realizaron un breve estudio exploratorio con 10 profesores, con el interés de conocer si ellos habían pasado por la experiencia del “flujo” y cuáles serían las condiciones que provocarían su no ocurrencia. Los profesores estudiados no sólo se manifestaron sobre esas experiencias, sino que las asociaron con estados picos cruciales para el aprendizaje, revelando así sus creencias personales sobre lo que es una enseñanza o aprendizaje afectivos. Las descripciones

que se obtuvieron sobre las situaciones en las que ocurrió el “flujo”, según los autores, están muy relacionadas con el “senso de plausibilidad” de Prahbu (1990, p. 172), donde los profesores realizan una enseñanza fundamentada y no mecánica, en la cual ellos consiguen explicar lo que hacen por qué lo hacen.

Para finalizar, hacemos las siguientes preguntas: ¿Alguna vez has observado la atención y persistencia con la que alguien juega en el ordenador o con un videojuego, cuando las condiciones son propicias? ¿Podríamos reproducir eso en nuestras clases de lengua? Al respecto, creemos que el estado que se alcanza en esas situaciones puede ser favorable para el aprendizaje y, de hecho, puede estar muy relacionado con la situación de “flujo” aquí descrita.

En opinión de Casas Fernández (2004), con la cual coincidimos, buscar el estado de “flujo”, a través del aprendizaje, es una forma más humana, más natural y probablemente más eficaz de ordenar las emociones al servicio de la educación y que lo que se espera es que cuando los alumnos y alumnas alcancen el mencionado estado gracias al aprendizaje, se sientan estimulados para aceptar desafíos en nuevas áreas.

### **“Professor, este negócio do Imperativo está muito difícil”**

No es raro escuchar una frase como ésta en los cursos de español para brasileños. Sobre todo cuando el alumno se encuentra con las primeras dificultades en el aprendizaje de esa lengua que supuestamente era fácil y que es más difícil que lo que se suponía.

Kort, Reilly y Picard, integrantes del *Affective Computing Group* del MIT (2001) discuten el papel de las emociones en el proceso de aprendizaje. Aunque su objetivo tiene que ver con la programación de las computadoras, el enfoque y sistematización empleado es muy útil para reflexionar sobre el proceso educativo en general y para la discusión sobre el papel de las emociones en ese proceso.

Esos autores comentan que tradicionalmente, la gran preocupación de los educadores se ha centrado en la trasmisión de informaciones y raramente se enfatiza el proceso de aprendizaje en sí

Los contenidos de las clases normalmente son presentados de forma lineal sin preocuparse por el proceso natural del aprendizaje. De esa forma, se omiten los aspectos relacionados con los errores, la confusión y la frustración inherente a algunas partes de ese proceso. Así, también son omitidas con frecuencia, las formas con las que se puede superar la frustración, la reconstrucción del raciocinio incorrecto y la experiencia de empezar de nuevo, con esperanza y tal vez, hasta con entusiasmo (Nobre, 2002).

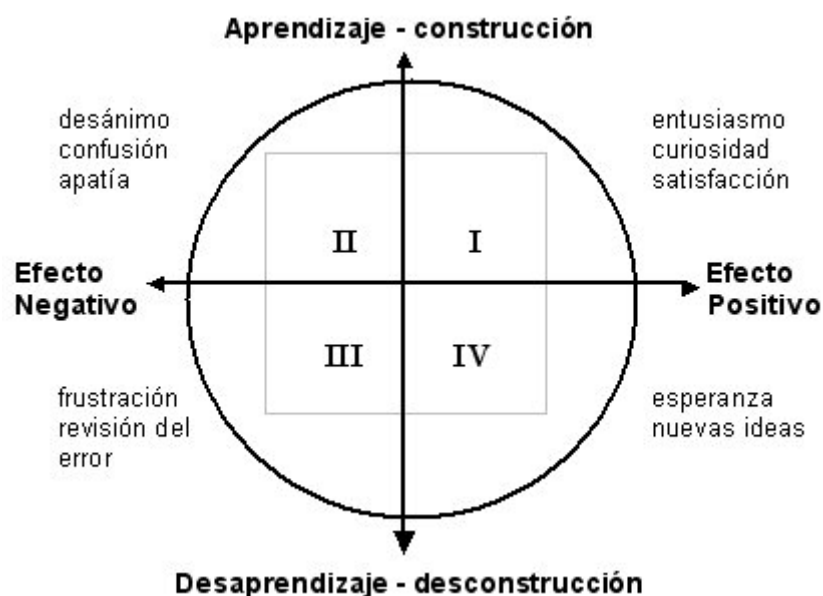
Los alumnos cuando verifican que salieron mal en los exámenes o cuando no comprenden la lengua, muy rápidamente llegan a conclusiones como: “yo no sirvo para esto”, “no consigo hacer eso”, “soy un estúpido”, etc., y los profesores muchas veces no enseñan que el error es una parte natural del proceso de aprendizaje y que puede ser una excelente señal sobre cómo se puede aprender mejor.

Si las personas a la hora de estudiar se sienten ansiosas, deprimidas o están enfurecidas no aprenderán pues no asimilan bien la información ni la manejan bien (Goleman, 1995). Emociones desagradables (ansiedad, tensión, tristeza) interfieren en el intento de concentración, entorpecen la concentración y bloquean la memoria activa (memoria ejecutiva principal de todos los demás procesos)

Algunos profesores, que podemos llamar de “peritos” o “expertos”, son extremadamente aptos en reconocer el estado emocional de sus alumnos y, basados en su observación, influenciarlos positivamente a través de su actuación, para intentar que ellos lleguen a la “zona de flujo”. Esos profesores peritos “para alcanzar sus objetivos en sus tutorías dedican por lo menos tanto tiempo y atención a las áreas emocionales y afectivas como a las áreas informacionales y cognitivas que dominan y caracterizan las preocupaciones de los tutores tradicionales” (Lepper y Chabay, 1988). Como decíamos anteriormente, aunque el foco de estos autores es el aprendizaje asistido por computadoras, sus conceptos son igualmente útiles para la metodología presencial tradicional

El modelo propuesto por Kort, Reilly y Picard (2001) describe una gama de estados emocionales que ocurren durante el aprendizaje. En el mismo se identifican cinco ejes, a los cuales corresponden estados emocionales específicos que se sitúan en los dos extremos de un espectro. Las cinco dimensiones que se llaman “Ejes”, así como los polos de cada espectro son: ansiedad-confianza; aborrecimiento-fascinación; frustración-euforia; desánimo-esperanza; terror –encantamiento. El modelo también presenta el eje vertical del *aprendizaje* donde ocurren los procesos de construcción y desconstrucción de conceptos, así como el eje horizontal que es el *emocional*, donde a la derecha se encuentran las emociones agradables, positivas, de placer, de emoción y a la izquierda las emociones negativas contrarias. A esto se le añade un tercer eje, no dibujado que es vertical al plano y en el cual ocurre un movimiento ascendente en espiral que representa la *construcción del conocimiento* (ver Figura 3).

FIGURA 3. El modelo afectivo de interrelación entre emociones y aprendizaje (Kort, Reilly y Picard, 2001).



Normalmente los alumnos comienzan su aprendizaje en el cuadrante I, pero cuando fallan pueden pasar al cuadrante III de las emociones negativas y el foco cognitivo pasa a la revisión del error. Cuando consolidan el conocimiento, que puede ser con conciencia o no del progreso, puede haber un desplazamiento al cuadrante IV y de ahí se pasa al cuadrante I.

Este modelo tiene sus limitaciones y no pretende describir exhaustivamente todos los aspectos de la interacción entre las emociones y el aprendizaje pero es un comienzo para la descripción de los fenómenos claves que son ignorados habitualmente en las teorías del aprendizaje. Los propios autores se refieren a que los profesores “expertos” reaccionan ante un número pequeño de emociones y afectos, por lo que otras investigaciones tal vez lleguen a disminuir el número de pares inicialmente propuestos y simplificar así el modelo, aunque tal vez existan diferencias contextuales e individuales en su incidencia.

De aquí se desprende, en términos prácticos una pregunta como la siguiente: Si vemos a los alumnos en estados negativos, como puede ser estar aburridos, cansados o desanimados con las dificultades de la lengua, ¿por qué intentamos seguir la clase de la misma forma? ¿es tan difícil hacer algo diferente o inesperado y retomar un estado más propicio para el aprendizaje?

La educación es un delicado equilibrio entre factores cognitivos, afectivos y sociales, pero espero que con este sencillo trabajo haya podido despertar el interés sobre algunos elementos de la dimensión afectiva que son ignorados o dejados en un segundo plano con mucha frecuencia en nuestra área de enseñanza de lenguas extranjeras.

## Referencias

ABBOTT, J. A. Blinking out and having the touch?: Two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. *Griten Communication*, v. 17, n. 1, p. 53-92, 2000.

ARNOLD, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, 1977.

BROPHY, J. Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*. oct.1987. p. 40-48.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents. 1994.

CASAS FERNÁNDEZ, G. El aprendizaje y las emociones. *Tecnia*, enero de 2004. Disponible en: <[http://www.ina.ac.cr/revista/pag27\\_aprendizaje.html](http://www.ina.ac.cr/revista/pag27_aprendizaje.html)> Accesado el 2 de diciembre de 2004.

C.I.D.E. Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XX. In: La enseñanza de las lenguas extranjeras en España. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (C.I.D.E) - Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2000. Disponible en:

<<http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/investigacion/estudios/inv2000ee/inv2000elee02.pdf>> Accesado el: 14 de febrero de 2003.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, v. 41, p. 469-512, 1991.

CSIKSZENTMIHALYI, M. F. *The Psychology of Happiness*. London: Rider, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The flow experience and its significance for human psychology. In: CSIKSZENTMIHALYI, M. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, pp. 15-35.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco. Jossey-Bass, 1975.

DÖRNYEI, Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. Survey Article: Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, n. 31, p. 117-135, 1998.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, v. 40, n. 1, p. 45-78, 1990.

EGBERT, J. A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 87, n. 4, p. 499-518, 2003.

ELLIS, R. Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review Report to the Ministry of Education. New Zealand: Auckland UniServices Limited, 2005.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

FELDMAN, K. A. The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis. *Research in Higher Education*, 24, p. 129 - 213, 1986.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Semeando a interação: A revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

FINCH, A. E. *A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students*. Tesis inédita. Manchester University, U.K. 2000. Disponible en: <<http://www.finchpark.com/afe/index.htm>> Accesado el 18 de abril de 2003

GARDNER, R. C.; MASGORET, A-M.; TENNANT, J.; MIHIC, L. Integrative Motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language Course. *Language Learning*, v. 54, n. 1, p. 1-34, March 2004.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers, 1972.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 21ª ed., Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GOZALO DELGADO, M.; LEÓN DEL BARCO, B. La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* v. 2, n.1, 1999. Disponible en: <<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/04-gozalo.pdf>> Accesado el 4 de febrero de 2001.

HOTHO, S.; REIMANN, N. Learner motivation: from dilemma to dialogue. *Forum for Modern Language Studies*, v. 34, n. 2, p. 130-143, 1998.

KORT B.; REILLY, R.; PICARD, R.W. An affective model of interplay between emotions and learning: reengineering educational pedagogy-building a learning



companion, In: T. OKAMOTO, R. HARTLEY, KINSHUK & J. P. KLUS (Ed.). *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technology: Issues, Achievements and Challenges* (Madison, WI, IEEE Computer Society), 43-48, 2001. Disponível em: <<http://affect.media.mit.edu/projectpages/lc/icalt.pdf>>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. An Attitude of Inquiry: TESOL as a Science. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, V, 2000. Disponível em: <<http://www.njcu.edu/cill/vol5/larsen-freeman.html>>.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEPPER, M.R.; CHABAY, R.W. Socializing the Intelligent Tutor: Bringing Empathy to Computer Tutors. *Learning Issues for Intelligent Tutoring Systems*, Mandl and Lesgold (Ed.), NY: Springer-Verlag, 1988, p. 242-257.

NOBRE, A. L. A importância da afetividade e a inter-relação entre as emoções e aprendizagem - perspectivas inovadoras da educação num contexto de mudança. In: *Actas do Segundo Encontro de Investigação e Formação*, 2002. Disponível em: <<http://www.eselx.ipl.pt/actasonline/A%20importancia%20da%20afetividade.htm>>

NOELS, K.; PELLETIER, L.; CLEMENT, R.; VALLERAND, R. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, v. 50, n.1, 57-85, 2000.

OXFORD R.; SHEARIN, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework, *The Modern Language Journal*, 78, p. 12-28, 1994.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.), *Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Editora Claraluz, 2005, p. 21-36.

PRABHU, N. S. There is no best method -why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STIPEK, D. *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1988.

TARDY, C. M.; SNYDER, B. That`s why I do it: flow and EFL teacher`s practices. *ELT Journal*, vol. 58, num. 2, p. 118-128, 2004.

TREMBLAY P.; GARDNER, R. Expanding the motivation construct in language learning, *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 4, p. 505-520, 1995.

VAN LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman, 1996.

WHALEN, S.P. Assessing flow experiences in highly able adolescent learners. In: *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL., 1997.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

**PROFESSORES DE INGLÊS ENVOLVIDOS  
NA SOCIOCONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE SEUS ENTENDIMENTOS:  
O ESPAÇO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA**

*Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (FFP/UERJ)  
Inés Kayon de Miller (PUC-Rio)*

**ABSTRACT**

*In this paper we highlight the importance of Exploratory Practice as a form of 'being' in the classroom and out of it that fosters teaching, learning and understanding of life in the school context. Within this investigative, pedagogic and reflective posture, learners and teachers, teachers and their colleagues work together to enhance their understandings of their local puzzles. We extend, here, the horizons of Exploratory Practice beyond the classroom, and reformulate the principles that orient such work in sessions for teacher reflection. We illustrate how a group of English teachers and their teacher-consultant-researcher 'work to understand' their pedagogic practice and the discursive socio-construction of their joint professional reflection.*

**RESUMO**

*Neste trabalho salientamos a importância da Prática Exploratória como uma forma de 'estar' em sala de aula e fora dela que permite ensinar, aprender, refletir com os colegas e entender a vida no contexto escolar. A partir desta postura investigativa e pedagógica, alunos e professores trabalham juntos para aprofundar seus entendimentos sobre suas questões locais. Estendemos, aqui, o alcance da Prática Exploratória, para além da sala de aula, reformulando os princípios que norteiam este trabalho em sessões reflexivas com professores. Ilustramos como um grupo de professores de inglês e uma professora-consultora-pesquisadora 'trabalham para entender' sua prática docente e a socioconstrução discursiva de sua reflexão profissional.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *prática exploratória; reflexão profissional; contexto pedagógico; socioconstrução discursiva.*

**1. Introdução**

As conversas reflexivas de professores de inglês permitem desvelar crenças e posicionamentos inscritos em seus discursos, resultado de contínua construção. O discurso é o espelho através do qual é possível resgatar, questionar e entender o *rationale* que subjaz suas práticas pedagógicas, orientando, dentre outros aspectos, as decisões, o planejamento e a interpretação dos episódios cotidianos em suas salas de aula. Assim, partindo da premissa de que a construção de crenças e posicionamentos, assim como o conhecimento, é uma prática social, tentamos entendê-la à luz de teorias que olham a aprendizagem, o discurso e as crenças de professores enquanto fatos marcados pela sociedade, cultura e história. A opção do percurso para fazê-lo requer uma forma de pesquisar que dialogue com aqueles pressupostos, indo além do que entendemos como uma metodologia de pesquisa e se constituindo em uma forma de trabalhar para entender. Esse espaço é oferecido pela Prática Exploratória que, ao integrar este 'trabalho para entender' às práticas do grupo e ao buscar envolver todos no processo de entendimento, oferece oportunidades para que os membros do grupo se percebam enquanto agentes da socioconstrução discursiva de seus entendimentos e para que a atitude investigativa encontre possibilidades de sustentabilidade além do marco da pesquisa acadêmica em andamento. Assim sendo, este trabalho tem por objetivo: marcar o espaço da Prática Exploratória enquanto uma forma de ensinar-

aprender, pesquisar-refletir no contexto escolar e mostrar, através da análise do discurso pedagógico-reflexivo, quão delicado esse processo pode ser.

## **2. Prática Exploratória: uma forma de buscar entendimentos**

Nesta seção, faremos uma breve exposição sobre essa forma de buscar entendimentos. Inicialmente abordaremos uma faceta que vem sendo dinamizada há algum tempo: a prática docente, no sentido de ensinar e, ao mesmo tempo, de pesquisar sobre / refletir / entender a vida em sala de aula em sua complexidade, sua dinamicidade, sua historicidade. Em seguida, abordaremos uma outra direção para a qual alguns praticantes vêm se voltando. Essa direção envolve o trabalho, ainda no contexto escolar, com professores reunidos em um processo de reflexão.

### **2.1. Integrando ensino, aprendizagem e reflexão: a Prática Exploratória na sala de aula**

Introduzida há mais de uma década, a Prática Exploratória tem se mostrado uma prática de ensinar, de aprender e de entender vida em sala. Através dela, busca-se estabelecer o envolvimento de todos os participantes (Allwright e Bailey, 1991, 2003; Azevedo, 2005; Braga, 2003; Braga, 2004; Cunha, 2004; Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2003, 2004; Falcão, 2005; *inter alia*) no processo de responder aos porquês que vão surgindo no cotidiano do trabalho docente. Assim, os praticantes vão propondo seus *puzzles* – que são a concretização de seus questionamentos sobre aspectos positivos ou não – cotidianamente presentes no viver das salas de aulas. Dessa vontade de entender surge o desejo de compreender, por exemplo, por que alunos não utilizam a língua estrangeira em sala de aula, ou por que, apesar de exigirem uma aula dinâmica e agradável, os alunos querem que o professor ensine gramática nos moldes tradicionais, ou ainda, por que os alunos querem que a professora de inglês penalize os alunos que falarem muito na aula ao invés de buscarem, eles mesmos, minimizar os conflitos durante a aula, controlando o momento em que podem falar.

Esses são alguns dos questionamentos que nortearam as aulas de alguns dos professores envolvidos com a Prática Exploratória. A tentativa de entendê-los trouxe aos envolvidos a oportunidade não apenas de aprender a língua inglesa, mas também de entender sobre a própria ação no contexto social e, além disso, de envolverem-se em um processo de reflexão crítica – no sentido proposto pela pedagogia crítica (Freire, [1979]2002; Giroux, 1997) – em que espera-se que o aprendiz não seja um mero repositório dos conhecimentos transmitidos pelo professor, mas que também se lance ativamente no processo de entender e questionar o mundo social. A este respeito, cabe sublinhar que, para os praticantes da Prática Exploratória, os alunos precisam estar envolvidos também no sentido de proporem seus próprios *puzzles*, de proporem objetivos para o entendimento coletivo. Assim, lembramos o processo de reflexão desenvolvido por um aluno do segundo ciclo do ensino fundamental, apresentado em um pôster no VII Evento Anual de Prática Exploratória (PUC-Rio, 2005), em que ele questionava o porquê de os professores avaliarem seus alunos e como estes profissionais se sentiam ao fazê-lo. Seu questionamento o encaminhou para questões éticas do avaliar e do ser avaliado. Observamos, da atitude deste aluno, não um mero colocar-se contra provas, mas a tentativa de entender o motivo deste procedimento no cotidiano de sua escola e o que o fundamenta. Tanto nos professores quanto nos alunos, identificamos a construção paulatina de uma atitude reflexiva que, antes do

‘como’, interessa-se pelos porquês, para redefinir os posicionamentos pessoais diante do *puzzle* que suscitou todo o processo e, até mesmo, para melhor orientar os encaminhamentos ou ações posteriores.

Queremos, então, sublinhar a importância da utilização da língua – materna ou estrangeira, conforme o caso – nestes processos de busca e de negociação de entendimentos. Através dela, o aprendiz pode construir a percepção da necessidade de saber utilizá-la para sua ação na sociedade. Obviamente, isso também dependerá do tipo de educação lingüística à qual for submetido. Lembramos que Fairclough (1996a), um dos teóricos proponentes da análise crítica do discurso, defende uma educação lingüística crítica para fazer face às questões de poder, ideologia e naturalização de significados presentes nos discursos existentes nas diversas ordens do discurso (Fairclough, 1996b). Assim, para aquela atitude reflexiva peculiar à Prática Exploratória há que se viver em sala de aula, nas atividades pedagógicas envolvendo o uso da língua – materna ou estrangeira –, um entendimento sobre a natureza da linguagem que com ela se coadune (Miller e Moraes Bezerra, no prelo). Certamente, isso significa a presença deste mesmo fio condutor na formação inicial ou continuada do docente (ibid.).

Após apresentarmos algumas questões pertinentes à implementação da Prática Exploratória em sala de aula, passaremos, na próxima seção, à outra direção que os praticantes têm desenvolvido, orientados pelos princípios da Prática Exploratória que, conforme já dissemos, não se limita a uma metodologia de investigação em lingüística aplicada.

## **2.2 Articulando reflexão profissional, consultoria e pesquisa: a Prática Exploratória em sessões reflexivas com professores**

Ao apresentar seus primeiros entendimentos sobre a Prática Exploratória (então, Ensino Exploratório), Allwright, no epílogo do livro escrito com Bailey (Allwright e Bailey, 1991), buscou recolocar nas mãos dos professores o poder e o direito de falar sobre a vida que viviam com seus alunos em suas salas de aulas. Ele assim o fez porque, ao estar com professores brasileiros para ensinar-lhes como fazer pesquisa em sala de aula, percebeu que estes já haviam elaborado procedimentos que articulavam ensino e reflexão, sem a necessidade de um pesquisador externo (Allwright, 1997a). Naquela oportunidade e, para satisfazer o desejo dos profissionais que visavam ao crescimento profissional daqueles professores, e dos próprios professores, Allwright começou a sistematizar essa prática reflexiva, a partir de um conjunto de critérios que caracterizavam o Ensino Exploratório (Allwright, 1997b). A partir de um viés ético-filosófico, estes critérios vêm sendo resignificados como princípios norteadores que, ao longo dos anos, têm sido também reformulados por ele e pelos praticantes, especialmente os brasileiros, a partir do trabalho para o entendimento na Prática Exploratória (<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/epcentre.htm>). Curiosamente, Allwright, que já havia desenvolvido pesquisas como investigador externo por mais de uma década, coloca essa mesma figura como elemento dispensável no processo. Ele advoga a pesquisa desenvolvida pelos praticantes (cf. *practitioner research*, Allwright, 2003) e só admite a inserção de um ‘pesquisador acadêmico’ como auxiliar aos docentes para dar conta de seus interesses e para trabalhar em conjunto pelo entendimento das questões locais relevantes (Allwright, 2006).

Neste trabalho, aprofundamos uma linha de ação já iniciada por nós dentro da proposta de Allwright e que insere a Prática Exploratória não só no ambiente de trabalho do professor, mas a estende além da sala de aula. Surge a figura do professor-consultor-pesquisador exploratório (Miller, 2001, 2003; Moraes Bezerra, em andamento) que, em sessões reflexivas com um colega ou com um grupo de colegas (professores, coordenador, supervisor, diretor, etc.), busca explorar a noção de oportunidades de aprendizagem (cf. *learning opportunities*) proposta por Allwright (2003, 2005). Considerando esta noção como uma unidade que nos permite aprofundar o entendimento do que acontece em sala de aula ou em sessões reflexivas, os participantes destas envolvem-se na ação de refletir sobre oportunidades de aprendizagem – do professor e dos alunos – percebidas durante as aulas e/ou durante as próprias sessões. O grupo trabalha, assim, para entender como se constrói e o que fundamenta o trabalho docente dos participantes e as conseqüências pedagógicas, afetivas e sociais daquele trabalho.

Trabalhando a partir dos princípios da Prática Exploratória, Miller (2001, 2003) se afastou de uma visão de educação continuada associada à transmissão de conhecimento ou a um modelo de reflexão profissional definido *a priori*. A autora trabalhou no sentido de co-construir uma atmosfera reflexiva que permitisse criar um ‘espaço’ discursivo onde se desenvolvessem, de forma integrada e sustentável, uma relação de consultoria reflexiva e maiores entendimentos sobre o próprio trabalho de consultoria reflexiva realizado em conjunto. A partir de um arcabouço teórico composto por noções das áreas de formação docente, de consultoria e supervisão educacional, e da Sociolinguística Interacional, Miller (*ibid.*) realizou uma micro-análise longitudinal dos tópicos, *footings* e enquadres com a intenção de representar a sutileza interacional co-construída na evolução da relação professor-consultor.

Assim, para o presente trabalho, propomos uma leitura adaptada da definição e dos princípios da Prática Exploratória, focalizando o trabalho de refletir para entender fora da sala de aula, mas tomando-a como ponto de partida. A Prática Exploratória pode, portanto, ser entendida como uma ação conjunta em que *professores e facilitadores de reflexão profissional buscam entender a vida nas sessões reflexivas enquanto se processa a reflexão profissional*. Os princípios norteadores que inspiram o processo de Prática Exploratória em reuniões reflexivas são:

- Priorizar a *qualidade de vida* vivenciada no grupo de reflexão.
- Trabalhar para *entender* a vida no grupo de reflexão.
- Envolver *todos* os participantes das sessões neste trabalho.
- Trabalhar para a *união* de todos os participantes do grupo reflexivo.
- Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.
- A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, *integrar* esse trabalho para o entendimento com a reflexão feita pelo grupo.
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração *seja contínuo* dentro do grupo, e não uma atividade dentro de um projeto.

Moraes Bezerra (em andamento) também utiliza não apenas os princípios, mas a própria filosofia da Prática Exploratória para orientar o trabalho de estudos e reflexão com professores de um curso de idiomas, numa perspectiva de educação continuada. Tal como Magalhães e Celani (2005), a autora identifica crenças no discurso dos professores participantes, inclusive no dela mesma, de forma que o grupo possa refletir sobre as implicações para o ensinar, para o aprender, para as relações dos envolvidos

nestas ações dentro da sala de aula e fora dela, mas ainda no âmbito do curso de idiomas em que o grupo se encontra. Porém, diferentemente daquelas autoras (ibid.), Moraes Bezerra não tem agido no sentido de mover o grupo a mudanças de suas práticas pedagógicas. Se elas tiverem que acontecer, serão fruto do processo da reflexão e da ação coletiva para o entendimento. Além disso, este trabalho tem provocado não apenas momentos de aprendizagem e reflexão, mas também momentos de embate, momentos em que contradições entre o ideal e o real provocam situações delicadas. No entanto, é preciso sublinhar que todos têm contribuído para alguma forma de entendimento e para o desenvolvimento profissional de cada um dos colegas.

Em todo esse processo, a linguagem é elemento fundamental – tanto entre os participantes para promover a interação e levar adiante o processo de reflexão, quanto como instrumento de análise do discurso. Neste trabalho, Moraes Bezerra, está estabelecendo uma interface entre a Sociolinguística Interacional e a Análise Crítica do Discurso, que visa resgatar os aspectos lingüístico-discursivos que permitem à consultora-pesquisadora exploratória identificar e partilhar com os professores questões relevantes nos discursos dos envolvidos. Na próxima seção, apresentamos a análise de alguns trechos para ilustrar a proposta que desenvolvemos nesse trabalho.

### 3. Reflexão profissional: um breve olhar para a socioconstrução discursiva

A micro-cena, abaixo, faz parte do banco de dados gerados no trabalho de reflexão conduzido, a partir dos princípios da Prática Exploratória, por Moraes Bezerra (em andamento), em um curso de idiomas, localizado em um município da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Neste contexto, Moraes Bezerra (Bel) levou aos professores em 2003 a proposta de formação de um grupo de estudos e de reflexão profissional. Os estudos desenvolvidos envolveriam questões sobre o ensino da língua inglesa, bem como sobre o próprio idioma, dependendo dos interesses desenvolvidos. Dos professores convidados, três deles – Mila, Gil e Eli – juntaram-se a Bel.

A análise de uma micro-cena selecionada do banco de dados permite-nos perceber os princípios da Prática Exploratória contribuindo para a construção de um trabalho orientado para o entendimento e criando um espaço rico para a socioconstrução discursiva da reflexão. Antes de olharmos para a interação propriamente dita, vale a pena ressaltar que a decisão de trazer para a reunião aqui analisada a transcrição de uma reunião anterior – para leitura e discussão com o grupo – ilustra como a pesquisadora-consultora alia o princípio da continuidade ao foco geral do trabalho para o entendimento. Não apenas ela, mas também os colegas são envolvidos no processo de analisar o dito, percebendo como se dá a utilização social da linguagem nos eventos discursivos sociohistoricamente situados. Trabalhando a partir dos princípios da Prática Exploratória, ela cria oportunidades para que o trabalho para o entendimento e para a integração se *torne contínuo* dentro do grupo, e não uma atividade dentro de um projeto. Além disso, tenta envolver os colegas no processo de teorizar sobre o ensinar e o aprender, analisando suas crenças sobre esses processos. Isso significa dizer que, não apenas ela, mas todos os envolvidos tentam entender o *rationale* que subjaz as suas práticas pedagógicas e suas implicações. Da mesma forma, buscam refletir, com base no discurso, sobre a *qualidade da vida* tecida entre eles nas reuniões para estudo e reflexão profissional.

O trecho transcrito, e levado para o grupo, continha uma narrativa co-construída por Eli (professor e coordenador do curso) e Gil (professor). Cada um tentava, através da mesma narrativa, mostrar seu ponto de vista sobre o fato narrado.

Lançando um olhar exploratório para a micro-cena aqui discutida, vemos como Gil reflete com Bel sobre aquele momento. Na interação co-construída no início da micro-cena selecionada para este trabalho<sup>1</sup> (turnos 1-3), encontramos Gil e Bel, de fato, iniciando a construção do trabalho discursivo de ambos para *entender*.

#### Micro-cena – Fragmento 1

1	1	Bel	o que que você quer falar daí?
2	2	Gil	quando a gente vê assim a transcrição como ficou assim é é quebrada.
	3		[( )]
3	4	Bel	[como assim?]
4	5	Gil	sei lá. intere- interessante como nós falamos assim quebrado. e:: a n- não sei
	6		se:: eu eu olhando aqui: assim como ficou. como como eu tava falando, será
	7		que vocês conseguiram entender o que eu queria dizer, a <u>mensagem</u> que eu
	8		queria passar do:: caso da aluna que eu tinha colocado no:: centro do da da
	9		turma? né? no meio da turma e os alunos faziam as perguntas e ela se sentiu
	10		constrangida, aquela forma- (0.2) né d'eu colocá-la ali. e- será que vocês
	11		conseguiram entender porque ficou tão quebrado aqui.
	12		

No turno 4, do fragmento acima, acompanhamos a tomada de Gil a respeito de processos que caracterizam a interação oral e a percepção de Bel sobre o processo de reflexão de Gil. Nas linhas 5-6, ele expressa discursivamente seus entendimentos sobre as interrupções em sua fala.

Nas linhas 7-8 e, mais tarde, nas linhas 10-11, Gil se questiona sobre o entendimento que seus colegas poderiam ter alcançado de sua fala. Parece-nos que, no seu trabalho para entender o momento reflexivo transcrito, Gil se preocupa também com o envolvimento de todos os participantes das reuniões reflexivas e evidencia na atitude exploratória o desejo interacional de trabalhar para a *união* dos colegas, pressupondo um desejo de coleguismo por trabalhar para o *desenvolvimento mútuo* dos mesmos. Prossigamos com outro fragmento:

#### Micro-cena – Fragmento 2

5	13	Bel	mas porque ficou quebrado?
6	14	Gil	não sei. (0.8) eu usei muito assim o 'pois' 'é' 'é' 'é'. né ficou um 'eles' no
	15		quarto. ((rindo))
7	16	Bel	[[mas não-]
8	17	Gil	[[é] há muita repetição da: da: esse esse ma- não sei se a a função <u>fática</u> , né, de
	18		ênfatar, mas é o 'é' o 'é' o 'é' o 'é' vinha a todo momento assim.
	19		
9	20	Bel	mas olha só você não estava falando sozinho. estávamos <u>quatro</u> pessoas lá.
	21		porque será que você acabou falando só, de repente, nesses monossílabos?
	22		
10	23		(1.5)
11	24	Gil	porque, na verdade, esses monossílabos aqui eu fui empregando
	25		concordando com que os outros dois estavam falando.
12	26	Bel	humhum.

Nos turnos 5 a 12, percebemos a forte integração do trabalho para entender a experiência vivenciada pelo grupo no próprio processo reflexivo. Bel adota vários *footings* (cf. 'facilitador de reflexão', 'encorajador', 'conscientizador', Miller, 2001, p.284)

1. Esta micro-cena encontra-se totalmente transcrita mais adiante nesta seção. A primeira coluna da transcrição refere-se aos turnos de fala; a segunda, às linhas; a terceira identifica o participante.

para facilitar a conscientização por parte de Gil que, por sua vez, se posiciona como ‘colega reflexivo’ e como ‘interlocutor reflexivo’ ao verbalizar sua própria interpretação a respeito de sua interação no grupo de reflexão. Podemos dizer que, ao fazê-lo, Gil e Bel estão *trabalhando para entender*, mais profundamente, a percepção de Gil sobre sua interação no grupo, o processo reflexivo de Gil e a própria participação de Bel, como consultora reflexiva, na co-construção do discurso reflexivo (Miller, 2001). Assim, entendemos os participantes da micro-cena como agentes trabalhando *juntos* na socioconstrução discursiva de seus entendimentos e como profissionais envolvidos em processos auto-reflexivos, que se tornam *sustentáveis* graças à *integração* da atitude investigativa às práticas profissionais.

Após a tentativa de olhar alguns trechos da micro-cena selecionada para este trabalho, buscando localizar a vivência dos princípios norteadores da Prática Exploratória para um grupo de reflexão, conforme apontado na seção 2.2, já articulado a uma perspectiva discursiva, apresentamos, no segundo momento desta seção, toda a micro-cena. Em seqüência, aprofundamos tal perspectiva. Desta vez, destacamos como, no discurso, surgem crenças sobre linguagem, levando-nos a inferir que podem servir de pano de fundo ao trabalho docente de Gil. Da mesma forma, as relações de poder são resgatadas através do discurso de Gil, levando-nos a pensar sobre a qualidade de vida e da reflexão naquele grupo. Por outro lado, não poderíamos deixar de lado um olhar à professora-consultora-pesquisadora, Bel, que interage com Gil. Como é construída a interação entre eles naquele momento? Que conseqüências a interação parece trazer para a reflexão?

#### Micro-cena - “O que que você quer falar daí?” - o início da reflexão

1	1	Bel	o que que você quer falar daí?
2	2 3	Gil	quando a gente vê assim a transcrição como ficou assim é é quebrada. [( )]
3	4	Bel	[como assim?]
4	5 6 7 8 9 10 11 12	Gil	sei lá. intere- interessante como nós falamos assim quebrado. e:: a n- não sei se:: eu eu olhando aqui: assim como ficou. como como eu tava falando, será que vocês conseguiram entender o que eu queria dizer, a <u>mensagem</u> que eu queria passar do:: caso da aluna que eu tinha colocado no:: centro do da da turma? né? no meio da turma e os alunos faziam as perguntas e ela se sentiu constrangida, aquela forma- (0.2) né d’eu colocá-la ali. e- será que vocês conseguiram entender porque ficou tão quebrado aqui.
5	13	Bel	mas porque ficou quebrado?
6	14 15	Gil	não sei. (0.8) eu usei muito assim o ‘pois’ ‘é’ ‘é’ ‘é’. né ficou um ‘eles’ no quarto. ((rindo))
7	16	Bel	[[mas não-]
8	17 18 19	Gil	[[é] há muita repetição da: da: esse esse ma- não sei se a a função <u>fática</u> , né, de enfatizar, mas é o ‘é’ o ‘é’ o ‘é’ o ‘é’ vinha a todo momento assim.
9	20 21 22	Bel	mas olha só você não estava falando sozinho. estávamos <u>quatro</u> pessoas lá. porque será que você acabou falando só, de repente, nesses monossílabos?
10	23		(1.5)
11	24 25	Gil	porque, na verdade, esses monossílabos aqui eu fui empregando concordando com que os outros dois estavam falando.
12	26	Bel	humhum.
13	27 28 29 30	Gil	é o que eu vejo aqui. porque eu citei o problema, aí i:: a partir desse problema a Mila foi refletindo (0.2) em relação ao meu comportamento em sala de aula. o Eli tem me acompanhado e ele o Eli mais um pouco falando que ( ) mais um pouco que a Mila aqui né? e: assim eu fui concordando com a fala



	31 32		deles. acho que por isso o uso desses monossílabos meus aqui.
14	33	Bel	hum.
15	34 35 36	Gil	porque, na verdade aqui, onde eu falo mais é:: é: quando eu fa- quando eu cito a forma como eu agi com a menina n- na sala de aula. (1.0) é:

Atendendo à iniciação feita por Bel no turno 1, Gil (linhas 2, 5 a 11, 13) aborda a forma do discurso: “*como eu tava falando*”. Tal atitude parece focalizar apenas a superfície discursiva. O turno 4 revela a maneira como Gil entende o uso e, por consequência, a natureza da linguagem. Esta, além de influenciar seu entendimento de como a interação se processa, provavelmente influenciaria o entendimento de linguagem a permear-lhe a prática pedagógica. Segundo tal entendimento, haveria uma “*mensagem a ser passada*” (linha 8) e que, neste caso, se referia ao episódio com a aluna. Ele retoma uma parte da narrativa ocorrida na sessão transcrita (linha 9 a 11) talvez para restabelecer a correção da mensagem que lhe pareceu não havia sido entendida. A atitude discursiva de Gil ao focalizar a forma sugere que esta, em si, seria a responsável por alguma falta de compreensão entre os participantes da reunião. Parece não cogitar de que, conforme Bakhtin ([1929]2002), o significado não se encontra nas palavras, mas é co-construído na interação, podendo haver embates. Por outro lado, o próprio contexto, o que está acontecendo entre o interactantes e os diversos status de cada um deles na interação, irá dimensionar o que pode ou não ser dito, como será dito e assim por diante. Essa perspectiva se revela no turno 9, quando Bel tenta sensibilizar Gil para o fato de que falar em monossílabos naquela interação tinha um motivo – talvez não agradável – uma vez que estava sendo avaliado, através de sua ação passada, enquanto profissional. Assim, temos:

Ações e status de:		
Mila (Professora – leciona para níveis avançados)	Eli (coordenador e professor)	Gil (Professor)
<i>foi refletindo em relação ao meu comportamento em sala de aula – l. 28, 29.</i>	<i>o Eli tem me acompanhado e ele o Eli mais um pouco falando (l. 29)</i>	<i>eu fui concordando com a fala deles (l. 30, 31)</i>

Pelo discurso de Gil, podemos inferir que, para ele, Eli e Mila têm prerrogativas ou gozam de um status institucional que lhes dá poder para avaliá-lo naquele episódio, ainda que não houvessem participado do evento na sala de aula de Gil.

Queremos também abordar a fala de Bel, a professora-consultora-pesquisadora no contexto. Operando a partir dos princípios da Prática Exploratória, procura partilhar com os colegas questões relevantes para ela e/ou para eles que vai mapeando nos dados transcritos. Retorna ao grupo as interações transcritas, não apenas para que os colegas reflitam sobre o já dito, mas também para que vejam o tipo de análise que é feita. A forma como conduzia a interação com Gil – turnos 1, 3, 5, 9 – é feita através de perguntas, cujas respostas parecem deixar Gil um pouco constrangido, na medida em que podemos observar bastante pausas contadas (linhas 11, 14, 23, 28, 36), a não finalização de palavras (linhas 4, 17, 34, 35) e alongamentos de vogais (linhas 5, 6, 9, 27, 31, 34). Dessa forma, o conjunto desses elementos no discurso parece revelar como Gil se sentia naquela interação. Assim sendo, vemos que o status de todos, seja na interação transcrita e revista por Gil e Bel, seja na interação da micro-cena acima, tem

implicações para o trabalho de reflexão profissional, tornando-a, por vezes, um processo bastante delicado.

Esta percepção nos remete aos ‘momentos de crise’ e aos ‘momentos de conscientização’ identificados por Miller (2001) ao longo do processo de consultoria reflexiva. É preciso salientar que, ao priorizar a *qualidade da vida* vivenciada em sala de aula ou em sessões de reflexão profissional, a Prática Exploratória cria um espaço discursivo para que os participantes de uma situação possam intensificar ou enriquecer seus entendimentos a respeito da experiência vivida. Referimo-nos à qualidade do entendimento e aos seus efeitos transformadores, não à melhora das condições ou dos resultados observáveis obtidos (Gieve e Miller, 2006). É neste sentido que podemos dizer que, ao refletirem para melhorar seus entendimentos sobre a co-construção das sessões de reflexão profissional, Gil, Mila, Eli e Bel priorizam, dentro da Prática Exploratória, a qualidade de vida por eles vivenciada naquele contexto.

#### 4. Completando o ciclo

Neste artigo mostramos algumas possibilidades de entendimento profissional que a Prática Exploratória pode trazer aos praticantes que utilizam seus princípios para aprender e refletir, seja no âmbito da sala de aula ou fora dela, num contexto profissional mais amplo. Esperamos ter contribuído não apenas para apontar a necessidade de reflexão profissional entre professores, coordenadores, consultores, pesquisadores, etc., mas, especialmente, para iniciar a discussão sobre as implicações que tal processo desencadeia na qualidade de vida do grupo, bem como sobre as implicações e conseqüências das ações do consultor-pesquisador que se insere em um contexto e retorna para os colegas as questões intrigantes que emergem dos dados transcritos.

#### Referências

- ALLWRIGHT, D. From academic research to professional development: The story of ‘Exploratory Practice’. Edited transcription of a talk and following discussion given at the Federal University of Paraná, Curitiba, Brazil, Maio 1997a. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/epcentre>>. Acesso em: 14/12/2005.
- ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Defining characteristics. Mimeo. Rio de Janeiro, Brazil, Maio 1997b.
- ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, London, v.7, n.2, p.113-141, 2003.
- ALLWRIGHT, D. From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly*, v.39, n.1, p. 9-31, 2005.
- ALLWRIGHT, D. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I.K. (Ed.) *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006, p.11-17.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K.M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALLWRIGHT, D.; LENZUEN, R. Exploratory Practice: Work at the Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, Brazil. *Language Teaching Research*, London, v. 1, n.1, p. 73-79, 1997.

- AZEVEDO, D. M. "Você vai ser nossa professora no ano que vem?" *Trabalhando para entender a sensação de prazer e sucesso vivenciada por alunos de língua inglesa e sua professora*. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929]2002.
- BRAGA, S. F. *Hamlet at School and through the Computer: Why are my 7th grade students so interested in playing Hamlet?* 2004. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2004.
- BRAGA, W. G. *The principle of sustainability: A major issue in Exploratory Practice*. 2003. – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- CUNHA, M. I. 2004. Clínica de aprendizagem de Língua Inglesa. *Pesquisas em Discurso Pedagógico: Práticas de Letramento*, Rio de Janeiro: IPEL/Departamento de Letras, PUC-Rio, v. 3, n. 1, p. 101-106, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. (Ed.) *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1996a.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1996b.
- FALCÃO, E. S. "My teacher ... He is a mirror for [sic] to me." *A construção da identidade profissional de um aluno-professor*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, [1979], 2002.
- GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Ed.). *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006. p.18-46.
- GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. A. Reflective Sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, vol. 5, n.1, p. 135-160, 2005.
- MILLER, I. K. *Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice: A reflexive and socio-interactional approach*. 2001. 578 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Lancaster, Reino Unido, 2001.
- MILLER, I. K. 2003. Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice, *Language Teaching Research Journal*, London, v. 7, n. 2, p. 201-219.
- MILLER, I. K.; MORAES BEZERRA, I. C. R. Discurso da reflexão e da conscientização profissional: A contribuição da Prática Exploratória. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (Org.). *Língua Portuguesa: reflexões sobre a descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2005. p. 147-159.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Rio de Janeiro: IPEL/Departamento de Letras, PUC-Rio, v.2, n.2, p. 58-72, 2003.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. "Eu acho impossível colocar em prática, mas eu queria." - uma reflexão sobre a implementação de uma abordagem de gêneros para o ensino de

inglês. Mimeo. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *O Discurso no Espelho: conversas reflexivas de professores*. Tese apresentada à banca de qualificação (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

## TEORIA X PRÁTICA: UM CASO DE PARCERIA EM AULAS DE LÍNGUA FRANCESA

Izabel Christine Seara (UFSC)  
Celina Ramos Arruda Macedo (UFSC)

### RÉSUMÉ

Cette étude vise à contribuer à une meilleure préparation des futurs professeurs. Elle rassemble professeurs et étudiants du Cours de Français de l'Université Fédérale de Santa Catarina et du Collège d'Application. Elle veut discuter du contexte scolaire pour l'adéquation des pratiques en classe, et donc amener les stagiaires à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques. Les trois années du lycée ont été choisies pour cette étude. Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe de français les conditions pour le travail des stagiaires, dans le cadre de l'élaboration et l'application des activités, en les aidant à devenir autonomes.

### RESUMO

Este estudo busca aproximar os futuros professores mais precocemente da prática pedagógica. Estão envolvidos neste trabalho docentes e estudantes do Curso de Licenciatura em Francês da UFSC e do Colégio de Aplicação. Tem como objetivo levar os estagiários à contextualização e adequação de suas práticas em sala de aula, através da reflexão. Foram escolhidos como campos de trabalho três classes do Ensino Médio. Os licenciandos acompanham o professor da classe em suas atividades diárias, ajudando-o na elaboração e aplicação de atividades, a fim de lhes dar autonomia para suas práticas pedagógicas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: *língua francesa; reflexão, formação didático-pedagógica.*

### Introdução

A resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002 antecipa o contato com os campos de estágios dos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES). Essa nova proposta também aumenta consideravelmente a carga horária dos estágios supervisionados. A partir dessas normativas legais, foi proposta, para o curso de Licenciatura em Francês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma configuração de estágios supervisionados na qual a inserção dos estagiários na escola, através de observações, monitoria e ministração de aulas, se dá a partir da 6ª fase e não mais apenas na 8ª, como vinha acontecendo.

Esta nova proposta indica a necessidade de uma efetiva parceria (através de convênios e projetos) entre as IES e as escolas de Educação Básicas (EEBs), viabilizando essa inserção mais precoce nas escolas e o aumento de horas, melhorando a articulação entre as IES e as EEBs.

Em função deste novo *design*, foi realizado um trabalho de parceria entre a professora de Língua Francesa do Colégio de Aplicação da UFSC e a supervisora de estágios de Francês que tem por objetivo aproximar os futuros estagiários mais precocemente da prática pedagógica, ou seja, a partir da 7ª fase (período em que cursam a disciplina de Metodologia de Ensino de Francês), de modo a melhor ambientá-los nas classes em que irão estagiar.

Esta parceria está sendo realizada em três classes do Ensino Médio e visa o acompanhamento do professor da classe em suas atividades diárias, ajudando-o na elaboração e aplicação de atividades. Tem também como objetivos contribuir para a

formação didática e pedagógica dos futuros professores de Francês e levar os estagiários à contextualização e adequação de suas práticas em sala de aula, através da reflexão.

### Referencial teórico

Atualmente, há uma busca constante do melhor método de ensino. A grande preocupação é preparar o professor para que tenha um conhecimento ativo, que esteja preparado para intervir no seu próprio ambiente de ensino, selecionando material exequível, preparando procedimentos adequados para apresentar tais materiais, refletindo sobre o processo de ensino/aprendizagem de maneira constante. Ou, como Prabhu (1990) diria, é necessário desenvolver o senso de plausibilidade dos professores. Prabhu está muito preocupado com a questão de formação do professor. Ele afirma que qualquer “péssimo exemplo de ensino” deve-se muito mais à falta de envolvimento pessoal por parte do professor do que às escolhas metodológicas.

Wallace (1991) apresenta alguns modelos de acordo com os quais os professores são preparados para ensinar. O primeiro chama-se “o modelo artesanal” (“craft model”), o segundo “modelo da ciência aplicada” (“the applied science model”) e o terceiro o “modelo reflexivo” (“reflective teaching”). Os professores preparados dentro do primeiro paradigma são ensinados a repetir e a imitar o melhor possível alguns procedimentos didáticos práticos preestabelecidos. O segundo modelo prepara os professores que acreditam que o futuro profissional de sucesso está estreitamente ligado ao conhecimento científico aprendido durante os cursos pré-serviço.

De acordo com este ponto de vista, pode-se afirmar que há um abismo entre aqueles que pensam e produzem conhecimento científico, conhecidos como os *experts*, e aqueles que aplicam esses conhecimentos, conhecidos como praticantes (*practitioners*). É perceptível, dentro desse segundo paradigma, uma orientação excessivamente teórica e, no primeiro paradigma, uma orientação exclusivamente pragmática. Contudo, esses paradigmas não têm ajudado o professor a resolver seus problemas no cotidiano escolar. Por isso, Wallace propõe uma conexão entre o modelo experiencial, o modelo do conhecimento recebido e o modelo reflexivo. Os cursos que pretendam embasar-se nesse paradigma não devem treinar os futuros professores, mas formá-los, ou melhor, desenvolver professores em-serviço, levando em consideração tanto aspectos pragmáticos quanto teóricos, e além disso incorporar o conhecimento pessoal prévio de cada aprendiz sobre aprendizagem, sobre ensino, sobre a natureza da língua, entre outros tópicos.

Para Perrenoud (2002), não basta somente refletir para que os problemas se dissipem, mas a reflexão permite transformar mal-estar, revolta, desânimo em problemas que podem ser apresentados e resolvidos. No entanto, a reflexão precisa apoiar-se em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas.

Nesta linha, com esta parceria, queremos contribuir para a formação didática e pedagógica dos futuros professores de Francês, buscando-se o “professor-reflexivo”, pois se reconhece que é através da reflexão sobre a prática pedagógica que se percebe o próprio crescimento pessoal e profissional (Ghedhin e Garrida, 2002; Heberle, 2002). Na linha de integração do francês nas escolas e do estímulo à formação dos professores de língua francesa, pretende-se tornar os futuros licenciados em Letras/Francês, agentes de reflexão de sua futura prática pedagógica, encorajando-os a observarem a vivência escolar através de sua inserção mais precoce nas escolas.

Uma das grandes queixas dos professores que se disponibilizam para este trabalho conjunto é que muitas das investigações e estratégias elaboradas para se obter melhores resultados não os ajudam a desenvolverem de forma melhor o seu dia-a-dia, pois seus resultados não são compartilhadas com a escola (Telles, 2002). Assim, nosso objetivo com esta integração é também socializar os resultados obtidos com todos aqueles que contribuíram para o seu alcance, retornando à escola para isso.

### **O contexto vivenciado**

Hoje, no estado de Santa Catarina, a área de Francês nas Redes Pública e Privada de Ensino Fundamental e Médio possui um número extremamente pequeno de campos de estágio. O tempo de observação para coleta de dados da classe e preparação do projeto de estágio também é bastante reduzido, de apenas uma ou duas semanas. Esse contexto inviabiliza um projeto de estágio consistente e reflexões sobre as práticas pedagógicas, pois não há tempo para uma reflexão aprofundada sobre os dados coletados para concepção de estratégias mais adequadas ao ambiente encontrado.

Isto gera conflitos na prática em sala de aula. Conflitos advindos das concepções metodológicas subjacentes à prática do professor da disciplina e as implicações pedagógicas advindas dessas concepções; das expectativas dos estagiários relacionadas às concepções metodológicas e pedagógicas construídas nas aulas das disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras (LE) e do olhar dos estagiários ser focado sobre um ângulo muito limitado devido à restrição temporal (o desempenho do professor da classe de LE).

### **A proposta de parceria**

Baseados no contexto anteriormente explicitado, propomos a execução de um trabalho que desse aos estagiários um tempo maior de observação da prática em sala de aula e dos alunos da classe em que estagiarão. Assim, apresentamos como campo de trabalho três classes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

### **Prática *versus* teoria**

Inicialmente houve vários conflitos, relacionados ao que a escola de ensino médio tem como objetivos para o ensino da LE e o objetivo das aulas de francês em um curso de Licenciatura. Para os estagiários, aprender uma LE era dominar as quatro habilidades, para eles essa necessidade também era premente na escola. Eles não levavam em conta as diferenças (entre a escola e a universidade) de tempo e de possibilidade de utilização da LE no dia-a-dia.

Com o acompanhamento das aulas de Francês no Colégio de Aplicação, os licenciandos perceberam que existem diferentes objetivos para diferentes cursos de francês (na escola de ensino fundamental e médio; em um curso de licenciatura, em um curso de línguas).

Também observaram que, devido às limitações de tempo, muito do que se prepara para uma aula pode levar duas ou três aulas para ser efetivado (esse foi um dos aspectos avaliado de forma negativa quando da observação do professor da classe). Notaram que essa fragmentação dificulta, principalmente, a habilidade oral

que necessita de uma prática constante (queixa recorrente dos estagiários em relação aos professores de francês das EEBs). Salientaram, no entanto, que as atividades propostas por eles mesmos não obtinham os efeitos desejados; muitas vezes por não terem levado em conta, por exemplo, aspectos culturais.

No que concerne à postura do professor em sala de aula, perceberam que a afetividade estabelecida na relação professor/aluno e entre os alunos era um fator bastante positivo, salientando que:

A professora chama os alunos pelo nome, valoriza as contribuições que eles trazem para a sala de aula e complementa certos conteúdos com situações vivenciadas por ela mesma (...) tornando o professor indivíduo mais próximo do aluno indivíduo.

Comentaram também que a professora, em relação ao uso do espaço, mostra-se dinâmica, não se restringindo apenas à sua mesa. Notaram ainda que:

No início das aulas, a professora procura informar aos alunos como serão as atividades daquele dia e, no final da aula, programa o que será trabalhado na próxima aula. Assim os alunos se situam dentro do conteúdo e vislumbram quais serão as próximas atividades.

As considerações positivas acima elencadas pelos licenciandos são apontadas por Prodomou (1990) como características do bom professor, aquele que incentiva uma boa aprendizagem de francês.

A partir dos problemas apresentados em atividades propostas pelos estagiários e das observações e auxílio nas atividades do professor da classe, houve a percepção de que aquilo que se vê na teoria não é facilmente representado na prática pedagógica mesmo com a boa vontade que eles tinham de acertar. Passaram a levar em conta o contexto de aplicação de seus procedimentos (tempo, idade dos alunos, interesses, etc.), sendo mais interativos não só com os alunos, mas também com o professor da escola, amenizando suas críticas iniciais, já que perceberam que deve haver uma adequação ao ambiente de ensino.

Resolveram então trabalhar de fato em parceria, levando também em conta as observações do professor da escola que anteriormente não eram bem vindas dada a avaliação negativa que haviam feito durante as observações.

Por fim, perceberam que a teoria não cabe na prática e é necessário ter uma longa inserção para se poder compreender seu espaço. Nesse momento, surgiam dúvidas, pois havia uma melhor leitura da realidade e estavam mais preparados para buscar respostas aos seus questionamentos. A partir daí, as aulas teóricas se tornaram mais plausíveis, já que conseguiam entender, de forma mais clara, problemas culturais, gramaticais e até de opção quanto às habilidades a serem desenvolvidas em escolas de nível médio.

Com esta integração de disciplinas e atividades, tentamos diminuir o distanciamento entre a teoria quanto às abordagens metodológicas e às estratégias de ensino/aprendizagem e a prática pedagógica dos professores do ensino médio. Assim se acredita que os graduandos poderão adequar de forma mais razoável suas aulas aos anseios dos alunos e à realidade que cada escola apresenta. Enfim, diante dos problemas que a escola e os alunos apresentarem, os graduandos estarão mais integrados para sugerir soluções melhores do que aquelas propostas até o momento nos estágios de prática de ensino.



Creemos que dessa maneira os licenciandos não apenas estarão aptos a compreender e utilizar o conhecimento teórico, mas aprenderão a avaliar tal conhecimento de modo crítico, deixando então de apenas procurar um culpado quando ocorre o insucesso, mas propondo soluções para as dificuldades sejam dos alunos, dos professores ou da escola (ARAÚJO, 2004). Isso só será possível se o futuro professor tiver o espírito da busca. Busca por conhecimentos, objetivando criar, recriar, planejar, replanejar, descobrir, experimentar, provar e ensinar. Não somente seguir receitas, mas modificá-las e adaptá-las de acordo com a sua realidade.

Estas atividades de assessoria estão sendo desenvolvidas em encontros em que se debatem, através de seminários, as diferentes abordagens do ensino de língua estrangeira, o desenvolvimento das habilidades de produção e expressão oral e escrita, o ensino da gramática e o planejamento de unidades de ensino/aprendizagem.

### Considerações finais

A boa integração com os alunos da escola nesse primeiro semestre tem facilitado o trabalho dos estagiários no momento da prática de ensino. Atualmente há uma maior afetividade entre os envolvidos (supervisor, professor, alunos, estagiários), levando a uma maior motivação dos estagiários e, na escola, com alunos mais participativos.

Esta experiência será repetida no próximo ano, levando agora em conta os problemas surgidos no início da parceria, tentando fazer com que os licenciandos desde o início do trabalho ajam como parceiros que têm os mesmos objetivos. A valorização do professor da escola com relação à sua experiência cotidiana na escola é ponto fundamental para que tais parcerias e o próprio estágio supervisionado tenham efetivamente sucesso e atinjam seus objetivos.

### Referências

- ARAÚJO, José Paulo. Intervenção psicopedagógica na prática docente do professor de línguas estrangeiras. *Educação On-line*. Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>.
- CNE/CP. Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002.
- GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Org.). *O professor reflexivo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- HEBERLE, V. M. Um olhar sobre a sala de aula de língua estrangeira. In: COSTA, M. J. D. et al. (Org.). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRABHU, N. S. "There is no best method – Why?" *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem." Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

## A MODALIDADE EPISTÊMICA NO ENSINO E APRENDIZADO DO ITALIANO COMO LE

Josineide Ribeiro Martins (PG-UFG)  
Vânia Cristina Casseb-Galvão (UFG)

### RIASSUNTO

*Questa ricerca tratta dell'insegnamento/apprendimento di italiano come Lingua Straniera (LS) il che riguarda l'uso della Modalità Epistemica. Il tema è stato scelto perché è abbastanza investigato dentro la linea di ricerca funzionale e anche perché porta con se stesso moltissime domande, non avendo nessun consenso fra gli studiosi sulla sua definizione. Persino perché è relazionato all'insegnamento della lingua italiana. In Brasile non c'è un'indagine sulla modalità epistemica in italiano riportata all'insegnamento, sebbene nei libri didattici usati in aula, quest'argomento sia sempre incluso.*

### RESUMO

*Este trabalho trata do ensino/aprendizagem da língua italiana como LE (Língua Estrangeira) no que concerne ao uso da Modalidade Epistêmica. A escolha do tema justifica-se pelo fato de ser bastante explorado dentro da linha de pesquisa funcional e porque traz consigo diversos questionamentos, não havendo um consenso entre os estudiosos sobre sua definição. Também porque está relacionado ao ensino da língua italiana como LE. No Brasil não há um estudo desenvolvido sobre a modalidade no italiano dentro da perspectiva ensino/aprendizagem, embora nos livros didáticos utilizados em sala de aula, esse assunto esteja sempre incluído.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *modalidade; ensino; aprendizado; funcionalismo.*

### Considerações iniciais e metodologia

Os objetivos que orientam essa pesquisa podem ser divididos em três questões básicas. Em primeiro lugar é preciso verificar quais são os verbos modais e com que frequência eles aparecem na fala dos aprendizes brasileiros. Serão analisados três níveis de aprendizagem, bem como diferentes textos produzidos pelos alunos. Segundo, será examinada a modalidade epistêmica propriamente dita a partir do uso. E terceiro, quais os recursos lingüísticos são utilizados pelos alunos como forma de modalização. Entre estes recursos estão os advérbios, alguns tipos de locuções e de expressões.

Inicialmente faz-se necessária uma breve apresentação sobre a definição de Modalidade sob as diferentes perspectivas, serão também apresentados os verbos modais bem como suas características principais e seus respectivos correspondentes no português do Brasil. Pretende-se relacionar ainda a modalidade epistêmica no italiano e no português através de algumas frases empregadas em sala de aula. Em seguida serão demonstrados quais são os recursos lingüísticos mais utilizados pelos alunos e seus equivalentes no português brasileiro. Por fim a apresentação de questões que podem servir de base para o aprofundamento dessa pesquisa assim como também de outras, e apresentação de uma vasta bibliografia.

### A modalidade sob três diversas perspectivas

Apesar de o tema modalidade ter sido muito discutido dentro dos estudos lingüísticos, não existe um consenso quanto a sua significação, quanto aos diferentes modos através dos quais ela pode se manifestar ou ainda quanto às características

através das quais seria possível identificar qualquer que seja o elemento lingüístico como modal. A classificação dos tipos de modalidade tem sido feita sob perspectivas que variam muito entre si e que, conseqüentemente, levam às diferentes propostas sobre o que constituiria exatamente o sistema lingüístico de modalidade (Evangelista, 1999, p. 22). A classificação baseada nos termos da lógica modal<sup>1</sup> sobre *necessidade* e *possibilidade* foi utilizada por vários autores. Embora tais termos sejam fundamentais para a descrição do sistema de modalidade, eles não abrangem toda a particularidade desse sistema. Neves (1996) explica que o estudo da modalidade não está atrelado somente aos modelos da lógica, uma vez que as línguas naturais têm caráter não-lógico e não ordenado.

A modalidade considerada como sinônimo de modo define o estatuto da frase, isto é, diz se ela é uma asserção, uma ordem ou uma interrogação. Numa análise lógica da frase, a modalidade se traduz em uma série de elementos que indicam que o *dictum* (processo puro e simples considerado como desembaraçado de toda a intervenção do falante) é julgado realizado ou não, desejado ou não, aceito com alegria ou desgosto, e isso pelo falante ou por alguém que não o falante. Toda frase é, portanto, caracterizada por uma modalidade aparente ou implícita.

Os modos gramaticais são apenas um dos meios utilizados para exprimir a modalidade que toma freqüentemente a forma de uma “oração principal” de forma SN (Sintagma Nominal) + (crê, alegre-se, teme que). Os advérbios desempenham também, freqüentemente, esse papel (talvez, em minha opinião, etc.).

O problema da modalidade pode ser tratado, também, sob uma perspectiva lingüística, na qual a modalização por parte do falante é classificada como asserção. Alguns estudos adotam uma importante linha de pesquisa que parte da relação entre dois fatos aparentemente diversos: a) no falar espontâneo, no qual as unidades lingüísticas de análise são os enunciados ou os atos lingüísticos; b) as unidades tonais que, segundo alguns estudiosos, têm valores estruturais.<sup>2</sup>

Por fim, a modalidade pode ser tratada sob uma perspectiva funcional da linguagem, que é o que se pretende nessa investigação. A visão funcionalista da linguagem traz uma concepção da língua como um sistema dinâmico, possuidor de uma estrutura gramatical e de uma língua. Esta é tida como instrumento de comunicação. E é considerada tanto no plano lingüístico como no plano extralingüístico levando-se em consideração a atuação entre os falantes dessa língua.

Dentro do paradigma funcional, a língua adquire um caráter de dinamismo cuja organização interna direciona-se para a obtenção da excelência da comunicação. Tal

- 
1. Chamam-se *modalidades lógicas* os diversos modos de considerar o predicado de uma frase como verdadeiro, contingente (ou necessário) ou provável (ou possível). As modalidades da contingência (vs. necessidade) ou da probabilidade (ou da possibilidade) são traduzidas por auxiliares de modo; a modalidade do verdadeiro é traduzida pela ausência de auxiliar de modo e apenas a presença do tempo. A modalidade lógica é distinta de modalização (em que o falante assume ou não seu enunciado, que pode comportar uma modalidade lógica). Desse modo, as duas frases, ‘*O trem deve chegar às cinco horas*’ e ‘*O trem deveria chegar às cinco horas*’, têm ambas a modalidade “provável”, mas a primeira é assumida pelo falante, enquanto que a segunda só o é parcialmente, ou não é.
  2. As perspectivas lógica e lingüística foram aqui mencionadas como dados complementares de informação. Para um estudo mais aprofundado sobre o assunto verificar CRESTI (1997). A autora, entre outros assuntos, trata da modalidade em confronto com a força ilocucionária, da teoria de Austin.

abordagem atenta para o uso das expressões lingüísticas na interação verbal onde a linguagem se constitui, incorporando, também, a análise pragmática (sintática e semântica). Destacam-se, dentro dessa perspectiva, entre outros, nomes como os dos lingüistas M. A. K. Halliday e Simon C. Dik, que compartilham a visão do papel que as funções externas do sistema lingüístico desempenham na experiência humana. No decorrer da história do funcionalismo desenvolvem, juntamente com outros teóricos funcionais, estudos através dos quais seria possível explicar vários fenômenos que outras abordagens não conseguiram realizar, entre eles, a modalidade.

In the functional paradigm, on the other hand, a language is in the first place conceptualised as an instrument of social interaction among human beings, used with the intention of establishing communicative relationship. (DIK, 1997, 3)

Ao referir-se sobre as funções da linguagem, Halliday (1973, p. 136) distingue três grandes funções refletidas na própria organização interna da língua e que são gramaticalmente relevantes:

1. A linguagem serve para a manifestação de 'conteúdo': isto é, da experiência que o falante tem do mundo real, inclusive do mundo interior de sua própria consciência. Podemos denominar esse aspecto de função *ideacional*, [...]. Ao desempenhar tal função, a linguagem também estrutura a experiência e ajuda a determinar nossa maneira de ver as coisas, de modo que exige algum esforço intelectual vê-las de outra maneira que não aquela que nossa linguagem nos sugere. 2. A linguagem serve para estabelecer e manter relações sociais: para a expressão de papéis sociais, que incluem os papéis comunicativos criados pela linguagem [...] e também para conseguir que coisas sejam feitas, por via de interação entre uma pessoa e outra [...] chamada de *interpessoal* [...] serve também para a manifestação e desenvolvimento de sua própria personalidade. 3. [...] cumpre à linguagem possibilitar o estabelecimento de vínculos com ela e com as características da situação em que é usada. Podemos chamar esse aspecto função *textual*, pois é a que capacita o falante e o escritor a construir 'textos', ou passagens encadeadas de discurso que sejam situacionalmente apropriadas; [...] ele capacita o ouvinte ou o leitor a distinguir um texto de um conjunto aleatório de orações.

De acordo com Halliday (1973, p. 154-155) uma das funções da linguagem é proporcionar interação entre pessoas e isso inclui participação na interação lingüística. Na participação define-se o papel comunicativo adotado pelo falante. De acordo com esse papel ele pode permitir, manifestar condições sociais, atitudes individuais e sociais, avaliar, julgar, etc. O mesmo pode ser definido através do modo pelo qual o falante escolhe para se expressar, mas é o ouvinte que anui potencialmente o que foi definido pelo falante.

Partindo das colocações feitas por Halliday e Dik sobre funções da linguagem e interação social segue-se uma análise dos verbos modais e da modalidade no italiano.

## Os verbos modais no italiano e outros recursos lingüísticos que expressam aspectos de subjetividade

A principal característica do modal é que este sempre vem acompanhado por um outro verbo no infinitivo. A gramática italiana traz como definição de *potere* ter a capacidade física de fazer uma coisa ou ter a permissão de fazer uma coisa. No latim esse mesmo verbo indicava posse. Em português *poder* assume também a característica de possibilidade, capacidade, permissão. O verbo *dovere* define-se assim como no português, ter a obrigação de. Outro verbo chamado modal em italiano é o *sapere* que normalmente significa ter habilidade de fazer alguma coisa. Exemplos de frases com modais:

1. Posso entrare? (*Posso entrar?*).
2. Posso fare da solo. (*Posso fazer sozinho*).
3. Ho potuto parlare, ma non ho parlato. (*Pude falar, mas não falei*).
4. Non so giocare a tennis. (= non so come fare a giocare). (Não sei jogar tênis. (= não sei como fazer para jogar)).
5. Dobbiamo studiare di più. (Devemos estudar mais).

Na modalidade epistêmica (ME) destacam-se quatro componentes que se traduzem na proposição ou enunciação situada, um sistema epistêmico (conjunto de proposições consideradas verdadeiras), o agente e o falante. Através da ME são expressos julgamentos do tipo excluir, considerar possível ou considerar certo.

Em italiano, aspectos da subjetividade como possibilidade e incerteza, podem ser expressos pelo falante a partir de diferentes recursos lingüísticos: Advérbios como 'forse' (em Português, talvez), 'probabilmente' (provavelmente), 'sicuramente' (seguramente); locuções como 'A mio parere' (a meu pensar; segundo o meu parecer), 'Senza dubbio' (sem dúvidas); através de expressões verbais do tipo 'Mi pare che' (me parece que), 'Suppongo che' (suponho que), 'Può darsi' (pode ser), 'voglio che' (desejo que, quero que), 'mi auguro che' (eu espero que), que, em circunstâncias particulares podem assumir um valor de suposição ou de potencialidade:

6. Giovanna deve essere uscita. (Giovanna deve ter saído).

É probabile che sia uscita' ('é provável que tenha saído').

Dois grupos de expressões foram observados em alguns eventos em sala de aula de alunos de nível elementar (I e II). Os advérbios modais mais empregados pelos alunos são 'forse' e 'probabilmente' e, também os verbos chamados parentéticos como 'penso' ou 'credo'. Ambos os grupos estão presentes também no português brasileiro.

Em português, Bechara (1989, p. 112) traz como auxiliares modais os verbos *dever*, *querer*, *precisar*, *ter que*. Segundo o gramático estes verbos "determinam com mais rigor o modo como se realiza ou se deixa de realizar a ação verbal". Bechara (2000, p. 232) agrupa os auxiliares em oito subclasses que são: necessidade, obrigação ou dever (*haver de*, *ter de*, *dever*, *precisar (de)*); possibilidade ou capacidade (*poder*); vontade ou desejo (*querer*, *desejar*, *odiar*, *abominar*); tentativa ou esforço (*buscar*, *pretender*, *tentar*, *ousar*, *atrever-se a*); consecução (*conseguir*, *lograr*); aparência, dúvida (*parecer*); movimento para realizar um intento futuro próximo ou remoto (*ir*); resultado (*vir a*, *chegar a*).

Uma característica dos modais no italiano é que quando se usa o tempo chamado *imperfetto* deve-se completar a frase, caso contrário o sentido não é claro. Quando a ação é colocada no *passato prossimo* ela ocorreu de fato. Por exemplo:

7. Dovevamo partire presto... (Tínhamos que partir cedo...).

Ou o locutor afirma que devia ter partido cedo e partiu de fato ou não pôde realizar a ação de partir. A frase acima pode ser completada com 8 ou 9:

8. e, quindi siamo partiti presto. (e, por isso, partimos cedo).

9. ma abbiamo fatto tardi. (mas tardamos).

10. Ieri ho dovuto studiare tre capitoli di storia (*e li ho studiati*). (Ontem tive que estudar três capítulos de história (*e os estudei*)).

Os verbos modais no italiano são também chamados de *servili* (*servili*).

Vejam os um diálogo apresentado em um livro didático italiano sobre como exprimir dúvidas ou incertezas:

Exemplo 11.

♣ C'è qualcosa di interessante in tv stasera?

♣ Mah, non so; ci deve essere una partita di calcio.

♣ Ah, sì: c'è la partita tra la Juventus e il Milan. Sai a che ora comincia?

♣ Non sono sicuro. Penso alle 8; o è alle 9?

♣ Su quale canale?

♣ Forse su canale 5.

♣ Allora andiamo dai ragazzi a vedere la partita?

♣ Può darsi; è ancora presto. Vediamo...

Pode-se verificar a presença de advérbios e de expressões lingüísticas que assumem funções de modalidade, demonstrando aspectos da subjetividade assumida pelos falantes. Tais aspectos estão também presentes no português.

### **Análise de diálogos e de textos produzidos por alunos de nível II em sala de aula**

No exemplo a seguir nota-se o uso de advérbios e de expressões como forma de modalidade. Um diálogo entre a professora e os alunos do nível II.

Exemplo 12:

P: Secondo voi che tempo farà il fine settimana?

A1: Forse poverà.

A2: Io credo di no. Forse il tempo sarà bello.

O trecho a seguir foi retirado de um texto (Anexo) produzido por uma aluna do nível II. O texto argumentativo foi produzido como atividade extra-classe e traz como contexto um assunto polêmico da atualidade. Cada aluno escolheu o seu próprio tema. As frases a seguir são fragmentos da escrita da aluna na qual ela utiliza diversas vezes os verbos modais e também outras expressões lingüísticas e advérbios:

13. La domenica prossima, 23 ottobre, avremo l'opportunità di decidere se sarà permesso o no il commercio di arme da fuoco e munizioni in Brasile. [*Io penso che*] [*deve essere proibito*]...

14. Persone civile non sono preparate per maneggiare revolver e pistole, e anche se vogliono difendersi, non [*devono tenere arme*].

15. [*Dobbiamo dire*] 'no' all'arma e 'sì' alla vita.

16. Il governo [*deve anche fare*] la sua parte, che è garantire la Pubblica Sicurezza efficiente a tutti noi, e [*dobbiamo far*] pressione per questo. Questo sì, è una cosa che [*dovevammo aver fatto*] da molti anni.

17. [*Non possiamo consentire*]...

Em sua argumentação, apesar do pouco conhecimento das estruturas e regras gramaticais do italiano, a aluna demonstra pouca ou quase nenhuma dificuldade para expressar-se de maneira clara e objetiva. Em 13, por exemplo, ela usou a expressão lingüística ‘*penso che’* e o modal *dovere*. Usou os modais *potere* em 17 e *dovere* nos demais exemplos: ‘*non possiamo consentire’* e ‘*deve essere proibito’*. Em todo o texto ela posiciona-se de forma modalizada, mas no sentido de ter a obrigação de. Mesmo quando ela usa o poder, o sentido empregado na frase é muito mais obrigação do que possibilidade, capacidade ou permissão.

A pesquisa encontra-se em andamento, por essa razão nenhum dado satisfatório pôde ainda ser apresentado até o momento. Todas as observações feitas em relação ao andamento do trabalho estão em fase de pesquisa e de coleta dos dados. Por isso julga-se necessário um tempo para o amadurecimento das mesmas e as possíveis respostas.

### Considerações finais

O estudo sobre modalidade no italiano, mais especificamente no que se refere ao ensino/aprendizagem, ainda é desconhecido no Brasil. O tema sobre modalidade é foco de um estudo bastante vasto dentro do quadro do *funcionalismo*, entretanto, nenhuma investigação foi ainda direcionada para o tipo de estudo voltado ao ensino de língua. A falta de consenso entre os estudiosos de diversas perspectivas sobre a significação, delimitação e caracterização e também sobre os tipos de expressões e verbos inclusos no quadro da modalidade oferece grandes possibilidades para novas investigações sobre o tema.

Muitas questões relacionadas ao tema estão ainda sem respostas. Acredita-se que o presente trabalho seja inovador no sentido de que pouca ou quase nenhuma atenção tenha sido dada ao assunto que diz respeito ao ensino e aprendizado da língua italiana. Por isso mesmo é que se apresenta essa proposta de trabalho com as seguintes reflexões: Como se dá a aquisição da *modalidade* da língua italiana em falantes nativos de português? Qual a semelhança apresentada entre o paradigma modal italiano e o brasileiro? De que forma os alunos apreendem o sentido da modalização? Como se dá o processo de aquisição de verbos dessa natureza em relação a uma língua estrangeira e, como a língua nativa do falante pode interferir (ou não) no ensino-aprendizado desse paradigma da língua em foco? Sendo duas línguas derivadas do Latim, existe alguma característica que diferencie as duas de modo que possa permitir ou não tal análise?

### Referências

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º. e 2º. graus*. São Paulo: Editora Nacional, 1989.

\_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2000.

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The Evolution of Grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1994.

CRESTI, E. L'articolazione dell'informazione nel parlato, in Accademia della Crusca, *Gli italiani parlati*, Firenze, 1987, p. 27-96.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. et al. Uma investigação funcionalista da modalidade epistêmica. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Descrição do português: definindo rumos de pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001, p. 103-144.

DIK, S. C. *The Theory of Functional Grammar*. Part 1: The structure of the clause. Ed. By Kees Hengveld. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.

EVANGELISTA, M. C. R. G. *O uso dos verbos modais alemães na produção escrita de aprendizes brasileiros*. Dissertação, São Paulo, USP, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. (tradução de Jesus A. Durigan) In: LYONS, J. (Org.). *Novos horizontes em lingüística*. São Paulo: Cultrix /Editora da USP, 1976. p. 134-160.

\_\_\_\_\_. "As bases funcionais da linguagem". In: DASCAL, M (Org.). *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*, v1. São Paulo: Global Universitária, 1973, p. 125-161.

LYONS, J. (Org.). *Novos horizontes em lingüística*. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. *Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

MARIN, T; MAGNELLI, S. *Progetto italiano I*. Livello elementare – intermédio. Atene: EdiLingua, 2001.

NEVES, M. H. de M. "A modalidade". In: Koch, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.

NOCCHI, S. *Grammatica pratica della lingua italiana*. Firenze: Elma Edizione, 2003.



## ANEXO

### Arme da fuoco, sì o no.

La domenica prossima, 23 ottobre, avremo l'opportunità di decidere se sarà permesso o no il commercio di arme da fuoco e munizioni in Brasile.

Io penso che deve essere proibito tanto il porto d'arme come lo smercio. Il porto d'arme è già proibito da 2003, con lo "Statuto del Disarmo", ma lo smercio è ancora lecito.

Persone civili non sono preparate per maneggiare revolver e pistole, e anche se vogliono difendersi, non devono tenere arme. Molte ricerche dicono che contrattaccare in un assalto non è l'idea più intelligente.

Alcune dicono che tenere un'arma è un diritto, ma per me, uccidere non è un diritto. La pace è un diritto. Non possiamo consentire che l'ambizione della industria bellica rubi il nostro diritto di vivere in pace. Per questo, dobbiamo dire "no" all'arma e "sì" alla vita, votando "2" sì alla proibizione.

Il governo deve anche fare la sua parte, che è garantire la Pubblica Sicurezza efficiente a tutti noi, e dobbiamo far pressione per questo, questa sì è una cosa che dovevamo aver fatto da molti anni.

Non ho arma e non voglio una. Se potrei impedire che i miei vicini e parenti abbiano, sarei più contenta.

## COESÃO EM TEXTOS ESCRITOS POR PRINCIPIANTES: SEQÜÊNCIA, REPETIÇÃO E CONJUNÇÕES

Karla Branco Figueiredo de Lima (PG-UFG)

### ABSTRACT

*This article presents a research done with first-grade cadets from the Brazilian Army. Its main objective was to investigate whether these cadets were able to use sequence and conjunctions, and avoid repetition adequately, as resources to make the texts they wrote in English clearer and more organized. A further research aim was to determine the value of applying strategies in order to call their attention to these resources. The results suggested that it is advisable to emphasize the sequence of ideas, techniques to avoid repetition and the use of conjunctions when training English learners.*

### RESUMO

*Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com cadetes do primeiro ano do Curso de Formação de Oficiais do Exército Brasileiro cujo objetivo foi investigar se eles eram capazes de empregar recursos para estabelecer seqüência lógica e temporal em seus textos, evitar repetição e usar conjunções para tornar seus textos claros e coerentes. Um segundo objetivo foi verificar a validade do emprego de estratégias para chamar a atenção dos cadetes para esses recursos. Os resultados mostraram ser aconselhável despertar a atenção dos cadetes para os recursos que podem ser utilizados para tornar seus textos mais organizados e coerentes.*

PALAVRAS-CHAVE: *coesão; coerência; escrita; correção.*

### Introdução

O fenômeno da escrita e a prática escolar da produção textual têm sido o foco de grande parte dos estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste artigo, pretende-se relatar uma pesquisa que teve por base a premissa de que o estudo da coesão e da coerência é fundamental para o ensino da redação de textos, especialmente no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira.

Durante os dois anos em que, como 1º Tenente do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro, atuei como professora de inglês dos cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), observei que muitos deles apresentavam uma grande dificuldade de redigir naquela língua estrangeira, sempre que a ocasião lhes exigisse tal empreendimento. Essa dificuldade era observada mesmo quando os cadetes redigiam passagens curtas.

Ao mesmo tempo, diversas vezes fui procurada por oficiais que serviam naquela escola militar, em busca de orientação e de correção de textos que escreviam como treinamento para testes de credenciamento para missões no exterior. Foi possível perceber, então, que os cadetes estavam deixando a AMAN com uma enorme lacuna no domínio da língua inglesa e que esta deficiência limitava suas atribuições futuras no oficialato. Tal percepção levou-me a identificar suas maiores deficiências ao redigir a fim de prover-lhes auxílio durante o curso de formação de oficiais: os textos compunham-se basicamente de amontoados de frases curtas e soltas nas quais havia um excesso de palavras e expressões repetidas. Faltava-lhes, também, o domínio do uso de conjunções e de recursos lingüísticos para evitar as repetições.

A partir dessas observações, foram estabelecidos os seguintes objetivos para a pesquisa: verificar se o cadete do primeiro ano do curso da AMAN é capaz de utilizar

corretamente seqüência e conjunções, e de evitar repetições, como recursos para dar coesão aos textos em inglês, tornando-os claros e objetivos, e verificar a validade do emprego de estratégias para chamar a atenção dos cadetes para seqüência, repetição e conjunções.

De acordo com White (1980), escrever é ser capaz de produzir uma série de orações conectadas que sejam lógica e gramaticalmente unidas, a fim de comunicar algo ao público alvo. E, estando este ausente, o que escrevemos deve ser tão claro, preciso e coerente quanto possível. O estudo de Halliday e Hassan (1976) sobre a coesão de textos em inglês pode ser considerado como um dos mais importantes já publicados sobre o assunto. Eles consideram o texto como uma unidade da língua em uso, ou seja, uma unidade semântica. É uma unidade não de forma, mas de significado. Devido a essas características, o texto é realizado através de orações, sem ser constituído delas, que são consideradas unidades gramaticais. Para eles **texto** é uma passagem do discurso coerente em relação ao contexto específico da situação que apresenta e em relação a si mesmo. Em outras palavras, o texto é coerente em relação aos objetivos do discurso e aos seus participantes, e em relação ao próprio nível textual, que inclui os elementos de coesão. É, portanto, coeso. É importante esclarecer que o termo **coesão** é usado por Halliday e Hassan (1976) para fazer referência aos aspectos não-estruturais do texto, pois afirmam que a coesão dentro do texto depende de algo que vai além da estrutura. Portanto, a coesão é o conjunto de relações de significados que é peculiar a todos os tipos de texto, aquilo que o distingue do não-texto.

Outros termos como **seqüência**, **repetição** e **conjunção** também merecem a consideração desses autores. Existem correntes coesivas (*cohesive chain*) dentro dos textos que, na verdade, são seqüências em que elementos de uma oração fazem referência a outros de orações anteriores. Considerando-se que uma oração pede uma outra para criar um significado em conjunto no texto, podem-se usar conjunções para estabelecer e antecipar essa seqüência entre orações. Halliday e Hassan (1976) apresentam o conceito de seqüência inserido em uma relação temporal. Para exemplificar a função coesiva das conjunções são mencionadas relações adversativas, causais e aditivas.

Baseado nesses conceitos, neste trabalho entende-se **seqüência** como a organização tanto de idéias quanto de fatos de modo claro, lógico e objetivo em um texto. São usados os termos **seqüência lógica** para fazer menção à coerência das idéias de um texto, sem a preocupação imediata com o uso de conjunções, e **seqüência temporal** para a ocorrência desses fatos no tempo, seja passado, presente ou futuro. Cabe ressaltar que não existe preocupação com tempos verbais, sejam eles simples, perfeitos ou contínuos.

A contribuição da coesão para a coerência de um texto pode ser questionada pelo fato de ser possível encontrar textos coerentes sem qualquer tipo de recurso coesivo (Hoey, 1991; Widdowson, 1978). Hoey (1991) define **coesão** como uma propriedade do texto na qual alguns aspectos gramaticais ou lexicais das orações de um determinado texto relacionam-se às outras orações desse mesmo texto. A coesão é, portanto, objetiva e passível de reconhecimento imediato. Por outro lado, para ele a **coerência** é uma avaliação que o leitor faz de um texto a fim de verificar se ele faz sentido como uma unidade. Por isso, é subjetiva e variável de um leitor para outro, não sendo possível a sua identificação com a combinação de aspectos lingüísticos. O mesmo texto pode, então, ser considerado coerente por um leitor e incoerente por outro, embora freqüentemente se alcance um consenso em relação à maior parte dos textos.

Por ter valor de informação, Hoey (1991) considera a **repetição** como uma maneira de estabelecer ligação entre orações e dentro de uma mesma oração. Os conceitos apresentados por ele foram fundamentais neste trabalho para a análise, principalmente, das repetições nos textos dos cadetes, pois o que se pretendeu avaliar foi o excesso de repetição lexical simples, que, muitas vezes, ocorreu devido ao uso de frases curtas, e não para estabelecer ligação entre orações.

A coesão também é o objeto de estudo de McCarthy (1991), que analisa o modo como a gramática da língua inglesa oferece um conjunto limitado de opções para criar ligações superficiais entre as orações de um texto. Ele acredita que os itens coesivos são sinais de como o texto deve ser lido. Assim, a coesão é apenas um guia para a coerência e esta é algo criado pelo leitor no momento da leitura do texto. A coerência é a percepção que se tem de que o texto é unido, de que faz sentido e difere de um simples grupo de frases. Um texto pode, então, apresentar recursos coesivos e, ainda assim, não ser coerente ou pode ser coerente sem que tenha recursos coesivos.

A referência que McCarthy (1991) faz à repetição baseia-se no conceito de reiteração de Halliday e Hassan (1976). No entanto, ele considera a coesão lexical como a mera repetição de palavras e o papel de certas relações semânticas básicas entre as palavras ao criarem a textualidade, isto é, a propriedade que um texto tem de ser distinguido de um simples grupo de frases. A reiteração, segundo McCarthy, é a retomada de um determinado item em uma parte posterior do discurso através da repetição direta ou então pela reafirmação do seu significado com o uso de relações lexicais.

Neste artigo, o termo **repetição** possui o mesmo sentido do que McCarthy chama de repetição direta. Entretanto, conforme se mencionou ao citar os outros autores, a ênfase recai sobre o excesso dessas repetições, e não meramente sobre o seu emprego.

No que diz respeito às conjunções, McCarthy (1991) dispensa atenção considerável a elas, incluindo-as entre os recursos gramaticais existentes para estabelecer ligações entre as orações, embora não exijam que se busque um referente no texto, mas pressuponham a existência de uma seqüência textual e marquem a relação entre os segmentos do discurso. McCarthy relaciona a seqüência lógica de um texto às conjunções usadas nele.

Em seu estudo do papel das conjunções na compreensão de textos em segunda língua (L2), Geva (1992) propõe duas funções para esta classe de palavras. A primeira delas diz respeito à possibilidade de tornarem explícitas as relações lógicas entre proposições e a segunda, ao destaque que é dado à estrutura do texto.

Com os resultados da pesquisa, Geva (1992) concluiu que a habilidade de realizar a natureza de relações lógicas em contextos específicos é um componente necessário, mas não suficiente para a compreensão de tais relações em um discurso mais amplo. Com o aumento de sua proficiência na língua, aqueles que aprendem a L2 aperfeiçoam sua habilidade de usar e inferir relações lógicas no discurso. Portanto, precisam de maiores oportunidades de ler discursos conectados, de considerar a natureza de marcadores que assinalem as relações entre os segmentos textuais e de inferir aquelas relações que não são explicitamente marcadas no texto. Assim, a capacidade de entender relações lógicas durante a leitura tende a ser maior em alunos que possuem um nível mais elevado de conhecimento da língua. Da mesma forma, acredita-se que quanto maior o desenvolvimento do cadete na língua inglesa, maior a sua capacidade de estabelecer relações lógicas entre as idéias que apresenta em seus textos.

Com base no que Geva (1992) propõe, pode-se, então, pressupor que a ausência de conjunções para marcar relações tais como causa, conseqüência ou a descrição de um processo seja a razão de haver incoerências nas redações dos cadetes.

### **O contexto do aluno**

Para uma melhor compreensão do trabalho com os cadetes, é imprescindível uma visão do contexto em que a pesquisa foi realizada. No sistema de ensino do Exército Brasileiro a competitividade faz-se presente de forma bem marcante, influenciando a carreira de qualquer militar. Na AMAN, a principal escola de formação dos oficiais de carreira do Exército, essa característica é ainda mais acentuada, pois o mérito intelectual, materializado através da classificação final de curso, definirá vários aspectos durante toda a vida profissional do futuro oficial. Para tornar-se um oficial de carreira do Exército Brasileiro, o jovem, com no mínimo o segundo ano do ensino médio, presta concurso para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), situada em Campinas, São Paulo. Se aprovado nos exames intelectual, físico e de saúde, faz o terceiro ano naquele estabelecimento de ensino e, no final do ano, tem ingresso assegurado à AMAN.

De acordo com a ordem de classificação obtida na EsPCEx, o cadete do primeiro ano escolhe o idioma que pretende estudar na AMAN, obedecendo aos percentuais de vagas destinados a cada língua: inglês (55%), espanhol (25%), francês (15%) e alemão (5%). À medida que as vagas de um idioma vão sendo completadas, diminui a diversidade de opções e, seguramente, há casos em que os cadetes são levados a estudar uma língua que não era aquela de sua preferência, mas sim a restante, após as escolhas dos melhores classificados.

Os graus de dificuldade dos cadetes são diferentes dentro de uma mesma turma de idiomas. Devido a estas dificuldades citadas, ainda é muito difícil estabelecer padrões de avaliação da aprendizagem (provas) que não sejam injustos ou desiguais. Em conseqüência, as notas de idiomas não entram no somatório da média do cadete, não influenciando, assim, a sua classificação final. Por outro lado, apesar de não ser classificatório, o resultado do estudo do idioma escolhido é eliminatório, no sentido de que pode reprovar, caso não sejam atingidos os desempenhos mínimos de aprendizagem.

Devido à própria natureza do sistema, são poucos os problemas de disciplina enfrentados pelo professor na AMAN. Vivendo em regime de internato de segunda a sexta-feira, o cadete tem seu tempo totalmente ocupado com atividades militares.

Com uma carga horária de sessenta horas/aula, das quais seis são destinadas à realização de provas, cada turma de idiomas na AMAN é composta de até vinte e cinco cadetes. O primeiro ano foi escolhido para esta pesquisa porque apresenta um elevado grau de motivação e interesse, pois esses cadetes estão iniciando uma nova etapa de suas vidas. Além disso, a metodologia comunicativa de ensino de língua inglesa havia sido recentemente implantada no primeiro ano, permitindo maior atenção à escrita, desenvolvida a partir das primeiras aulas ministradas, mesmo com estruturas mais simples.

## Metodologia

Foram escolhidas para integrar esta pesquisa as duas turmas de primeiro ano desta pesquisadora (grupos experimentais) e uma terceira turma de uma outra professora (grupo de controle). Com esta última turma só se manteve contato através da professora ao solicitar e devolver redações.

Foram aplicados dois pré-testes, o primeiro em inglês e o segundo em português<sup>1</sup>- nesta ordem, para evitar que os cadetes tentassem de algum modo verter uma redação feita em português e um pós-teste em inglês, nas três turmas. Nos grupos experimentais foram aplicadas algumas estratégias antes de realizarem o pós-teste, enquanto o grupo de controle foi submetido apenas aos pré-testes e ao pós-teste sem a aplicação de estratégias.

Para tornar mais fácil a identificação, os testes foram designados por letras, da seguinte maneira:

- Pré-teste em inglês: A (PTA)
- Pré-teste em português: B (PTB)
- Pós-teste em inglês: C (PTC)

Nem todos os testes de cada turma foram considerados na análise dos resultados, pois alguns cadetes não estavam presentes nos dias em que esses testes foram aplicados e, por isso, não redigiram todos os textos. No primeiro grupo experimental, os cadetes receberam os números 1 a 14, no segundo grupo 15 a 24 e no grupo de controle 25 a 42. Assim, ao se fazer referência aos textos de determinado cadete, usa-se sempre o mesmo número para o mesmo autor, como se pode ver no seguinte exemplo: 25 A ou PTA do cadete 25 - pré-teste A do cadete número 25.

Os assuntos abordados nas redações foram escolhidos, ou sugeridos, a partir dos conteúdos ministrados nessas turmas até a data de realização dos testes, a saber:

- Pré-teste A - solicitou-se a cada cadete que escrevesse sobre si próprio mencionando, por exemplo, nome, idade, personalidade, cidade natal, lugares onde morou, preferências, habilidades, detalhes sobre a família, planos futuros. Pelo fato desses cadetes serem oriundos de todos os estados do Brasil, a ênfase nesses aspectos possibilitou respostas bem diferentes umas das outras.

- Pré-teste B - nesta fase os cadetes escreveram um texto curto em português sobre uma pessoa querida da família, incluindo detalhes como aqueles mencionados no pré-teste A, sempre que possível.

- Pós-teste C - texto em inglês sobre alguém admirado pelos cadetes: um amigo, uma pessoa famosa, etc.

Entre os pré-testes e o pós-teste decorreram cerca de seis semanas de intervalo. Antes do pós-teste foram aplicadas algumas estratégias para despertar a atenção dos cadetes dos grupos experimentais para a necessidade de dar noção de seqüência temporal e lógica, evitar repetições desnecessárias e utilizar conjunções de forma adequada ao redigir textos em inglês. Tais estratégias consistiram em exercícios e explicações breves sobre esses aspectos, com cerca de dez a quinze minutos, quase

---

1. A inclusão de um teste em português foi devida à necessidade de verificar se havia diferença entre o desempenho em inglês e em língua materna ou se um mesmo cadete encontrava dificuldade em utilizar nos dois idiomas os recursos coesivos objetos deste trabalho.

sempre ao final das aulas, a fim de não haver prejuízo do programa a ser cumprido. A certeza de que o tempo entre as estratégias e o conteúdo a ser ministrado deveria ser controlado foi mais um motivo para que as turmas desta pesquisadora fossem escolhidas como experimentais.

Durante a realização da pesquisa, observou-se que a utilização ou não dos recursos coesivos que constituem o objeto do estudo poderia estar relacionada à ênfase que era dada a eles pelo professor na correção ou ao fato de os cadetes compreenderem ou não as marcações feitas nos textos. Sendo assim, para que se obtivesse maior confiabilidade dos dados levantados nos testes, foram aplicados questionários às professoras e aos cadetes. Nesta fase, o universo de cadetes envolvidos na pesquisa foi ampliado para noventa e o de professoras para cinco, excluindo a própria pesquisadora. Tal medida foi tomada para que se obtivesse um resultado mais real em relação ao efetivo total de cadetes e de professoras da disciplina Inglês naquele estabelecimento de ensino.

O trabalho realizado com os cadetes envolveu a documentação e interpretação de experiências culturais no aprendizado da língua inglesa em um contexto específico. Pode-se considerá-lo, em parte, como etnográfico por abranger um grupo distinto de alunos, o conhecimento da língua materna associado ao da língua estrangeira e o emprego de questionários em que tanto professores quanto cadetes expressaram sua visão do que estava acontecendo no contexto da pesquisa. De acordo com Cumming (1994), a pesquisa etnográfica permite que se compare e contraste o que as pessoas dizem e o que elas fazem em um determinado contexto e através de contextos diferentes para alcançar uma representação mais completa do que acontece na realidade.

Somando-se a isso, este trabalho apresenta características de Pesquisa-Ação, conforme a definição de Kemmis e McJaggart (1988), tais como a existência de um problema real na sala de aula que precisa ser enfrentado, o fato de ser realizada por uma das professoras das turmas envolvidas e não por alguém que esteja de fora desta situação, a colaboração de outras professoras, a aplicação de alguns testes em aula e a utilização de aulas para trabalhar estratégias.

## **Resultados**

### **1. Coerência e correção**

A análise das opiniões de cadetes e professoras quanto à correção dos textos redigidos em inglês revelou a evidente necessidade de identidade entre as expectativas do aluno e os objetivos do ensino, além da conseqüente adequação dos métodos usados pelo professor a essas expectativas. É essencial, portanto, que os objetivos do professor com a correção cheguem ao conhecimento do aluno. Ele deve ser informado com clareza sobre as convenções usadas, de forma a identificar simples e rapidamente os seus erros e corrigi-los.

Do mesmo modo, a forma de apresentar um assunto ou tema de redação carece de cuidado para que o cadete dispense ao texto a importância suficiente para lapidar melhor o que redige. É papel do professor despertar o interesse do aluno para os temas das redações, inclusive acatando sugestões.

Percebeu-se, também, que existe relação entre a correção e a personalidade do professor. Aqueles que são mais sistemáticos e organizados tendem a marcar os textos com traços ou símbolos mais precisos e, até mesmo, a estabelecer sinais gráficos para

cada tipo de erro, enquanto outros costumam escrever pequenas mensagens de estímulo ou de repreensão, além de corrigir ou assinalar os erros cometidos por seus alunos. Esses resultados comprovam a importância de que a correção funcione como estímulo ao aluno (Fathman e Whalley, 1990) para que continue a escrever, e não como inibidor de sua capacidade. É necessário estabelecer um equilíbrio entre a crítica e o louvor para incentivar o aluno a escrever com qualidade (Cohen e Cavalcanti, 1990).

Para isso, é preciso fornecer um retorno constante para o aluno entre seu primeiro rascunho e o texto final, pois o aluno produz muito mais ao receber informações sobre o conteúdo de seus textos do que quando simplesmente são assinalados os erros de gramática cometidos (Fathman e Whalley, 1990). Sugere-se que os erros sejam assinalados e a correção deles realizada pelos próprios cadetes. O objetivo desse procedimento está em se despertar a curiosidade e o interesse deles para a atividade proposta, pois se o cadete não adquirir o hábito de reescrever seus textos na fase inicial do aprendizado, dificilmente o fará mais adiante.

Finalmente, os questionários mostraram que a valorização adequada do texto que apresenta coerência mostra-se como eficiente instrumento de aprendizagem. Cabe ao professor orientar a atenção do aluno no sentido de buscar uma melhor organização de idéias e uma maior conexão entre as frases, ainda que sem a total correção gramatical. Não resta dúvida de que aquilo que o professor prioriza na correção certamente é o que mais preocupa o aluno ao redigir. Assim, se a organização dos textos não recebe a devida atenção por parte do professor, também não será objeto de preocupação do cadete.

## 2. Seqüência, repetição e conjunções

Inicialmente foram identificados os recursos utilizados pelos cadetes para dar a noção de seqüência e evitar repetição. A partir daí, verificou-se, dentro de cada turma, o efetivo de cadetes que empregou cada um desses recursos adequadamente, bem como o percentual correspondente ao efetivo total de cada turma. Verificou-se, também, por turma, as conjunções utilizadas corretamente em cada teste, além do efetivo de cadetes que empregou cada uma delas. Do total de ocorrências corretas de conjunções no PTA, PTB e PTC de cada turma, foi calculado o percentual de cada uma delas, desde a mais freqüente até a menos freqüente.

A seguir, foram observados os problemas apresentados pelos cadetes em cada um de seus textos, verificando se houve algum progresso após a aplicação das estratégias de ensino, bem como quais foram suas maiores dificuldades.

Com relação à seqüência, foram encontrados os seguintes recursos: *separação de assuntos*<sup>2</sup>, *expressões ordenadoras ou continuadoras*<sup>3</sup> (Fávero, 1993), *expressões de tempo*, *diversidade de tempos verbais (DTV)*<sup>4</sup>, *introdução/desenvolvimento/conclusão (IDC)*<sup>5</sup>, *descrição*

---

2. Separação obtida através da utilização de parágrafos diferentes para assuntos, ou aspectos de um mesmo assunto, também diferentes.

3. Expressões que assinalam a ordenação ou continuação das seqüências temporais tais como *primeiro, depois; the first/the other, after, before*.

4. Tentativa de expressar passado, presente e futuro, ainda que a forma verbal não estivesse totalmente correta.

5. Organização do texto com introdução do assunto, desenvolvimento de detalhes e conclusão, não importando se o mesmo era constituído de um ou mais parágrafos.



(física ou não) → *opinião pessoal*<sup>6</sup>, *geral/específico*<sup>7</sup> (Standford e Smith, 1980), *comparação, exemplificação, causa/conseqüência, contraste, expressões nominais definidas*<sup>8</sup> (Fávero, 1993), *catáfora*<sup>9</sup> (Richards, Platt e Weber, 1985).

Nos três grupos observou-se que houve maior freqüência de recursos para dar noção de seqüência lógica e temporal nos textos escritos em português do que naqueles redigidos em inglês, o que pode ser um indício de que o cadete já internalizou a seqüência lógica e temporal na língua materna.

Após a aplicação das estratégias, houve um aumento considerável dos recursos utilizados para o mesmo fim no PTC dos grupos experimentais, enquanto o grupo de controle revelou maior utilização apenas em dois itens: *geral/específico* e *DTV*, mantendo um resultado pouco diferente daquele apresentado no PTA e no PTB. Estes resultados demonstram que é pertinente a estratégia de se chamar a atenção para esse recurso na língua estrangeira, principalmente por ele já ser parte da capacidade lingüística do cadete, bastando apenas ser enfatizado pelo professor durante as aulas para que possa contribuir para a melhor organização dos textos.

Um outro problema em relação à seqüência lógica e temporal das redações foi a tradução literal do português para o inglês. Percebeu-se que, de modo geral, o cadete que redige de forma organizada e coerente em português tende a manter esse padrão no idioma estrangeiro. O mesmo não ocorre, entretanto, quando possui conhecimento mais limitado da língua que está aprendendo. Neste caso, o cadete apresenta maior dificuldade de organização lógica, incorrendo na tradução literal de cada palavra que julgava necessária para expressar suas idéias. Sugere-se ao professor que comece a destacar para esses cadetes a importância de entender os significados gerais de frases, orações e parágrafos, sem se deterem apenas na tradução de cada palavra isoladamente.

Em relação à tentativa de evitar repetir, os dois grupos experimentais foram bem sucedidos no PTC. No entanto, o resultado do grupo de controle não foi tão satisfatório. Apesar de terem sido utilizados mais recursos no PTB desse grupo do que naqueles dos grupos experimentais, considera-se baixa a incidência de recursos e a freqüência com que foram utilizados no PTC, em relação aos mesmos testes dos grupos experimentais.

Dentre os recursos usados para evitar repetição nos textos escritos em inglês, foram observados: *pronome pessoal reto* (subject pronoun), estes os mais usados nas três turmas, *pronome pessoal oblíquo* (object pronoun), *outros substantivos* (sinônimos), *pronomes demonstrativos, adjetivos possessivos, outros verbos* (sinônimos), *expressões nominais definidas, apostos*, assim como as palavras ou expressões *the first... the other ... , other, one/ones, which, when, there, where, here, that* (pronome relativo), *some, one... the other ...* .

Nos textos em português os cadetes empregaram *pronome pessoal reto*, sendo este o recurso mais usado pelas turmas experimentais, *sujeito oculto, artigo indefinido*,

6 Seqüência lógica obtida a partir de uma descrição física ou de personalidade, concluída com uma opinião pessoal do escritor sobre quem ou o que ele escrevera.

7. Apresentação de idéias gerais (topic sentences) e seu desenvolvimento de modo mais específico.

8. A retomada do mesmo fenômeno por formas diversas, com base no conhecimento que se tem do mundo, mantém a continuidade do texto e evita a repetição lexical.

9. Uso de uma palavra ou expressão para fazer referência a outra que virá posteriormente no texto.

*artigo definido, outro substantivo (sinônimo), pronome adjetivo possessivo, elipse, aposto, pronome demonstrativo, gerúndio, além das palavras ou expressões que, lá, o/a qual, onde, um...outro..., tal.*

Foram observadas semelhanças entre os resultados dos grupos experimentais e os do grupo de controle, como, por exemplo, o fato de o *pronome pessoal reto* (PTA e PTC) e o *sujeito oculto* e o *pronome pessoal reto* (PTB) terem sido os recursos mais empregados pelos cadetes desses três grupos. Pode-se concluir, assim, que os cadetes estão habituados a evitar a repetição lexical na língua materna. No entanto, ao serem alertados para a possibilidade de fazer o mesmo na língua estrangeira, os cadetes dos grupos experimentais utilizaram maior diversidade de recursos que os cadetes do grupo de controle e empregaram estes mesmos recursos com maior frequência. Tal resultado confirma, portanto, a validade de serem ensinadas estratégias para evitar a repetição.

A utilização das conjunções nos testes apresentou um resultado consideravelmente relevante. Foi possível perceber que o bom desempenho dos cadetes em unir idéias dentro de um texto não estava relacionado ao número de conjunções empregadas, mas à diversidade delas. Após a utilização das estratégias, houve redução na frequência das conjunções do PTA, aumento no tipo de conjunção empregada e, conseqüentemente, na relação estabelecida. Por outro lado, no grupo de controle o mesmo fato não foi observado. Isto parece indicar que, após serem alertados para as possibilidades de relações que podem expressar em seus textos através do uso de conjunções, os grupos experimentais não se limitaram àquelas conjunções mais comuns como *and*, *but* e *because*. Ao contrário, ousaram ir mais além e foram bem sucedidos, confirmando a validade da aplicação de estratégias para o uso de conjunções.

Quanto às conjunções da língua portuguesa, empregadas no PTB, pode-se considerar sua frequência e diversidade elevadas, corroborando o que já era possível prever inicialmente: os cadetes são capazes de empregar esses mesmos recursos em português e, portanto, precisam ser alertados para a necessidade de tornar os textos que redigem em inglês mais coerentes através do uso de conjunções.

## Conclusão

A conclusão desta pesquisa está fundamentada nos questionamentos que deram origem a ela. A existência, ao mesmo tempo, de textos organizados, claros e coerentes e de textos confusos e sem sentido entre as redações dos cadetes do primeiro ano do Curso de Formação de Oficiais da AMAN despertou o interesse para a coerência e a coesão de textos redigidos em inglês. Passou-se a refletir, então, sobre as possíveis formas de ajudar os cadetes a expressar seus pensamentos de forma mais organizada e lógica.

O principal objetivo deste trabalho foi o de verificar se o cadete do primeiro ano era capaz de utilizar os recursos de seqüência lógica e temporal, conjunções e evitar repetição, com o fim de dar coerência aos seus textos. Um segundo objetivo estabelecido foi o de investigar a validade de se empregarem estratégias para chamar a atenção dos cadetes para os recursos coesivos mencionados acima.

Os resultados mostraram que, embora não seja fácil para o professor identificar as dificuldades do aluno, é necessário e aconselhável incentivá-lo a utilizar os recursos para dar seqüência e evitar repetições bem como a empregar adequadamente as conjunções como forma de aperfeiçoar seus textos.

Finalmente, espera-se que este estudo tenha colaborado para que se compreenda a importância de serem utilizadas estratégias para chamar a atenção para a seqüência, a repetição e as conjunções em textos de alunos principiantes.

## Referências

- COHEN, A. Cavalcanti, M. 1990. Feedback on compositions: teacher and student verbal reports. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 155-77.
- FATHMAN, A. K. WHALLEY, E. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In: Kroll, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 178-190.
- FÁVERO, L. KOCH, I. V. *Linguística textual*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FÁVERO, L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1993.
- GEVA, E. The role of conjunctions in L2 text comprehension. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 4, p. 731-747, 1992.
- HALLIDAY, M.A. K. HASSAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HOEY, M. *On the surface of discourse*. London: George Allen & Unwin, 1983.
- HOEY, M. *Patterns of lexis in text*. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.
- KATO, M A. *No mundo da escrita: uma perspectiva lingüística*. São Paulo: Ática, 1996.
- KEMMIS, S. McJAGGART, R. (Ed.). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1988.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1993.
- KOCH, I. V. TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1995.
- KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993a.
- \_\_\_\_\_. What does time buy? ESL student performance on home versus class composition. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993b. p.140-154.
- MCCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MCCARTHY, M. CARTER, R. *Language as discourse: perspectives for language teaching*. London: Longman, 1994.
- STANDFORD, G. SMITH, M. N. *Better writing: from paragraph to essay*. New York: Holt, Hinehart and Winston, 1980.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- WHITE, R. V. *Teaching written English*. London: George Allen & Unwin, 1980.
- WHITE, R.V. ARNDT, V. *Process writing*. London: Longman, 1991.
- WIDDOWSON, H.G. *Reading and thinking in English: exploring functions*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

**PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA:  
MUDANÇA DISCURSIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA DE UMA  
PROFESSORA DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE**

*Laura Rocha (G-UFG)*  
*Letícia Peixoto (G-UFG)*  
*Luciana Fonseca (G-UFG)*  
*Deise P. Dutra (UFG)*  
*Heliana Mello (UFG)*

**ABSTRACT**

*The following article presents the participation of a public high-school teacher of the city of Belo Horizonte in an action research project from APPA group at UFG. The data of this work were collected by observation and recording of classes as well as reflective sessions between the teachers and the members of APPA group. The qualitative analysis of the data shows the teacher's process of reflection and the conclusions point towards the crucial role of action research in promoting reflection and changes related to the professional practice of language teachers.*

**RESUMO**

*O presente trabalho aborda a participação de uma professora de escola pública de Belo Horizonte no projeto de pesquisa-ação colaborativa proporcionado pelo grupo APPA da UFG. Os dados do trabalho foram coletados através de observação e gravação de aulas e sessões reflexivas entre a professora e os membros do grupo. A análise qualitativa dos dados mostra o processo de reflexão da professora e as conclusões apontam o papel fundamental que a pesquisa-ação exerce em proporcionar reflexões e mudanças em relação à prática profissional de professores de línguas.*

*PALAVRAS-CHAVE: pesquisa-ação colaborativa; reflexão; mudança discursiva; desenvolvimento profissional.*

**Introdução**

Temos acompanhado a crescente preocupação em nossa área com a formação de professores de Línguas Estrangeiras, especialmente das escolas públicas brasileiras, que atendam à demanda dos contextos em que atuam. Assim, sentimos a necessidade de aproximar o corpo docente e alunos da graduação da Faculdade de Letras da UFG dos professores de línguas de Belo Horizonte. A experiência a ser aqui relatada visa proporcionar oportunidades de reflexão teoricamente informada tanto para professores formados quanto para alunos da graduação em formação. O que temos observado é que muitos professores se formam e quando se encontram efetivamente dentro de uma sala de aula, seja ela de uma escola pública regular, particular ou um curso livre, sentem-se despreparados para atuarem nesse contexto. Através da pesquisa-ação colaborativa<sup>1</sup> é possível solucionar problemas identificados por professores em relação ao ensino de línguas em sala de aula e proporcionar oportunidades de reavaliar a prática do ensino de línguas por meio da reflexão crítica. O artigo aqui apresentado trata de uma das pesquisas realizadas pelo Grupo (Ações e

---

1. Vide 'Contextualização Teórica'.

Percepções de Professores e Alunos no Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa) (APPA).<sup>2</sup>

### Participantes

O presente trabalho mostra a análise dos dados de uma professora do projeto de Educação Continuada de professores de Línguas Estrangeiras<sup>3</sup> (EDUNCONLE) que procurou o grupo APPA com o objetivo de melhorar sua prática acadêmica através da pesquisa-ação colaborativa.

O projeto EDUNCONLE, desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG, possui, dentre outros objetivos, o de propiciar para professores já em serviço oportunidades de formação continuada, bem como, para alunos em formação inicial oportunidades de conhecerem melhor o contexto de ensino de escolas regulares e, assim, terem uma formação mais realista e a experiência de participar de um projeto que articula ensino, pesquisa e extensão.

O grupo APPA proporciona aos professores, que participam do projeto de formação continuada ou não, a oportunidade para que eles compreendam melhor suas práticas pedagógicas, através da identificação de problemas em sala de aula e a oportunidade de solução dos mesmos através de reflexões e um trabalho colaborativo com os membros do grupo.

### Contextualização teórica

De acordo com Burns (1999), a pesquisa-ação colaborativa é um recurso que professores podem utilizar para solucionar problemas específicos encontrados em salas de aula. Ao contrário das pesquisas tradicionais, a pesquisa-ação parte da prática e caminha em direção à teoria, isto é, a partir das dificuldades encontradas em sala de aula, os professores têm a oportunidade de refletir sobre maneiras de abordar os problemas e colocar essas reflexões em prática. Wallace (1998) explica que a pesquisa-ação colaborativa é uma estratégia a ser utilizada por professores para transformar os problemas enfrentados na profissão em experiências positivas para o seu desenvolvimento profissional. A pesquisa-ação pode redefinir o desenvolvimento profissional dos professores, pois os ajuda a achar soluções práticas para os problemas vivenciados em sala de aula fazendo com que a prática de ensino melhore constantemente.

Ainda de acordo com Wallace (1998), uma importante prática dentro da pesquisa-ação é a reflexão, pois é através da reflexão sobre a prática profissional que o crescimento e desenvolvimento dessa prática pode ocorrer. Assim a prática reflexiva é demonstrada através de um ciclo reflexivo no qual há constante reflexão sobre a prática para que possa haver desenvolvimento profissional. Essa reflexão pode ocorrer de

---

2. O grupo APPA (*Ações e Percepções de Professores e Alunos no Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa*) vem realizando um trabalho de pesquisa-ação colaborativa com professoras da rede pública de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte desde 2000. O grupo tem, entre seus objetivos, compreender as ações e o discurso das professoras, aproximar o discurso das professoras à prática, investigar as crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, identificar as fontes das crenças das professoras assim como os meios através dos quais essas crenças são efetivadas na prática em sala de aula.

3. Dutra e Mello, 2004a.

maneira informal, sendo mais terapêutica do que produtiva, e a reflexão estruturada, mais adequada ao processo de pesquisa-ação. Através da última, o professor-pesquisador consideraria os problemas ou questões vivenciadas em sala de aula, faria perguntas e entraria na pesquisa-ação com a coleta e análise de dados e a aplicação dos resultados na prática profissional, tudo isso envolvido pelo ciclo reflexivo, ou seja, a constante reflexão em cima da prática profissional com o intuito de promover o desenvolvimento dessa prática.

O objetivo da presente pesquisa era, portanto, promover a reflexão da professora sobre as decisões tomadas em sala de aula e o que fazer para aprimorar cada vez mais sua prática.

## **Metodologia**

O presente trabalho se deu através das observações e gravação em fitas cassete de aulas da professora participante seguidas de sessões reflexivas colaborativas entre a professora, um bolsista e uma das coordenadoras do projeto. Durante essas sessões as decisões tomadas pela professora eram discutidas e as próximas aulas eram planejadas com base na discussão das sessões reflexivas. Transcrições de todos os encontros com a professora participante da pesquisa, sendo eles aulas e sessões reflexivas, foram feitas e serviram de base para a análise dos dados apresentados a seguir.

## **Análise dos dados**

A análise dos dados gira em torno das mudanças discursivas da professora participante em relação ao ensino de gramática, o que teve grande impacto no uso, ao final do projeto com o grupo APPA, diferenciado do material usado em sala de aula e da contextualização relacionada ao ensino de gramática.

Foi a partir de um grande desejo de melhorar sua prática pedagógica que a professora procurou o grupo APPA para iniciar o trabalho de pesquisa-ação colaborativa relatado aqui. Dentre as mudanças observadas, a que mais se ressaltou, foco de análise do presente trabalho, foi a mudança discursiva e, conseqüentemente o começo da mudança na prática, no ensino da gramática.

O objetivo era que a professora passasse por uma transição, através da reflexão e do trabalho colaborativo, para que o ensino da gramática de forma se tornasse mais contextualizado, para que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver as habilidades da língua – oral, escrita, leitura e escuta -, para que os alunos fossem capazes de usar a língua para a comunicação. Para que isso aconteça, de forma geral, é necessário que exercícios ou pontos gramaticais deixem de ser praticados isoladamente e passem a ser vistos de forma que os alunos tenham a oportunidade de perceber as relações sistemáticas que existem entre a forma, o significado e o uso (Nunan, 1998). Foi com objetivo de implementar o ensino da gramática mais de acordo com a Abordagem Comunicativa,<sup>4</sup> que o trabalho com a professora, extremamente motivada para melhorar sua prática, começou.

---

4. O foco da Abordagem Comunicativa, ou ensino de língua de forma comunicativa, está mais voltado para o significado do que para a forma e há, dentro dessa abordagem, o reconhecimento de que uma forma lingüística pode desempenhar várias funções, assim como uma mesma função pode ser expressa por diferentes formas (Dutra e Mello, 2004b).

Alguns pontos a serem melhorados foram identificados na primeira fase do trabalho junto ao grupo APPA, tais como o uso de material não autêntico e a falta de maior contextualização no ensino de gramática. Com relação ao material usado em sala de aula, o objetivo era que mais materiais autênticos fossem introduzidos à prática pedagógica da professora a fim de que os alunos tivessem contato com o uso da língua em situações mais reais e de forma mais contextualizada. Uma vez que o governo não fornece material didático para o ensino médio, a professora encontrava dificuldade em escolher o material a ser trabalhado com seus alunos. Dessa maneira, a professora selecionava textos de diferentes materiais didáticos, ainda sem a consciência da importância do material autêntico em sala de aula.

Através da pesquisa-ação a professora pôde perceber a necessidade de inserção de materiais autênticos em sala de aula, para que os alunos fossem expostos à língua como ela é usada por seus falantes nativos (Mello, 2004). Pode-se observar, pelos excertos abaixo que, em curto espaço de tempo, a professora já havia começado a incorporar, em seu discurso e sua prática, o material autêntico. Do material retirado de um livro didático, ela passa para um texto retirado da Internet.

**Excerto 1: 16/04/04**

[...]

**P:** É texto autêntico ou de algum livro didático?

**S:** Livro didático. A partir daí eu comecei a trabalhar com os meninos a questão (+) da (+) das estruturas isoladas, do sujeito, como que é montada, como que é montada uma estrutura no Inglês, como ela segue assim, não é tão diferente em termos gramatical do Português, como sujeito, verbo e complemento de frase, o foco.

**Excerto 2: 26/04/04**

**M:** ah: mhm aí você trouxe o texto da internet?

**S:** isso/

**M:** ah: tá(+) legal

**S:** passei para os meninos(+)

**M:** e deu para eles lerem e tudo(+)

**S:** na realidade eles tiveram muita dificuldade(+) então eu pedi que eles fizessem primeiro (+)procurassem as palavras(+) reconhecessem as palavras(+) Eu induzi ((perguntando)) de quê que esse texto está falando?(++) sobre o quê? (+) o nosso trabalho no projeto é sobre o quê(+) conscientização(+) Então(+) de que maneira nós devemos ter consciência do uso

Outro aspecto identificado, já mencionado aqui, foi a necessidade de ensinar a língua de forma mais contextualizada, ao invés de baseada em tópicos gramaticais isolados. Através das sessões reflexivas foi possível, também, a identificação desse aspecto para o início da mudança.

O planejamento anual da professora baseava-se em tópicos gramaticais assim como no planejamento diário que a professora passou a realizar. Faz-se necessário ressaltar a consciência da professora, tão empenhada e decidida a mudar, sobre o ensino da gramática mais contextualizada. Os excertos a seguir mostram a mudança ocorrida no discurso da professora em relação à função do ensino da gramática em sala de aula.

**Excerto 3: 14/04/04**

**M:** Tá/ mas essa escolha em relação ao que você vai abordar nessas próximas dez aulas e o programa, como é que foi essa escolha assim? (+) Foi em relação ao tópico que você tinha escolhido às estruturas gramaticais aos (+) como é que você falou? Não eu vou, isso tem a ver com o programa ou não?

**S:** Eu encaixei o tema de acordo com o programa, os tópicos (+)

**M:** Os tópicos seriam o quê?

**S:** Gramaticais (+) eh, e os textos de acordo com os próprios tópicos, eh (+)

[...]

**S:** ((pausa)) eh: acredito que não se posso ficar muito presa somente a questão gramatical(+) de acordo com as atividades que eu escolhi aqui depois nós vamos dar uma olhada(+)

**M:** isso depois a gente olha um a um

**S:** eu tentei não só ficar no ponto da gramática(+) a visão que eu tenho ((hesitando)) é de que eu me preocupo muito com os meninos deles estarem diferenciando(+) quando você usa o Simple Present quando você usa o Present Continuous.

**Excerto 4: 13/12/04**

[...]

**P:** E você acha que a partir de exemplos isolados ele vai conseguir depois juntar tudo?

**S:** Nunca, isso daí não ocorre, não tem como, é, ele vai demorar muito mais tempo para aprender a função daquela língua porque ele vai aprender códigos, decorar sujeito, verbo, depois complemento, então, ele vai ter muito mais dificuldade, né, qual a função, a verdadeira função da língua, ele não vai conseguir, é, perceber.

[...]

**S:** Não, a função da língua é uma função comunicativa porque nós conversamos, qual a função da língua, né, é você comunicar, transmitir alguma mensagem, suas idéias, né, transmitir idéias, não no sentido de, é, só mesmo questão gramatical.

Como se pode perceber, ocorreu, durante o trabalho da professora junto ao grupo APPA, uma grande mudança discursiva por parte da professora participante em relação ao ensino de gramática. As estruturas gramaticais isoladas deram lugar ao ensino da língua focada em seu uso para comunicação, como comentado pela professora no último excerto mostrado acima.

Observa-se que a professora inicia um processo de mudança discursiva a partir do momento em que, através de suas próprias reflexões e das sessões reflexivas com o grupo, consegue identificar aspectos relacionados à sua prática de ensino da gramática da língua inglesa as quais gostaria de mudar. Portanto, a reflexão é de extrema importância para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa-ação, pois é ela que vai ajudar a proporcionar mudanças como as observadas acima.

Ao término do seu projeto com o grupo APPA, a professora se sentiu muito mais preparada para continuar tomando decisões mais conscientes com relação à sua prática de ensino e percebeu que estava no caminho certo para se tornar uma professora mais reflexiva e com mais autonomia para continuar com sua prática pedagógica da melhor maneira possível.

Uma das reflexões finais feita pela professora mostra o que existiu de mudança efetiva para ela através de sua participação na pesquisa-ação colaborativa. A partir do excerto abaixo pode-se perceber que a professora tem a consciência de que muito do que foi dito, feito e refletido durante o ano de 2004, quando a professora participou do projeto de pesquisa-ação, foi incorporado ao seu discurso, mas que o processo de



desenvolvimento e melhoria profissional ainda continua, não termina ao terminar o trabalho com o grupo APPA.

**Excerto 5: 23/09/04**

S: Ah, o trabalho foi de fundamental importância para o profissional, principalmente pra mim, porque muitas coisas, é, formas necessárias de serem mudadas, principalmente gerenciamento de classe, planejamento de aula (+) é, no decorrer do processo eu acredito que, que estas mudanças ocorreram gradativamente em relação a, ao, ao professor, é preciso ainda estar em constante mudança, acredito que não finalizou, não, que é preciso estar mudando constantemente, tendo, é (+++) em vista que é preciso observar sempre as aulas, as nossas atitudes.

Dentre outras mudanças, ela menciona também o melhor planejamento de aulas, o melhor gerenciamento de seu tempo, o trabalho das habilidades da língua – *listening, speaking, reading e writing* – de maneira mais efetiva e o ensino da gramática com o intuito de ensinar a língua para a comunicação e não em tópicos lingüísticos isolados.

### **Conclusão**

A pesquisa-ação colaborativa se mostrou, juntamente com a motivação e empenho da professora participante deste trabalho, ser de extrema eficiência e sucesso para mudanças discursivas e de atitudes, como no uso de materiais autênticos. E proporcionou também a oportunidade de reflexão e de aproximação da teoria à prática através de questionamentos reais de possíveis problemas enfrentados em sala de aula.

Faz-se importante notar que, em um ano de trabalho com o grupo APPA, a maior mudança da professora foi a mudança discursiva. Ela passou a entender e, conseqüentemente, incorporou ao seu discurso a necessidade do ensino da língua de forma mais contextualizada. A mudança na prática não foi tão fortemente notada quanto a mudança discursiva, mas acredita-se que foi proporcionado à professora grande autonomia e poder de reflexão para que ela própria pudesse proporcionar mudanças efetivas em sua prática num futuro próximo.

### **Referências**

BURBANK, M. D; KAUCHAK, D. An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *Teacher and Teacher Education*, 19, 2003.

BURGESS, J; ETHERINGTON, S. Focus on Form: Explicit or Implicit? *System*, Volume 30, Issue 4, December, 2002. p. 433-458. University of Salford, UK.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. New York: Cambridge University Press, 1999. 271 p.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Os Caminhos do Ensino de Gramática em Línguas Estrangeiras. In DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). *Gramática e vocabulário no ensino do inglês*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN. 2004b.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A Prática de Ensino na Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. 1 ed. Campinas, 2004a, v. 1, p. 31-44.

ELLIS, R. 2001. Grammar teaching - Practice or consciousness-raising? In RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

FREITAS, M. A. de; et al. Professores de Língua Inglesa em Formação: Mudando Crenças e Atitudes. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 39, p. 47-67, Jan./Jun. 2002.

MELLO, H. O Ensino de Gramática de Línguas Estrangeiras: Uma Perspectiva da Lingüística Cognitiva. In DUTRA, D.P.; MELLO, H. (Org.). *Gramática e vocabulário no ensino do inglês*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN. 2004.

NUNAN, D. Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, Volume 52/2 April 1998, Oxford University Press, 1998.

PETROVITZ, W. The role of context in the presentation of grammar. *ELT Journal*, Volume 51/3, July, 1997. Oxford: Oxford University Press, 1997.

WALLACE, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 285 p.

## O CONFLITO METODOLÓGICO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA

*Luciana Paula Rosa dos Santos (UEG-Inhumas)*

### ABSTRACT

*In this research, an English teacher who tended to work on an approach based on the reading skill, met the four skills approach in a teacher education course. When she got in contact with this "new" approach, she began a conflictive process: she wanted to teach also the oral abilities, listening and speaking, but she did not get success because of her limited educational background. I observed her teaching practice during six months and stimulated her reflection about the classes in order to have her own methodological decision. This decision, in our point of view, was a result of her professional development and autonomy search.*

### RESUMO

*Nesta pesquisa, uma professora de inglês que trabalhava priorizando a habilidade de leitura deparou-se com o ensino das quatro habilidades em um curso de formação continuada. Ao entrar em contato com esta "nova" abordagem, a participante iniciou um processo de conflito: ela desejava trabalhar as habilidades orais (ouvir e falar), mas não conseguia sucesso por causa de uma formação tecnicista. Durante o período da pesquisa, a professora foi estimulada a refletir sobre suas aulas, no intuito de que optasse por uma ou outra orientação. Esta decisão, a nosso ver, é resultado do desenvolvimento profissional e de busca de autonomia.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *formação de professores de LE; ensino de inglês como LE; metodologia.*

### 1. Introdução

A formação de professores de língua estrangeira tem sido discutida e investigada com um olhar crítico para as teorias de ensino e aprendizagem de línguas, de modo a levar o professor à reflexão sobre a sua prática, o que é defendido por vários autores, como Richards (1990), Almeida Filho (2002b) e Celani (2003). "Formação" pode ser definida como "uma preparação complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre os dois tipos de conhecimento" (Leffa, 2001, p. 335). É um termo que se opõe a treinamento, sendo que este último é entendido como o "ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica" (Leffa 2001, p. 334). Destacamos que formação não exclui o ensino de técnicas e procedimentos, mas proporciona ao docente conhecimento teórico sobre as técnicas. Para a formação do professor já em exercício, vários termos são usados: formação continuada, aperfeiçoamento, formação em serviço e até mesmo "reciclagem". Neste trabalho, utilizaremos "desenvolvimento profissional" como uma abordagem de formação de professores que valoriza seu caráter contextual e orientado para a mudança (García, 1999).

Acredita-se que a reflexão tem papel fundamental no desenvolvimento profissional, pois ela é uma tendência na área de formação que valoriza o questionamento sobre a prática, o aspecto do contexto, levando o docente a elaborar planos de ação e a tomar suas próprias decisões (Richards, 1990; Alarcão, 2000; Almeida Filho, 2002b) proporcionando, assim, a retomada da satisfação profissional e pessoal (Contreras, 2002; Sacristán, 2002). Diante disso, um professor em conflito pode

alcançar um ponto de equilíbrio através da reflexão, quando ele observa sua prática, considera aspectos do ambiente da sala de aula, elabora planos e toma suas próprias decisões. Nesta pesquisa, a trajetória profissional da professora participante será analisada à luz desta tendência de reflexão, a fim de que a professora alcance o ponto de equilíbrio desejado.

A participante desta pesquisa foi escolhida por estar vivendo um momento difícil em sua carreira. Mima, seu nome fictício, é professora de inglês do ensino médio de uma escola estadual em Goiânia. Sua formação inicial foi em Letras Português – Inglês, iniciada em uma universidade pública e concluída em uma particular. Ela atua como professora há oito anos, tendo começado a lecionar antes da graduação. Sua experiência de aprendizagem em língua inglesa não propiciou o uso das habilidades orais, mas uma aprendizagem de estratégias de leitura, com objetivos de ler textos em inglês, portanto, seu nível de conhecimento era razoável, mas com grande dificuldade com pronúncia e compreensão oral. Ela também participou, durante oito anos, de um programa de formação que trabalhava o ensino de inglês com um enfoque na leitura.

Mima foi convidada a participar deste estudo quando participava de um curso de formação oferecido por um acordo entre universidades e secretarias de educação, no qual realizou um depoimento importante sobre sua frustração como profissional. A professora responsável pelo curso, Paula, desenvolveu um diário de notas, onde foi registrada a angústia por que Mima passava, já que não sabia como se desenvolver profissionalmente. Mima estava sentindo como se não soubesse mais trabalhar, pois o método aprendido como “adequado” já não servia mais aos seus propósitos. A participante estava confusa em relação a que método seguir, pois sua formação contemplava o modelo de ciência aplicada, o qual direciona o professor a adotar um método como “modelo correto”, sem estimular a autonomia do profissional (Wallace, 1993). Mima tornou-se então “refém dos métodos”, no dizer de Paula que, gentilmente, cedeu seu diário de notas. Daí surgiu o interesse em pesquisar a situação de conflito por que passava essa professora. Sua formação inicial foi voltada para um método de ensino que prioriza a habilidade da leitura, contudo, a professora toma conhecimento de outro método que prioriza as habilidades orais (compreensão oral e fala) e demonstra o desejo de modificar sua prática. Este conflito motivou a investigação e deu início a um convívio de sete meses entre pesquisadora e participante.

A pesquisa foi realizada com quatro meses de observação de aula e mais três meses de entrevistas sobre as aulas, as anotações da pesquisadora e uma entrevista final sobre os possíveis resultados da reflexão realizada. Desenvolvemos esta investigação no formato de um estudo de caso, de natureza qualitativa (Triviños, 1987), com apenas uma participante. Para a coleta de dados foram utilizados vários instrumentos: um questionário, quatro entrevistas com a participante, um diário de uma professora formadora e notas de observações de aula, além de documentos.

Neste artigo, apresentaremos apenas um viés da análise dos dados. Abordaremos o “embate” entre o ensino das quatro habilidades e o ensino com foco na leitura para configurar o conflito metodológico.

## 2. O ensino das quatro habilidades

Em um artigo do periódico *Applied Linguistics*, Angelis e Henderson (1989, em Brown, 1994, p. 145), compilaram as principais idéias a respeito da formação de uma abordagem comunicativa de ensino. Essa abordagem, denominada “comunicativa”, teve seus primórdios quando Wilkins (1994, em Almeida Filho, 2002a, p. 49) sistematizou “uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional tradicional”. Juntamente com outros teóricos, Wilkins (1994) estabeleceu um programa de ensino chamado nocional-funcional, que reunia funções comunicativas (pedir informações, oferecer, agradecer, descrever etc) com conceitos gramaticais e, com isso, sistematizou as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas, ao colocar a competência comunicativa como meta a ser alcançada no ensino de línguas. Seriam exemplos de procedimentos metodológicos comunicativos os que levam os aprendizes a agir funcionalmente: cumprimentar, convidar, despedir-se; descrever uma experiência a partir de elementos concretos, ler e interpretar um poema, estudar as condições econômicas de um país ou de uma região etc. Ou seja, propostas de atividades com ênfase na mensagem, e não no código lingüístico. Comumente, esses termos equivalem a um tipo específico de ensino que conduz o aprendiz a ler, escrever, falar e ouvir em língua estrangeira que, nesta pesquisa, denominamos “ensino das quatro habilidades”. No pensamento de Brown (1994, p. 245),

[d]iálogos, repetições, exercícios ensaiados e discussões sobre regras de gramática são muito mais simples de se lidar, para o professor não nativo, com fluência mediana; contudo, essa adversidade não deve deter ninguém de perseguir metas comunicativas em sala de aula.

Podemos perceber que a última característica citada acima torna a posição do professor não fluente muito complicada, pois como ele ou ela pode propor contextos espontâneos de conversação, se não houver um preparo, uma pesquisa anterior do vocabulário a ser utilizado, da estrutura gramatical, da pronúncia etc? Deparamo-nos com a questão da competência lingüística do professor de língua estrangeira. O autor estimula o ensino comunicativo mesmo diante da falta de competência lingüística do professor não nativo, o que pensamos ser extremamente válido, pois o profissional pode buscar competência lingüística, se houver condições para tanto.

No entanto, nas escolas de ensino fundamental e médio, ser comunicativo pode significar trabalhar uma habilidade por vez. Almeida Filho (2002a, p. 44) admite que implementar essas idéias nas escolas públicas não é uma tarefa simples e sem ambigüidades e que, “com menos de 30 horas aulas por semestre, não se pode ter a ilusão de levar o aluno ao domínio da língua-alvo nem em dois e nem em quatro anos”. Como contraponto ao ensino das quatro habilidades, abordaremos, a seguir, uma orientação metodológica que prioriza a leitura devido aos fatores contextuais da escola brasileira.

## 3. O ensino com foco na leitura

Alguns autores opõem-se ao ensino comunicativo das quatro habilidades nas escolas regulares, em especial nas públicas, e propõem o foco de ensino na leitura, como Celani (1997) e Totis (2000). Moita Lopes (2002, p. 132), por exemplo, diz ser

“irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades lingüísticas, tendo em vista as condições existentes (...)”. Deste modo, há orientações metodológicas que enfocam a leitura e a escrita, como o chamado “Inglês Instrumental”, Análise de necessidades (Celani, 1997) e o Modelo Interacional de Moita Lopes (2002). Moita Lopes (2002) compartilha com Vigotski (2000) a visão de conhecimento que é construído socialmente e defende uma concepção de processo educacional no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto. A formulação deste programa de ensino deve-se a uma justificativa social, como afirma Moita Lopes (2002, p. 133):

a necessidade de um programa de ensino de LE voltado para o ensino da leitura é derivada da justificativa social do inglês no país e do fato de que um programa de ensino centrado nas quatro habilidades lingüísticas, concebidas como objetivos de ensino, é irrealizável no contexto da escola pública brasileira. Há, portanto, duas considerações diferentes aqui: uma é a questão de ideologia educacional e a outra é relacionada à realização de objetivos.

Apesar de ter se originado no ensino das estratégias de leitura do Inglês Instrumental, a proposta para focalizar a leitura na escola pública defendida por Moita Lopes “deve ser entendida como um programa de ensino geral de LE” (Moita Lopes, 2002, p. 133). Nessa proposta de ensino, o aprendiz é considerado como ser discursivo, que interage com o texto e traz à tona a questão da ideologia do ensino de inglês no Brasil. Muitas vezes, o ensino de língua inglesa é tido como ingênuo e até visto com reservas, pois é a língua veiculadora da mídia, da moda, dos valores importados, dos “enlatados” e do imperialismo norte-americano. Quando pensamos em um ensino voltado à formação de cidadãos, não apenas de usuários de uma língua estrangeira, estamos diante de uma forma engajada de ensinar, mais próxima do sociointeracionismo. Segundo Moita Lopes (2002, p. 134), a aprendizagem da língua estrangeira com foco na leitura “fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação via discurso escrito, que pode ser ampliada mais tarde através do discurso oral, caso o aprendiz venha a precisar”. Outro aspecto do ensino com foco na leitura é a relativa facilidade de atingir objetivos, visto que professor e aprendiz alcançam mais rapidamente a meta de ler textos em língua estrangeira, utilizando as estratégias de leitura (Totis, 2000). Acrescente-se a isso o fato de que o “objetivo final” de aprender inglês na escola pública é, em geral, passar no vestibular, incentivando a leitura e a interpretação de textos diversos. Sendo assim, a função da língua estrangeira é definida de acordo com o contexto social em que está inserido o aprendiz.

Essa forma de ler textos em inglês envolve algumas estratégias de leitura, tais como: fazer previsões do conteúdo do texto a partir da análise de títulos, gráficos e ilustrações e do acionamento do conhecimento de mundo e conhecimento prévio do assunto pelo leitor; concentrar a atenção nas palavras cognatas e deduzir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto; procurar informações específicas ou fazer uma leitura rápida para verificar a idéia central do texto sem se preocupar com o conhecimento isolado de cada palavra ou com vocábulos desconhecidos e assim por diante. Também há a preocupação de que o aprendiz analise o texto de forma crítica, questionando, por exemplo, a intenção do autor, o leitor idealizado, a ironia de charges ou o porquê da indignação de uma carta ao editor.

Essa orientação pode ou não incluir uma prática oral, dependendo do contexto em que o professor atua (Totis, 2000). Mas não exclui as demais habilidades, pois as aulas partem do texto, que pode ser uma música em inglês, por exemplo, proporcionando a prática de compreensão oral e pronúncia. De acordo com Celani (2003), Moita Lopes (2002) e Freire de Souza (2002), os resultados, em geral, têm sido eficazes onde essa orientação tem sido empregada, pois “aumenta a motivação do aluno pelo rápido aprendizado, tornando-o auto-suficiente para o desempenho de suas funções e incentivando-o a buscar o seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento” (Freire de Souza, 2002).

Não podemos confundir esta orientação com Inglês Instrumental. O Inglês Instrumental é um tipo de curso de instrumentalização em língua estrangeira, no qual o aluno adquire estratégias para o entendimento de textos com finalidade de realizar uma prova ou ler textos de sua área de interesse. O Inglês Instrumental tem origem no *ESP* (*English for Specific Purposes*, ou seja, “Inglês para Fins Específicos”), no qual a finalidade da leitura é direcionada para alunos de cursos técnicos ou de graduação, geralmente voltadas para a leitura de textos de ciência e tecnologia (Celani, 1997). Em nosso país, o *ESP* é considerado por muitos como sinônimo de leitura instrumental. No entanto, como o nome indica, *ESP* é leitura para fins específicos, mas é também escrita, conversação, e compreensão oral para fins específicos, na qual pode haver a seleção de uma ou outra habilidade. Um curso de espanhol para taxistas e comerciantes de cidades turísticas, para melhorar o atendimento a estrangeiros, é um exemplo de Inglês para Fins Específicos.

Por essa razão, entendemos que a proposta de ensino voltada à leitura é uma perspectiva metodológica diferenciada, a qual chamaremos de “ensino com foco na leitura”, composta pelo modelo de Moita Lopes (2002) e a orientação proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental.

O “ensino com foco na leitura” vai ao encontro da proposta de ensino adotada por diversos cursos de formação com ênfase nas estratégias de leitura. Propõe-se que essa perspectiva seja adotada na escola pública, pois é sugerida nos PCNs do Ensino Fundamental, sem que a habilidade oral seja excluída, mas trabalhada onde há essa possibilidade.

Escolher uma ou outra corrente metodológica depende da formação, da experiência e, principalmente, da capacidade reflexiva do professor, pois, somente refletindo sobre a própria prática e as teorias e métodos que a embasam, o docente pode fazer opções com mais segurança.

#### **4. O conflito metodológico**

Em um primeiro momento, o conflito de Mima surgiu na superfície, aparentemente, como uma confusão metodológica, ou como falta de conhecimento teórico, mas à medida que a observação de aulas e as entrevistas foram sendo realizadas, o conflito emergia mais intenso e profundo.

Outros “personagens” participam como coadjuvantes dessa história: a professora formadora Paula e a professora formadora Heloísa, ambas trabalhando com reflexão de professores, porém, com direcionamentos diferentes. Paula atua com as quatro habilidades e Heloísa defende o ensino com foco na leitura. Também são mencionados outros professores ou colegas de curso, que serão identificados com iniciais maiúsculas nos exemplos.

Já no primeiro encontro com a professora formadora Paula, a participante compartilha suas dúvidas metodológicas e indaga por respostas que atendam às suas necessidades da prática. Um trecho do diário de Paula, do primeiro encontro, revela o questionamento de Mima:

A Mima disse que se sente muito confusa. Ela trabalhava com leitura, depois fez um curso com alguns americanos que focalizaram as habilidades orais (repetição), mas ela disse que os alunos estavam cansados de repetir. Senti que ela estava ali querendo uma saída, querendo respostas. Pena que elas não existem. Espero que ela venha a entender que as respostas devem ser construídas por ela e não por agentes externos.

Exemplo 1 – Diário de Paula/ primeiro encontro

Podemos perceber a confusão da participante ao se deparar com diferentes propostas de método, uma com foco na leitura e outra com foco nas habilidades orais. A busca por respostas foi visivelmente sentida pela professora formadora ao registrar que Mima “estava ali querendo uma saída”. A partir dessa nota da formadora, ampliamos a noção do conflito como algo mais complexo. Não é apenas um, o metodológico, mas é um conflito profissional e pessoal também. A formação de Mima, no modelo de ciência aplicada, não permite que ela se coloque como produtora de conhecimento. O “saber do professor” não é levado em consideração. O especialista produz para que o professor aplique esse conhecimento teórico na sala de aula. A atitude de querer respostas externas, de um “portador de teorias”, é uma característica dos profissionais formados nesse modelo. Em suma, Mima estava insegura em relação ao método devido a sua formação acadêmica e a sua experiência como aprendiz. O conflito, especificado nesta seção como o conflito geral, emerge como uma grande categoria, aquela que permeia a prática da participante.

E mais adiante, Paula afirma em seu diário de notas sobre os professores-alunos de seu curso: “parece-me que alguns deles nunca tiveram um curso de treinamento e as técnicas são importantes, mas não gostaria que os encontros se transformassem nisso”. A formação de Mima, apesar de ter sido, majoritariamente, no modelo de ciência aplicada, parece não ter oferecido a ela condições de desenvolver-se profissionalmente, na aplicação de técnicas. Conhecer técnicas e recursos de ensino é indispensável em qualquer modelo de formação e o modelo reflexivo não está isento disso. O que ocorre, geralmente, é que muitos profissionais possuem técnicas, sabem aplicá-las, mas não conseguem relacionar sua prática com a reflexão sobre o que fazem, como fazem, por quê, para quem e pelo interesse de quem ensinam (Wallace, 1993). Mas para Mima, falta o “saber fazer”, pois ela deseja que seus alunos aprendam inglês, mas necessita de um modelo de procedimento, de um exemplo a ser seguido.

Há outro tipo de conflito, o pessoal, como podemos perceber no trecho da Entrevista 1 em que a participante tinha dúvidas sobre se continuava na profissão:

Eu fico dividida nestas questões, aliás, eu sou uma pessoa que fica muito na balança, (...) se estou agindo certo, ou agindo errado... Eu ainda tenho muitas dúvidas, muitas e muitas. E olha que já tem oito anos que estou na sala de aula, e até hoje ainda não encontrei um caminho que eu olhe e pise dizendo que este é seguro, tenho certeza do que estou fazendo.

Exemplo 2 – Entrevista 1



O obstáculo do conhecimento lingüístico contribuiu para desencadear o conflito, pois como professora de língua inglesa, Mima não se sente segura para ensinar as habilidades orais, ela reconhece que precisa aprender para optar por um ensino comunicativo. Na Entrevista Final, a participante declara seu desejo de melhorar suas habilidades comunicativas:

(...) o que eu estou precisando mesmo, até para fazer o mestrado é aperfeiçoar a pronúncia, a fala, fazer um curso de inglês. Para eu falar inglês perfeitamente, não. Mas, pelo menos, para ter um nível mais elevado de ouvir, falar, ler e escrever.  
Exemplo 5 – Entrevista final

Mima tem o desejo de implementar uma prática com o ensino das quatro habilidades, mas fica presa ao foco na leitura porque não tem segurança com as habilidades orais. O fato de não falar a língua que ensina restringe a opção metodológica, evidenciando que a formação do professor de língua estrangeira está intimamente ligada à questão lingüística; se ele é fluente no idioma, pode se arriscar mais, inclusive, dinamizar sua prática.

Diante dos problemas abordados (confusão metodológica, formação no modelo de ciência aplicada e dificuldade com as habilidades orais), podemos percorrer a “via crucis” de Mima em busca de uma solução-ressurreição para seu período crítico, já que o conflito permeia sua prática. Ela não sabia se queria continuar a carreira de professora, conforme relata Paula no sexto encontro: “Mima não sabe por que está dando aula de inglês, ela é ‘mãe dos alunos’, ela sabe ouvi-los, mas não é, de fato, professora. Ela disse que deveria ser assistente social, trabalhar em hospitais em vez de dar aula...”

## **5. E agora, ensino com foco na leitura ou ensino das quatro habilidades?**

As aulas observadas foram divididas em três temas, a saber: aulas de seminário, aula sobre letras de música e aula com textos do livro. Mima utiliza materiais diversificados para trabalhar textos com seus alunos. A professora levou para a sala de aula uma letra de música de *rock* que os próprios alunos pediram. Na Entrevista 2, ela afirma que o objetivo da atividade é a leitura e a interpretação textual. O recurso do áudio é uma ferramenta para aumentar o interesse dos alunos, mas a preocupação da professora é a compreensão significativa da letra (“o que o autor quis dizer com a música”), por isso, ela pede que os alunos traduzam a letra da canção. Mima pede aos alunos, no entanto, que não usem o dicionário indiscriminadamente, evitem tradução literal e utilizem as estratégias abordadas em sala. Ela consegue promover uma interação entre leitor e texto, nos moldes do ensino com foco na leitura.

Em uma aula comum, sem seminário ou música, Mima segue os passos das estratégias de leitura: uma pré-leitura para introduzir o tema; uma leitura geral, outra minuciosa; e atividades de pós-leitura. Nesse tipo de aula, os alunos demonstram mais interesse pelas atividades, conforme as anotações de observações de aula. Podemos afirmar que a participante mostra seu potencial como profissional neste tipo de aula, trabalhando as estratégias de leitura de modo eficaz, interessante aos alunos e com muita segurança. Contudo, ela não se contenta mais com o ensino com foco na leitura e interpretação, ela entende que os alunos querem mais, querem ouvir uma música e entendê-la, cantar e comunicar-se em inglês. Talvez isto possa resumir o conflito de Mima: querer oferecer um ensino melhor a seus alunos, mas não saber como fazer isso.

Em contato com o curso de Paula, nossa participante percebe que pode mudar sua prática, introduzindo as habilidades orais em sala de aula. Apresentamos aqui, o único momento em que Mima trabalha com a oralidade, durante o período em que a pesquisadora observou suas aulas. Ressaltamos que essa tentativa ocorreu na última aula observada, conforme o relato a seguir:

**Dia 8 de junho:** (...) Há poucos alunos em sala: 20. A professora faz a chamada. (...) Então ela coloca as respostas no canto do quadro, sobre o texto *Landlady*. Mima faz a mesma estratégia de repetição. Ela lê a pergunta e os alunos repetem a resposta. (...) Mima traduz as frases e repete com eles. (...) Mima pergunta: *'How old are you?'* aproveitando a pergunta *'how old is Billy?'* Ela também ensina *'I am'*, usando o exemplo dela. Nesse momento, os alunos se interessam. Ela caminha na sala, vai até os grupinhos do fundão, pergunta para cada aluno sobre a idade e eles respondem em inglês. É uma tentativa de prática oral!  
Exemplo 4 – Anotações de observação de aulas

Nesse momento, a professora usa a língua para perguntar a idade e os alunos respondem naturalmente, pois já sabiam os números em inglês. Deste modo, Mima realiza uma tentativa de prática oral comunicativa, que leva em consideração o que o aprendiz quer realmente dizer. A professora explora a capacidade de expressão dos alunos, pois eles já sabiam os numerais, faltava-lhes oportunidade para usar o vocabulário aprendido, neste caso, para expressar a própria idade. Esse procedimento foge ao padrão observado até então, pois, como já citado, as aulas de Mima eram voltadas à leitura e interpretação de textos.

Na Entrevista sobre anotações, Mima reconhece que precisa trabalhar com a prática oral, porque os alunos querem aprender também a falar, ouvir, ou seja, as quatro habilidades. Mas ela admite que também necessita de mais conhecimento para trabalhar desse modo. Na Entrevista sobre anotações, ela diz: “preciso aprender a falar mais, ouvir mais, para poder me comunicar melhor...” Podemos afirmar então que Mima fica restrita a um tipo de ensino não somente por sua formação, mas também pela falta de conhecimento lingüístico. O professor que não tem desenvolvidas as habilidades orais vai ter sua opção metodológica restrita ao ensino com foco na leitura.

## 6. Reflexão sobre a prática

Após o período de observação de aulas, foram realizadas duas entrevistas para finalizar a coleta de dados: uma entrevista sobre as anotações da pesquisadora e uma entrevista final sobre os resultados da participação na pesquisa. Acreditamos que nesses dois momentos, Mima refletiu sobre sua prática, tomando decisões importantes sobre sua vida profissional. Quando perguntada sobre o que pretendia fazer em relação ao conflito entre as duas abordagens de ensino, ela expressa sua intenção de mudar a orientação metodológica de suas aulas, conforme o trecho a seguir:

**Mima:** (...) Mesclar as duas coisas. E agora você me lembrou que eu vou fazer isso, meio a meio. Se eu puder trocar esses exercícios mecânicos (do livro) e aí vamos fazer a oralidade no lugar deles. Fica melhor dividir meio a meio: estratégias de leitura; terminou estratégias de leitura, partimos para a oralidade, fazemos as duas coisas.  
Exemplo 5 – Entrevista sobre anotações de aulas

Mima toma consciência de que é possível trabalhar as estratégias de leitura para um trabalho com textos e, ao mesmo tempo, habilidades orais. Teoricamente, as duas orientações metodológicas não são contraditórias, mas na concepção da participante, elas eram vistas como opostas. A decisão de Mima em trabalhar as duas orientações em sala de aula não é surpreendente, nem inusitado, visto que há, atualmente, uma tendência ao ecletismo de métodos (Prabhu, 1990). O professor pode fazer uso de procedimentos e métodos de acordo com suas necessidades e criatividade.

Mima tomou suas próprias decisões, que acreditamos ser fruto da reflexão em que a participante engajou-se durante a pesquisa. Ressaltamos ainda que o conflito não está totalmente resolvido, mesmo porque não pôde ser analisado após a realização da pesquisa. Mas podemos afirmar que a participante deixou a estagnação provocada pelo conflito. Ela considera que a participação na pesquisa foi de grande auxílio para a reflexão (“Você me ajuda muito a refletir sobre a minha prática, está me ajudando, me ensinando a agir diferente em certos momentos, a mudar minha prática...” – trecho da Entrevista final).

Mima desperta para o fato de que não há receitas para o ensino, a saída para seu conflito é conhecer-se como profissional, refletir e buscar autonomia. Ela reafirma sua vontade de melhorar a prática, de buscar coisas novas, mas não soluções vindas de outras pessoas, como “receitas prontas”. Acreditamos que nossa protagonista, ao fim da pesquisa, já não era mais uma “refém dos métodos”, ela mostrou-se convencida de que ela teria de buscar soluções para melhorar sua prática, conforme o excerto abaixo:

**Luciana:** De onde você acha que virão as respostas sobre o caminho seguro?

**Mima:** Luciana, pela experiência que eu já tenho visto e vivido e, ultimamente, nas aulas da Paula, estou chegando à conclusão que de mim mesma, sou eu mesma que terei que analisar, refletir bastante a resposta (...)

Exemplo 6 – Entrevista 2

Não podemos afirmar, contudo, que Mima tornou-se uma professora autônoma, no sentido descrito por Contreras (2002), mas o desejo de mudança, de melhorar a prática, é o início de qualquer processo de desenvolvimento profissional. É justamente o desejo de mudança que impulsiona Mima superar seus conflitos.

## 7. Considerações finais

Um aspecto resultante da pesquisa é o evidente desgaste de cursos de formação que focalizam apenas o ensino de técnicas ou que “treinam” professores em um método apenas. A formação de professores dentro do modelo de ciência aplicada não contempla a complexidade das situações incertas, de conflito, que podem surgir na vida profissional docente (Contreras, 2002). Neste contexto, o modelo reflexivo parece ser um caminho viável para a formação de professores sensíveis às inovações e capazes de questionar a própria prática. Os cursos de formação contínua, oferecidos por governos, associações, ou instituições de ensino superior, não podem ser resumidos a palestras e/ou leituras teóricas, se objetivam promover mudanças na prática pedagógica de professores. É necessário um exame reflexivo da prática (o que ele pensa), conhecer que tipo de profissional ele é, o que faz e, principalmente, que professor deseja ser, além de embasamento teórico.

Esta pesquisa confirma os resultados de outras também realizadas com professores de inglês da escola pública: quando o professor é envolvido em um

processo de reflexão, há maiores chances de haver melhorias em sua prática pedagógica (Vieira-Abrahão, 1996; Pessoa, 2002). No processo de reflexão, as teorias práticas do professor podem vir à tona e ser questionadas, possibilitando uma seleção do que lhe é apropriado ou não. Como vimos neste estudo, a professora queria ser aquilo que é desejável em toda profissão: sentir-se capaz de realizar seu ofício da melhor maneira possível, com sucesso. No nosso caso, a reflexão foi eficaz para que o conflito fosse minimizado, ainda que sem a relação com a teoria, o que julgamos ser um aspecto importante. Não conseguimos, nesta pesquisa, implementar a relação teoria e prática, devido ao curto espaço de tempo disponível da participante e da pesquisadora.

Além disso, a escolha do método mais adequado ou a implementação de procedimentos oriundos de vários métodos depende também da competência lingüística do professor de inglês. A formação desse profissional não pode constar apenas de conhecimentos teóricos e de reflexão sobre a prática, mas igualmente da aprendizagem das quatro habilidades para que, ele, então, possa ter liberdade de escolha metodológica. Ensinar apenas uma ou outra habilidade é uma necessidade específica, que também deve ser contemplada onde não há condições de um ensino nas quatro habilidades. Mas, ao invés de se acomodarem com uma situação paliativa, os profissionais da área devem priorizar um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, buscar seu desenvolvimento profissional, que também inclui a competência lingüístico-comunicativa, no caso do professor de línguas. Conclui-se, portanto, que não ter conhecimento lingüístico-comunicativo pode limitar os futuros profissionais, pois, certamente, não poderão ensinar o que não aprenderam.

Outra limitação desse estudo é que não conseguimos romper com o individual, não obtivemos meio de considerar o contexto institucional, de relacionar o trabalho da participante com a organização da escola, com os colegas e com a política educacional. A reflexão e a busca de autonomia não podem ser compreendidas individualmente e, sim, na construção da emancipação no contexto do trabalho e na sua relação com o outro – que pode ser a sociedade, a administração, os discentes ou os colegas –, e que é construída no diálogo social, ao mesmo tempo em que o professor reflete sobre sua prática (Pessoa, 2002; Contreras, 2002; Pimenta, 2002). Podemos dizer que a pesquisadora assumiu o papel do “outro”, pois também contribuiu como colega.

Como consideração final, destacamos alguns aspectos relevantes dessa pesquisa. Em primeiro lugar, que a reflexão sobre a própria prática pode ser um meio eficaz de compreender a formação do professor, suas experiências escolares, sua personalidade e suas decisões. Em segundo lugar, que promover a melhoria das condições de ensino de língua inglesa no país não depende tão somente dos cursos de formação, mas de um empenho verdadeiro de toda a sociedade, a começar pela implantação de uma política educacional que ofereça condições aos professores de refletir sobre sua prática e buscar sua autonomia.

## Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 171-189.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002a.

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras em formação*. Campinas: Pontes, 2002b.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey, Prentice Hall, 1994.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ, 1997. p. 147-161.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE DE SOUSA, S. A. *Ensino de leitura em língua inglesa e análise do discurso: ponderações e propostas*. Disponível em: <[http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/instrument\\_05.htm](http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/instrument_05.htm)> Acesso em: 25 de maio de 2004.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-356.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- 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 em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 81-88.
- PRABHU, N. S. There is no best Method. Why? In: *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RICHARDS, J. C. The dilemma of teacher education in second language in second language teaching. In: RICHARDS, J. C; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 3-15.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17-52.
- SEDYCIAS, J. *O que é o inglês instrumental?* Disponível em: <[http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/instrument\\_05.htm#top](http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/instrument_05.htm#top)>. Acesso em: 25 de maio de 2004.
- TOTIS, V. P. *Língua Inglesa: leitura*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

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 em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

WILKINS, D. A. Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 83-98.

## DESENVOLVENDO A MINHA ESCRITA E MINIMIZANDO OS MEUS ERROS E DESVIOS

Marcela Ferreira Marques (G-UFG)

### ABSTRACT

*As university students, we go through many situations in which writing is decisive and is used as a way to evaluate us. In such situations, I realize that I frequently make grammar mistakes. Therefore, I decided to develop a project in which I used strategies to minimize my grammar problems and avoid mistakes that disturb my writing in English. To reach this aim, I based myself on authors like Brown (1994), Nunan (1998), Scrivener (1994), and Ur (1996). In this article, I show the phases of my project, the methodology I chose and the objectives I managed to achieve.*

### RESUMO

*No meio acadêmico, passamos por várias situações nas quais a escrita tem um caráter decisivo e é usada como avaliação. Em tais situações, percebo que cometo erros gramaticais freqüentes. Assim, propus-me a desenvolver um projeto em que pudesse usar estratégias para minimizar meus problemas gramaticais e evitar erros que, geralmente, atrapalham minha produção escrita em inglês. Para atingir tal objetivo, baseei-me em autores como Brown (1994), Nunan (1998), Scrivener (1994) e Ur (1996). Neste artigo, mostrarei as fases do projeto, a metodologia escolhida, bem como os objetivos alcançados.*

**PALAVRAS-CHAVE:** erro; produção escrita; comunicação; estratégia.

### 1. Introdução

A produção escrita apresenta-se cada vez mais como fator essencial no meio acadêmico, pois é através dela que somos avaliados. Dessa forma, como aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, fui instigada a fazer uma pesquisa sobre o tema. Na disciplina de Inglês V, no ano de 2004, recebemos a difícil tarefa de desenvolver pequenos projetos que focalizassem as nossas próprias dificuldades em língua inglesa. Cada aluno deveria escolher um tema que fosse de seu interesse e, a partir de uma bibliografia indicada pela professora, deveríamos desenvolver estratégias para que pudéssemos sanar ou minimizar tais problemas.

Assim, depois de ter desenvolvido um primeiro projeto a respeito das minhas dificuldades na produção oral, propus-me a investigar minha produção escrita, uma vez que minhas notas e conceitos na faculdade vinham, em grande parte, do meu desempenho em provas e trabalhos escritos em inglês.

Primeiramente, delimito qual seria meu objetivo com o projeto em questão e cheguei à seguinte conclusão. Não era minha intenção atingir uma escrita perfeita e livre de quaisquer erros, pois tinha e tenho consciência de que isso seria uma missão impossível. Sendo assim, o que eu procurava com meu projeto era criar estratégias que ajudassem a evitar erros comuns e banais que insistentemente atrapalhavam minha produção escrita.

Uma vez decidido o objetivo, parti para os passos que deveria seguir para colocá-lo em prática. Baseei-me em quatro autores sugeridos pela professora da disciplina, criei uma metodologia para pôr em ação as estratégias escolhidas e, ao final, analisei os resultados alcançados com o projeto e as minhas impressões sobre a sua realização.

## 2. Fundamentação teórica

As línguas têm um importante papel nos dias atuais, devido à necessidade de arquivar toda informação existente para que possamos ter acesso a ela no futuro. Nunan (1998, p. 84) mostra que Halliday separa as funções da informação no mundo moderno em: 1) para ação, o que inclui sinais públicos, instruções e rótulos de produtos, correspondência pessoal e assim por diante; 2) para informação, o que inclui jornais, revistas, livros de não-ficção, guias e assim por diante; e 3) para entretenimento, o que inclui revistas de curiosidades, histórias em quadrinhos, livros ficcionais, legendas de filmes etc. No entanto, escrever em inglês para mim também assume um papel importante, pois é através dessa habilidade que eu comunico o que eu aprendo para meus professores.

Quando cometo erros, a comunicação entre eu e os professores fica comprometida e, dependendo do erro, a comunicação não é sequer estabelecida. Frequentemente, encontro nos meus trabalhos acadêmicos e provas observações nas quais sou questionada quanto ao significado das orações e períodos que produzo. Pensando nisso, uma pergunta foi levantada: qual é a natureza dos problemas que podem ser encontrados em um texto escrito? Scrivener (1994, p. 162) aponta, em dois textos mostrados como exemplos, que há diferentes tipos de problemas: ortografia, pontuação, diagramação, linguagem, precisão gramatical e vocabulário. No entanto, acredito que o objetivo principal de qualquer comunicação, seja ela oral ou escrita, é se fazer compreendido. Quando esses erros atrapalham esse objetivo maior é que deve ser motivo de preocupação.

A maioria dos problemas que encontro nos meus textos é a interpretação errônea do que quero dizer. Isso geralmente acontece quando as idéias que procuro expressar em meus textos não são claras para meus leitores. Nunan (1998, p. 86) afirma que,

ao comunicar uma mensagem, os escritores geralmente estão distantes em tempo e espaço da(s) pessoa(s) com quem eles desejam se comunicar. Portanto, eles (escritores) têm que inferir qual conhecimento relevante seus leitores possuem e decidir o que incluir em seu texto ou o que omitir. [...] Devido à falta de contato direto com o leitor, eles (os escritores) são impossibilitados de obter *feedback* da outra pessoa, para então poder ajustar a mensagem e facilitar a comunicação.

No meu caso, meus professores e colegas de faculdade possuem esse conhecimento relevante, porém a distância que me separa deles é o que torna a compreensão das minhas idéias tão difícil.

Ao escrever, sinto, muitas vezes, que não consigo mostrar todo o meu conhecimento da língua. A falta de vocabulário e os constantes erros gramaticais limitam consideravelmente a minha produção escrita, fato que também acontece durante a minha produção oral. No entanto, ao falar conseguimos superar essas limitações com muito mais facilidade, pois utilizamos estratégias de compensação. Segundo Ur (1996, p. 160), umas das diferenças entre o discurso escrito e oral é o que a autora chama de densidade. Ela argumenta que

[o] conteúdo é apresentado com muito mais densidade na escrita. Na fala, a informação é 'diluída' e transmitida através de um número



muito maior de palavras: há muitas repetições, menções e 'fillers'. Produzir um texto é notavelmente mais trabalhoso e há a necessidade de usar passagens redundantes.

Na produção oral, usamos outro tipo de linguagem. Não seria aceitável escrever algo da mesma forma com que o falamos. Faz-se necessário, então, o uso de uma linguagem formal, chamada de 'linguagem padrão'. Para Ur (1996, p. 161), "escrever requer o uso de uma variedade padrão da língua, ao passo que a fala pode ser regional ou um dialeto de contexto limitado". Essa idéia mostra que a fala é aprendida naturalmente, mas a aprendizagem da escrita de uma língua envolve um ensino sistematizado.

Brown (1994) afirma que, muitas vezes, os aprendizes se sentem ansiosos ao escrever textos argumentativos e ainda serem avaliados pelo professor sem ter a oportunidade de revisar. Esse tipo de sentimento de ansiedade é exatamente como nos sentimos durante uma prova na faculdade ou quando precisamos entregar uma redação. Para resolver esse problema, Brown (1994) apresenta uma solução, chamada por ele de **processo**. O processo envolve nove passos, nos quais os alunos têm que pensar e entender o seu próprio processo de escrita, fazer rascunhos e reescrever os trabalhos, ter tempo para revisar e ter *feedback* do professor e dos colegas. Como podemos ver, escrever é um processo longo e para solucionar alguns de seus problemas é preciso paciência e atenção tanto do aluno quanto do professor.

Brown (1994, p. 326) também argumenta que: "[p]ara alunos de inglês como segunda língua, as convenções mais difíceis e complexas ocorrem durante a escrita acadêmica, em que os alunos têm que aprender a descrever, explicar, comparar, contrastar, ilustrar, defender, criticar e discutir". Nas provas e trabalhos de literaturas inglesa e americana e língua inglesa na faculdade, experimentei a frustração de não conseguir atingir o que me foi pedido e ver isso refletido nas minhas notas.

Todavia, Hamp-Lyons e Heasley (1987, apud Nunan, 1998, p. 91) afirmam que

[...] a competência na escrita é tida como a última habilidade na aquisição de línguas a ser alcançada. [...] Poucas pessoas escrevem espontaneamente e se sentem confortáveis em ter seus trabalhos escritos em uma linguagem formal avaliados por alguém.

Então, pensando em todas essas dificuldades, outra pergunta surge: o que posso fazer para melhorar a minha produção escrita e minimizar os meus erros?

A partir dessa pergunta, decidi considerar os exercícios, sugeridos por Scrivener (1994), que podem ajudar alunos a se prepararem para uma tarefa escrita. Os exercícios são:

- Pensar em um tópico antes de escrever.
- Fazer um apanhado geral de idéias e abordagens.
- Discutir o tópico com outros alunos, conseguindo idéias novas e esclarecendo os seus argumentos.
- Ver um exemplo de texto escrito que se assemelha ao que você deve produzir.
- Trabalhar com textos semelhantes.
- Realizar alguns exercícios de escrita - fazendo anotações, respondendo a perguntas, ordenando idéias, conectando sentenças etc.
- Trabalhar com alguns exercícios de língua que serão úteis na hora da produção.
- Preparar um rascunho para discussão, correção e alterações.

Obviamente, a prática de todos esses exercícios não é possível durante uma prova, mas alguns deles são fáceis e úteis para organizar o processo de escrita. Dessa forma, tomei alguns desses exercícios como estratégias a serem desenvolvidas e criei uma metodologia para colocá-los em prática como mostrarei na próxima seção.

### 3. Metodologia

De acordo com a fundamentação teórica apresentada na parte anterior, desenvolvi um conjunto de estratégias propostas como exercícios de escrita por Scrivener (1994). Para minimizar meus erros na produção escrita em inglês, segui alguns passos na produção de trabalhos acadêmicos que foram requisitados durante quatro meses do quarto ano de Letras da Universidade Federal de Goiás no ano de 2004.

No total, escrevi e analisei sete trabalhos escritos das disciplinas de Literatura Americana I e Inglês V. Adaptando os exercícios propostos por Scrivener (1994, p. 159), cheguei às seguintes estratégias: 1) refletir sobre o tópico antes de começar a escrever; 2) fazer um apanhado geral de idéias e abordagens; 3) fazer anotações sobre o tópico, ordenando idéias; e 4) preparar um rascunho. Além desses quatro passos, decidi acrescentar um a mais, que era pedir a um colega de sala, que estivesse familiarizado com o tópico requisitado, para ler meus trabalhos e corrigir não só os meus erros gramaticais, mas qualquer mal entendido que pudesse haver na minha produção escrita.

Segue abaixo uma parte do quadro apresentado no projeto que contém o dia em que entreguei as atividades, notas descritivas e reflexivas sobre cada exercício. Devido à extensão do quadro, optei por apresentar só três exemplos:

DIA	NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS REFLEXIVAS
4 de agosto	Escrevi a primeira parte do projeto.	Fiquei muito satisfeita com essa primeira parte do meu trabalho. Consegui evitar alguns problemas de diagramação que tive no projeto passado e tive alguns erros insignificantes.
2 de setembro	Escrevi uma redação sobre o filme "Tiros em Columbine".	Nessa redação, cometi alguns erros banais como, por exemplo, escrever o nome das nacionalidades com letra minúscula. Também tive alguns erros gramaticais.
12 de setembro	Escrevi uma redação sobre o livro "As Aventuras de Huckleberry Finn" de Mark Twain.	Nesse trabalho, tive a oportunidade de ter um grupo de amigos para corrigir meu rascunho. Foi uma ótima experiência. Eles acrescentaram idéias novas e também corrigiram os meus erros gramaticais.

Na próxima parte, apresentarei os resultados atingidos com o projeto e também minhas considerações finais sobre minha produção escrita em inglês.

### 4. Considerações finais

Primeiramente, pude perceber que escrever é um processo demasiadamente complexo. Muito mais que tempo é preciso ter concentração. Escrever corretamente é uma questão de prestar atenção e tentar ser coerente todo o tempo. Alguns fatores

podem e influenciam nesse processo, como, por exemplo, o espaço de tempo disponível para fazer os trabalhos, a quantidade de fontes de informação disponível sobre o tópico e, certamente, o interesse pelo assunto a ser abordado. Pude notar que desenvolvi muito melhor minhas idéias, obtive melhores resultados e até cometi menos erros quando os tópicos eram mais interessantes para mim.

Percebi também que os meus erros na produção escrita em inglês não impedem a compreensão total do que pretendo dizer. O que me faltava, porém, era uma forma de organizar melhor minhas idéias. Fazer um apanhado geral do que eu já sabia do tópico, ordenar minhas idéias e escrever rascunhos foram excelentes estratégias utilizadas. Escrever as idéias à medida que apareciam na minha mente fazia com que houvesse confusão e incoerência nos meus textos e isto eu pude, definitivamente, minimizar.

Ao analisar meus erros, percebi que eles são, em sua maioria, erros de ortografia e confusão em relação aos tempos verbais. Apesar de esses erros aparecerem freqüentemente, eles não interferem no sentido do que quero dizer, como eu antes pensava. Hoje, entendo que o objetivo maior é me comunicar e me fazer entender, pois atingir uma produção escrita isenta de qualquer erro é praticamente impossível para um aprendiz de língua estrangeira.

Outro fator primordial que pude perceber é a importância de revisar. A minha conduta de não revisar meus trabalhos e rejeitar a idéia de que outras pessoas os lessem me impediu, durante muito tempo, de ter uma melhor escrita. O *feedback* dado por outra pessoa sobre a forma apropriada a ser usada e até da própria estruturação do texto me ajudou muito a resolver dúvidas que surgiam durante a produção dos trabalhos.

Em geral, acredito que a execução do projeto trouxe vários pontos positivos para a minha escrita. Tenho a consciência de que nem todos os meus problemas foram resolvidos, mas pude ver mais claramente a complexidade do processo de produção escrita e descobrir estratégias que podem me ajudar como ferramentas para melhorar meu rendimento durante minhas atividades escritas diárias.

## Referências

BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

NUNAN, D. *Language teaching methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall, 1998.

SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Heinemann, 1994.

UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

## UTILIZANDO O DICIONÁRIO NA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LE: CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES

Mariney Pereira Conceição (UnB)

### ABSTRACT

*Considering learning as a social process and the language class as an arena where values and beliefs are shared, the study analyses the students' previous learning experiences, their beliefs about vocabulary and dictionary and the way these experiences and beliefs influence learners' actions. The participants were 51 students and data were gathered at a public University in the state of Minas Gerais. The following sources of data collection were used: a reading task, written questionnaires and interviews. Results suggest that students' previous learning experiences influence their beliefs about learning and these beliefs also influence students' actions in learning vocabulary. This investigation contributes to second language research for its innovative research format, which considers the importance of both cognitive and social factors in vocabulary learning.*

### RESUMO

*Considerando-se a aprendizagem como um processo social e a sala de aula como o cenário onde valores e crenças são compartilhados, são analisadas, neste estudo, as experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) dos informantes, suas crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário e a maneira como essas experiências e crenças influenciam as ações dos aprendizes na aprendizagem. Um total de 51 informantes participou do estudo, sendo os dados coletados em uma sala de aula de língua instrumental em uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Os instrumentos utilizados para a investigação foram uma tarefa de leitura, questionários e entrevistas individuais. Os resultados sugerem que as experiências anteriores contribuem para a formação de crenças que, por sua vez, influenciam as ações dos aprendizes na aprendizagem. O estudo oferece várias contribuições para a pesquisa em aprendizagem de línguas estrangeiras, devido a seu formato inovador, que considera a influência dos aspectos cognitivos e sociais na aprendizagem de vocabulário.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *crenças de aprendizagem de línguas estrangeiras; vocabulário; dicionário.*

## 1. Introdução

Em um estudo do uso do dicionário por parte de 14 (quatorze) universitários (Conceição, 2004a) em uma universidade pública do estado de Minas Gerais, pude observar a frequência com que os alunos de língua inglesa instrumental chegavam à sala de aula munidos de seus dicionários de bolso - bilíngües é claro - e que, tão logo um texto lhes era entregue, iniciavam, imediatamente, a busca das palavras desconhecidas.

A observação desse fato na sala de aula do terceiro grau gerou, então, alguns questionamentos: o ensino recebido por aqueles alunos no segundo grau poderia ter alguma influência no tipo de comportamento em relação ao uso do dicionário adotado no terceiro grau? haveria fatores subjacentes à utilização da estratégia de consulta ao dicionário por parte de alunos do terceiro grau, como crenças e experiências em relação à aprendizagem de vocabulário? a utilização do dicionário por esses alunos, da forma como parecia estar ocorrendo, estaria contribuindo para a retenção dos itens lexicais consultados?

Nos últimos anos, uma atenção crescente tem sido dada às questões que circundam o vocabulário, incluindo estudos cujo foco reside no processo de aquisição e nos aspectos cognitivos e afetivos que envolvem esse processo (Schmitt e McCarthy,

1997). Conforme têm demonstrado esses estudos, o processo de aquisição de vocabulário não pode ser compreendido, a não ser através de uma perspectiva interdisciplinar de pesquisa, que busque analisar a maneira como aspectos diversos, tais como motivação, estratégias de aprendizagem e crenças em relação à aprendizagem influenciam esse processo.

É importante considerar, entretanto, que os estudos acima mencionados não consideram a importância do aspecto social na aprendizagem de vocabulário. Assim, numa tentativa de preencher essa lacuna, o presente estudo busca conhecer a experiência anterior de aprendizagem de língua inglesa de um grupo de universitários, assim como suas crenças no que se refere, especificamente, ao vocabulário e ao uso da estratégia de consulta ao dicionário, identificando a maneira como esses alunos utilizam o dicionário durante uma tarefa de leitura em língua inglesa e analisando possíveis relações entre as experiências dos alunos, suas crenças e suas ações na aprendizagem.

## 2. Marco teórico

Nesta seção, apresento de forma sucinta, o arcabouço teórico da pesquisa, discutindo questões como o conceito de crenças e suas relações com as experiências e ações dos aprendizes na aprendizagem, bem com a importância do vocabulário e do dicionário na aprendizagem de língua estrangeira (LE).

### 2.1 Crenças, experiências e ações na aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Horwitz (1987) define crenças como idéias preconcebidas ou noções a respeito de aspectos que envolveriam a aprendizagem de uma LE. Segundo a autora, aprendizes teriam uma certa “filosofia” a respeito da maneira como uma língua é aprendida e essa filosofia influenciaria as ações dos alunos nas situações de aprendizagem. Para Wenden (1987), as crenças (ou conhecimento metacognitivo) são geradas a partir das experiências individuais do aprendiz e podem ser definidas a partir do conhecimento que esses indivíduos têm a respeito do seu próprio processo cognitivo. Segundo as autoras, as crenças seriam processos cognitivos gerados na mente do aprendiz. Tais processos seriam, então, estáveis e imutáveis, algumas vezes corretos, algumas vezes incorretos.

Nos últimos anos, no entanto, a idéia de que as crenças em relação à aprendizagem de línguas seriam entidades abstratas, geradas na mente do aprendiz, tem dado lugar a uma nova perspectiva em que estas são vistas como processos construídos socialmente. Kalaja (1995) define crenças como processos interativos, socialmente construídos, inseridos em um contexto<sup>1</sup> maior, podendo, portanto, variar de acordo com o aprendiz e com o contexto e até dentro de um mesmo contexto.

Ainda de acordo com essa perspectiva, as crenças, processos emergentes, dinâmicos, complexos e não estáveis, influenciariam, não só a aprendizagem, mas também o processo de seleção e uso de estratégias (Elbaum, Berg e Dodd, 1993). É importante salientar, entretanto, que o uso de estratégias poderia, também, determinar a formação de determinadas crenças (Barcelos, 2000; Yang, 1992). Para Yang (*op. cit.*), as

---

1. Entendido como um fenômeno socialmente constituído. A aprendizagem é vista, nessa perspectiva, como um processo social que ocorre em um contexto social, através da interação com outros (Williams e Burden, 1999).

crenças podem influenciar a utilização de estratégias, mas, da mesma forma, o uso de estratégias pode também contribuir para a formação de crenças.

Destacando que as crenças de aprendizes de línguas devem ser compreendidas dentro do contexto em que estão inseridas, Barcelos (*op. cit.*) lembra que quaisquer investigações a respeito das crenças devem envolver as experiências dos aprendizes, suas interpretações dessas experiências, o contexto social e a maneira como os aprendizes utilizam suas crenças nas situações de aprendizagem. Na opinião de Barcelos (2001, p.72),

a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas tem feito apenas uma descrição dessas crenças, mas não tem tentado entender por que os alunos possuem certas crenças, a sua origem e o papel que algumas delas exercem no processo de aquisição de línguas.

Percebe-se, assim, a importância de estudos que busquem caracterizar, de maneira mais clara, as experiências anteriores de aprendizagem de LE dos alunos em diferentes contextos de ensino e a maneira como essas experiências se relacionam com as crenças de aprendizagem, pois “...aprender é, essencialmente, um processo social que ocorre em um contexto social, através da interação com outros”<sup>2</sup> (Williams e Burden, 1999, p. 193).

## 2.2 O vocabulário e o uso do dicionário na aprendizagem de LE

Pesquisas têm demonstrado a importância que os aprendizes imputam ao vocabulário e que estes se sentem desejosos de aprender novas palavras (Leki e Carson, 1994). Na verdade, segundo alguns estudiosos, o vocabulário é considerado uma prioridade pelos aprendizes (Zimmerman, 1997).

No Brasil, vários autores têm também se dedicado ao assunto, abordando questões como o papel do léxico na compreensão em leitura em LE (Scaramucci, 1995), aspectos externos e internos da aquisição lexical (Leffa, 2000), o papel do dicionário na aprendizagem de línguas (Coura Sobrinho, 2000), entre outros. Para Leffa (*op. cit.*), os recursos da informática, cada vez mais presentes no ensino de línguas, transformaram o vocabulário em um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de LE, revertendo a hierarquia dos componentes lingüísticos na aprendizagem e subordinando aspectos como a sintaxe, a fonologia, a morfologia e a pragmática ao léxico.

No entanto, muitas questões relacionadas ao vocabulário permanecem ainda sem resposta e, segundo Nation (1990), as áreas mais carentes de investigação e às quais mais e mais atenção tem sido conferida atualmente dizem respeito aos aspectos na aquisição de vocabulário que envolvem o aprendiz enquanto um indivíduo, com suas próprias crenças, sentimentos, experiências e estratégias.

Gu e Johnson (1996) analisaram crenças de aprendizes de LE a respeito da aprendizagem de vocabulário. Através de um questionário contendo dezessete afirmações relacionadas a crenças em relação à aprendizagem de vocabulário, três

---

2. Do original: “[...]learning is essentially a social process that occurs within a social context through interactions with others.” (Tradução da autora deste artigo).

crenças foram levantadas. A primeira delas, a crença de que as palavras deveriam ser memorizadas, a segunda, de que as palavras deveriam ser aprendidas em contexto e, a terceira, de que as palavras deveriam ser colocadas em uso.

Em um estudo voltado especificamente para as estratégias utilizadas na aprendizagem de vocabulário em LE, Schmitt (1999) constatou, através de um levantamento junto a 687 (seiscentos e oitenta e sete) alunos de diversas nacionalidades, que, entre um total de 49 (quarenta e nove) estratégias apontadas, a consulta ao dicionário bilíngüe ficou em primeiro lugar, sendo apontada por 93,0% (noventa e três por cento) dos alunos. O dicionário monolíngüe foi também apontado por 73,0% (setenta e três por cento) dos alunos. O autor destaca a importância de estudos que busquem conhecer as estratégias utilizadas pelos alunos na aprendizagem de vocabulário, uma vez que estas contribuem para a autonomia no processo de aprendizagem de LE.

Para Hulstijn (1993), o dicionário é utilizado pelos alunos, não apenas para resolver problemas com itens lexicais desconhecidos, mas também para verificar o significado das palavras que os alunos procuram inferir durante a leitura de um texto. Ainda, segundo o autor, existem evidências de que o uso do dicionário durante a leitura de textos em inglês contribui para a retenção, não só das palavras consultadas, mas também de palavras próximas ou a elas relacionadas.

### **3. Objetivos e questões de pesquisa**

Diante das considerações feitas, me circunscrevendo em uma perspectiva integrada de investigação da aprendizagem de vocabulário que leva em consideração os aspectos cognitivos na aprendizagem e, ainda, compreendendo a aprendizagem como um processo social, que ocorre dentro de um contexto social (Williams e Burden, 1999), proponho, para este estudo, o seguinte objetivo: analisar a maneira como os informantes utilizam o dicionário durante a realização de uma tarefa de leitura em língua inglesa, procurando estabelecer uma relação entre as experiências anteriores de aprendizagem de língua inglesa dos alunos, suas crenças e ações na aprendizagem.

Cumprido destacar que este estudo faz parte de um estudo de caso maior (Conceição, 2004b), no qual foram analisadas, também, as contribuições do dicionário para a retenção dos itens lexicais na memória dos aprendizes. Por questões de espaço, no entanto, neste artigo, tais resultados não serão apresentados. As seguintes questões de pesquisa serão respondidas:

- Qual foi a experiência anterior de aprendizagem de língua inglesa dos informantes?
- Quais são suas crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário?
- Quais seriam as relações entre as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos, suas crenças e suas ações na aprendizagem?

### **4. Metodologia**

Nesta seção, descrevo a metodologia da pesquisa, seus informantes, os instrumentos e procedimentos para a análise dos dados.

Considerando-se a natureza do fenômeno a ser investigado, ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, foram utilizadas. A pesquisa qualitativa,

segundo Larsen-Freeman e Long (1991), caracteriza-se por uma preocupação com o comportamento humano, a partir da referência do próprio indivíduo, através da utilização de questionários e entrevistas orais. Esse tipo de pesquisa considera a aquisição não como um fenômeno isolado, mas inserido nos contextos sócio-culturais em que ela ocorre (Davis, 1995).

Os informantes do estudo foram 51 alunos do terceiro grau, estudando inglês como língua instrumental (Inglês Instrumental I), no curso de graduação em Engenharia Elétrica de uma universidade federal no estado de Minas Gerais.

Os seguintes instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: uma tarefa de leitura em língua inglesa, questionários escritos e entrevistas individuais<sup>3</sup>.

Os procedimentos utilizados para a análise dos dados foram variados, conforme a natureza e objetivos propostos na aplicação de cada um dos instrumentos. Na tabulação dos dados obtidos através do questionário e das entrevistas, as respostas foram agrupadas em categorias (Nunan, 1992), registrando-se a reincidência das respostas e tabulando-se o número de alunos que as responderam ou o número de vezes que cada tipo de resposta foi mencionada.

## 5. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta seção, apresento e discuto os resultados obtidos, procurando identificar, inicialmente, as experiências dos informantes, suas crenças e a maneira como utilizaram o dicionário durante a tarefa de leitura para, então, procurar estabelecer uma relação entre as experiências, crenças e ações dos aprendizes.

### 5.1 As experiências anteriores de aprendizagem dos informantes

Buscando conhecer a experiência de aprendizagem de língua inglesa dos informantes durante o ensino médio, foi realizado, inicialmente, um levantamento das atividades realizadas com mais frequência na sala de aula. A Tabela 1 a seguir demonstra os resultados obtidos.

Atividades	nº vezes apontadas
Interpretação de textos	33
Exercícios de gramática	29
Tradução	23
Listas de vocabulário	17

TABELA 1: Atividades realizadas com mais frequência na sala de aula

A maioria dos informantes declarou-se insatisfeita com sua experiência de aprendizagem, avaliando-a como negativa. Observou-se, nos dados, elementos que parecem caracterizar uma prática baseada na interpretação de textos, seguida de tradução, exercícios de gramática e listas de vocabulário, apontando uma perpetuação

3. Para um melhor detalhamento em relação aos instrumentos utilizados, consultar Conceição (2004b), um estudo de caso maior, no qual este artigo se baseia.



de práticas tradicionais de ensino de línguas estrangeiras, como se pode observar no trecho extraído do Questionário de Crenças e Experiências (QCE) do aluno GVA<sup>4</sup>.

[1]“Todos os meus professores sempre seguiam o mesmo esquema de aulas: davam um texto, pediam para que lêssemos, depois ele lia em voz alta dando o significado de algumas palavras ou traduzia ele inteiro”. GVA, QCE

Na seqüência, apresento os resultados referentes às crenças dos informantes sobre o vocabulário e o dicionário.

## 5.2 As crenças de aprendizagem de línguas sobre o vocabulário e o dicionário

Os resultados obtidos através do QCE e entrevistas individuais (EI) parecem sugerir uma forte crença dos alunos em relação à importância do vocabulário, como destacam estudos anteriores (Leki e Carson, 1994). Destaco, a seguir, algumas falas dos informantes em relação à importância do vocabulário, extraídas do QCE e das EI.

[2]“Não me considero um bom leitor por possuir um conhecimento pequeno de vocabulário”. RMT, QCE

[3]“... por ter pouco vocabulário não consigo compreender todo o texto”. LMM, QCE

[4]“... as palavras que eu não conheço eu procuro saber o seu significado e memorizá-lo. Desse modo aumenta o meu vocabulário”. RAF, QCE

[5]“Eu acho assim que o ideal é que toda vez que eu achar uma palavra, escrever ela três vezes...” FSM, EI

Observa-se, nas colocações dos informantes, uma preocupação com a memorização do vocabulário, o que parece sugerir uma crença no fato de que o vocabulário deve ser memorizado, conforme já haviam destacado Gu e Johnson (1996). Registro, a seguir, trechos em que a questão da memorização do vocabulário é evidenciada.

[6]“A melhor maneira de aprender vocabulário é manter o contato com as palavras em inglês todos os dias, até que o seu significado fique bem memorizado”. ABR, QCE

[7]“Memorizando repetitivamente...”. ALS, QCE

Os resultados parecem confirmar, ainda, a importância que aprendizes imputam ao dicionário na aprendizagem de LE, conforme demonstram os estudos de Schmitt (1999).

[8]“...é muito bom e é o único, o melhor caminho para quem quer estudar sozinho.”DVV, EI

[9] “..o dicionário é um excelente instrumento, você tem que ter mesmo.” RAD, EI

---

4. Nos exemplos citados, por questões de ética, a identidade dos informantes é preservada, sendo utilizadas apenas as iniciais dos seus nomes.

Foram assim levantadas, neste estudo, crenças de que o vocabulário seria o aspecto mais importante e mais difícil na aprendizagem da língua inglesa, sendo as estratégias mais eficazes para a aprendizagem de vocabulário, a leitura de textos em inglês, consultar o dicionário, traduzir e repetir as palavras. Quanto ao dicionário, foram identificadas, como já foi dito, as crenças de que o dicionário seria um importante instrumento que auxiliaria a aprendizagem de novos itens lexicais.

A partir das crenças aqui apresentadas, já seria possível estabelecer algumas relações entre as crenças dos informantes e suas experiências anteriores de aprendizagem. A meu ver, a experiência anterior de aprendizagem dos informantes, centrada no vocabulário e no dicionário, através da utilização de abordagens tradicionais de ensino, pode ter contribuído para a formação das crenças de que o vocabulário é o aspecto mais importante e mais difícil na aprendizagem de LE, confirmando o resultado de estudos que têm destacado a influência das experiências na formação das crenças (Elbaum, Berg e Dodd, 1993; Barcelos, 2000).

Da mesma maneira, a utilização de atividades, como listas para memorização de palavras na sala de aula na experiência anterior de aprendizagem dos informantes, pode ter contribuído para a formação da crença de que o vocabulário deve ser memorizado, confirmando os estudos de Elbaum, Berg e Dodd (*op. cit.*), segundo os quais, os paradigmas utilizados pelo professor, assim como as atividades realizadas em sala, transmitiriam mensagens aos aprendizes a respeito da eficácia de determinadas estratégias.

### **5.3 Utilizando o dicionário na realização da tarefa de leitura**

Conforme apontam os resultados, a grande maioria dos informantes (69,0%) utilizou o dicionário na realização da tarefa, sendo o dicionário bilíngüe o único tipo de dicionário utilizado. Entre os alunos que utilizaram o dicionário, a maioria (86,0%) declarou haver utilizado estratégias antes da consulta ao dicionário. Contudo, a estratégia utilizada pela maior parte (86,0%) dos alunos foi a estratégia de inferência. Não foi relatado o uso de estratégias após a consulta ao dicionário.

A meu ver, o fato de os alunos não utilizarem estratégias em combinação com a estratégia de consulta ao dicionário, seja antes ou após a consulta, pode ter uma relação com a experiência anterior de aprendizagem dos alunos, na qual os informantes não tiveram a oportunidade de utilizar estratégias em combinação com o dicionário, apesar de terem sido encorajados a utilizar esse instrumento amplamente em sala de aula.

### **5.4 As relações entre as experiências, as crenças e a maneira como os informantes utilizaram o dicionário durante a tarefa de leitura**

Num estudo abrangente da aprendizagem de vocabulário em LE (inglês), busquei, neste trabalho, analisar as relações entre as experiências anteriores de aprendizagem dos informantes, suas crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário e a maneira como estes utilizaram o dicionário durante a realização de uma tarefa de leitura em língua inglesa. A partir dos resultados obtidos, foi possível estabelecer algumas relações entre essas questões. O estudo sugere que, como já destacavam Elbaum, Berg e Dodd (1993), as experiências anteriores de aprendizagem podem influenciar a formação de crenças que, por sua vez, também influenciariam o uso de estratégias de aprendizagem.

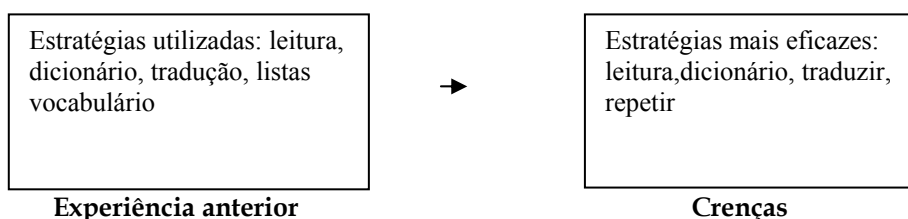
Como já foi dito, a experiência de aprendizagem de língua inglesa dos informantes no ensino médio foi caracterizada por uma ênfase no ensino do vocabulário e uso do dicionário e marcada pela perpetuação de práticas tradicionais de ensino, como a interpretação e tradução de textos e listas de palavras para memorização. Essa ênfase no vocabulário na experiência anterior de aprendizagem pode ter contribuído para a formação das crenças dos informantes em relação à importância do vocabulário na aprendizagem de LE.

Uma experiência de aprendizagem com ênfase no vocabulário e centrada no dicionário, a meu ver, pode ter contribuído para a formação das crenças dos informantes, não só na importância do vocabulário, mas também da crença de que este seria o aspecto mais difícil na aprendizagem de LE. As crenças levantadas, por sua vez, parecem também influenciar a seleção e utilização de estratégias para a aprendizagem, confirmando os estudos de Gu e Johnson (1996), já que a maioria dos informantes utilizou o dicionário para consultar o significado das palavras desconhecidas.

Foram também levantadas, no estudo, crenças em relação à importância do dicionário e sua eficácia na aprendizagem de vocabulário, e, ainda, a crença de que este deve ser utilizado durante a leitura de textos. Acredito que essas crenças podem ter sido formadas a partir das experiências de aprendizagem dos alunos no ensino médio, em que a consulta ao dicionário era uma prática constante. Da mesma maneira, as atividades relacionadas ao vocabulário realizadas em sala, baseadas em métodos de memorização criticados por vários pesquisadores (GU e JOHNSON, *op. cit.*), como listas para repetição e memorização, podem também ter influenciado a formação da crença dos informantes de que o vocabulário deve ser memorizado.

Os resultados do estudo sugerem ainda que, como destacam Elbaum, Berg e Dodd (1993), as crenças a respeito da eficácia de determinadas estratégias seriam influenciadas pelas oportunidades que os alunos tiveram de utilizar estratégias na sua experiência anterior. Observa-se, também quanto às crenças relativas à aprendizagem de vocabulário especificamente, possíveis relações com a experiência anterior de aprendizagem dos informantes, uma vez que as estratégias para aprender vocabulário apontadas como mais eficazes pelos informantes foram a leitura de textos, a utilização do dicionário, traduzir e repetir. Com exceção da estratégia escrever frases com as palavras novas, as estratégias citadas como mais eficazes são as mesmas utilizadas no ensino médio, incluindo a estratégia repetir, refletindo práticas de memorização de vocabulário, como sugere a Figura 1 a seguir.

FIGURA 1: Crenças quanto à eficácia de estratégias para a aprendizagem de vocabulário



## 6. Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam a importância dos aspectos cognitivos e sociais nas investigações a respeito do vocabulário e sugerem que os aspectos sociais, em especial, não podem ser excluídos da pesquisa sobre aquisição de vocabulário em LE. Os dados aqui apresentados revelam que a interação social e as instituições culturais (como a sala de aula) desempenham, de fato, um importante papel nas ações do indivíduo na aprendizagem, constituindo uma arena social em que crenças e ações são compartilhadas (Donato e McCormick, 1997).

Os resultados aqui apresentados corroboram, ainda, a importância de que se considere, nas pesquisas em aprendizagem de LE, não apenas o produto, mas também o processo. Neste estudo, observou-se, não só que os alunos utilizam o dicionário na aprendizagem, mas buscou-se, também, conhecer como o fazem, procurando, ainda, analisar questões subjacentes às suas ações na aprendizagem, o que revelou possíveis relações entre as ações dos aprendizes e suas experiências e crenças de aprendizagem.

## Referências

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua) - College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

CONCEIÇÃO, M. P. A tarefa proposta e a retenção de itens lexicais na utilização da estratégia uso do dicionário. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*, Estudos Lingüísticos, Belo Horizonte: UFMG, 2004a. p. 131-142.

\_\_\_\_\_. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004b.

COURA SOBRINHO, J. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia*. Pelotas: Educat, 2000. p. 73-94.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quartely*, v. 29, n. 03, p. 455-472, 1995.

DONATO, R.; McCORMICK, D. A socio-cultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *Modern Language Journal*, 04, p. 453-464, 1994.

ELBAUM, B. E., BERG, C.A.; DODD, D. H. Previous learning experiences, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, v. 18, n. 3, p. 318-336, 1993.

GU, Y.; JOHNSON, R.K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, v. 46, p. 643-679, 1996.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 110-129.

- HULSTIJN, J. When do foreign language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal*, v. 77, p. 77-1, 1993.
- KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p. 191-204, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia*. Pelotas: Educat, 2000, p. 15-44.
- LEKI, I.; CARSON, J. G. Student's Perceptions of EAP writing instructions research. *International Review of Applied Linguistics*, v. 24. n. 1, p. 69-75, 1994.
- NATION, I. S. P. *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House, 1990.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. 1995. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- SCHMITT, N. The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation, and word class knowledge. *Language Testing*, v. 16, p. 189-216, 1999.
- SCHMITT, M.; McCARTHY, M. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- 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*. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. Students' developing conceptions of themselves as language learners, *Modern Language Journal*, v. 83, p. 193-201, 1999.
- YANG, N. D. *Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: a study of college students of English in Taiwan*. 1992. Tese (Doutorado). The University of Texas, Austin, 1992.
- ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Ed.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 5-19.

## AS DIFERENTES PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES E ALUNOS

Narceli Piucco (G-UFSC)

### RÉSUMÉ

*Cette recherche a traité de l'évaluation et ses différentes pratiques, surtout celles qui sont utilisées par les professeurs de langue étrangère du cours de Lettres/Français de l'Université Fédérale de Santa Catarina. La recherche a rassemblé, par des entretiens et des questionnaires, les opinions à propos de deux conceptions d'évaluation proposées : la méthodologique et la dominante. Les professeurs préfèrent la pratique méthodologique, mais ils utilisent aussi l'évaluation objective quand ils la trouvent indispensable. Les étudiants préfèrent la pratique méthodologique qui est faite avec des examens dissertatifs et qui a pour but d'accompagner l'apprentissage. Après tout, il ne faut pas seulement réfléchir sur les moyens et les techniques d'évaluation, mais il faut comprendre l'évaluation comme un processus d'enseignement/apprentissage.*

### RESUMO

*Esta pesquisa de campo abordou a avaliação e suas diferentes práticas, especificamente as utilizadas pelos professores de língua estrangeira do curso de Letras/Francês da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa coletou, por meio de entrevistas e questionários, as opiniões a respeito das duas concepções de avaliação propostas: a metodológica e a dominante. Os professores preferem a prática metodológica, não descartando a avaliação objetiva quando esta se faz necessária. Já os alunos preferem a prática metodológica que é feita por meio de provas dissertativas e tem como função acompanhar o aprendizado. Reitera-se que é preciso não apenas refletir sobre os meios e técnicas de avaliação, mas compreendê-la como um processo do ensino/aprendizagem.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *avaliação do ensino/aprendizagem; línguas estrangeiras modernas; francês.*

A avaliação é a vitrine em que se exibem muitas das contradições existentes na educação. Envolve dilemas práticos diante dos quais os educadores têm de tomar posição como uma única garantia de agir consciente e comprometido que leva à busca de respostas. (Mendez, 2003, p. 21)

Muitas são as definições do que é avaliar. De acordo com Camargo (1997), a avaliação é vista como uma fabricação artesanal, pois sofre interferências como intuição do professor, modificações que ele introduz nos procedimentos, nos critérios, no processo, enfim.

Geralmente as pessoas associam avaliação ao aluno mas, na concepção de Sacristan (1998), tudo no âmbito educativo pode ser potencialmente avaliado de alguma forma. Para ele, avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno, de um ambiente educativo, de materiais, de professores, de programas, recebem a atenção de quem avalia. Segundo Sacristan, 1998, conceituar a avaliação como prática significa que ela é uma atividade que se desenvolve seguindo usos, que cumpre múltiplas funções, que se apóia numa série de idéias e formas para ser realizada e que é resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizados.

Refletindo a avaliação como prática de grande uso e importância no sistema escolar, em qualquer nível de ensino, pode-se dizer que ela auxilia a espelhar o sistema

educativo e todos os seus problemas. A complexidade que a prática avaliativa possui faz com que os professores adotem técnicas de avaliação objetivas incapazes de revelar as características de aprendizagem do aluno.

O que predomina é a nota: não importa *como* elas foram obtidas nem *por quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. (Luckesi, 1994, p. 18)

Luckesi, em seminário apresentado no ano de 1990, discute a questão da verificação *versus* avaliação. Ele faz uma verificação etimológica desses dois conceitos: verificar provém do latim vulgar *verum facere* que significa “tornar verdadeiro”, verificar uma hipótese, atitude que se encerra no ato da constatação; avaliar, do latim *avalere* “dar valor a, dar apreço à”, ação que tem uma conseqüência, que é dinâmica e construtiva. “O ato de verificar é caracterizado pelos exames, que são pontuais e precisos a fim de medir o desempenho dos alunos naquele momento, o que gera uma classificação, criando hierarquias de excelência.” (Perrenaud, 1999, p. 11). Luckesi (1997) diferencia a avaliação autoritária que está ligada ao modelo **dominante** liberal conservador e serve principalmente para a manutenção das estruturas de dominação existentes. A teoria condutivista de aprendizagem de Tyler (1973, apud Sacristan, 1998) utilizava essa prática avaliativa, a fim de observar os efeitos educativos por meio de técnicas objetivas de avaliação. Essa teoria predominou nas décadas de 60 e 70: “A avaliação tem por objetivo descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como formas projetadas, produzem realmente os resultados desejados”.

Nesse esquema avaliativo, esquece-se que avaliação é “[...] essencialmente uma atividade intersubjetiva e moral que se exerce entre sujeitos.” (Freire, 1997, p. 20 apud Mendez, 2003, p. 22). Ou seja, na prática avaliativa devem ser considerados também os aspectos afetivos, pessoal e social do sujeito, o que é uma tarefa difícil devido à “[...] despersonalização da relação pedagógica provocada pela massificação, que leva a uma perda de conhecimento direto entre professores e alunos.” Sacristan, 1998). Essa subjetividade é uma das características da avaliação conceituada como **metodológica** (Sacristan, 1998), processual, dinâmica, inclusiva, diagnóstica (LUCKESI, 1997) e construtiva a qual apresenta uma intencionalidade e se caracteriza por ser informativa para os sujeitos envolvidos, para que esses tomem conhecimento da realidade e possam investir no processo ensino/aprendizagem.

Além das duas concepções de avaliação citadas, outra questão importante é a utilização das provas pelos professores como instrumentos de ameaça e fator negativo de motivação. Assim, o estudante passa a se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. Dessa maneira, avaliação é “[...] a forma de entender autoridade e a manutenção da disciplina e a emulação dos alunos nas escolas e nas aulas” (Sacristan, 1998).

Contextualizando esta pesquisa, reflete-se o tema da avaliação no curso de língua estrangeira em que ocorre a aquisição da linguagem “[...] um meio [processo] dinâmico de interação que é construído criativamente [...]” (Menti, 2000, p. 213).

Partindo do princípio que o aluno do Ensino Superior é mais maduro e tem uma maior clareza do que deseja, esse aluno enfrenta situações novas de vida que exigem raciocínio, tomada de decisões, soluções de problemas, entre outros. Ou seja, a preparação profissional requer dos alunos muito mais do que conhecimentos

instituídos. Nesse contexto, entendem-se as dificuldades de avaliação que os docentes têm em relação ao Ensino Superior e as divergências e polêmicas que são geradas pelas práticas avaliativas utilizadas pelos mesmos. Assim como acontece em outros níveis, as notas e conceitos são decisivos para a continuidade ou não dos estudos, para a permanência ou exclusão no processo escolar, para determinar o *status* do aluno sem levar em conta os procedimentos que lhe deram origem.

O interesse que moveu esta pesquisa em direção à avaliação surgiu da necessidade que os alunos de língua francesa perceberam de uma reflexão mais detalhada sobre o tema, necessidade essa proveniente das experiências em sala de aula. Percebeu-se que entre os alunos e professores há uma grande divergência de opiniões sobre as práticas de avaliação utilizadas pelos professores ministrantes da respectiva disciplina.

Este estudo visou coletar opiniões dos professores e alunos de língua francesa do curso de Letras/Francês, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sobre a prática avaliativa diferenciada entre uma concepção dominante e uma outra metodológica; quais são as práticas avaliativas utilizadas por alguns professores e o que eles pensam a respeito dessas práticas.

Os procedimentos adotados para a efetivação da pesquisa foram uma entrevista com alguns professores de língua francesa e um questionário aplicado aos alunos do curso mencionado. A partir das opiniões dos alunos e dos professores, fez-se um contraponto entre tais práticas, observando alguns aspectos como autoridade e autonomia no “jogo” professor/aluno.

## **Metodologia**

### *Sujeitos*

Participaram da pesquisa um total de **15 alunos** de língua estrangeira que representaram o curso de Letras/ Francês da Universidade pesquisada, sendo cinco alunos de cada uma das fases abordadas, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> fases do semestre de realização da pesquisa, ou seja, 2004/01. Todos esses alunos cursavam a disciplina de Língua Francesa, tinham idade de 19 a 48 anos e eram em sua grande maioria do sexo feminino.

### *Local*

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis. Segundo a caracterização prévia do local pesquisado, O Departamento de Letras – Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) desta Universidade dispunha, na época de realização desta pesquisa, de sete professores de língua francesa, 280 alunos de graduação, 20 salas de aula contendo em cada uma delas um aparelho de som, um vídeo, um DVD, um ou mais condicionadores de ar; três laboratórios – áudio, vídeo e informática, uma biblioteca e sua respectiva sala de leitura. O curso de Letras/Francês oferecia, no corrente semestre de realização desta pesquisa, a fase 1 com 18 alunos, a fase 1A com 18 alunos, a fase 3 com 22 alunos, a fase 3A com 16 alunos, a fase 5 com 31 e a fase 7 com 14. (Fonte: núcleo de processamentos de dados.)



Os alunos e professores foram abordados em seus respectivos ambientes de estudos e trabalho, ou seja, o Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal.

### *Instrumentos*

Os instrumentos utilizados para levantar os dados de interesse para a pesquisa de campo foram uma prévia caracterização do local onde a mesma foi realizada, um questionário e uma entrevista. Constaram do questionário destinado aos alunos de graduação cinco questões objetivas (fechadas) para as quais deveriam ser assinalados um único item; da entrevista, seis questões abertas que foram respondidas oralmente pelos professores e gravadas em fita cassete.

### *Procedimentos*

Os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa de campo foram uma prévia caracterização do ambiente onde foi realizada a pesquisa, a entrega do questionário aos alunos de cada fase pelos próprios investigadores e a abordagem de cinco professores por meio de uma entrevista. Procurou-se abordar os alunos em seus ambientes de estudos, ou seja, a sala de aula, evitando, contudo, que as aulas fossem interrompidas. Os alunos participaram espontaneamente da pesquisa, respondendo ao questionário, o que lhes tomou entre cinco e 10 minutos do seu tempo.

Abordaram-se os alunos da 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> fases representantes do semestre em que foi realizada a pesquisa, visto que o curso é oferecido para fases pares e ímpares em semestres alternados. O motivo da escolha dessas três fases foi obter informações de alunos que já passaram por diferentes fases do curso, podendo assim construir uma representação mais equilibrada e mais representativa e dessa maneira, excluiu-se da pesquisa a primeira fase.

Aos professores que contribuíram para a pesquisa, foram entregues previamente as questões correspondentes à entrevista. Cada investigador se responsabilizou por primeiramente fazer essa entrega, agendando assim um horário e um local a critério do professor, para a realização da entrevista. Os investigadores realizaram todas as entrevistas em grupo e elas foram registradas, em fita cassete, nas respectivas salas de cada professor. As entrevistas tiveram uma duração de 20 à 45 minutos, dependendo de cada sujeito abordado. Os professores responderam a seis questões dissertativas e abrangentes, de uma maneira livre e subjetiva. Uma das principais dificuldades encontradas pelos investigadores foi a disponibilidade de horários dos sujeitos para a efetivação das entrevistas. Tal dificuldade gerou um certo atraso na coleta de dados.

Após a coleta de dados, alguns dos pesquisadores transcreveram as entrevistas e outros fizeram a tabulação dos dados do questionário respondido pelos alunos, em gráficos de porcentagem absoluta. As informações foram organizadas de modo a fornecerem uma idéia sobre as duas concepções propostas por Sacristan (1998), fazendo uma média geral dos resultados obtidos na pesquisa com os alunos, independente da fase que este cursava. Apesar do curso ter 280 alunos regularmente matriculados, esta amostra de 15 alunos foi bastante representativa para a pesquisa.

## Resultados

### Do questionário destinado aos alunos

Por meio de gráficos de porcentagem, expõem-se os resultados obtidos com a coleta de dados, trabalhando com o sistema de análise quantitativo-descritivo (Biasioli-Alves, 2000, p. 146).

Os resultados da questão número 1 demonstraram que os alunos têm uma hierarquia de preferência com relação às práticas avaliativas, visto que a maioria respondeu a mais de uma alternativa. Constatou-se que existe uma grande diversidade de preferências pelas práticas avaliativas apresentadas, sendo que 32 % dos alunos abordados preferem as provas dissertativas, 27 % as objetivas, 18 % trabalhos de pesquisa, 14 % apresentação de seminários, 9 % provas orais e nenhum deles prefere a auto-avaliação ou a ausência de avaliação. (Ver Figura 1)

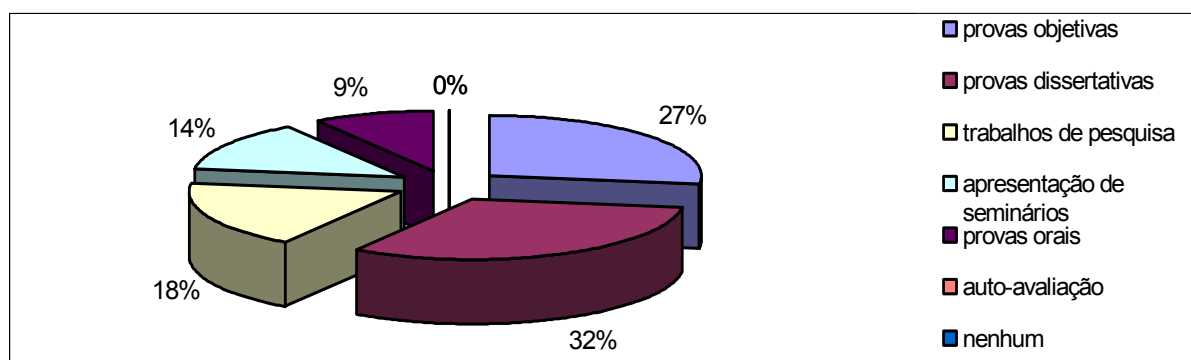


FIGURA 1: Respostas sobre a preferência quanto aos seis tipos de avaliações

Na questão seguinte, que trata das duas práticas avaliativas referidas na pesquisa, constatou-se que grande parte dos alunos, 87 %, preferem a prática de avaliação conceituada por Sacristan (1998) como metodológica, processual, informativa do processo ensino/aprendizagem que leva em conta os aspectos subjetivos dos alunos, enquanto que 13% deles preferem a prática de avaliação denominada dominante, objetiva, examinatória (Sacristan, 1998), como pode ser visto na Figura 2.

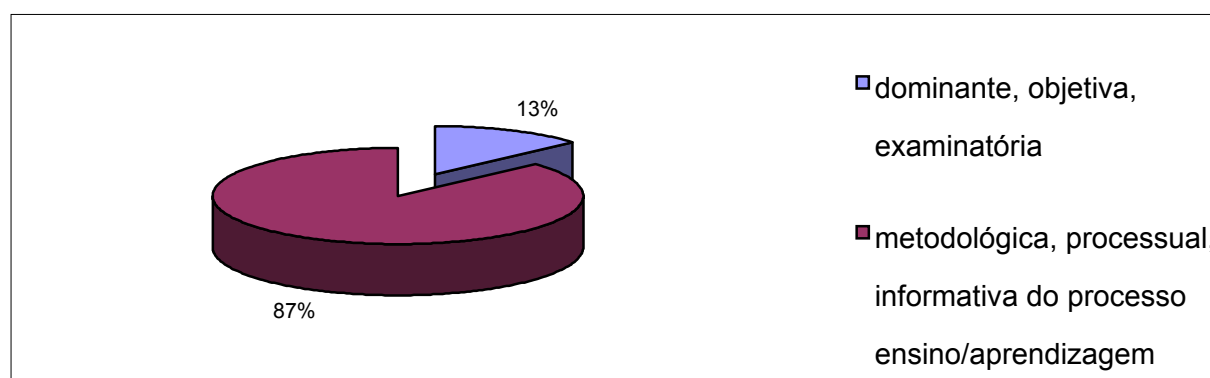


FIGURA 2: Respostas sobre a prática avaliativa preferida

Com relação à questão anterior, inquiriu-se os alunos sobre qual dessas práticas avaliativas é mais significativa para a aprendizagem. Constatou-se a preferência unânime dos alunos pela prática metodológica como sendo a mais efetiva para a aprendizagem. (Ver Figura 2.1)

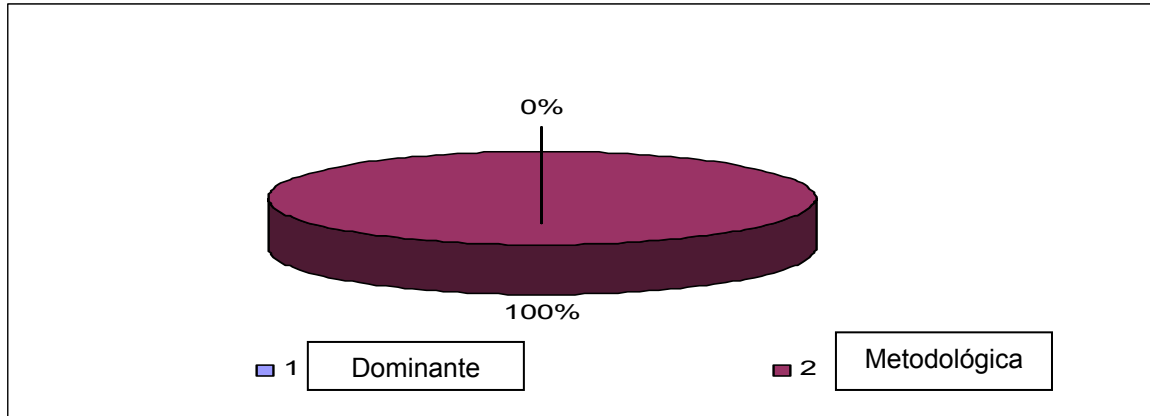


FIGURA 2.1: Resposta sobre a prática mais significativa para a aprendizagem

A questão número 3 trata dos critérios da freqüência, a pontualidade e a assiduidade e a importância deles para a avaliação. Dos 15 sujeitos abordados, 11 deles, ou seja, 73 % da amostra, consideram os três itens como critérios muito importantes para a avaliação; contra 27 % que não consideram importantes tais itens e dizem que eles não interferem no processo de ensino aprendizagem. (Ver Figura 3)

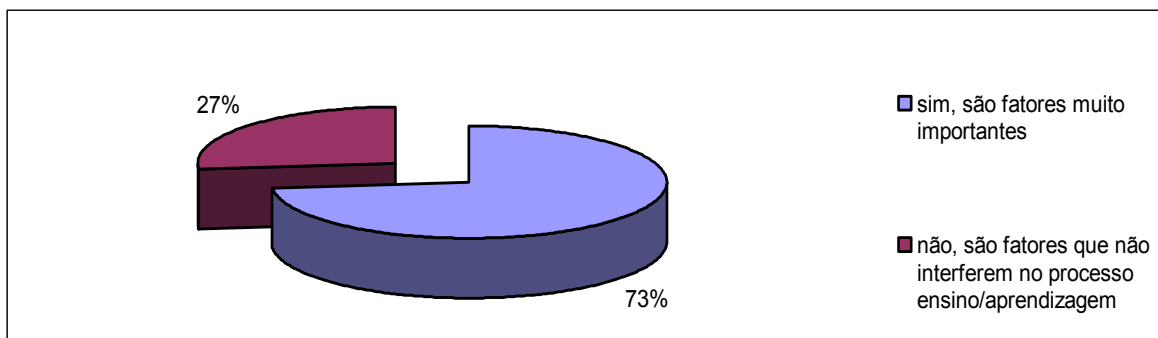


FIGURA 3: Respostas sobre a importância dos critérios na avaliação

Na pergunta número 4 em que se questionou sobre a freqüência com que a avaliação deve ser feita, mais da metade dos alunos, 67%, optou pela primeira alternativa que diz que a avaliação deve ser realizada ao longo do semestre. Alguns alunos, 20%, acham que a avaliação deve ser realizada somente ao final do conteúdo correspondente ao semestre. Apenas uma pequena quantidade de inquiridos, 13%, respondeu a alternativa c, ou seja, a avaliação deve ser feita a cada aula, de maneira contínua. Nenhum dos alunos acha que avaliação deve ser feita esporadicamente, bem como que não deveria existir avaliação. (Ver Figura 4)

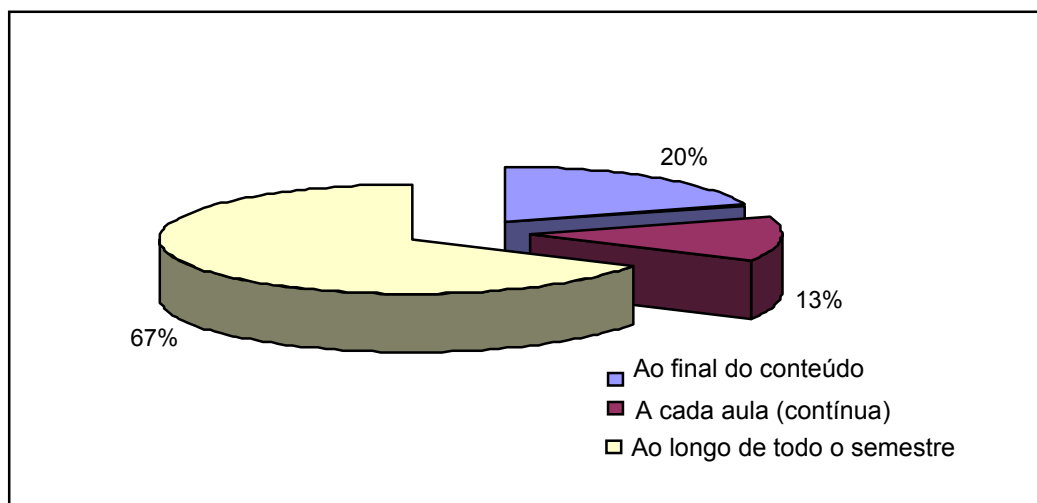


FIGURA 4: Respostas sobre a frequência com que a avaliação deve ser feita

A última questão, número 5, refere-se aos objetivos da prática avaliativa. Para a grande maioria dos alunos, 93 %, ela tem como objetivo acompanhar o aprendizado dos alunos; apenas um entre todos os sujeitos abordados acha que a avaliação tem por objetivo medir e testar os conhecimentos e nenhum deles acha que a avaliação serve para informar a sociedade sobre o andamento do aluno. (Ver Figura 5)

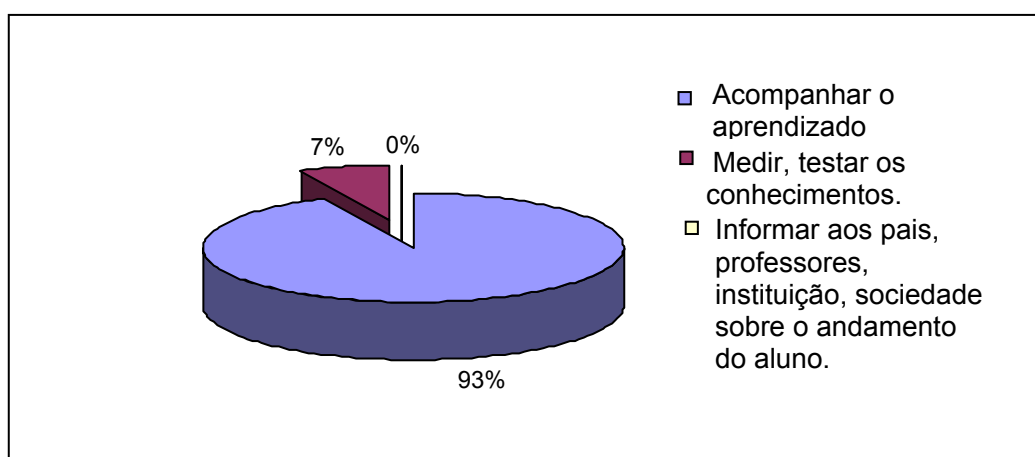


FIGURA 5: Respostas sobre o objetivo da avaliação

### *Das entrevistas realizadas com os professores*

Para análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas, adotou-se o sistema de análise de dados classificado por Biasoli-Alves (2000) como quantitativo-descritivo, visto que as entrevistas foram livres, objetivando a coleta de informações em que o interlocutor desenvolveu as suas idéias quase sem interferência do pesquisador.

Na questão 01, referente ao objetivo na prática da avaliação, observou-se que para alguns professores, avaliar está intrinsecamente ligado ao progresso que o aluno faz durante o semestre, à evolução do processo ensino/aprendizagem e ao alcance de objetivos:

“[...] quando se avalia pretende-se mais ou menos dizer a que ponto a aprendizagem tem sido efetivada. [...] qual foi a evolução que o aluno fez [...] medir, se eu posso usar essa palavra, a evolução lingüística nesse dado período de acordo com os objetivos do curso de letras.” (ENTREVISTA 02)

“Meu objetivo ao avaliar é, portanto, verificar o resultado de um processo [...] Compreendo a avaliação como uma verificação do alcance dos objetivos [...]. (ENTREVISTA 03); “Acompanhar o desenvolvimento do aluno [...] (ENTREVISTA 04)

Com relação à questão 02, que trata dos critérios utilizados pelos professores para a prática da avaliação, observou-se que alguns professores consideram importantes na avaliação a pontualidade, a assiduidade, a participação:

“[...] todos esses critérios são bastante importantes e eu não costumo dar importância a um número que um aluno tem em cima de uma prova ou de um texto que ele me entregou. Tento avaliar o aluno no conjunto, então, assiduidade, pontualidade, participação e progresso que ele faz do início até o final do semestre para mim é extremamente importante.” (ENTREVISTA 01)

“Eu acho obviamente que tudo isso entra em linha de conta pra avaliação e o que normalmente deveria ser ao meu ver mais uma vez explicitado sempre no início do semestre para os alunos, pra que eles entendam que esse tipo de atitude faz parte do processo avaliativo no curso de Letras.” (ENTREVISTA 02)

“Então eu não defino critérios específicos para avaliá-lo, mas eu observo essas questões elas fazem parte de uma avaliação geral que eu faço do aluno.” (ENTREVISTA 05)

Com uma opinião diferente, o entrevistado 03 considera que:

“O critério principal, como já disse, é o alcance dos objetivos [...] Quanto aos critérios como assiduidade, pontualidade e participação, só deverão ser avaliados, no meu entender, se forem objetivos propostos, mas não creio serem objetivos de uma aula de língua estrangeira; são comportamentos, ou meios para se atingir um objetivo [...]”

Já o entrevistado 04 acha que alguns critérios são importantes, mas não considera importante, para a sua prática de avaliação a pontualidade e a assiduidade:

“Na minha prática de avaliação, eu levo em conta participação, progresso, interesse em sala de aula, interesse fora da sala de aula mas eu não, pra mim assiduidade e pontualidade são irrelevantes, não levo em consideração.”

No que se refere à questão de número 03 sobre a avaliação como reflexão para as práticas pedagógicas, observou-se que a maioria dos professores respondeu de forma afirmativa:

“[...] particularmente a avaliação, que é o que nos interessa aqui, é sempre pra mim um instrumento de reflexão da minha própria prática pedagógica.” (ENTREVISTA 01); “Sim, constantemente. Todo profissional deve se avaliar o tempo todo. Eu não

diria que apenas utilizo a avaliação para refletir, eu avalio minhas aulas.” (ENTREVISTA 03); “de que forma eu posso melhorar a forma de passar o conteúdo.” (ENTREVISTA 04); “[...] a avaliação não pode ser uma forma de cercar o aluno, nem de classificar, pra mim ela tem que ser uma verificação do meu trabalho e do trabalho do aluno para que o aluno possa ir adiante, é um acompanhamento.” (ENTREVISTA 05)

Constatou-se, na questão 04, que trata das duas práticas avaliativas abordadas nesta pesquisa, ou seja, a metodológica e a dominante, que a maioria dos professores dizem utilizar a prática metodológica, mas que não deixam de utilizar a dominante:

“Eu uso, sobretudo, essa metodológica mas eu vou ser honesta e dizer que eu não excluo essa dominante e excludente quando necessário, ou seja, se eu examino um estudante ao longo do semestre e num determinado momento eu tenho que lançar mão de uma avaliação examinatória e excludente eu o faço mas sempre a partir do que ele me mostrou ao longo do semestre no seu progresso.” (ENTREVISTA 01)

[...] eu acho que o professor ele não só tem o dever mas igualmente a responsabilidade de oferecer ambos processos de avaliação, tanto objetivo, quanto subjetivo [...] quando você oferece essas duas possibilidades tanto no que diz respeito à gramática como na expressão oral e na expressão escrita, você está dando a chance tanto para um tipo de aluno quanto para outro tipo de aluno de aprender os conhecimentos que lhe são necessários”. (ENTREVISTA 02)

[...] minhas avaliações, elas são dissertativas [...] Na avaliação oral, também vejo o progresso do aluno e de uma forma geral, quando se aplica uma avaliação dominante, isso meio que inibe o aluno e eu não sou do tipo que inibe [...]” (ENTREVISTA 04)

“Eu sou mais pela avaliação processual, mas não excluo totalmente uma atividade que de vez em quando seja examinatória, dependendo da escola que você está às vezes você é obrigado, se você está num cursinho você é obrigado a utilizar esse tipo de avaliação que eu não chamo de avaliação, que eu não considero como avaliação, considero como teste, mas ele não avalia grandes coisas. Então eu sou mais pela avaliação processual.” (ENTREVISTA 05).

Na opinião do entrevistado número 04, não existem dois tipos de avaliação, mas sim uma verificação dos resultados obtidos e dos meios para se atingirem os objetivos; que avaliar é “algo que fazemos a todo o momento (ou devemos).”

Na questão número 05, correspondente à recuperação, alguns dos professores responderam que não adotam essa prática porque consideram que em um curso de língua estrangeira que envolve necessariamente um processo de aquisição de linguagem, não é possível recuperar o conteúdo em um curto período de tempo. Outros ainda consideram que a avaliação contínua anula a recuperação feita com um único teste:

[...] Como pode um aluno recuperar todo um conhecimento lingüístico e metalingüístico de uma língua se ao longo de quatro meses não houve evolução? Não é em uma semana que isso é possível.” (ENTREVISTA 02)

[...] É muito difícil que o aluno aprenda a falar e a escrever, ou recuperar, em uma semana [...]”. (ENTREVISTA 03);

“[...] se os alunos têm capacidade de, eles vão mostrar ao longo do processo e não é na semana da recuperação que eles vão conseguir mostrar isso mas, de qualquer forma eu faço porque a Instituição pede.” (ENTREVISTA 04)

“[...] Se eu estou fazendo uma avaliação processual eu posso trabalhar com a recuperação, mas não dentro daquela abordagem, ah eu vou fazer uma prova de recuperação, não. Isso não recupera nada [...] eu considero que um aluno que vai para recuperação é um aluno que não tem direito à recuperação [...] pelo tipo de avaliação que eu faço [avaliação contínua] sempre ao longo do semestre, dificilmente um aluno fica em recuperação comigo. [...] Então, na verdade eu raramente deixo alunos em recuperação.” (ENTREVISTA 01)

A última questão, partindo da afirmação de Sacristan (1998) de que tudo no ambiente educativo pode ser avaliado, trata da influência do ambiente educativo na prática da avaliação. A maioria dos professores concorda com a afirmação citada, mencionando não só aspectos físicos do ambiente educativo pesquisado como também os aspectos pessoais:

“[...] Ele influi completamente, totalmente, e em todas as direções seja positivamente, seja negativamente, para eu mudar de idéia a respeito de um estudante ao longo do semestre [...]” (ENTREVISTA 01)

“[...] e com um ambiente físico ele é de muito boa qualidade, então eu acho que ele influencia positivamente no processo avaliativo, essa é a minha opinião. [...] Não é porque nós temos salas muito bem equipadas, um ambiente universitário de qualidade, talvez entre os melhores do país seguramente, isso não quer dizer que o aluno motive-se a continuar estudando e levando adiante as suas atividades com entusiasmo. Eu acho que esses aspectos humanos estão acima desses aspectos físicos.” (ENTREVISTA 02)

“Eu acho que, bom, de uma forma geral eu procuro criar um clima, um clima leve na sala pra que todos possam participar, um ambiente comunicativo, uma coisa mais informal, nada de formalidades [...] Positivo? Ah, eu acho que sim, as salas são [...] a gente tem muito material de francês na biblioteca setorial, a gente tem vídeo, DVD, tem um ótimo laboratório de línguas que a gente pode usar, os alunos podem usar, eu acho que isso é muito positivo.” (ENTREVISTA 04)

“[...] pra mim realmente tudo no ambiente educativo pode ser avaliado e eu [...] o ambiente, por exemplo as coisas, tanto os objetos materiais quanto as nossas relações interpessoais, né. Mas, evidentemente quando você tem como na Universidade aqui tem recursos [...]” (ENTREVISTA 05)

Constatou-se, ainda, por meio de uma caracterização do ambiente de pesquisa, que o local pesquisado, no que concerne o aspecto físico, possui um ambiente educativo de qualidade, oferecendo aos professores e alunos muitos recursos como DVDs, vídeo, televisores, salas amplas, carteiras confortáveis, entre outros.

## Discussão

Com base nas entrevistas realizadas com os professores, constatou-se que alguns professores ressaltaram a dificuldade da realização do ato avaliativo, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

“[...] avaliação é a coisa mais difícil que a gente tem a lidar dentro da Universidade.” (ENTREVISTA 01, QUESTÃO 03)

“[...] falar de avaliação é muito difícil, porque o que significa avaliar?” (ENTREVISTA 02, QUESTÃO 01)

“[...] avaliar é algo muito amplo.” (ENTREVISTA 05, QUESTÃO 01).

Outro aspecto verificado, nas falas de alguns professores, foi a questão da avaliação como algo imposto, que segue as regras da instituição de ensino:

“[...] é a exigência da Universidade e de todas as instituições de ensino, que reza que, ao fim de um período letivo, nós temos que dar uma nota para o aluno, embora eu não concorde muito com isso, eu tento obedecer a essa regra, porque é necessário, porque é preciso, a Universidade me pede isso.” (ENTREVISTA 01, QUESTÃO 01)

“Se devo dar uma nota, converso sempre com os alunos dizendo que são regras da Instituição” (ENTREVISTA 03, QUESTÃO 06)

“[...] também porque isto aqui é uma Instituição e que precisa ter uma avaliação, os alunos precisam de uma nota final e é preciso entregar uma média, um conceito.” (ENTREVISTA 04, QUESTÃO 01)

Baseando-se em alguns aspectos encontrados nas entrevistas com os professores, contatou-se que, para entender a avaliação, deve-se, antes de tudo, considerar o processo de ensino-aprendizagem e que “[...] sempre faremos bem a avaliação da aprendizagem, uma vez que estaremos atentos às necessidades dos nossos educandos, na perspectiva de seu crescimento.” (LUCKESI, 1997, p. 177.) Tal afirmação é confirmada nas entrevistas com algumas falas dos professores:

“ [...] quando se avalia, pretende-se mais ou menos dizer a que ponto a aprendizagem tem sido efetivada.” (ENTREVISTA 02)

“Para pensar a avaliação, é sobretudo importante ter uma pista de como funciona o processo de aprendizado do aluno.” (ENTREVISTA 02)

Os conceitos definidos por Menti (2000) que devem guiar as ações dos professores em sala de aula, tratando-se de uma classe de língua estrangeira, são comunicação, criação e interação. Tais conceitos devem ser respeitados quando se avalia o desenvolvimento do aluno e assim, a participação do aluno em sala é essencial:

“[...] É obvio que num curso de língua a participação é mais do que importante. Quando que o aluno tem acesso, ou contato com a língua francesa? Muito raramente, então a sua participação em sala de aula é mais do que essencial, é fundamental.” (ENTREVISTA 02, QUESTÃO 02)

Os professores entrevistados compartilham da opinião de Menti (2000), de que a aprendizagem é um processo contínuo, e se opõem a de que para saber o que o aluno pode e o que ele sabe a respeito da língua, tornam-se inválidos todos os métodos de avaliação “tradicionais”: Verifica-se isso com algumas respostas à questão 04 que se refere a qual tipo de avaliação é por eles utilizada:



“[...] metodológica mas eu vou ser honesta e dizer que eu não excludo essa dominante e excludente quando necessário, ou seja, se eu examino um estudante ao longo do semestre e num determinado momento eu tenho que lançar mão de uma avaliação examinatória e excludente eu o faço mas sempre a partir do que ele me mostrou ao longo do semestre no seu progresso.” (ENTREVISTADO 01)

“[...] eu insisto que para alguns alunos a análise explícita e objetiva, vamos tomar como exemplo da gramática, a análise da gramática de maneira objetiva é extremamente importante para que a apreensão daquilo que deve ser compreendido seja possível, enquanto que há alunos para os quais a gramática é apreendida de maneira subjetiva e indireta.” (ENTREVISTA 02)

Como lembra Luckesi (1997), a avaliação não deve ser um fator de desmotivação. Essa motivação é colocada por alguns professores entrevistados como um aspecto importante no que se refere à aprendizagem:

“[...] a motivação interna do aluno, a motivação do professor enquanto educador, a motivação que a própria atividade que o educador traz para a sala de aula, se ela for uma atividade que realmente motive o aluno, que ela seja significativa pro aluno, isso vai motivar pra um aspecto positivo pra aprendizagem do aluno.” (ENTREVISTA 05, QUESTÃO 06)

“[...] um ponto que eu considero crucial no aprendizado que é a motivação que é, a meu ver, a base de tudo. Quem é motivado, e a motivação encontra suas raízes em várias fontes [...] Eu acho que se há algo que influencie positivamente ou negativamente no processo de avaliação, na prática pedagógica e na prática avaliativa é obviamente a motivação da parte do aluno, mas também manter acesa essa motivação do aluno, tendo entusiasmo, o que pela crença que nós professores devemos ter da nossa prática pedagógica.” (ENTREVISTADO 02, QUESTÕES 02 e 05)

### Considerações finais

Como conclui Luckesi (1997), o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. Assim como afirma o autor, para o entrevistado número 03 **tudo na vida pode ser avaliado**. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Infelizmente, pelas experiências históricas-sociais e pessoais, tem-se dificuldade em assim compreendê-la e praticá-la.

Pode-se concluir que a motivação está ligada ao aprendizado e a avaliação e que ambos não devem ser fatores de desmotivação e sim impulsionar o aprendizado. Desta maneira, a questão da avaliação é uma meta a ser trabalhada pelos professores em conjunto com os alunos e com a Instituição, pois todos são responsáveis por esse processo, pois envolvidos nele. Constatou-se que avaliação está diretamente ligada ao modo como são ministrados os conteúdos em sala de aula, aos valores e objetivos de cada professor. Faz-se necessária uma reflexão a fim de adotar medidas eficazes e condizentes com a avaliação do ensino/aprendizagem em classe de língua estrangeira. Para tanto, sugere-se, com os resultados obtidos e as opiniões divergentes constatadas por meio desta pesquisa, que os professores e alunos tomem consciência do problema

de que “[...] de nada adianta modificar processos avaliativos se não se modifica a maneira de mediar o conhecimento”.(LUKESI, 1997, p. 180)

Obteve-se, a partir desta pesquisa, uma série de opiniões e fatores que sugerem a reflexão aos docentes e alunos de língua francesa do local pesquisado, para que possam discutir sobre as práticas avaliativas que ocorrem no Ensino Superior, em conjunto, buscando alternativas para o bem e a melhoria do ensino-aprendizagem. Sugere-se, um projeto de acompanhamento semestral ou anual para verificar a satisfação das propostas pedagógicas e do currículo do curso, utilizando a avaliação não como um fim em si, mas como um reexame crítico da organização escolar, dos objetivos, do currículo, dos programas e dos métodos usados no estabelecimento.

## Referências

BISIOLI-ALVES, Z. M. M. A Pesquisa em Psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G. (Org.). *Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa*. Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998. p 135- 157.

CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Rev. Fac. Educ.* jan./ dez. 1997, v. 23, n.1-2.

LUKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDEZ, J. M. À. Avaliação em uma prática crítica. *Pátio*. Porto Alegre, ano 7, n. 27, p. 21-24, ago./out. 2003.

MENTI, M M. Avaliação em construção: relatos de experiências. In: BRUGALLI, M.; PAIVA, M. da G. G. (Org.). *Avaliação: novas tendências e perspectivas, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002. p. 213-216.

Núcleo de Processamento de dados/UFSC: <https://aspro01.npd.ufsc.br/cagr/camt/frequencia1.asp>

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Apostila da disciplina de Psicologia da Educação 5107. UFSC, 2004.

SACRISTAN, J. G; GOMEZ, A. I. P. A avaliação no ensino. In: *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.295-348.

SEMINÁRIO A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE ENSINO E AVALIAÇÃO; LUKESI, Cipriano Carlos; (2.;1990; SÃO PAULO, SP; DEPRESBITERIS, Lea. A construção do projeto de ensino e avaliação. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, [1990]. 1 videocassete (120min): PAL-M/VHS, son., color.

## CONCEPÇÕES TEÓRICAS SUBJACENTES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (PCNs de LE)

*Neumar de Lima (Centro Universitário Adventista de São Paulo-Unasp)*

Não vos conformeis... mas transformai-vos  
pela renovação do vosso entendimento.

São Paulo (Romanos 12:2)

### ABSTRACT

*This talk aims at reflecting on the theoretical, educational and linguistic conceptions underlying the PCN - LE (Brasil, 1998) (Brazilian Curricular Parameters of Foreign Language Teaching) as well as exploiting some of the reoccurring themes of this document and its implications for foreign language teaching. Drawing mainly on three founding texts by Celani (1995, 1996, 1997), co-author of the PCN - LE, we shall discuss the political, educational and pedagogical background prior to the publication of the Brazilian Curricular Parameters and the contributions the developments of Applied Linguistics in the last 30 years brought to this document. We shall consider also how Critical Pedagogy has impacted these Parameters, which were written with the premise that educational theory must be a critical and political undertaking that challenges teachers and educational leaders to change completely their working methods and experience a paradigm shift from traditional teaching.*

### RESUMO

*O objetivo desta comunicação é refletir sobre as concepções teóricas, educacionais e lingüísticas que norteiam os PCNs de LE (Brasil, 1998), e explorar alguns temas recorrentes no documento e suas implicações para a prática pedagógica de LE. Baseando-nos principalmente em três textos fundadores de Celani (1995, 1996, 1997), co-autora dos PCNs de LE, discutiremos os bastidores políticos, educacionais e pedagógicos anteriores à publicação do documento em 1998, bem como as contribuições do desenvolvimento da Lingüística Aplicada nas últimas décadas. Levaremos em conta na nossa discussão o impacto da Pedagogia Crítica sobre o documento, elaborado sobre a premissa de que a teoria educacional deve ser um empreendimento crítico e político que desafia professores e líderes educacionais a dar uma reviravolta em seus métodos de trabalho, e a romper com o paradigma de ensino tradicional.*

**PALVRAS-CHAVE:** *PCNs de LE; concepções teóricas; paradigma; rompimento.*

### Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs de LE) consubstanciam as tendências da Lingüística Aplicada (LA) dos últimos 30 anos, e constituem um desafio para professores e líderes educacionais, visto que propõem uma reviravolta em métodos tradicionais de trabalho, marcados por concepções positivistas, tecnicistas e behavioristas.<sup>1</sup> Essa reviravolta fundamenta-se no conceito de Pedagogia Crítica, que considera a teoria educacional como um empreendimento crítico e político com alvos de transformação e libertação para professores, alunos e a sociedade como um todo. Outro aspecto fundamental nas mudanças propostas é a visão de que o sucesso do aluno deve ser mais importante que o sucesso do professor.

---

1. Para uma discussão sobre o impacto dessas correntes na Educação, ver KINCHELOE, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que esse documento nacional representa uma vitória democrática, pois é o resultado de uma longa trajetória de ordem política e educacional em nosso país, como discutiremos adiante. Na verdade, os PCNs de LE surgiram como uma contribuição para tirar o ensino de LE, e de maneira particular o de língua inglesa, da condição de Cinderela nos currículos da escola pública brasileira (Celani, 1995), sempre em posição de inferioridade, e recolocá-lo em posição de igualdade com outras disciplinas.

Meu interesse em discorrer sobre as concepções teóricas subjacentes aos PCNs de LE decorre do fato de eu achar importante conscientizar professores de LE sobre a relevância do documento e por reconhecer que às vezes ele é alvo de críticas no meio educacional e acadêmico, muitas vezes motivadas por desconhecimento de seus princípios e do processo histórico que o originou. Celani (1995), corroborando esse fato, afirma que, no Brasil, os desenvolvimentos da área de LA passaram longe de muitos gabinetes governamentais responsáveis pela educação nacional, e um considerável número de professores do ensino de línguas em situação institucional não acompanhou esses desenvolvimentos ou os interpretou erroneamente por tê-los recebido de segunda mão.

No entanto, se entendermos os fundamentos dos PCNs de LE e os aplicarmos na prática docente, veremos muitas transformações no processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos. Com efeito, posso citar meu próprio exemplo como professor de Língua Inglesa no Ensino Médio. Os princípios pedagógicos e lingüísticos subjacentes aos PCNs de LE provocaram uma reviravolta em minha prática pedagógica como professor de inglês.<sup>2</sup> Nos primeiros oito anos da minha prática pedagógica me via às voltas com um profundo sentimento de frustração no que diz respeito à aprendizagem efetiva por parte dos meus alunos. Foi no meu mestrado que vislumbrei novas perspectivas após entrar em contato com os princípios teóricos e metodológicos dos PCNs de LE, bem como de outros referenciais da Lingüística Aplicada.

Discorreremos a seguir sobre alguns conceitos pedagógicos e educacionais que nortearam a elaboração dos PCNs de LE.

### **Contextualização pedagógica e educacional dos PCNs de LE**

Os PCNs de LE nos parecem estar inseridos no que Behrens (2000, p. 68) chama de “paradigma emergente”. O termo refere-se ao processo de mudanças paradigmáticas que têm atingido todas as instituições “e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis”. A autora ressalta que “o advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante” e uma disposição para “intervir, adaptar-se e criar novos cenários”. Behrens (2000, p. 86), citando Moraes (1997), caracteriza o paradigma emergente como “a aliança entre as abordagens construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente”. É importante ressaltar que esse novo paradigma em educação se tornou possível graças ao forte impacto exercido pela psicologia cognitivista, que entrou em cena, segundo Barros e Cavalcante (2000), em

---

2. Para uma descrição detalhada dessa experiência, ver nossa Dissertação de Mestrado: Lima, Neumar de. *Desconstruindo e Reconstruindo Conhecimentos Pedagógicos: Uma experiência de Formação/Transformação em Serviço*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

meados dos anos 50, com a crise do paradigma behaviorista, mas cuja implantação nas escolas só se deu a partir da década de 1980.

Como estamos enfatizando o termo *paradigma*, gostaríamos de tecer breves comentários sobre esse conceito. A palavra *paradigma* foi popularizada por Kuhn (1970) para descrever a dinâmica da construção do conhecimento. Aplicada inicialmente no contexto da ciência, ela tem sido usada em outros campos do conhecimento tais como a medicina, política e educação. Dascal (1978, p. 17), com base em Kuhn (1970), afirma que o termo surgiu para questionar a visão de que o desenvolvimento da ciência se daria ao “acrescentar ao estoque dos conhecimentos existentes novas peças, ... [sendo] essencialmente linear ou quasi-linear, no sentido da acumulação de conhecimentos”. Dascal (1978, p. 18) ressalta, no entanto, que “uma simples olhada à história da ciência... basta para comprovar a implausibilidade de tal concepção. Os ‘avanços’ científicos realmente importantes implicam sempre num rompimento mais ou menos pronunciado com os métodos, teorias e critérios de solução de problemas correntemente aceitos”.

Ao analisarmos as citações de Dascal, uma palavra-chave que podemos observar, e relevante para o nosso estudo, é *rompimento*. Na verdade, os PCNs de LE só poderão ser bem compreendidos e aplicados se entendermos a natureza desse *rompimento* em termos educacionais. Behrens (2000, p. 68), aprofundando o assunto, chama a atenção para “o desmoronamento da proposição newtoniana-cartesiana” como rompimento central que permitiu a emergência de novos paradigmas nas últimas décadas. A autora explica que as proposições mecanicistas e reducionistas do modelo newtoniano-cartesiano serviram de base para a solidificação da visão modernista, base do desenvolvimento científico ocidental. Segundo ela, essa visão conduz à fragmentação ou divisão do conhecimento e não mais dá conta “das exigências da comunidade científica e da formação acadêmica dos estudantes exigida na sociedade moderna”.

Compartilhando da mesma ótica, Kincheloe (1997) chega ao cerne da questão ao apontar a psicologia behaviorista como a principal responsável pela concretização, por muitas décadas, dos conceitos modernistas, discutidos acima, no cenário educacional. Segundo o autor, o behaviorismo reflete a hiperracionalidade modernista pelo fato de reduzir o processo de ensino e aprendizagem a um problema técnico de gerenciamento, podendo ser operacionalizado em quatro passos:

- (i) desmembramento do conhecimento em partes separadas com vistas à sua mensuração precisa;
- (ii) estabelecimento de materiais padronizados que cuidadosamente especificam os objetivos comportamentais a serem mudados;
- (iii) idealização de instrumentos de avaliação, segundo uma abordagem científica, que verifiquem com exatidão se os objetivos foram alcançados e quais conhecimentos encontram-se retidos na memória; e
- (iv) treinamento do professor para simplificar o processo.

Kincheloe (1997) ressalta ainda que em termos de prática pedagógica o treinamento behaviorista tende a afastar o professor da posição de agente ativo do processo educacional, levando-o a ver o ato intelectual de ensinar como mera técnica, o que o desencoraja a engajar-se em uma prática reflexiva. Ademais, pode criar no ambiente escolar um individualismo que torna os professores não colaboradores, mas rivais entre si numa competição por notas, elogios dos supervisores e posições no

sistema escolar, além de incentivar uma tendência à conformidade, já que leva o professor a adaptar-se às instituições existentes e a imitar o comportamento dos especialistas. Essa realidade dilui seu poder e estabelece uma relação de *status* que o posiciona num degrau mais baixo da escala social. O autor acrescenta que a ênfase dos conteúdos a serem ensinados recai sobre aqueles que podem ser observados e mensurados no processo de avaliação. A consequência é que os alunos se transformam em produto, em uma entidade que pode ser moldada e empacotada para satisfazer as demandas de seus futuros empregadores.

Contrapondo à realidade descrita acima, o paradigma emergente, foco nesta seção, propõe a totalidade do conhecimento, e não sua fragmentação. Behrens (p. 68), com base em Moraes (1997) e Cardoso (1995), ressalta que vivemos em uma

[e]ra de Relações [que] exige conexão, inter-relacionamento, interconexão, visão de rede, de sistemas integrados, [com o objetivo] de reconectar o conhecimento que foi fragmentado em partes e reassumir o todo... [visto que] o todo está em cada umas das partes, e, ao mesmo tempo, o todo é qualitativamente diferente do que a soma das partes.

Para que esse empreendimento se efetive, a autora alerta (2000, p. 71) que

o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo”, [e o aluno, por sua vez,] “precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento.

A seguir, discorreremos sobre o ambiente lingüístico em que os PCNs de LE foram elaborados.

### **Contextualização lingüística dos PCNs**

Os PCNs refletem as tendências das pesquisas em aquisição e aprendizagem de segunda língua nos últimos 30 anos. Essas tendências representam uma confluência de uma multiplicidade de preocupações da área do ensino de LE e refletem concepções das abordagens construtivista, interacionista e sociocultural do paradigma emergente, analisado na seção anterior.

Celani (1997), avaliando os desenvolvimentos da LA nas últimas décadas, observa, entre outras, as seguintes tendências no ensino de línguas estrangeiras:

- (i) a ênfase na aprendizagem;
- (ii) a importância das estratégias de aprendizagem;
- (iii) a consideração pelo ritmo variado de aprendizagem;
- (iv) a diversificação de materiais didáticos;
- (v) a informática na aprendizagem de línguas;
- (vi) a ênfase na comunicação em lugar da ênfase na correção gramatical;
- (vii) a importância da interação em sala de aula;
- (viii) a educação reflexiva do professor;
- (ix) a valorização de diferentes abordagens de ensino, e

(x) o impacto da Abordagem Instrumental (Inglês para Fins Específicos) e o da Abordagem Comunicativa.

Gostaríamos de ressaltar a última tendência, que se refere ao impacto das abordagens instrumental e comunicativa. Celani (1997, p. 154) aponta que “é difícil determinar o que surgiu primeiro, se a assim chamada abordagem comunicativa ou a abordagem de ensino para fins específicos, como é difícil distinguir nitidamente os princípios fundamentais de ambas”. Na verdade, a autora ressalta que ambas surgiram simultaneamente e que seus pressupostos teóricos sobre a aprendizagem de LE são basicamente os mesmos. Em outras palavras, ambas (i) vêem a língua não como um sistema estrutural a ser dissecado, mas como instrumento de comunicação onde o significado tem mais relevância do que a forma; (ii) organizam o trabalho em sala de aula com atividades comunicativas propositadas, com ênfase mais na fluência do que na correção, e (iii) adotam a posição contrária ao ensino sistemático da gramática como um fim em si mesmo.

No que diz respeito às suas especificidades, Celani (1997) afirma que a Abordagem Instrumental é de natureza pragmática, nascida da prática, com clareza de propósitos ao se estabelecer objetivos; e baseia-se numa pedagogia realista que leva em conta a análise das necessidades e desejos dos alunos. Ademais, o uso de materiais autênticos é enfatizado, bem como o uso do discurso concatenado em contraposição ao ensino de sentenças isoladas. A autora conclui enfatizando dois outros aspectos centrais nessa abordagem: (i) o uso da língua materna como recurso auxiliar, e (ii) o desenvolvimento da leitura com objetivo legítimo único, independentemente do desenvolvimento das habilidades orais.

A seguir, passaremos para uma análise do contexto histórico e político dos PCNs de LE.

### **Contextualização histórico-política dos PCNs**

Os PCNs inserem-se no contexto das megatendências para o século 21 (Naisbit, 1982, apud Celani, 1996). Segundo Naisbit, estamos saindo (i) de uma cultura letrada para uma cultura visual; (ii) de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação; (iii) de sistemas ditatoriais para sistemas mais democráticos; (iv) de uma economia nacional para uma economia mundial, e (v) de um monismo cultural e lingüístico para um pluralismo cultural e lingüístico. Dentro desse contexto, Celani (1995), antes mesmo da elaboração dos PCNs de LE, preconizava que os currículos oficiais não poderiam ser organizados com base em uma ideologia elitista, discriminatória e preconceituosa que excluísse considerável parcela da população escolar do acesso a algo que deveria ser, sem dúvida, componente importante da educação, isto é, a aprendizagem de um LE.

Celani (1995) faz essa avaliação negativa em relação aos currículos oficiais num período anterior à Nova LDB de 1996, que restaurou a posição da LE como disciplina obrigatória. Antes dessa época, porém, o ensino de LE, devido a várias reformas educacionais a partir da década de 60, perdera o seu caráter obrigatório, sendo relegado, na reforma de 1971, ao nível de mero “acréscimo... quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência”. Celani (1995, p. 5) deplorava essa situação ressaltando que

[excluir o ensino de LEs do núcleo comum] significa que não são consideradas essências para a formação integral do indivíduo...

Mantém-se, assim, fechada, sem que se veja nisso um prejuízo, uma porta para um novo mundo. Priva-se os indivíduos... de atingirem uma nova dimensão de vida que poderá levar à tolerância, à apreciação de diferenças humanas, à compreensão de diferenças culturais e a uma filosofia de pluralismo lingüístico e cultural. Em suma, esquece-se que se pode estar impedindo uma manifestação... do processo de auto-libertação do homem.

Com essas palavras, Celani destaca a importância da aprendizagem de LEs para a formação geral do indivíduo, especialmente diante do panorama de integração político-econômica que vem se configurando desde o final do último milênio e que continua a se estender pelo novo, conforme discutiremos a seguir.

### **A integração político-econômica e o papel da linguagem**

Celani (1996), discutindo os conceitos de Fairclough (1989) e de Pennycook (1995), observa que a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros. Nesse sentido, ela pode servir como símbolo de coesão, no sentido de criar grupos elitizados que têm acesso a determinados discursos, bem como de divisão, já que nega o acesso de grande parte da população ao discurso da classe dominante e ao discurso do mundo exterior.

Dentro desse contexto, a autora, ampliando esses conceitos para a esfera internacional, sustenta que o desenvolvimento de habilidades comunicativas em mais de uma língua permite aos cidadãos de um país participar da comunidade internacional, cada vez mais dependente da troca de informação. Essa perspectiva, na visão da autora, passa a valorizar o ensino/aprendizagem de LE no sistema educacional brasileiro, proporcionando aos brasileiros a oportunidade de terem o seu lugar como participantes do mundo moderno, não como consumidores de conhecimento produzido no exterior, mas como contribuidores ativos e eficientes na produção e no desenvolvimento científico e tecnológico internacional. Além disso, contribuirá no sentido de ajudar a romper com atitudes chauvinistas e xenófobas, dando aos brasileiros, não importa sua classe social, a oportunidade de terem acesso à informação, já que vivemos em uma sociedade que, embora industrial, passou para uma economia baseada na criação e distribuição da informação, conforme já salientamos. É por essa razão que não podemos mais operar em um sistema econômico nacional isolado e auto-suficiente, pois somos parte de uma economia global em que a informação pode ser partilhada instantaneamente.

Após discutir esses conceitos, Celani (1996), antes da elaboração da Nova LDB, afirmava que o ensino de LE não podia ocupar a posição de Gata Borralheira do currículo, como havia sido o caso por quase 30 anos, mas que devia constituir-se elemento fundamental no currículo das escolas públicas. A autora, em um de seus manifestos (Celani, 1996, p. 3), apontava que “do ponto de vista de política educacional... não oferecer condições para que os educandos estejam potencialmente capazes de participar da vida nacional e internacional é falhar na missão de educar”. Em conformidade com essa visão, Celani (1996) complementa afirmando que não aprender uma LE, e de maneira particular a língua inglesa, significa competir em situação de inferioridade no cenário internacional, onde a língua inglesa se impõe cada vez mais como língua hegemônica, e que o monolíngüe no mundo atual começa a vida



em posição de desvantagem, já que não pode participar da competição profissional e econômica em termos iguais. Nesse contexto, a autora conclui que aprender uma LE, e o inglês de modo particular, significa apoderar-se de uma força libertadora (*empowerment*), tanto em termos culturais quanto profissionais. Discutiremos esse conceito a seguir.

### **O conceito do *empowerment***

O conceito do *empowerment* reflete a visão freiriana de educação (Freire, 1972. apud Celani, 1996), que, por sua vez, constitui um dos pilares da Pedagogia Crítica. Vários lingüistas (Fairclough, 1989; Kress, 1985; Pennycook, 1995) associados a essa corrente pedagógica consideram o ensino de língua inglesa (LI) como uma força libertadora de indivíduos e países, tendo em vista a posição do inglês como língua hegemônica de dominação. O conceito, aplicado inicialmente à língua materna, envolve uma conscientização crítica em relação à linguagem e uma capacidade crescente de se engajar em discursos propositados. Em outras palavras, implica a capacitação para saber ler nas entrelinhas ou compreender as intenções nem sempre explícitas de um discurso. Essa capacitação ou “empoderamento”, com já se ouve nos meios acadêmicos, contribui para a emancipação de dominados e oprimidos, evitando que a linguagem seja fator de dominação de algumas pessoas ou povos por outros.

No que tange à hegemonia da LI como língua de dominação, Celani (1996) explora o assunto apresentando a visão mais radical do conceito e a mais moderada, com a qual se identifica. A visão radical entende que a expansão do inglês no mundo não é neutra, natural e nem benéfica, pois (i) está ligada a desigualdades globais, (ii) constitui-se em ameaça para outras línguas, (iii) representa um guardião de posição de prestígio na sociedade, e (iv) é a língua do imperialismo e do interesse de classe. Celani argumenta que essa visão pode levar ao chauvinismo (nacionalismo exagerado) e à xenofobia (aversão a pessoas e coisas estrangeiras). A visão moderada, por sua vez, reconhece a presença de perigos inerentes na expansão imperialista da língua inglesa, mas rejeita o nacionalismo exacerbado, concebendo a cultura como processo negociado, realizado em novas condições político-sociais de relacionalidade global, levando em conta o fato de as fronteiras tradicionais do mundo estarem se soltando. Ela também critica as teorias totalizantes de reprodução social e cultural que preconizam que as vidas das pessoas são regulamentadas, ou determinadas, pela linguagem, cultura e discurso. Ao contrário, de acordo com essa visão, as pessoas podem resistir ao imperialismo político, social, econômico e lingüístico, e relacionar-se de maneira mais construtiva com os povos dominadores.

Celani (1996), criticando o determinismo da visão radical, ressalta que, a despeito da hegemonia da LI, ninguém está fadado a ser mero consumidor passivo de cultura e conhecimento; ao contrário, todos podem ser criadores ativos mediante a criação de contra-discursos e a conscientização das implicações da expansão do inglês e sua reprodução e produção de desigualdades globais. A partir dessa convicção, a autora acredita que a escolha de uma língua estrangeira deve transcender estreitas preocupações nacionais e levar em conta as necessidades lingüísticas da sociedade e o significado econômico e geopolítico da LE em determinado momento histórico. A autora conclui que o ensino de LI deverá estar coordenado com outras disciplinas do currículo, servindo de apoio para desenvolver nos alunos atitudes críticas em relação à linguagem de modo geral e às relações de poder que ela veicula.

Gostaríamos agora de sintetizar os conceitos discutidos nas três últimas seções, ressaltando os seguintes pontos:

- (i) a linguagem é meio indispensável para se ter acesso à informação, constituinte essencial no contexto da integração político-econômica neste terceiro milênio;
- (ii) o ensino de LE deve reconhecer que a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas ou povos sobre outros;
- (iii) o ensino de línguas na escola, materna ou estrangeira, deve reconhecer que a linguagem não é neutra, nem mero pretexto para ensino de estruturas, mas portadora de funções comunicativas e discursivas;
- (iv) o ensino de LE deve ter valor educacional e pragmático de maneira que seja um antídoto à alienação social, política e cultural; nesse contexto, a escolha da LE a ser ensinada deve levar em conta as necessidades lingüísticas e econômicas da sociedade em determinado momento conjuntural; e, por fim,
- (v) a aprendizagem de LE deve ser entendida como condição de libertação.

É por essa razão que Celani (1996) ressalta que o ensino de LE deve ocupar o lugar que já teve na educação nacional. Seu sentimento em relação a essa priorização é expresso de maneira sintética e incisiva nas seguintes palavras:

O ensino de línguas não é algo decorativo a ser acrescentado aos dotes de juvenzinhas bem nascidas; é antes algo que envolve um completo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, que tem um valor intrínseco importante no processo de capacitação de forças que levam à libertação face às imposições das forças de dominação.

A seguir veremos algumas decorrências desses conceitos para a prática pedagógica de LE.

### **Decorrências pedagógicas**

No que diz respeito aos objetivos de ensino, adoção de metodologias específicas e uso de materiais e recursos didáticos, Celani (1996) ressalta os seguintes pontos:

- (i) os objetivos de ensino devem ser realistas e decorrer da função social da LE em relação aos alunos, do papel da LE na construção da cidadania e do papel da LE como parte integrante da formação global do indivíduo;
- (ii) a LE deve ser ensinada com propósitos de comunicação, levando em conta o contexto social da situação de ensino e as necessidades dos aprendizes;
- (iii) a metodologia adotada deve ser menos lingüística e mais humanística e social, o que implica uma reviravolta nos materiais didáticos e em arraigadas práticas pedagógicas ainda largamente em voga;
- (iv) as condições locais devem ser o ponto de partida para todo empreendimento pedagógico, o que significa que os docentes não devem aceitar sem questionamento abordagens, métodos e práticas transformados

em materiais didáticos totalmente inadequados às realidades dos contextos educacionais brasileiros;

(v) a abordagem instrumental, ou seja, o ensino de línguas para fins específicos, parece ser a abordagem mais adequada para esses propósitos, por estar centrada no aluno e na aprendizagem, além de partir de objetivos realistas, claros, que levam em conta as necessidades do aprendiz e sua situação de aprendizagem; e por compartilhar dos princípios da abordagem comunicativa, conforme comentamos anteriormente.

Quanto à formação do professor de LE, Celani (1996) destaca que os professores devem ser profissionais autônomos e não subservientes em relação a materiais importados, preparados para um público internacional. Sua formação precisa ser crítica e reflexiva de maneira que possam enxergar criticamente seu papel como professor de LE e o significado da aprendizagem de uma língua estrangeira. Somente assim poderão estar capacitados a explicar a seus alunos as dimensões ideológicas da situação de ensino-aprendizagem e situá-las social, cultural e politicamente.

É importante também que o professor tenha mentalidade aberta a situações novas e disposição para romper com as amarras da formação tradicional do professor de línguas, mais voltada para o estudo da língua enquanto estruturas gramaticais. Nesse contexto, cabe ao professor ter um maior conhecimento teórico sobre as pesquisas em psicologia cognitivista e suas decorrências para a aprendizagem de LEs bem como para a sua prática pedagógica.

Vale salientar também que os professores precisam desenvolver nos alunos sua autonomia para que possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Mediante um processo de conscientização, os alunos podem, em seu próprio benefício, participar nas decisões sobre o quê e o como do ensino.

Gostaríamos de concluir nossa comunicação citando as palavras de Moita Lopes (1996, p.96), também co-autor dos PCNs, que nos lembra que “a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”.

## Referências

BARROS, S.; CAVALCANTE, P. S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino, segundo as abordagens de ensino/aprendizagem. In: NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. (Org.). *Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Murumbi, 2000.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. et al. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, C. M. *A canção da inteireza*. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

- CELANI, M. A. A. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus. *ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, nº 18, p. 21-36, 1996.
- CELANI, M. A. A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. *Claritas*, nº 1, p. 9-19, 1995.
- CELANI, M. A. A. *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.
- DASCAL, M.. (Org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística*. São Paulo: Global Universitária, 1978.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press, 1974.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRESS, G. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- NAISBITT, J. *Megatrends: Ten New Directions Transforming Our Lives*. New York: Warner Books, 1982.
- PENNYCOOK, A. English in the World/The world in English. In: TOLLEFSON, J. W (Ed.). *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

## UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES OBSERVADAS DURANTE ATIVIDADES DE SALA DE AULA DE L2

*Paula Franssinetti de Moraes Dantas Vieira (PG-UFG)*

### ABSTRACT

*Several studies based on second language acquisition have been accomplished and among them some have their basis on the Sociocultural Theory. This study took into consideration the theory developed by Vygotsky and also tried to emphasize some researchers who tried to give sequence to Vygotsky's work. The main goal of this study was to point out some scaffolding mechanisms, the use of L1, and episodes of private speech while students performed a "Quiz" activity. It also tried to show that these mechanisms may work as tools to enhance L2 acquisition.*

### RESUMO

*Vários têm sido os estudos realizados sobre a aquisição de L2 e que se baseiam na teoria sociocultural, visando a auxiliar a compreensão das relações de interação. Levando em consideração a teoria desenvolvida por Vygotsky e alguns estudiosos que deram seqüência à sua teoria, este estudo apresentou como intenção primeira apontar os mecanismos de scaffolding, o uso de L1 e momentos de fala privada durante a realização de uma atividade do tipo "Quiz" e mostrar que estes mecanismos podem servir como ferramentas que auxiliam a aquisição de L2.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *teoria sociocultural; scaffolding; atividades; interação.*

### Introdução

O fato de ser professora de inglês como língua estrangeira tem me conduzido por caminhos variados e me levado a um processo reflexivo constante. A experiência adquirida ao longo dessa jornada tem me ensinado a compreender melhor a questão da aprendizagem e a observar meus alunos, e as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles, com novos olhos. Esses diferentes olhares, ao longo do tempo, acontecem em função das teorias às quais tenho sido apresentada durante a realização de cursos de formação e capacitação, dentre eles o Mestrado em Lingüística que tem me iniciado no campo da pesquisa.

As leituras e discussões conduzidas durante o curso "Ensino e Aprendizagem de Línguas: uma abordagem sociocultural" realizado no segundo semestre de 2004 me levou a novas reflexões sobre o papel da interação e da aprendizagem colaborativa. O referido curso me apresentou a pesquisadores como: Ahmed, Brooks, Bruner, Donato, Ross, Swain, Wood dentre outros que têm contribuído no sentido de aplicar a teoria sociocultural de Vygotsky em suas pesquisas, de modo que possamos compreender melhor como se dá a interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Dessa forma, o estudo aqui apresentado começou a ser delineado e fui buscar em Hoffmann (2002, p. 101) o pensamento que sustenta a necessidade de estar aberto a novas práticas de reconstrução profissional e pessoal. A autora afirma que

[o] dilema das mudanças em educação envolve o grande dilema da aprendizagem: não se pode ensinar ao professor o que ele precisa aprender. As aprendizagens significativas são construções próprias do sujeito, enquanto processo reflexivo de descoberta pessoal, de reconstrução de significado. Ele pode até sentir a necessidade de mudança, mas se não entender o significado essencial de uma

proposta pedagógica nessa direção, não saberá como construí-la. Não basta alguém dizer-lhe que deve fazer diferente se ele não pensar diferente sobre o que faz. É muito difícil aventurar-se ao desconhecido.

Acredito que o que Hoffmann (2002) pondera com muita propriedade cabe perfeitamente no contexto deste estudo. O professor deve estar atento a novas práticas de ensino e aprendizagem e às teorias que lhe dão suporte e, dessa forma, perceber que as trocas colaborativas e, até mesmo, o uso da L1<sup>1</sup> podem contribuir de modo efetivo para a aprendizagem de uma segunda língua. Essa afirmação de minha parte deve-se ao fato de que trabalho numa instituição de ensino de inglês como língua estrangeira e, ainda, há colegas que não aceitam o fato de seus alunos utilizarem, esporadicamente, a L1 em sala de aula. Devemos buscar nas leituras de pesquisas as bases para uma nova “visão” sobre a aprendizagem e também sobre a nossa atuação enquanto educadores.

O trabalho do professor vai muito além de ser um mero informante ou detentor do conhecimento. O ambiente em sala de aula deve promover a possibilidade de troca de informações entre professor e alunos e, também, entre os alunos e ser lugar de acolhida e aceitação de diferentes valores. Nesse sentido, Antunes (2004, p.18) afirma que

[a] escola é também um lugar onde se constrói saberes, solidifica os conhecimentos até então acumulados, edifica a cultura, desenvolve conhecimentos, aprimora capacidades, descobre e aperfeiçoa competências e estimula inteligências. Toda escola é um centro epistemológico por excelência.

Mas, para que a escola seja esse centro epistemológico ao qual Antunes (2004) se refere é necessário que os professores possam, eventualmente, refletir sobre como se aprende e, como consequência, repensar sua atuação. Quando nos deparamos com uma instituição de ensino que estimula, junto ao seu corpo docente, um ambiente de “trabalho intelectual” pode-se afirmar que os alunos serão envolvidos no processo de aprendizagem e participarão das atividades com mais prazer e interesse. Em consonância com esse pensamento, vale ressaltar as palavras de Figueiredo (2003, p. 125) que, ao escrever sobre a aprendizagem colaborativa, afirma que

para otimizar a participação dos aprendizes e para torná-los mais envolvidos no seu processo de aprendizagem, é necessário que sejam desenvolvidas em sala de aula atividades em que os alunos possam interagir entre si e aprender uns com os outros.

É com base na teoria sociocultural de Vygotsky que este estudo pretende ser desenvolvido e apresentado no decorrer das páginas que se seguem. Para tanto, procurarei apontar nos momentos de interação, os mecanismos de *scaffolding* utilizados pelos alunos, o uso da L1 e momentos de fala privada apresentados quando da realização de uma atividade durante processo de aquisição da L2.<sup>2</sup>

---

1. Utilizarei o termo L1 como referência à língua materna.

2. Utilizarei o termo L2 como referência à língua estrangeira.

## Fundamentação teórica

Vários têm sido os estudos realizados sobre a aquisição de L2 (Ahmed, 1994; Brooks e Donato, 1994; Figueiredo, 2003; entre outros) e que se baseiam na teoria sociocultural, visando auxiliar a compreensão das relações de interação. É com essa finalidade que busco no autor dessa teoria a afirmação que servirá como espinha dorsal deste estudo, pois, para Vygotsky (2003, p.110), “aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Para Vygotsky (2003) a noção de desenvolvimento cognitivo está relacionada a transformações de comportamento. No entanto, essas mudanças são mais amplas do que o termo pode comportar, uma vez que a noção que, na época, se tinha a respeito de maturação era a de um processo passivo e que não comportaria a descrição de um fenômeno tão complexo. Portanto, sendo o desenvolvimento uma forma “complexa” do comportamento humano e estando relacionado à capacidade de aprendizagem, o autor faz a opção por apresentá-lo em dois níveis: o real e o potencial. Conforme explica Figueiredo (2003, p. 127), “o primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa”. A lacuna entre esses dois níveis de desenvolvimento, ou seja, a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que ela precisa do auxílio de outra pessoa, com maior experiência, para conseguir realizar é definida como zona de desenvolvimento proximal ou ZDP.

Encontramos em Vygotsky (2003, p. 112) a sua definição para o que vem a ser a ZDP :

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Segundo Vygotsky, o que o aprendiz realiza num dado momento com a ajuda de um “par mais competente” irá, no futuro, desempenhar com autonomia. Desse modo, não existirá apenas uma ZDP por aprendiz, mas várias ZDPs serão ativadas, dependendo da tarefa a ser realizada. Contudo, nem toda atividade ou tarefa que é desenvolvida através da interação com outro pode vir a gerar uma ou mais ZDPs, pois atividades diversas surtem efeitos diferentes nos aprendizes. Ainda no que diz respeito à ZDP, Vygotsky (2003, p. 116-117) afirma que “a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula”, a de que o “bom aprendiz é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”, e ainda que,

[e]m crianças normais, o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo.

Ao estudarmos a questão das relações sociais, vale ressaltar o papel que a linguagem desempenha, principalmente num estudo que trata de aprendizagem e aquisição de L2. A necessidade de comunicação surge em momentos de interação e a

função da fala, nestes momentos de interação, é garantir ou estabelecer um contato social. À medida que a criança amplia suas relações com o meio e as pessoas à sua volta, esta fala vai sendo internalizada de modo a organizar seu pensamento e, pouco a pouco, vai se transfigurando e passa a possuir uma função mental interna. Tal afirmação encontra em Lantolf e Appel (1994, p. 13-14) suporte teórico, pois

[a] primária, e ontogeneticamente função inicial da fala é a comunicativa ou interpessoal. Ela serve para estabelecer contato social, desenvolver relações sociais, e coordenar o comportamento em encontros sociais ou atividades de grupo. A função secundária ou egocêntrica da fala (secundária apenas por ser ontogeneticamente posterior e derivada da função primária e não por ser menos importante) é intrapessoal e cognitiva.<sup>3</sup>

O discurso egocêntrico e a fala privada desempenham um papel importante na teoria sociocultural. Vygotsky (2003) acredita que esse discurso exerce um papel importante na condução da atividade mental e que não desaparece completamente. Ele se transforma em fala privada com sintaxe reduzida e pode reaparecer em momentos de auto-regulação e de demonstração de euforia ou nervosismo quando o indivíduo se encontra engajado em tarefas que apresentem um determinado grau de dificuldade.

A questão das relações fica evidenciada na teoria sociocultural e a escola, como lugar de relações sociais e aprendizagem ou centro epistemológico, tem a missão de propiciar atividades significativas e que possibilitem a construção do significado. Nesse sentido, Antunes (2004, p.21) afirma que

[a]s crianças não vão à escola apenas para aprender e pronto, mas para construir conhecimentos em um sentido de aproximar-se do culturalmente estabelecido, mas também como “motor” do desenvolvimento de seu tempo, de suas capacidades e equilíbrio pessoal, de sua inserção social, de sua auto-estima e relações interpessoais.

O papel da pessoa que promove a facilitação da aprendizagem fica evidenciado na figura do professor, de um colega, dos pais ou de outra pessoa que possa interagir com a criança de modo a garantir trocas significativas. Em estudo realizado por Wood, Bruner e Ross (1976), vemos que a presença do monitor tem um papel que ultrapassa o simples oferecimento de modelos. Ele promove uma espécie de andaime ou *scaffolding*, explicado por Figueiredo (2003, p. 128) como um processo que “possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços, caso não tivesse a ajuda de uma outra pessoa”. Ainda em se tratando da questão do *scaffolding*, Wells (citado por Figueiredo, 2003) afirma não haver a necessidade de um membro do grupo ser mais habilitado do que os outros em todos os aspectos, pois esse membro pode vir a precisar de suporte numa atividade que requeira habilidades diferentes daquela apresentada por ele.

Wood, Bruner e Ross (1976, p. 98) afirmam que o processo de *scaffolding* implica em alguns passos, a saber:

---

3. Todas as citações retiradas de textos escritos em inglês foram por nós traduzidas.



- 1 – Recrutamento;
- 2 – Redução no grau de liberdade;
- 3 – Manutenção da direção;
- 4 – Marcação dos traços críticos;
- 5 – Controle da frustração;
- 6 – Demonstração.

Para Vygotsky (2003), historicamente o homem age sobre a natureza procurando moldá-la e adaptá-la às suas necessidades. É com esse intuito que o homem utiliza ferramentas de acordo com suas necessidades ou propósitos e elas atuam como mediadores entre o homem e o meio. Dessa forma, Vygotsky (2003) estabelece uma relação dialética através da analogia entre as ferramentas (objeto concreto e externo) e os signos (ferramenta psicológica e interna). Lantolf e Appel (1994, p. 8) salientam a importância dessa relação ao afirmarem que “o signo altera o processo e a estrutura das funções mentais necessárias para conduzir a atividade”. *Grosso modo*, seria o mesmo que trocarmos o relógio do braço esquerdo para o direito sempre que queremos nos lembrar de algo. É esse o mecanismo que simbolicamente age como mediador entre uma atividade externa e uma função mental.

Vale ressaltar que no início de seu desenvolvimento cognitivo, a criança é regulada pelo objeto e não detém o controle sobre o meio. Porém, à medida que a sua influência sobre o meio começa a ganhar terreno, ela vai se tornando independente, porém, ainda mediada pelo controle dos pais. Eventualmente, ela começa a desenvolver estratégias que permitam sua auto-regulação e maior poder de controle sobre as tarefas desempenhadas. Novamente, é durante esse processo de desenvolvimento rumo à auto-regulação que a ZDP entra em cena e acontece o que Lantolf e Appel (1994, p. 12) descrevem como “processo dialógico”, ou seja, “um processo do qual o adulto participa a fim de direcionar a criança para uma atividade, e onde a criança garante *feedback* ao adulto, que então faz os ajustes necessários sobre o tipo de direção oferecida à criança”.

É dessa forma que se pode afirmar que a criança aprende significativamente e tal aprendizado vale, também, para a sala de aula e numa visão maior, para a vida.

## Metodologia

Levando em consideração a teoria sociocultural e com base nos pesquisadores citados anteriormente, este estudo procurará apontar os mecanismos de *scaffolding*, o uso da L1 e momentos de fala privada durante a realização de uma atividade do tipo “Quiz”. Estes mecanismos podem servir como ferramentas que auxiliam a aquisição de L2.

Para tanto, este estudo contou com a colaboração de seis alunos do sétimo semestre de inglês que freqüentam um curso de idiomas na cidade de Goiânia, Goiás. A atividade teve a duração de aproximadamente 15 (quinze) minutos para cada grupo e foi gravada em áudio. Os alunos foram divididos em dois grupos de três participantes cada e o critério de divisão dos grupos ficou a cargo dos próprios alunos, bem como a escolha dos nomes utilizados durante a transcrição das falas. Dos seis participantes, dois estão em fase de conclusão do terceiro grau (uma aluna é estudante de medicina veterinária e outra de nutrição) e os outros quatro participantes cursam o ensino médio. Sua faixa etária varia entre 15 e 22 anos.

A atividade escolhida foi elaborada pela professora da turma e consta de cinco perguntas do tipo “quiz”. Cada pergunta apresenta três opções de resposta, porém somente uma correta. Os alunos deveriam escolher uma das opções e caso não houvesse certeza sobre a resposta correta, eles deveriam chegar a um consenso. A gravação foi realizada em salas de aula distintas, sem a presença da professora e as respostas corretas foram fornecidas após o retorno dos alunos para sua sala de origem.

As perguntas desenvolvidas para esta atividade são descritas a seguir:

1 - Which of these actors is not American ?

- A - Mel Gibson ( )
- B - Richard Gere ( )
- C - Kevin Costner ( )

2 - Where do you most commonly find an adjective in an English sentence ?

- A - After a verb ( )
- B - Before an adverb ( )
- C - Before a noun ( )

3 - What is the capital of Canada ?

- A - Toronto ( )
- B - Ottawa ( )
- C - Vancouver ( )

4 - What is considered the most popular american pastime ?

- A - Baseball ( )
- B - Football ( )
- C - Basketball ( )

5 - Where were the 2000 Olympic Games ?

- A - Australia ( )
- B - Greece ( )
- C - South Korea ( )

### Análise dos dados

Este estudo propõe-se a analisar os dados obtidos à luz da teoria sociocultural apresentada anteriormente. As interações dos alunos serão transcritas com a finalidade de demonstrar os momentos de *scaffolding* identificados por Wood, Bruner e Ross (1976), bem como o uso de fala privada que, segundo Vygotsky, pode emergir em situação de dificuldade e tem a finalidade de auxiliar mentalmente o aprendiz durante a execução de tarefas. Serão apontados os momentos de uso da L1 e os motivos de seu uso procurarão ser analisados e explicados, também, à luz dessa teoria.

Alguns trechos da gravação serão apresentados, tanto do grupo A quanto do grupo B, e a análise acontecerá em seguida.

#### Protocolo A

- |              |   |
|--------------|---|
| A01 - Maria: | I read number one, Ok ?   |
| A02 - João:  | Ok. Start.  |
| A03 - Maria: | Which of these actors is not American? Mel Gibson, Richard Gere or Kevin Costner? |
| A04 - Ana:   | Letter A... eu acho né? I think... And you?                                       |
| A05 - João:  | I don't know. You girls know about this.  |

- A06 – Maria: Ah! Come on João! Que papo machista! Não tem nada a ver. Why do you think it's letter A, Ana?
- A07 – Ana: Because I read about Mel Gibson and that film about Jesus. He was born in Australia. I'm sure!
- A08 – João: Ok. Let's go to number 2. Where do you most commonly find an adjective in English?
- A09 – Ana: Ah... this is easy. It's letter C... right?
- A10 – João and Maria: Yes..
- A11 – João: Before a noun... you see? Pretty girls! Did you like it?
- A12 – Maria: Yes... I and Ana know that. (I and Ana?) (falando mais baixo) Let's continue? Can you read Ana?
- A13 – Ana: Ok. Number 3: What is the capital of Canada ?
- A14 – Maria: I don't know... I think it's Toronto... or Vancouver... Ah! I don't know.
- A15 – João: I'm not sure but I think it's Toronto because it's the biggest city there. What do you think, Ana?
- A16 – Ana: Ai...Ai...Ai...This is difficult. I don't know. Let's chutar!
- A17 – Maria: Mas Ana, a teacher quer que a gente discute e escolha uma! Sorry! We have to choose one!
- A18 – João: Yes! Let's choose one. What do you think about Toronto? Is it Ok?
- A19 – Maria: Yes... it's Ok for me. And you Ana?
- A20 – Ana: Ok..Ok... I like Toronto...

## Protocolo B

- B01 – Laura: Hey...Let's continue. What is the capital of Canada? Toronto, Ottawa...Vancouver?
- B02 – Neto: I'm not sure but I think it's Ottawa... do you agree?
- B03 – Joana: What?
- B04 – Neto: Do you agree?
- B05 – Joana: Well... may be... it's Ok with me. What about you Laura?
- B06 – Laura: Yes... I think it's letter B.
- B07 – Neto: Can I read the next? ... ah... this is easy... What is considered the most popular american pastime? I know... I know... Letter A. Yes? Ok?
- B08 – Joana: Yes... that's right. Is it ok for you Neto?
- B09 – Laura: Hum... Hum... They like baseball... yes... but they like basketball too...No.. but I agree with you ... I think it's letter A. Now you, Joana.
- B10 – Neto: Ok. Number 5. Where were the 2000 Olympic Games? Australia, Greece or South Korea ?
- B11 – Joana: Well... Australia or Greece? No... no... Greece was last year. It was in Australia... letter A.
- B12 – Neto: Yes... letter A. This exercise is not difficult. The test could be like this... (risos)
- B13 – Laura: I think we finished. Stop now...

A primeira fala a ser analisada encontra-se em A01 quando Maria estabelece que irá iniciar a execução da tarefa. Porém, ela busca a aprovação dos demais colegas e isso é percebido através de um "Ok" em forma de pergunta. Eventos semelhantes são encontrados em outros momentos, como em A08 quando João convoca o grupo para retomar a atividade e responderem à pergunta seguinte ou, ainda, em A17 quando Maria chama a atenção do grupo para que não se desviem do propósito da atividade, que é o de ter um consenso na escolha das respostas.

Ao observarmos o Protocolo B, verificamos os mesmos tipos de eventos. Em B01 Laura convoca o grupo para continuar a atividade; em B07, Neto pede permissão para ler a próxima questão; novamente Neto em B10 passa a vez para a colega Joana; ela, por sua vez, finaliza a atividade em B14.

Os eventos aqui apresentados nos remetem a Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90) em seu estudo sobre o papel do monitor durante a resolução de problemas. Eles afirmam que “a compreensão da solução deve preceder a produção”, e ainda, “deve-se reconhecer a relação entre meios e fins a fim de se beneficiar do conhecimento dos resultados”. Os aprendizes precisam ter uma noção completa da tarefa a ser realizada e, assim, o monitor (ou monitores) conseguirá chamar a atenção do grupo no sentido de manter a direção para que se atinja o objetivo proposto.

É interessante notar que há momentos de uso da L1 que também apresentam essa característica: a de chamar o grupo para a retomada da atividade. Percebemos isso em A06 quando Maria chama a atenção de João e em A17 quando, novamente, Maria chama o grupo à ordem. O uso de L1 não foi observado no Protocolo B.

Observam-se também momentos de fala privada com a finalidade de controle da frustração diante da solução de um problema. Esse é o caso em A04 quando Ana não tem tanta certeza se a resposta correta é mesmo a letra A ou não. A fala privada está também presente em A12, porém como um andaime voltado para a construção do que é lingüisticamente adequado. Observamos que Maria acha estranho o fato de dizer “I and Ana” e repete a frase em voz mais baixa, marcando o momento de fala privada. Todavia, esse momento passa despercebido pelos demais colegas e a dúvida continua sem ser esclarecida. Já no protocolo B, é válido afirmar que, em B10, Neto lança mão da fala privada ao refletir sobre a resposta correta da pergunta de número 4. Ele concorda com Laura, porém na seqüência, Neto diz um “yes” em tom um pouco mais baixo, o que torna possível afirmar que este é um momento de reflexão e de confirmação do uso da fala privada.

De A03 a A10 o grupo trabalha buscando a resolução do problema e construindo os andaimes necessários para atingir o objetivo proposto; o mesmo acontece de A13 a A20. No protocolo B, as negociações acontecem o tempo todo, bem como a troca de turnos para a leitura das perguntas. A função de monitor é transferida de um para o outro durante a busca das respostas corretas e tal fato comprova a afirmação de Wells (1997), citado por Figueiredo (2003) de não haver a necessidade de um membro mais capaz do que os outros. Cada aluno possui diferentes habilidades que podem aflorar como apoio ou andaime em diferentes momentos da tarefa.

### Considerações finais

Durante a realização deste estudo, pude comprovar a importância do uso de atividades que envolvam o aluno no processo de aprendizagem. Esta é uma reflexão atual, pois, muitas vezes, nos acomodamos e achamos mais “fácil” ser uma figura centralizadora e detentora do saber em sala de aula, buscando nas aulas expositivas e nos exercícios mecânicos, a “melhor” forma de fixação dos conteúdos ministrados.

Portanto, ao estudar a teoria sociocultural e nela me basear para efetivar o estudo aqui apresentado, procurei apontar os mecanismos de *scaffolding*, o uso da L1 e momentos de fala privada durante a realização de uma atividade do tipo “Quiz” como ferramentas que auxiliam a aquisição da L2.

Todavia, é uma ilusão pensarmos que uma aula expositiva é mais “fácil” ou “menos complicada”. Ela pode ser, talvez, “menos trabalhosa” no que concerne à elaboração e confecção de atividades, de *flash cards* ou de outros materiais de suporte. Retomando as palavras de Hoffmann (2002, p.101) citadas no início deste estudo, precisamos ser educadores reflexivos pois “as aprendizagens significativas são construções próprias do sujeito, enquanto processo reflexivo de descoberta pessoal, de reconstrução de significado”.

Ao observarmos a execução destas atividades, cabe aqui um momento de reflexão: é extremamente válido e importante que o professor busque atividades que estimulem a interação e a colaboração de seus alunos. Os resultados desta interação serão benéficos para todos, uma vez que a criatividade é estimulada e, as trocas colaborativas favorecem a transferência do conhecimento, centrado na figura do professor, para os alunos que passam a caminhar rumo à sua autonomia.

Torna-se, assim, evidente a necessidade de um maior número de pesquisas que busquem na teoria sociocultural e, em seus estudiosos, as bases para uma reflexão ampla sobre a atuação do professor e da escola enquanto centro epistemológico. Os alunos, em consequência da participação nos trabalhos desenvolvidos, certamente aprenderão a olhar com outros olhos a pesquisa e a valorizar os professores e as instituições engajadas neste processo.

## Referências

- AHMED, M. K. Speaking as cognitive regulation: a Vygotskian Perspective on dialogic communication. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 157-171.
- ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.
- 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. 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.
- HOFFMANN, J. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: DEMO, P.; de LA TAILLE, Y.; HOFFMANN, J. *Grandes Pensadores em Educação: O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 99-119.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.
- SILVA, I. M. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *MOARA – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA*, Belém, n. 11, p. 39-51, 1999.
- VIYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching, 1997. Disponível em:

<<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/zpd.discussion.txt>>. Acesso em: 24 set. 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

---

## **MINICURSOS**

---

## SOME IDEAS TO ENRICH YOUR CLASSES USING SONGS

*Aline Ribeiro Pessôa (UCB)*

*Barbara Cristina Duqueviz (Unip/Brasília)*

### RESUMO

*O objetivo deste trabalho é apresentar algumas idéias a professores de inglês como língua estrangeira que possam enriquecer suas aulas usando músicas para praticar as quatro habilidades. As idéias aqui discutidas são adaptáveis a qualquer música de acordo com o nível, interesse e idade dos alunos.*

### ABSTRACT

*The aim of this paper is to present some ideas to English as a Foreign Language teachers which may enrich their classes by using songs to practice the four skills. The ideas discussed here are adaptable to any song, according to the students' level, interest and age.*

KEY WORDS: *songs; English as a Foreign Language; language skills.*

### Introduction

Music and songs are powerful elements of cultural cohesion and individual fulfillment. It is currently a common practice to use them in the foreign language classroom as a flexible and attractive resource in the process of teaching and learning a language.

The literature in the foreign language teaching field abounds with positive statements concerning songs as a vehicle for learning a foreign language. Although some English teachers in different contexts might consider songs as a simple handy recreational device, some empirical researches support that songs are not just a mere supplementary activity with little instructional value.

The aim of this paper is to present and suggest some activities on how songs can be used in the foreign language classroom to practice other skills besides the listening, which is traditionally associated with songs. These suggestions were first introduced in the workshop we developed during the *VI Seminário de Línguas Estrangeiras* that was held at Universidade Federal de Goiás (UFG). This paper is divided into three parts. First, we review the concept of using songs in the English as a foreign language (EFL) literature. Next, some ideas for classroom use are presented. Finally, we submit the conclusions with implications for the learning process.

### 1. Literature overview

Music is defined as “sounds made by voices or instruments arranged in a way that is pleasant to listen to” and song as “a piece of music with words that you sing” (Macmillan English Dictionary, 2002, p. 921 and 1341). When referring to both terms, the language teaching literature uses music for the sound presented in classroom activities to motivate and stimulate the students, create a nice atmosphere, or start a class (Murphey, 2003) without considering the language itself. Songs, on the contrary, refer to the lyrics, to the language structure and vocabulary.

One of the authors who researches on the use of music in the classroom is Anton (1990, p.1166) who discusses the Contemporary Music Approach (CMA) as an “approach with specific phases designed to take advantage not only of different



rhythms but also of psychological factors in order to facilitate learning Spanish". In his study, Anton (1990, p.1166) claims that the CMA "helps reduce inhibitions which often hinder language learning", and argues that the "CMA takes advantages of music - one of the most effective memory aids available to us [teachers]".

Murphey (2003, p. 6) states that songs themselves will not teach students how to use the target language, but teachers can "exploit them creatively to bridge the gap between the pleasurable experience of listening/singing and the communicative use of language". The author also lists thirty-nine things that teachers can do with songs in language teaching, eighteen of which are done by ordinary people in everyday life such as listening and singing.

Thus, Murphey (2003, p. 10) presents a list designed for teaching purposes that should take place in the language classroom:

- Study grammar
- Practice selective listening comprehension
- Read songs, articles, books for linguistic purposes
- Compose songs, articles about songs, letters to singers, questionnaires
- Discuss a song (...)
- Translate songs
- Write dialogues using the words of a song
- Use video clips in many ways
- Do role plays (as people in the song, or the artist/interviewer)
- Dictate a song
- Use a song for gap-fill, cloze, or for correction
- Use music for background to other activities
- Integrate songs into project work
- Energize or relax classes mentally
- Practice pronunciation, intonation, and stress
- Break the routine
- Do choral repetition
- Teach vocabulary
- Teach culture
- Learn about your students and from your students, letting them choose and explain their music
- Have fun.

Some of Murphey's topics are considered and analyzed in numerous researches. They have addressed the importance of incorporating songs to the classroom routine and ways of using them for pedagogical purposes. Some of these studies are reviewed next.

Discussing the vocabulary and the meaning of the song is a very common practice among teachers. According to Cullen (1998, p.1), "in many cases, the teacher plays a song and leads a discussion on the meaning of the lyrics. This can be effective, but this is just one of the many ways that music or song can lead to a fruitful discussion".

Eken (1996, p.46) states that the most common aims for using songs in the EFL classroom are:

- to present a topic, a language point, lexis, etc.
- to practice a language point, lexis, etc.
- to focus on common learner errors in a more indirect way
- to encourage extensive and intensive listening
- to stimulate discussion of attitudes and feelings
- to encourage creativity and use of imagination
- to provide a relaxed classroom atmosphere
- to bring variety and fun to teaching and learning.

In her study, the author argues that these reasons do not mean much on their own and provides a variety of techniques that language teachers can use in their classes for different language teaching and learning purposes.

Some researchers affirm that songs suit perfectly to develop the process of language learning in the classroom. For Zola and Sandvoss (1976, p.73), language teachers have underestimated the value of songs as an activity because “it [a song] represents not only valid material for language study but, also, a valid medium for language learning”. According to Nuessel and Cicogna (1991, p. 477), a song “constitutes an ideal text that is admirably suited to a multiplicity of learning/acquisition activities carried out in the language classroom”. And Schoepp (2001) provides insights into the benefits of songs in the classroom by discussing affective, cognitive and linguistic theoretical reasons for using songs in the EFL classroom. According to the author, (Schoepp, 2001, p.3) these “theoretical reasons are all intertwined and help to demonstrate the value of using songs in the classroom”.

Songs provide a more relaxing atmosphere and help make the classroom a learning and an enjoyable ambience. Jolly (1975) describes the relationship between language and music and considers songs as a combination of communication and entertainment. Lo and Li (1998) suggest that activities with songs should integrate the four skills and consider that songs may provide a break from routine and a non-threatening classroom atmosphere.

Saricoban and Metin (2000, p. 1) outline reasons for the use of songs. For them, songs

are one of the most enchanting and culturally rich resources that can easily be used in language classrooms. Songs offer a change from routine classroom activities. They are precious resources to develop students’ abilities in listening, speaking, reading, and writing. They can also be used to teach a variety of language items such as sentence patterns, vocabulary, pronunciation, rhythm, adjectives, and adverbs. Songs also give new insights into the target culture. They are the means through which cultural themes are presented effectively.

Cullen (1999, p. 3) considers that “songs are one of the language resources that almost all students love” and states that practicing the two processes involved in listening “is essential for developing listening comprehension”. He explains that (id. *ibid.*, p.3) “the first [process] is bottom-up processing where the listener builds up the sounds into words, sentences and meaning. The second is top-down processing where the listener uses background knowledge to understand the meaning of a message”.

According to Cakir (1999) songs rhymes are comprehensible, enjoyable, authentic and full of language we need in real life. Thus, songs may supply the child with enjoyable and easy ‘comprehensible input’ (according to Krashen’s hypothesis).

Lems (2001, p.2) states that “adult students are often strongly motivated to learn the lyrics of a new pop song or an old favorite they have heard and never understood”. She points out the value of using songs with adult students for building listening comprehension, speaking, reading and writing skills, for increasing vocabulary and for expanding cultural knowledge. Willis and Mason (1994) agree with Lems and provide some general instructions on how to teach language structures and enhance what they call the five skill areas: listening, speaking, reading, writing and culture.

In terms of teaching procedure, Saricoban and Metin (2000, p. 1) argue that, regardless of the level of the students, their interest and age should be taken into consideration.

For primary students, the best songs would be those that are either familiar to the children or those, though maybe not familiar, which have an international nature, such as Old MacDonald. (...) For teenagers or adults in the intermediate or advanced level, it is better to use more meaningful or popular songs, which not only review or introduce grammar points but also reflect cultural aspects. At the primary level of singing the song, the prosodic features of the language is emphasized. At the higher levels, where the practice of grammar points is at the foreground, songs can be used with several techniques.

In summary, an overview of recent studies (Ahola 2005; Orlova, 2003; Schoepp, 2001; Saricoban and Metin, 2000, to cite just a few) makes it possible to suggest that researches in the EFL field have been considering the use of songs in class in various ways for different pedagogical purposes with students of distinct levels and age.

Songs can be used not only for practicing listening, speaking, reading and writing skills, but also for teaching vocabulary, including idioms, grammar and cultural elements. In terms of exercises, there is a wide range, such as putting words in order, answering true or false statements, putting sentences in order, speculating what could happen to one of the characters in the near future, spotting words wrongly spelled, spotting missing words as well as extra words in a line or in a stanza, unscrambling the lines, giving answers for open questions, predicting rhyming words and ... filling in the blanks.

What causes some concern to us is the fact that, although there are so many different ways of using songs in the EFL classroom, most of our former teachers and colleagues have used mostly the fill-in-the-blank type of exercise.

Our experience, as high school English teachers, English professors and Portuguese as a Second Language teachers, has showed us that songs can be used with students of any proficiency level - beginners, intermediate, advanced - and their use encourages our students to interact and communicate. We have also evidenced that incorporating the use of songs to teach EFL is an effective way of engaging and motivating our students.

As stated in the introduction, the aim of this paper is to present some activities on how songs can be used in the EFL classroom to practice the four language skills. The ideas underlying the following activities are the result of discussion among professors and students and are supported by theoretical underpinnings.

## 2. The activities

In this session, we present the explanation for the suggestions given in the workshop named *Some Ideas to Enrich Your Classes Using Songs* developed during the VI Seminário de Línguas Estrangeiras - UFG.

We took into consideration the researches on the use of songs for language learning to develop tasks with different focus on the four language skills, as well as vocabulary and grammar review. Five songs were chosen and activities<sup>1</sup> to change the lyrics into learning material were created and adapted.

Many songs tell a story and these stories can be rewritten or retold to practice narrative or reported speech, for example. The first activity, called *First idea*, uses a song that tells a story; therefore, it was used for practicing reading and writing. The participants received a piece of paper containing a letter written by “someone who loves you very much”, and some tasks. They went through each task, answering questions about the text (vocabulary and grammar), without knowing that “Girl” (“Girl, you’ll be a woman soon”, written by Neil Young, performed by Urge Overkill) was, actually, a song. The moment the participants began reading the letter again to answer it as asked in the last task, we played the song. The participants were absolutely astonished and amused to find out that the text in the exercise was actually a song.

The *Second idea* was used to stimulate discussions on the friendship topic and thus focused mainly on speaking. The participants answered a survey about friendship styles and checked which of the styles presented was most suitable to them. The next task exercised and reviewed vocabulary, including idioms. The third task asked the participants to try to fill in the blanks using words previously practiced. The participants filled in the blanks before listening to the passage and then read it to us, acting as if we were their teachers, to check if their choices made sense semantically. This sort of activity helps build the skill of forming hypotheses based on context. The song used to motivate all these activities was “You’ve got a friend” (written by Carole King and performed by James Taylor).

Listening was the main skill practiced in the *Third idea*, besides vocabulary learning. The participants were given the lyrics of a song with many mistakes (we used “Like a prayer”, written by Madonna and Patrick Leonard, performed by Danni Carlos). There were some wrong words in one stanza, some missing ones in the other, some extra ones in another stanza and finally the verses of the last stanza were broken up and jumbled. While the participants were listening to the song, they had to correct its lyrics and afterward they completed definitions and sentences with words taken from the lyrics.

The focus of the *Fourth idea* was to review lexical items and some aspects of grammar. The lyrics (“Clouds”, written and performed by David Gates) were written as if they were common numbered gap-filled exercises. In task 1, the participants had to complete the verses, according to the context and meaning, with words from a box. In the following task, they had to find the synonyms with their definitions given in the parentheses. In task 3, they used the prepositions of a crossword to complete the sentences and, finally, in the fourth task, they had to fill in the blanks with words that

---

1. All of the five activities presented are in the appendix. They are entitled *First idea*, *Second idea*, *Third idea*, *Fourth idea* and *Fifth idea*.

rhymed with the given ones based on the context. A positive aspect of this activity was the surprising effect as the participants had no idea they were actually completing the lyrics of a song played at the end of the activity so that they could check their answers.

For the *Fifth idea* we used the lyrics of the song “I need you” (written by Gerry Beckley, performed by America). We broke up the lyrics and pinned up the verses spread on slips of paper to a wall next to the classroom. The participants were divided in groups, where one person was the secretary and the others were runners. The secretary’s role was to write the sentences dictated by the runners. The runners had to read the verses on the wall, memorize them and dictate them to their secretary. After the group had gathered all the sentences, they were supposed to put them in order while listening to the song. With this activity, there was room for practicing the four skills: reading, speaking, listening, and writing.

These ideas can work with any song. They are just suggestions to bring a text from the real world to the classroom which can be quite motivating. Teachers should consider the aims for presenting songs and fit them to their students’ level, interests, needs and age.

### 3. Concluding remarks

Songs are a valid tool and an authentic text that can bring learning and entertainment to the EFL classroom. They can be highly motivating and may be used with learners of all levels and ages, effectively helping them in their learning process. Songs can also build the bridge between the pleasure of enjoying a song and the use of the target language in a communicative way, as pointed out by Murphey (2003).

We aimed at demonstrating, with the suggested activities, that using songs helps provide the students with a proper atmosphere for interaction, language production and communication in the classroom. The first idea emphasized reading and writing, the second one focused mainly on speaking, the third gave emphasis to listening, the fourth one aimed at presenting exercises to review lexical items and some aspects of grammar and, finally, the fifth one emphasized the four skills in an enjoyable and exciting way. With these suggestions, we expect to have shown that a song is a tool to help teach the four skills, as well as review and practice lexical items and various aspects of grammar. For that, students’ level, interests and age should be considered to reach the aims established by the teachers.

We hope the ideas presented here can really enrich your classes.

### References

- AHOLA, S. ‘Digging deeper into songs: a writing activity’. *The Internet TESL Journal*, vol. XI, n. 2, February 2005.
- ANTON, R. ‘Combining singing and psychology’. *Hispania*, 73, p. 1166-1170, 1990.
- CAKIR, A. ‘Musical activities for young learners of EFL’. *The Internet TESL Journal*, vol. V, n. 11, November 1999.
- CULLEN, B. ‘Song Dictation’. *The Internet TESL Journal*, v. V, n. 11, November 1999.
- \_\_\_\_\_. ‘Music and song in discussion’. *The Internet TESL Journal*, v. IV, n. 10, October 1998.

EKEN, D. K. 'Ideas for using pop songs in the English language classroom.' *English Teaching Forum*, v. 34, n. 1, p. 46-47, January-March 1996.

JOLLY, Y. E. 'The use of songs in teaching foreign languages.' *Modern Language Journal*, v. 59, n. 1, p. 11-14, 1975.

LEMS, K. 'Using music in the adult ESL classroom'. *ERIC Digest*, 2001. Available from Internet: <<http://www.ericdigests.org/2002-3/music.htm>> Cited: 01 August 2005.

LO, R. S. M.; LI, H. C. F. 'Songs enhance learner involvement'. *English Teaching Forum*, v. 36, n. 3, p. 8-11, July-September 1998.

MURPHEY, T. *Music and Song*. Resource Books for Teachers. Oxford: O.U.P., 2003.

NUESSEL, F.; CICOGNA, C. 'The integration of songs and music into the Italian curriculum'. *Italica*, 68, p. 473-486, 1991.

ORLOVA, N. 'Helping prospective EFL teachers learn how to use songs in teaching conversation classes'. *The Internet TESL Journal*, v. IX, n. 3, March 2003.

SARICOBAN, A.; METIN, E. 'Songs, Verse and Games for Teaching Grammar'. *The Internet TESL Journal*, v. VI, n. 10, October 2000.

SCHOEPP, K. 'Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom.' *The Internet TESL Journal*, v. VII, n. 2, February 2001.

WILLIS, B.; MASON, K. 'Canciones en la clase: the why and how of integrating songs in Spanish by English-speaking and bilingual artists'. *Hispania*, 77, p. 102-109, 1994.

ZOLA, M.; SANDVOSS, J. 'Song in second-language teaching: uses of imagery'. *The Canadian Modern Language Review*, 33, p. 73-85, 1976.

### Appendix

#### First idea

Task 1: Read the letter that “Someone who loves you very much” wrote to the “Girl” and answer questions that follow.<sup>2</sup>

*Girl,*  
*You'll be a woman soon.*  
*I love you so much, can't count all the ways I've died for you, girl, and all they can say is "He's not your kind". They never get tired of putting me down, and I'll never know when I come around. What I'm gonna find? Don't let them make up your mind. Don't you know?*  
*Girl, you'll be a woman soon. Please, come take my hand.*  
*Soon, you'll need a man.*  
*I've been misunderstood for all of my life, but what they're saying, girl, it cuts like a knife - "The boy's no good". Well I've finally found what I'm looking for, but if they get their chance they'll end it for sure - surely would.*  
*Baby, I've done all I could. Now it's up to you...*  
*Love,*  
*Someone who loves you very much.*

- a) What does the author mean with “don’t you know?”
- b) Who is “they” in “all they can say”?
- c) What is the meaning of “He’s not your kind”?

Task 2: What is the subject for “can’t count all the ways...”?

Task 3: In the letter we can find some idioms and phrasal verbs. Explain the meaning of them and write a new example for each one:

- 1. come around: .....
- 2. look for: .....
- 3. make up your mind: .....
- 4. put down: .....
- 5. up to you: .....

Task 4: You are the “Girl” that “Someone who loves you very much” wrote to. As you could see, he is in love with you. Consider seriously if he is the right person for you and answer his letter.

#### Second idea

Task 1: What kind of friend are you? Take this test<sup>3</sup> to find out!

- 1. The most important thing to you in a friendship is:
  - a) Looking out for each other
  - b) Never having to spend a Saturday night alone
  - c) How much you can learn from each other

---

2. This idea comes from Amorim, V & Magalhães, V. *Cem aulas sem tédio*. Sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira. Porto Alegre: Instituto Padre Réus, 1998.

3. The test was slightly adapted from <<http://quiz.ivillage.com/love/tests/friendstyle.htm>>.

2. When two of your friends are fighting, you:
  - a) Step in, remind them how close they are, and insist they make up
  - b) Try to stay out of it
  - c) Sometimes end up fueling the fires, depending on who you agree with
3. Your best friend just got dumped. You can be counted on to:
  - a) Provide a ready shoulder to cry on and as many long hugs and late-night talks as she needs
  - b) Take her out and introduce her to a new guy
  - c) Prove beyond a doubt that he wasn't that great anyway and she's better off without him
4. You go out with your friends:
  - a) When you come up with a great idea for something fun to do together
  - b) When you organize the entire night and get in touch with everybody
  - c) When you can find the time
5. When you're hurt or upset, you tend to want your friends to:
  - a) Give you some good advice
  - b) Gather around and comfort you
  - c) Leave you alone until you've sorted things out

**What is your friendship style?**

If you've scored various percentages of **A**, you're the **Loving Sister**. You're an affectionate, sensitive, intuitive sweetie who takes your friendships very seriously – people love being friends with you because they know you understand them.

If you've scored various percentages of **B**, you're the **Bright Spark**. You're an inspirer, an activator -- people love being friends with you because you're full of energy and fun ideas.

If you've scored various percentages of **C**, you're the **Lone Wolf**. You're an independent, intelligent free thinker. Do you think you really are a very good friend?

Task 2: Match the columns

**COLUMN A**

**COLUMN B**

- |                   |  |
|-------------------|--|
| a) A helping hand | ( ) the help of someone  |
| b) Again          | ( ) sad or depressed   |
| c) Call out       | ( ) containing as many (or as much) as possible  |
| d) Cold           | ( ) worried or anxious   |
| e) Dark           | ( ) good or correct  |
| f) Down           | ( ) to make somebody happier   |
| g) Even           | ( ) shout or say something loudly  |
| h) Fall           | ( ) in any place   |
| i) Full           | ( ) in a short time from now   |
| j) Hurt           | ( ) the season of the year between summer and winter   |
| k) Right          | ( ) the space above the earth that you can see when you look up, where clouds and the sun, moon and stars appear |
| l) Sky            | ( ) with no or very little light   |
| m) Soon           | ( ) distant, without emotion, unfriendly   |
| n) Soul           | ( ) adverb used to emphasize something unexpected or surprising. Example: Even a child can understand it.        |
| o) To brighten up | ( ) the spiritual part of a person   |
| p) Troubled       | ( ) one more time  |
| q) Wherever       | ( ) cause physical pain  |



**Task 3:** Try to fill in the blanks using words from Column A. Words can be repeated.

When you're ..... and .....  
 and you need .....  
 and nothing, whoa nothing is going .....  
 Close your eyes and think of me  
 and ..... I will be there  
 ..... your .....est nights.  
 You just ..... my name,  
 and you know ..... I am  
 I'll come running, oh yeah baby  
 to see you .....  
 Winter, spring, summer, or .....  
 all you have to do is call  
 and I'll be there, yeah, yeah, yeah.  
 You've got a friend.  
 If the ..... above you  
 should turn ..... and ..... of clouds  
 and that old north wind should begin to blow  
 Keep your head together and call my name out loud  
 and soon I will be knocking upon your door.  
 You just .....my name and you know ..... I am  
 I'll come running to see you .....  
 Winter, spring, summer or .....  
 all you got to do is call  
 and I'll be there, yeah, yeah, yeah.  
 Hey, ain't it good to know that you've got a friend?  
 People can be so .....  
 They'll ..... you and desert you.  
 Well they'll take your ..... if you let them.  
 Oh yeah, but don't you let them.  
 You just .....my name and you know ..... I am  
 I'll come running to see you .....  
 Oh babe, don't you know that,  
 Winter spring summer or .....  
 Hey now, all you've got to do is call.  
 Lord, I'll be there, yes I will.  
 You've got a friend.

**Task 4:** Listen to *You've Got A Friend* (written by Carole King and performed by James Taylor) and check your answers.

**Task 5:** Discuss with a partner:

- What emotional state best describes the song?
- What is your favorite phrase? Why?
- What kind of friend is the composer of the song?

### **Third idea**

**Task 1:** There were some problems with the *typing* of the lyrics “Like a prayer” (written by Madonna and Patrick Leonard and performed by Danni Carlos). Identify them and correct them.

*Life is a mystery, everyone must stand alone  
 I hear you call my name  
 And it feels like home*

*When you call my name it's how a little prayer  
I'm down on my shoes, I wanna take you there  
In the midnight hour I can feel your flower  
Just like a prayer you feel I'll take you there*

*I your voice, it's like an angel sighing  
I have no, I hear your voice  
Feels flying*

*I my eyes, Oh God I think I'm falling  
Out of the, I close my eyes  
Heaven me*

**chorus**

*Like a small child you whisper softly to me  
You're determined in control just like a child  
Now I'm dancing the tango  
It's like a strange dream, no end and no beginning  
You're here with me, it's like a perfect dream  
Let the beautiful choir sing*

**chorus**

- (1) Just like a prayer, ( ) you are not what you seem  
(2) Just like a muse to me, ( ) no choice your voice can take me there  
(3) Just like a dream, ( ) you are a mystery  
(4) Just like a prayer, ( ) your voice can take me there

Task 2: Find a word for each definition in the lyrics.

- a) a group of singers who perform together, for example in a church or school: .....
- b) the place where God is believed to live: .....
- c) someone or something that provides the enthusiasm and determination for an artist, poet, musician, etc. to create something artistic: .....
- d) the words that someone says when they are speaking to God: .....
- e) to breathe out slowly making a long soft sound, especially because you are disappointed, tired, annoyed, or relaxed: .....
- f) to say something very quietly so that other people cannot hear you: .....

Task 3: Using the words from the previous exercise, complete the following sentences:

- a) Many people do all their best because they want to go to ..... when they die.
- b) Jane always ..... heavily and shakes her head.
- c) Stop ....., you two, and pay attention to the class!
- d) Helô Pinheiro was the ..... who inspired Tom Jobim to compose "Garota de Ipanema".
- e) He said a ..... for their safe return.
- f) He sings in a church ..... every Sunday early in the morning.

**Fourth Idea**

Task 1: Fill in the blanks with the words from the box. Choose them according to the context and meaning.

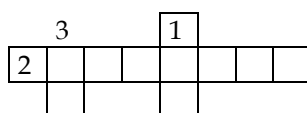
wonder - below - down - go

- a) See the clouds adrift so far .....
- b) Ever changing as they come and .....
- c) Makes me ..... why I'm up so high
- d) When really I am ..... so low

**Task 2:** Complete the sentences. Use the information given in the parentheses.

- a) Of all the wonders I was one ..... (a synonym for “permitted”)
- b) I ..... (similar to “guess”) that I would always choose a cloud
- c) Always ..... (the simple present, third person singular, of “brought”) my feelings right out loud
- d) Whether I'm ashamed or ..... (feeling “pleased” about something)

**Task 3:** Complete the crossword with the correct prepositions.



1. Used to show a means of transport. Example: *She was .. the plane from New York.*
2. From one end or side of something to the other. Example: *I pushed my way ... the crowd.*
3. In the direction of something. Example: *He walked ... the office*

Now, using these prepositions, complete the following sentences:

- a) .....this airplane coming home to you
- b) Sometimes I think I've flown my whole life .....
- c) As I wing my way ..... you

**Task 4:** Fill in the blanks with words that rhyme with the given ones. Pay attention to the context.

- a) See the clouds, they're giving (wife) ..... below
- b) In colors that the canvas cannot (go) .....
- c) Keeping secrets no (won) ..... else could know
- d) For I'm the one who told them (no) .....
- e) Now and (them) ..... I get up close to you
- f) I'd like to (say) ..... but I'm just passing through
- g) So I'll have to (stay) ..... goodbye
- h) Until next time I (try) .....

**Task 5:** Listen to the song, *Clouds*, written by David Gates and correct your exercise. The lyrics correspond to the letters of the previous tasks.

### ***Fifth idea***

Lyrics of the song “I need you” (written by Gerry Beckley, performed by America).

*We used to laugh, We used to cry  
 We used to bow our heads then, wonder why  
 And now you're gone, I guess I'll carry on  
 And make the best of what you've left to me  
 Left to me, left to me  
 I need you like the flower needs the rain  
 You know I need you, guess I'll start it all again  
 You know I need you like the winter needs the spring  
 You know I need you, I need you  
 And every day, I'd laugh the hours away  
 Just knowing you were thinking of me  
 And then it came that I was put to blame  
 For every story told about me  
 About me, about me*

**POLITICAL AND IDEOLOGICAL ASPECTS OF ELT\* IN BRAZIL**

*Ariovaldo Lopes Pereira (UEG/UniEvangélica/PG-Unicamp)*

**RESUMO**

*Este artigo propõe uma análise do papel da língua inglesa como instrumento de reforço de uma ideologia dominante – o eurocentrismo. No Brasil, assim como em outros ‘países periféricos’, a ideologia da superioridade da cultura anglo-americana é amplamente disseminada através do Inglês e o processo de ensino-aprendizagem dessa língua tem um papel importante neste cenário. A ideologia que está por trás da expansão do Inglês no mundo e o mito da neutralidade desse fenômeno são igualmente tratados aqui. Finalmente, o artigo analisa os efeitos políticos e ideológicos dessa expansão e suas implicações culturais e sociais no ensino de língua inglesa no Brasil.*

**ABSTRACT**

*This article proposes an analysis of the role of the English language as an instrument of reinforcement of a dominant ideology – eurocentrism. In Brazil, as in other so-called ‘periphery-countries’, the ideology of the superiority of the Anglo-American culture is widely disseminated through English and the teaching-learning process of this language plays an important role in this scenario. The ideology behind the spread of English worldwide and the myth of neutrality of this phenomenon are also dealt with. Finally, the article analyses the political and ideological effects of this spread and its cultural and social implications on ELT in Brazil.*

**KEY WORDS:** *ideology; eurocentrism; ELT; language spread.*

**Introduction**

In order to introduce the subject of this article, it is important to try to conceptualise ideology, a key concept which will be very much mentioned due to its importance to the understanding of what will be discussed here. Initially used as the theory of ideas, in modern times the term ‘ideology’ has been given a new concept, firstly by Napoleon, who used to call ‘ideologists’ the members of a group of French philosophers whose positions were opposite to his political ideas (Chauí, 1987). Here the modern concept of the term which is given a derogatory sense emerges and comes to be regarded as an ‘unrealistic’ and ‘distorted’ way of conceiving reality (practical activities and political facts). This derogatory sense attributed to the word turned it into a weapon used to depreciate the validity of the adversaries’ thought.

A ruling political group has its own principles. These principles give that group support to remain in domination and ignore different principles of other groups which may threaten its power. It ‘constructs’ its own reality and uses all available ways to spread its ideas and concepts as true in order to keep that reality unchanged. Power holders make use of the mechanism of inculcation to spread their ideologies in order to perpetuate their power and maintain the *status quo*.

The awareness that each social group creates its own concept of reality based on its principles and manages it in a convenient way to achieve its aims – to reinforce and maintain it or to destroy and change it – turned the term ideology into an intellectual weapon. It started to be used to attack the truths and beliefs of other groups by branding them nothing but a ‘distortion of reality’.

---

\* English Language Teaching.

To the aim of this article I will consider the term ideology as it is viewed by Fairclough (1992, p. 87) in his study on the relation between ideology and discursive practices. He understands ideology as “significations/constructions of reality (the physical world, social relations, social identities), which are built into various dimensions of the forms/meanings of discursive practices, and which contributes to the production, reproduction or transformation of relations of domination.”

### **Eurocentrism: The emergence of an ideology**

In the late fifteenth century navigation and subsequent ‘discoveries’ of still ‘unknown’ lands by the European people contributed greatly to the change of the political world order which would place the European continent in a high position in relation to the rest of the ‘known’ world. Europe was turned from periphery into the centre of the world and became the great power of the time.

At that time emerged the roots of an ideological phenomenon which would last up to the this century, Eurocentrism, or “the idea of the European identity as being superior to all non-European peoples and cultures” (Said, 1978, p. 19).

This idea of superiority of the European culture – Eurocentrism – was widely used to justify the cruelty practised by the people from that continent in order to colonise and ‘bring to civilisation’ the other peoples they met overseas.

For Amin (1989) Eurocentrism should not be considered a social theory since there is no key to interpret its ideological propositions in a correctly and coherently way. Neither can it be viewed as a kind of ethnocentrism. He argues that Eurocentrism is a social political phenomenon which goes beyond ethnocentric manifestation. He considers this phenomenon as a capitalist ideology which distorts the facts in order to present the Western model of development as universally valid and suitable to all peoples and nations; such a model is to be followed and imitated by all the ‘rest of the world’.

In his studies on the issue Said (1978) states that the Western concept of Eastern people is a result of misjudgement from a specific cultural viewpoint, namely the European one. Such misjudgement has led to the current concept of Orientalism, which he believes to be an invention of the West, a result of a whole set of misconceptions about Eastern people which remains still nowadays.

Dussel (1993) points out that the eurocentric ideology was present in Hegel’s philosophy in the nineteenth century. Hegel had the idea of Europe as being the centre of the world, a continent whose people had nothing to learn from other peoples; a superior and self-sufficient culture.

Today, the manifestations of this phenomenon are perceptible in many situations and reinforced by the media. Eurocentric ideologies based on Western values (white racial superiority; Western model of democracy as the best system of government; Christian faith as a sign of spiritual evolution; and technology as an advantage) are widely spread through education, religion, and the social sciences. These ideas have been the basis for the relationship between ‘developed industrialised rich’ countries and ‘undeveloped non-industrialised poor’ ones.

### **European domination: from conquest to language spread**

The latter centuries, more specifically the nineteenth and twentieth centuries, have witnessed the great expansion of colonial domains and a consequent change in the world order. The European continent shifted its position from peripheral to a leading place in the world. Later on, the United States of America, a Europeanised country, became the great political, economic, and cultural power of modern times.

The main factors which contributed to this change were the conquest and colonisation of 'new' lands, and thus the establishment of European empires throughout the world, as well as the emergence of Capitalism. These two historical events conceived Europe as superior, so the idea that Europe had the right to rule over 'the rest of the world' prevailed. The European pattern for economic, political, and cultural development was imposed on the world as an ideal to be followed in order to fight backwardness and reach progress and modernity.

The world was completely reshaped from the perspective of Europe as the centre and 'all the rest' as its periphery. The new world order was re-defined according to European interests and under its dominance.

In the late twentieth century the centre of political, economic, and military power changed from Europe to the United States of America, a former European colony which became the new world power of contemporary time. This change has not led to new attitudes concerning the supposed superiority of European values and lifestyle since the United States of America inherited the same Western capitalistic culture and some of the European social prejudices.

The history of modern civilisation has been deeply affected by European expansion. Having started with conquest and colonisation, the European dominant position was reinforced by the expansion of Capitalism throughout the world and nowadays it is reaffirmed by other means such as the spread of the English language as a dominant language worldwide.

In the twentieth century the domination of Europe and the United States of America over other countries has remained though through new manifestations. The European continent, which in the past sent ships to conquer and colonise other peoples through savage acts of cruelty, now sends language teachers and applied linguists. So does the United States of America, the great political and economic power of this century. However, the ideology conveyed in language teaching is much the same as that of conquerors.

The best illustration of what was stated above is the spread of the English language throughout the world, mainly during the twentieth century. Alatis (1990) mentions statistical studies of two official organisations (The United States Information Agency and the British Council) which estimate that 700 million people now use English as a first or second language worldwide, from which only 315 million are native speakers. He mentions another estimate from the British Council according to which another 100 million people speak English fluently as a foreign language and two billion learners of English may be said to have some awareness of English.

Based on his studies on the spread of English worldwide Crystal (1996, p. 4) considers that "nearly a quarter of the world's population is already fluent or competent in English, and this figure is steadily growing - in the late-1990s, that probably means between 1.2 and 1.5 billion people". He considers two factors as determinant in the fast spread of English throughout the world in the two late centuries: the British colonial power in the nineteenth century and the economic and

political leadership of the United States of America in the twentieth century. According to him, the major cause of this fast spread is the leading position of Great Britain and the United States, the latter a former British colony.

Indeed, these two countries have worked systematically in order to establish and maintain their language in an important position all over the world, as will be shown in the next section of this article.

### **English as an international language: a new colonisation takes place**

“The British empire has given way to the empire of English” (Phillipson, 1992, p. 1). The ideological aspects of the spread of English and its cultural implications have been much discussed by linguists and social scientists. Many of them have highlighted that the use of English in those called periphery-countries has served as a means of conveying the dominant ideology of English-speaking countries, namely the idea of supremacy of Western European and North American cultures to the detriment of local cultures which are considered inferior or simply ignored.

Speaking of linguistic ideologies, which they consider to be linked to other types of social ideologies, especially the ideology of individualism, Wiley and Lukes (1996, p. 518) state that there are affinities between linguistic imperialism and racism in a sense that both “present an idealized image of itself, stigmatizing the dominated group/language and rationalizing the relationship between the two, always to the advantage of the dominant group.”

Linguists and social scientists who are more committed to political aspects of language education argue that the fast spread of English worldwide did not happen accidentally or as a natural process. On the contrary, it was propelled by economic, political, intellectual, and social forces. Phillipson (1992) agrees with Crystal (1996) about the causes of the spread of English he indicates, and goes further by adding other factors which contributed to this spread such as “the expenditure of large amounts of government and private foundation funds in the period 1950-1970, perhaps the most ever spent in history in support of the propagation of a language” (Troike, 1977 *apud* Phillipson, 1992, p. 7).

As a result of colonial attitudes by English-speaking countries, in many British former colonies the elite members nowadays reproduce the power relations inherited from colonial times. They have adopted English as a symbol of prestige of their own social class and fight to impose this language as the official language<sup>1</sup> of the country. This imposition constitutes a threat to local languages of minority groups, a violation of their “linguistic rights” and their culture (Phillipson and Skutnabb-Kangas, 1995).

Throughout history the spread of a language and its status as the dominant language have always been linked to the political, economic and military power held by its speakers. In ancient times Latin was a dominant language due to the power of the Romans throughout the Roman Empire. Even after the Romans lost their military power, Latin remained the dominant language of education and erudition for many centuries, resulting from the religious power of the Roman Catholic Church.

In this century, more specifically after World War II, North American expansionism made the United States of America a great world power. One consequence of such economic and political expansionism was the reinforcement of the

---

1. Official language is the language used by governmental institutions, conveyed by the media and through which official education is conducted.

English language as the dominant language in many fields such as technology, computing, education, mass media, international trade, and tourism.

Nowadays the 'globalisation' of the economy has become the strongest argument in favour of the spread of English around the world. The ideology underlying this spread is that a global society needs a common language to communicate and trade. This argument is used to reinforce the ideology according to which English is essential to all peoples whose aim is development and economic growth. Yet, what needs to be pointed out here is that the capitalist model of development has proved to be a fallacy.

Indeed, English has become a powerful weapon to disseminate the dominant ideology of the capitalist Western world. It has been used as an agent of cultural propaganda to promote Western philosophy and lifestyles and to reinforce the idea of the superiority of Western society.

A careful analysis of the spread of the English language can show that it is to a great extent the result of policies of many government and private organisations both in Britain and in the United States of America. Phillipson (1990; 1992) and Pennycook (1994) have pointed out that organisations such as the British Council, the Ford, Rockefeller, Carnegie, and other foundations have all contributed to this phenomenon, assuring the UK and US political, economic and cultural promotion.

Those organisations have English Language Teaching (ELT) programmes designed in host countries as important means of achieving their goals. Such programmes - addressed to non-speaking countries - include strategies for developing methods of training English teachers and sending them abroad.

### **The myth of neutrality of the English language spread**

Tollefson (1995, p. 1) analyses the change which has occurred in foreign language teaching and learning processes. He argues that more recently the focus of teachers' education programmes has changed as regards the importance of the political aspects of language teaching. According to him applied linguistics "has begun to examine the impact of social, economic and political forces upon the theory and practice of language teaching and learning."

However, many linguists have argued that the spread of English does not necessarily have an ideological component since it has become an international means of communication. This argument places English in the position of a neutral language. Kachru (1982, p. 51; 1985, p. 8) points out that English must be dissociated from its colonial past and not regarded as an evil influence which leads to westernisation. To him, English has reached a neutrality in linguistic contexts where native language and dialects have assumed "undesirable connotations".

This myth of the neutral aspect of the spread of English takes into account only the functional aspects of the language. It forms the basis of the discourse of English as an international language and, according to Pennycook (1994, p. 11), "seems to have served as a smoke screen that obscured the underlying political, cultural and ethical questions around English and English language teaching."

The arguments on non-political and non-cultural aspects of worldwide English teaching have hidden the real reasons which underlie this action. Thus, they have reinforced the ideology according to which the English language is equated with



modernity and development and that without it no country will ever achieve its goal of becoming an economic and political power.

Pennycook (1995, p. 54) analyses the causes and implications of the spread of the English language throughout the world and relates it to the reproduction of local and global inequalities. He goes further by stating that this spread is not “the coincidental by-product of changing global relations but rather the deliberate policy of English-speaking countries protecting and promoting their economic interests.”

The ideological discourse which has served to legitimise what Phillipson (1992, p. 271-280) calls “linguistic imperialism”, part of and an agent of a wider process - cultural imperialism -, uses academic and political arguments such as the following.

1. The “English-intrinsic” arguments, associated with what the language “is”. These arguments are used by linguists such as Jespersen (1905 *apud* Phillipson, 1992) to praise the innate power and qualities of English. He considers “a source of gratification to mankind that the tongue spoken by two of the greatest powers of the world is so noble, so rich, so expressive, and so interesting.”

2. The “English-extrinsic” arguments, associated with what the language “has”. These arguments are based on the material resources (trained teachers, teaching materials, literature, dictionaries, multinational publishers, computers and software, BBC English by radio and TV, low-priced books scheme, etc.) and immaterial resources (knowledge, skills, know-how via its ‘experts’, etc.) put in a way to reinforce the inadequacy of other languages in relation to English.

3. Finally, the “English-functional” arguments, associated with what the language “does”. The basis for these arguments is the position of the language as an international medium of access to better communications, better education, development, national unity and thus to a higher standard of living and understanding.

Pennycook (1995, p. 52-53) goes beyond the structural aspects of the language. For him, the English language has served as a means to convey the discourses of global power which, in turn, “have been facultative of the spread of English and the spread of English has facilitated the spread of those discourses”. The discourses articulated in English reinforce the ideology of Western “development, democracy, capitalism, modernization, and so on”.

Nevertheless, Pennycook (1995, p. 51) argues that anti-imperialist discourses can be articulated as well by the English language. He points out that the “Englishes” around the world are different not only in structure, but mainly in meaning, i. e., in the conveyance of the discourse for which they are used. So, in the same way that English can be used to impose or justify and generate inequalities, it can also become a tool of resistance, as in Africa, where although English has been “linked to oppression, racism and cultural imperialism, it was also the language through which opposition to the colonizers was formed.”

What was certainly not expected by dominant countries was the fact that their efforts to impose their language over other cultures around the world would end up by putting in those peoples’ hands an efficient weapon to be used against their domination.

In many former British colonies those who master the English language now are using it to struggle for the rights which were suppressed at the time of colonisation. The language of the oppressor has become an instrument for fighting oppression. There are new social pieces of literature emerging in former colonies which question the culture which was imposed on them and highlight their own culture. New

“Englishes” have emerged, different from the ‘source-English’ not only in form, but especially in meaning, since they carry a new discourse. And this anti-imperialist discourse has reached the world conveyed by the ‘international language’.

### **ELT in Brazil: social and cultural implications**

In Brazil, as in other ‘periphery-countries’, the ideology of the superiority of the Anglo-American culture is widely spread through the English language. Great economic and social inequalities in this country allow only the middle and upper classes access to complete education and to the more informed media. In schools and through the media, English is widely spread, giving to some Brazilians the opportunity to learn the language.

However, English is present in everyday life of Brazilians as a sign of the upper classes’ dominance. As a consequence, the language has become a symbol of prestige and status. Even among those who do not have the possibility of learning the language, English is present in many ways, from brand names and instructions on household appliances to proper names given to new-born children. A good example of what has been said here is a study about literacy practices conducted by Cunha (1996) among the Yudja, an indigenous group from Xingu, Central Brazil, in which she found the use of the English language in the writings on shirts, instructions in radios and tape-recorders, use of NATO’s radio convention, among others.

Paiva (1996) considers this a strong evidence of the American cultural imperialism which prevails in Brazil and in other ‘periphery-countries’. She sees this phenomenon as a result of the hegemonic presence of the United States of America in the world, as well as the economic dependency of these countries.

As a result of this worldwide dominance together with the cultural imperialism exerted by centre-countries over peripheral ones, the English language has a leading position among the foreign languages taught in Brazilian schools. The great majority of schools adopt English in their curricula as one of the languages, sometimes the only one, to be taught.

Brazilian legislation on foreign language teaching has changed in the last decades, but the policy remains the same. A governmental act of 1971 which complemented the law for national education nº 5,692 recommended the inclusion of a modern foreign language in the school curriculum, as long as the school had the necessary conditions for teaching it effectively. According to Cunha (1989; 1990) this meant a restriction of foreign language learning to members of upper and middle classes who could afford private schools and language institutions and thus it represented a disrespect to the democratic principle in the Brazilian Constitution which assures equal access to education for all classes.

This critique applies as well to a later law, nº 9,394 of December 1996, named *LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)*, which replaced the one mentioned above and is still into effect. The *LDB* states that at the elementary level at least one foreign language must be taught. This foreign language should be chosen by the school community and within the possibilities of the institution. At the secondary level, the law states that the school must provide one modern foreign language chosen by the school community as mandatory, and offer a second one as optional, according to its possibilities.

Although a new law has introduced Spanish as mandatory as a foreign language to be taught in Brazilian schools, the modern foreign language mentioned in Brazilian national law of education is still, in practice, English for the great majority of both state and private schools.

English is present in Brazilian people's everyday life not only through formal education, but also through the media. Brazil is a great importer of cultural products from the United States of America, from the film industry to TV programmes. This contributes to the introduction of the 'American way of life' to younger people.

In Brazil, as in most English non-speaking countries, the discourse of English as an international language and its link to what is 'modern', 'efficient', and 'developed' is present in the ELT process and is assimilated by many English teachers - native or non-native speakers of the language. The latter usually assume the same position and discourses as the former.

This kind of attitude towards English is usually corroborated by English textbooks used in Brazilian schools, no matter if they are published in English-speaking countries or in Brazil. National publishers tend to reproduce what is made in those countries (Pereira, 2000).

These textbooks can be considered weapons of a 'new colonisation' since they usually present texts which input a series of stereotypes in the learners. These stereotypes show European and europeanised societies as developed, modern, and efficient in opposition to other cultures, especially those of periphery-countries such as Brazil, taken as backward, conservative, inefficient, and sometimes even 'exotic'. Their use by uncritical teachers may result in the transmission of an ideology which will prompt the loss of self-identity and reference group among uncritical learners.

That is one consequence of what Freire (1970) calls 'cultural invasion', the process whereby a dominant culture penetrates the other culture and imposes its own view of the world. It occurs in many ways and has many instruments in society. One of its main instruments is uncritical education, i.e., the kind of education which does not lead to the objective transformation of reality. Uncritical education serves as a means to reinforce and perpetuate the ideology of dominant classes which can be conveyed through textbooks.

In this sense, Dendrinis (1992 *apud* Pennycook, 2001, p. 128) argues that

[t]he language of the EFL textbook is not merely an instrument for constructing learners as subjects of the educational institution but for positioning them as particular social subjects, by involving them in the creation of social meanings through the presentation of particular social realities arbitrarily selected.

## Conclusion

Freire (1970; 1973) proposes a kind of education which leads to the "conscientização"<sup>2</sup> of learners so that they can become active subjects instead of simple objects of their own history. This type of education presupposes reflection on learners' own reality and democratisation of culture. It requires the ability to 'read' the real

---

2. The term '*conscientização*' refers to "learning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take actions against the oppressive elements of reality". (Freire, 1970, p. 19, footnote 1).

world, i.e., to interpret reality, before reading a written text since the latter is a representation of the former. This reading of reality must be done from the perspective of the oppressed so as to raise critical awareness and create mechanisms to transform such reality.

It is important that we teachers of a dominant language – English – and applied linguists be aware of the fact that

[t]he language we teach, the materials we use, the way we run our classrooms, the things students do and say, all these can be seen in social and cultural terms, and thus, from a critical perspective as social political and cultural political questions. Pennycook (2001, p. 129)

## References

- ALATIS, J. E. On English as a world language. *Journal of Applied Linguistics* (6), p. 45-57, 1990.
- AMIN, S. *El eurocentrismo – Crítica de una ideología*. México, DF: Siglo 21 Editores, 1989.
- CHAUÍ, M. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CUNHA, M. J. *The Yudja of Xingu: Language, literacy and social change*. 1996. Tese (Doutorado). Lancaster: Lancaster University, 1996.
- CUNHA, M. J. O anteprojeto de LDB da ANDES e o ensino de línguas estrangeiras. In: *Anais do IX ENPULI*. Natal-RN, 1990. p. 8-14.
- CUNHA, M. J. A língua presa do elitismo. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 30/08/89.
- DUSSEL, E. *O encobrimento do outro – A origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. New York: The Seabury Press, 1973.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press, 1970.
- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the other circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- KACHRU, B. B. (Ed.). *The other tongue, English across cultures*. Illinois: University of Illinois Press, 1982.
- PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). *Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências*. Campinas: Pontes Editores, 1996.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics – A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- PENNYCOOK, A. (1995). English in the world/The world in English. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

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*, n. 35, p. 7-19, 2000.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R. *English language teaching and imperialism*. Tronninge: Transcultura, 1990.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic rights and wrongs. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 4, p. 483-504, 1995.

SAID, E. W. *Orientalismo – O oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Cia. das Letras, 1978.

TOLLEFSON, J. W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.

WILLEY, T. G.; LUKES, M. English-only and standard English ideologies in the US. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 511-536, 1996.

## UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS: O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ITALIANO

*Cristiana Cocco Carvalho (UFF)*

### ABSTRACT

*Lo studio di una lingua straniera in classi monolingua porta a condividere credenze costruite nell'immaginario discursivo degli allievi. Queste credenze possono essere usate come punto di partenza nella costruzione di un'immagine Altra della cultura del paese della lingua studiata. In attività che coinvolgono la visione di film italiani di diverse epoche può essere sviluppato un nuovo sguardo su questa cultura Altra, usando in parte ciò che i discenti credono siano caratteristiche reali di quella cultura. Il film offre inoltre materiale affinché siano osservati tratti paralinguistici e extralinguistici assenti nei libri didattici.*

### RESUMO

*O estudo de uma língua estrangeira em classes monolíngua leva ao compartilhar crenças construídas no imaginário discursivo dos alunos. Estas crenças podem ser usadas como ponto de partida na construção de uma imagem outra da cultura do país da língua-alvo. Em atividades que envolvem a visão de filmes italianos de diferentes épocas pode ser desenvolvido um novo olhar sobre esta cultura Outra, usando em parte o que os discentes creem sejam características reais daquela cultura. O filme oferece também material para que sejam observados traços paralingüísticos e extralingüísticos ausentes do livros didáticos.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *ensino de língua estrangeira; formação de professores de italiano; interculturalismo; cinema; estereótipos.*

### 1. Introdução

Este minicurso tem por finalidade compartilhar os objetivos da nossa pesquisa de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira (LA) desenvolvida na UFF – Universidade Federal Fluminense com a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Paraquett, cuja temática ‘cinema em sala de aula’ prevê a análise de material cinematográfico no intuito de avaliar se os filmes apresentam informações relevantes no processo de ensino/aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira (ILE) em uma perspectiva intercultural.

Uma das alavancas que nos impulsionaram a escolher este objeto de estudo foi a realidade do professor de ILE em formação no Brasil, que dificilmente tem oportunidade de entrar em contato com a realidade sociolingüística italiana, de criar uma imagem da cultura do Outro, assim como geralmente cria seu repertório lingüístico verbal e não-verbal construindo-o junto de seus colegas e professores, somente com base nos livros didáticos e, raramente, utilizando imagens gravadas da televisão ou filmes, portanto de forma não completa e satisfatória do ponto de vista da competência intercultural que um futuro professor deveria apresentar.

Por competência intercultural entende-se que além da competência comunicativa - o conjunto das competências lingüística, paralingüística, sociocultural e pragmática (Mezzadri, 2003, p.237-9) - o discente precisa aprender a comunicar prescindindo das diferenças dos comportamentos culturais, dos valores, das crenças, para superar os problemas e os conflitos que possam aparecer em sala de aula (idem, ibidem).

## 2. E nas nossas universidades, o que acontece?

Sem tentar generalizar a realidade do ensino de ILE no Brasil, devido à amplitude territorial e sociocultural de cada região deste imenso país assim como podermos somente contar com dados relevados nas andanças pelos congressos onde o italiano é contemplado, podemos tentar traçar um perfil da atual situação dos professores de ILE em formação afirmando que:

- os alunos dos Cursos de Graduação em Línguas Estrangeiras Modernas chegam às universidades carregando consigo crenças e estereótipos<sup>1</sup> a respeito dos países e dos povos relativos à língua-alvo a ser estudada, originando representações que se tornam estáveis e dificilmente modificáveis. Imitação e paráfrase, o estereótipo é produzido como comprovação e repetição do *já-dito* e esta produção ocorre, do ponto de vista da psicologia social, também como reação ao grande número de características sociais e culturais existentes no mundo.
- os livros didáticos (LD) usados nos cursos universitários brasileiros de formação de professores de italiano não apresentam estratégias e atividades suficientes a permitir o alcance da competência comunicativa<sup>2</sup> do discente em uma perspectiva multicultural;
- a competência intercultural<sup>3</sup> aparentemente não é matéria destes LD;
- há determinadas competências, como a paralingüística (o uso do tom da voz, a velocidade do discurso, a ênfase sobre partes do discurso, o emprego de sons para transmitir emoções etc.) e a extralingüística (proxêmica, vestêmica, cinésica, objetêmica<sup>4</sup>) que, pela própria natureza não visual dos LD neles não podem ser inseridas.
- propomos o uso da imagem cinematográfica como material de apoio, visto que o cinema poderia representar um meio de fácil acesso a todos os aspectos que envolvam a observação e reflexão da imagem, e que se encontram e profusão nos filmes.

---

1. ALMEIDA FILHO, 1999; BABO, 1997; GOMES DE MÁZ e RYAN, 1999; BYRAM, 1999; MEIRELLES, 1998; MEZZADRI, 2003.

2. Por competência comunicativa entende-se o conjunto das competências lingüística, paralingüística, sociocultural e pragmática. (MEZZADRI, *I ferri del mestiere: (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni; Welland Ontário: Soleil Publishing inc., 2003, p.237-9).

3. Por competência intercultural entende-se que além da competência comunicativa o discente precisa aprender a comunicar prescindindo das diferenças dos comportamentos culturais, dos valores, das crenças, para superar os problemas e os conflitos que possam aparecer em sala de aula. (idem, ibidem)

4. A competência proxêmica é relativa às distâncias entre as pessoas e seu uso comunicativo; a vestêmica é relativa ao uso comunicativo da indumentária; a cinésica é relativa ao uso comunicativo do corpo, dos gestos, dos movimentos, do uso das expressões do rosto em busca do contato corporal e visual; a objetêmica é relativa ao uso comunicativo dos objetos. (idem, ibidem, p. 238 - traduções minhas).

### 3. Porque a “Commedia all’italiana”?

O cinema italiano é conhecido mundialmente graças às produções cinematográficas realizadas a partir dos Anos 50 que rodaram o globo e tornaram a língua e as características culturais mais marcantes dos italianos um patrimônio do mundo inteiro.

Assim como a língua, a literatura e a arte como um todo, os filmes representam a cultura da Itália, mostrando seu aspecto multicultural e fazendo-se porta-vozes das representações sociais – lingüísticas e extralingüísticas – existentes naquele país.

A escolha do cinema como insumo para um tipo de atividade que estimule o contato com a imagem do Outro por parte do sujeito-professor de LE no Brasil – no que concerne à questão da construção de uma imagem que revele a identidade do outro em comparação com a do Eu – fundamenta-se na observação de anos de experiência em sala de aula. Durante a nossa experiência como docentes e até discentes, foi possível detectar uma compreensão mais ampla de fatos lingüísticos e extralingüísticos, culturais e, mais especificamente, identitários, quando veiculados através de imagens pertencentes ao gênero cinematográfico e não somente através de outros gêneros de linguagem geralmente usados nos LDs.

As novas gerações têm demonstrado uma mais rápida e profunda compreensão dos fatos interculturais quando expostas ao estímulo audiovisual tanto de estruturas lingüísticas, como de fatos extra-lingüísticos concernentes à língua-alvo (Micheli, 1999; Diadori, 1990, 1992, 1994a., 1994b). Isto não significa que os outros gêneros textuais devam ser postos de lado em detrimento das imagens: o que defendemos é exatamente o contrário, isto é, os filmes podem representar material que falta nos LDs para a caminhada em busca do conhecimento do outro, um meio visualmente mais direto e eficaz para propiciar o encontro com a cultura e o *modus vivendi* do outro. Isso possibilitaria a construção de novas crenças e imagens, assim como a aprendizagem de estruturas extralingüísticas do ILE, fato este que poderia impulsionar para o crescimento do professor em formação, favorecendo também sua auto-formação e autonomia na aprendizagem.

Para tanto, escolhemos filmes que pertencem à chamada ‘Commedia all’italiana’ e outras comédias contemporâneas. O termo ‘Commedia all’italiana’ inicialmente nasceu como depreciativo, como para dizer ‘é à italiana, não é de qualidade’, como acontecerá no futuro com o western. Mas a escolha recaiu sobre esse tipo de filmes devido à própria natureza destas produções que, ao lado da comicidade, apresentam como característica ideológica a presença de elementos dramáticos que fazem autocrítica da sociedade italiana, pondo em evidência seus pontos fortes e fracos. Isto, a nosso ver, levaria a uma reflexão do professor em formação sobre não somente o mundo ao qual pertence a cultura italiana, mas o próprio mundo, a própria cultura que gerou estereótipos e assim os impulsionaria a conhecer melhor a si próprios e ao outro. A variedade extralingüística desses filmes é praticamente única, porque as cenas apresentam italianos de várias origens regionais, fato que assegura um amplo panorama sociolingüístico e paratextual da cultura do país da língua-alvo, assim como insere o discurso multiculturalista no nosso trabalho: para apreender o Outro, precisa-se entrar em contato com exemplos que sejam o mais fiéis possível à realidade do país da cultura-alvo. O cinema faz isso por nós, apresentando a sociedade italiana dos anos 50 até hoje. Como explica o teórico Maurizio Grande:



O cômico institui o *sujeito qualquer* como protagonista ‘espontâneo’, inconsciente, pós-heróico da vida social; constitui a *vida cotidiana* como modelo e como fonte da representação. Embora desvalorize e tire a herança do mundo e da sociedade sem chefes, exalta a dialética ínfima, minuta, entre singularidade e coletividade, entre individualidade e sociedade, entre permanência e mutação, entre perigo e segurança, entre risco e ressarcimento, entre conflito e sobrevivência [...] a comédia espõe a ‘trama cômica’ da vida qualquer, da qual pode-se rir mais que chorar (2003, p. 35).<sup>5</sup>

Se o riso põe em risco o complexo orgânico de uma situação já pré-regulada de anseios e respostas, irá certamente ser útil para desmembrar este complexo de estereótipos cristalizados no imaginário coletivo dos estudantes brasileiros. De fato, Grande afirma que

[o] rir não se reduz a uma imediata e inconsciente revelação de um momento de tremor diante da angústia: revela a ameaça da ‘supremacia do eu’ em relação de um obstáculo percebido e contornado. Rir de quanto é massa cotidiana, hábito, norma, repetição, esclerose – mais do que impor o ajuste do indivíduo diante da pressão social, a elasticização de um eu errigidecido – permite transformar em objeto de representação e diversão a banalidade recorrente do cotidiano, e até sancionar o avesso do trágico, elaborando a ‘pequena épica’ do anônimo, a pequena e grande coragem que torna interessante o sujeito qualquer. (idem, p. 37).<sup>6</sup>

Este sujeito qualquer de quem fala o autor é o anônimo, que poderia ser identificado com nosso aluno ainda não-sujeito de uma situação sociolinguística estrangeira e estranha; assim, o riso atribui uma porção de relevo social para este sujeito qualquer, pondo em evidência suas particularidades, seu ser diferente dos outros, o seu ser um ‘tipo’. O cômico da comédia mostra a endêmica rivalidade entre normas codificadas e pulsões do sujeito, entre lei e hábitos, entre normas e modelos comportamentais e atitudes individuais. O autor diz que

---

5. ‘Il comico istituisce il *soggetto qualunque* come protagonista ‘spontaneo’, inconsapevole, post-eroico della vita sociale; costituisce la *vita quotidiana* come modello e come fonte della rappresentazione. Ancorché svilire e diseredare il mondo e la società senza capi, esalta la dialettica infima, minuta, fra singolarità e collettività, fra individualità e società, fra permanenza e mutamento, fra pericolo e rassicurazione, fra rischio e risarcimento, fra conflitto e sopravvivenza (...) la commedia espone la “trama comica” della *vita qualunque*, della quale si può ridere più che piangere.’ (2003, p. 35, tradução minha).

6. ‘Il ridere non si riduce a una immediata e inconsapevole rivelazione di un attimo di tremore dinanzi all’angoscia: rivela la minaccia della ‘supremazia dell’io’ nei confronti di un ostacolo avvertito e aggirato. Ridere di quanto è pasta quotidiana, abitudine, norma, ripetizione, sclerosi – ancorché imporre l’aggiustamento dell’individuo dinanzi alla pressione sociale, la elasticizzazione di un io legnoso – consente di trasformare in oggetto di rappresentazione e divertimento la banalità ricorrente del quotidiano, e finanche di sancire il rovescio del tragico, elaborando la ‘piccola epica’ dell’anonimo, il piccolo e grande coraggio che rende interessante il soggetto qualunque’ (idem, p. 37, tradução minha).

[a] comédia aspira a uma espécie de extra-temporalidade e de 'perenidade' representando tramas, eventos, acontecimentos e figuras sociais que concernem ao tema do *ingresso do indivíduo na sociedade*, sua instalação no mundo da norma, sua sobrevivência problemática em um mundo que prevê uma alternância insolúvel entre desejo e lei, entre lícito e ilícito, entre interesse privado e moral, entre norma e infração, entre hábito e capricho. Um mundo que afirma determinados valores e depois talvez agia contra eles ou os depreciando, favorecendo a pressão ao *adaptar-se de qualquer maneira* e sem preconceitos morais.<sup>7</sup> (idem, p. 38)

Estas normas das quais fala o autor são estabelecidas pela sociedade como horizonte da aceitação do recém chegado na sociedade, que deverá compartilhar as leis, mesmo que se saiba que elas nem sempre serão respeitadas, como acontece nas comédias.

Além de todas estas justificativas, a escolha deste gênero deveu-se também a uma das características intrínsecas desses filmes, que é o forte componente lingüístico ligado às variedades existentes – diatópicas, diastráticas, diafásicas e diamésicas – que geralmente não fazem parte dos currículos universitários, furtando o futuro professor de uma peça fundamental na sua formação comunicativa e multicultural. Este aspecto, mesmo não sendo o nosso primordial objeto de pesquisa, irá ser utilizado quando da observação e análise das diferentes formas de se comunicar existentes na Itália.

Assim sendo, a linguagem cinematográfica – lingüística e icônica – leva a uma mais completa competência lingüística intercultural, preconizada por lingüistas brasileiros e estrangeiros, assim como pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001). Segundo os autores desta publicação, ser competente em uma LE significa não somente conhecer a língua e a cultura-alvo, mas alcançar competências lingüísticas, sociolingüísticas e pragmáticas, bem como demonstrar uma boa 'competência existencial', alcançada quando se põem em jogo características pessoais do discente, como suas atitudes, motivações, valores, crenças e estilos cognitivos (idem, ibidem).

Mais uma vez, a riqueza das imagens cinematográficas nos parece refletir a linguagem ideal para alcançar, no futuro professor, a esperada competência intercultural em uma perspectiva multicultural.

#### 4. A situação da pesquisa no Brasil

Temos encontrado poucas pesquisas sobre o uso de materiais audiovisuais autênticos em sala de aula de LE recentes no Brasil, excluindo aqui as reflexões relativas aos vídeos fornecidos nos materiais didáticos chamados multimedias, que

---

7. 'La commedia aspira ad una sorta di extratemporalità e di 'perennità' nel rappresentare trame, eventi, vicende e figure sociali che riguardano il tema dell' *ingresso dell'individuo nella società*, la sua installazione nel mondo della norma, la sua sopravvivenza problematica in un mondo che prevede una alternanza insolubile fra desiderio e legge, fra lecito e illecito, fra interesse privato e morale, fra norma e infrazione, fra consuetudine e capriccio. Un mondo che afferma determinati valori e poi magari agisce contro di essi o in spregio ad essi, favorendo la pressione ad *adattarsi comunque* e senza pregiudizi morali' (idem, p. 38, tradução minha).

são, com efeito, preparados para serem usados em sala de aula, portanto não considerados autênticos. Consideramos textos autênticos aqueles que não são redigidos propositadamente para o ensino e a aprendizagem de uma LE e podem ser encontrados em jornais, revistas, internet, livros ou pertencentes a gêneros diversos, como os filmes.

O ILE em cursos de habilitação dupla vem sendo oferecido em várias universidades brasileiras, porém não temos encontrado pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem desta língua/cultura no Brasil, e menos ainda quando estas concernem à formação de professores. O único trabalho que encontramos – não publicado – é o de Chiarini (2002), que em sua Tese de Doutorado, apresentada em Belo Horizonte, na UFMG, já abordava a questão das representações que o professor em formação tem a respeito da Itália e de sua cultura em pesquisar o significado do ensino da língua italiana diante do fenômeno da globalização e do enfraquecimento do discurso nacional brasileiro, a pesquisadora já tinha chegado a interessantes conclusões a respeito do significado da mediação de uma língua de cultura no Brasil.

Sendo este o único encontrado, consideramos que os trabalhos de pesquisa feitos no Brasil ainda representam uma ínfima parcela daquilo que poderia ser feito, partindo do pressuposto de que o italiano como língua-alvo representa a língua de ascendência de vinte e cinco milhões de descendentes diretos, sendo, o idioma talvez mais representativo – numericamente e culturalmente falando – depois do inglês e do espanhol. De fato, ambas línguas são estudadas para fins não somente culturais, mas também – e principalmente, no caso do inglês – para fins comerciais. Já o italiano estaria ocupando um lugar de memória, de paixão, de desejo do outro culturalmente superior ao nacional.<sup>8</sup>

## 5. A problemática do “como fazer”

O objetivo da pesquisa é o de auxiliar o professor em formação de ILE que busca uma formação interculturalista na interação comunicativa junto ao seu aluno “a fim de ensiná-lo a experienciar uma outra cultura, sem aculturá-lo, de modo a fazê-lo internalizar as formas de pensamento e conduta da outra cultura, tendo consciência das suas” (Silveira, 1998), com o objetivo de fornecer-lhe elementos relevantes para alcançar uma competência intercultural (Balboni, 1999; Mezzadri, 2003) que o leve do estágio de ‘competência implícita’ para aquele de ‘competência aplicada’ (Almeida Filho, 1997, 1999).

Para tanto, se pretende proceder através dessas ações:

- a. analisar alguns filmes italianos pertencentes ao gênero chamado ‘Commedia all’italiana’, para observar cenas onde haja elementos textuais e paratextuais relevantes para a formação de professores de ILE;
- b. utilizar estas cenas em atividades de sala de aula com a finalidade de gerar questionamentos sobre a validade/veracidade dos estereótipos pertencentes às formações imaginárias (Mariani, 2003) do futuro docente de ILE, no intuito de enriquecer seus conhecimentos culturais no que concerne o ser Outro;

---

8. Para saber mais, ver em CHIARINI, 2002, e em VEDOVELLI, M. e DE MAURO, 2003.

- c. apresentar, através dos filmes, um quadro lingüístico e extralingüístico atualizado ao professor em formação para que alcance uma competência intercultural;
- d. contribuir para a nossa área científica, que se encontra em contínua busca de melhores meios no processo de ensino/aprendizagem, apresentando o material cinematográfico como insumo de excelência da aula de língua e cultura de LEs.

## 6. Exemplo de filme em fase de análise

Para este minicurso, escolhi o filme que representa o início do gênero *Commedia all'italiana*, também por ser um ótimo exemplo da diversidade cultural e lingüística existente na Itália.

### 6.1 *I soliti ignoti* (Os eternos desconhecidos) – 1958

Obra prima de Mario Monicelli, este filme é considerado a primeira *commedia all'italiana*. Em uma Roma periférica, pobre e esfomeada, tentando sair da crise originada pela Segunda Guerra Mundial e tentando achar as pistas do tão alardeado *boom economico*, foi filmado este que é um exemplo da transformação da farsa à comédia de costume. É o sorriso triste de um momento em que se espera que tudo corra bem, mas em que muitas pessoas ainda não têm o que comer, não conseguem viver uma vida decente e então se rebaixam a perpetrar pequenos crimes para sobreviver.

Muitos personagens podem ser analisados em atividades com os alunos, assim como suas características peculiares, ligadas ou não a sua condição de pessoa que provém de determinada região. Alguns exemplos são:

- Capannelle, interpretado por Carlo Pisacane. Se havia o *boom economico*, ele ainda nem saboreou seus frutos. Seu personagem está sempre esfomeado e fala com sotaque do norte da Itália, de Turim.
- Ferribotte, interpretado por Michele Murgia – que nem era ator, era garçom de restaurante – interpreta um siciliano, que vive com sua irmã, Carmela, interpretada por Claudia Cardinale. Uma curiosidade é seu nome, inspirado do nome *ferryboat* que se dava ao barco que levava os passageiros do ‘continente’ até a Sicília.
- Tiberio, interpretado por Marcello Mastroianni, vive um romano às voltas com os problemas inerentes à sua vida de pobre com um filho pequeno e uma esposa presa por contrabando. Ele seria um fotógrafo, mas se presta a pequenos delitos para conseguir alimentar a si próprio e ao filho.
- Mario, interpretado por Renato Salvatori, é outro romano que vive no meio de dificuldades financeiras, e as resolve como os outros personagens. O elemento a mais de seu personagem é que ele é órfão e, quando chegar a hora H, decide sair fora do assalto em prol de uma vida mais tranqüila e honesta. Ele vai trabalhar como lanterninha de cinema (sendo o único que realmente ‘trabalha’ no filme).
- Peppe, interpretado por Vittorio Gassman, vive um pobre coitado que acha poder se tornar um grande pugilista, mas diante dos fracassos se junta ao grupo para o golpe que significaria a grande virada em suas vidas. O acento dele é romano quando está com seus colegas e é vêneta quando tenta conquistar Nicoletta (para que ela se identifique com ele).

- Nicoletta, interpretada por Carla Gravina, é a doméstica de duas velhas senhoras através de cuja casa eles estão planejando entrar em um banco de penhores e resolver suas vidas. Ela é conquistada por Peppe e levada, sem ter consciência disso, a entregar as chaves do apartamento das senhoras. Acento vêneto.
- Cosimo, romano, interpretado por Mimmo Carotenuto, é o personagem que morre atropelado por um bonde, surpreendendo o espectador que não espera um evento trágico na comédia.
- Por último, mas não em ordem de importância, Dante Cruciani, interpretado pelo grande Totò, que faz a função de mestre de assalto e dá aulas de como abrir o cofre do banco em uma cena hilária e única no cinema italiano.

Só pela descrição dos personagens pode se entender quão rico é o cast do filme, e quantas características lingüística e extralingüísticas podem ser analisadas e apreendidas das cenas do film. O professor pode escolher cenas em que eles se encontram todos juntos e analisar as diferenças e os pontos de contato entre eles, ou cenas em que eles, sozinhos, tem comportamentos um pouco diferentes justamente por estarem 'fora do grupo'.

O filme se encontra em todas as locadoras, e os capítulos usados no Minicurso foram os 2, 3, 4, 7, 13 e 18, julgados por mim mais interessantes para a análise dos fatos inerentes à cultura italiana daquela época como diferencial e contraposição à atual, como elementos que podem acompanhar a evolução dos comportamentos de uma época que pertence ao imaginário dos alunos até uma realidade hodierna completamente diferente e inesperada pelos discentes.

## 6. Conclusão

As atividades que prevêm a visão de filmes mostraram-se muito produtivas na busca de uma compreensão de fatos lingüísticos, extralingüísticos e culturais referentes à Itália.

Por isso pretendo trabalhar com turmas universitárias na tentativa de provar que o insumo cinematográfico pode ser um precioso aliado para o desenvolvimento de programas universitários de formação de professores em situação de grande distância do país-alvo.

## Referências

ALMEIDA Filho, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes ed., 1993.

\_\_\_\_\_. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa – APLIESP*, v. 2, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Desestrangeirização e outros critérios no planejamento de cursos e produção de materiais de Língua Estrangeira. In: JÚDICE, N. (Org.). *O Ensino de Português Língua Estrangeira: Ciclo de Palestras*. Niterói: Ed. UFF, 1996.

\_\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Parâmetros atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

BABO, M. A. M. M. Infância, estereótipos e línguas estrangeiras: o ensino/aprendizagem “precoce” de línguas estrangeiras e a sua influência sobre o processo de estereotipização. *Atas do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*. Macau, p. 191-199, maio de 1997.

BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editori, 1994.

\_\_\_\_\_. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni; Welland Ontário: Soleil Publishing inc., 1999.

\_\_\_\_\_. *La sfida di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Milano: UTET, 2002.

BYRAM, M. From stereotype and prejudice to international citizenship: language teaching as education. In: *Antologia -10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: UNAM-CELE, 1999, p. 13-28

CARVALHO, C. C. *Você costuma rir de que? O uso de piadas de identidade nacional no ensino de Português como segunda língua numa abordagem multicultural*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino Aprendizagem de Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras da UFF – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

CHIARINI, A. M. *Representações em torno de uma paixão: a língua italiana em Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras de Belo Horizonte, UFMG, 2002.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA, 2001.

COVERI, L, BENUCCI, A. DIADORI, P. *Le varietà del repertorio linguistico italiano (vol. 1 e 2)*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena., 1993.

COVRI, G. Il cinema italiano contemporaneo in funzione sociolinguistica. In: *Atti del Corso di aggiornamento per lettori di lingua italiana in servizio presso le università straniere*. Siena: Università per Stranieri di Siena, 1998, p. 149-156 *Atti del Corso di aggiornamento per lettori di lingua italiana in servizio presso le università straniere* Siena: Università per Stranieri di Siena, 1998, p. 103-110.

DIADORI, P. Segmentazione di filmati autentici e loro sfruttamento per scopi didattici. *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 1987, p. 13-31.

\_\_\_\_\_. Il video nella classe di lingua: sfruttamento didattico dello spot pubblicitario. *Civiltà Italiana*, 1, 1990a, p. 45-66.

\_\_\_\_\_. *Senza parole: 100 gesti degli italiani*. Roma: Bonacci editore, 1990.

\_\_\_\_\_. Il cinema italiano nell'insegnamento linguistico. *Lingua e nuova didattica*, 1, 1992, p. 50-63.

\_\_\_\_\_. Dall'immagine alla lingua. Analisi del soggetto iconico come mezzo di approfondimento linguistico. *Scuola e Lingue Moderne*, 7, 1993, p. 198-20.

\_\_\_\_\_. L'uso del video come motivazione nell'insegnamento linguistico: il caso dell'italiano trasmesso. *Culturiana*, 20, 1994a., p. 21-29.

\_\_\_\_\_. *L'italiano televisivo*. Roma: Bonacci editore, 1994b.

\_\_\_\_\_. L'uso dei materiali vídeo nei test linguistici. *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 1995, p. 113-134.

\_\_\_\_\_. Motivazioni didattiche per l'uso dell'italiano trasmesso. In: *Atti del Corso di aggiornamento per lettori di lingua italiana in servizio presso le università straniere* Siena: Università per Stranieri di Siena, 1998, p. 103-110.

GOMES DE MAS, M. E.; RYAN, P. Emergencia de estereotipos sobre E.U.A. en la enseñanza de lenguas extranjeras: un acercamiento psicosocial. In: *Antología -10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: UNAM-CELE, 1999, p. 177-194.

GRANDE, M. *La commedia all'italiana*. Roma: Bulzoni editore, 2003.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário lingüístico. In: VOESE, I. (org.) *Linguagem em (Dis)curso*, v.3, Número Especial, p. 55-72. Tubarão: Editora Unisul, 2003.

MEZZADRI, M. *I ferri del mestiere: (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni; Welland Ontário: Soleil Publishing inc., 2003.

\_\_\_\_\_. *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*. Perugia: Guerra Edizioni; Welland Ontário: Soleil Publishing inc., 2001.

MICHELI, P. Il cinema nell'insegnamento dell'italiano – criteri di selezione e modalità di utilizzazione di materiale didattico cinematografico per l'insegnamento dell'italiano. In: *Atti del Corso di aggiornamento per lettori di lingua italiana presso le università straniere*. Siena: Università per Stranieri di Siena, 1996, p. 321-331.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Audiovisivi e didattica dell'italiano L2: bibliografia ragionata*. Siena: Ed. Aida, 1999.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. In: TROUCHE e REIS. *Hispanismo 2000*. Niterói: EDUFF, 2001. p. 186-194.

\_\_\_\_\_. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: SCHEYERL e MOTA (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. (no prelo).

SABATINI, F. L'italiano dell'uso medio: uma realtà tra le varietà linguistiche italiane. HOLTUS, G.; RADTKE, E. (Org.). *Gesprochenes italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr, 1985. p. 154-184.

\_\_\_\_\_. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Turim: Loescher Editore, 1990.

SANTOS, E.M.O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas: UNICAMP, 2003. Tese de doutorado.

SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira. *Anais do III Seminário da SIPLÉ*. Niterói: UFF, nov. 1996.

SILVEIRA, R.C. P. da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural do brasileiro: as crônicas nacionais. In: JÚDICE, N. *Português-Língua Estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000.

VEDOVELLI, M. e DE MAURO, T. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Roma, Bulzoni, 2003.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.



**¿CÓMO SEGUIR FORMANDO A LOS PROFESORES DE ELE?  
LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO EDUCONLE (EDUCACIÓN CONTINUADA  
DE PROFESORES DE LE DE LA RED PÚBLICA DE MINAS GERAIS)**

*Cristiano Barros (UFMG)  
Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)  
Ana Paula Alves de Oliveira (UFMG)  
Janaina Aguiar Mendes Galvão (UFMG)  
Júlia Morena Silva da Costa (UFMG)  
Magda Gomes Prates (UFMG)*

**RESUMEN**

*Este trabajo describe la experiencia del curso de educación continuada para profesores de español de la red pública de Minas Gerais, que forma parte del proyecto EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras), desarrollado en la Faculdade de Letras de la UFMG. Se hace una reflexión sobre el proceso, las dificultades y los progresos alcanzados hasta el primer semestre de 2005, apuntando las decisiones y perspectivas futuras para el trabajo.*

**RESUMO**

*Este trabalho descreve a experiência do curso de educação continuada para professores de espanhol da rede pública de Minas Gerais, que é parte do projeto EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras), desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG. Faz-se uma reflexão sobre o processo, as dificuldades e os progressos alcançados até o primeiro semestre de 2005, apontando decisões e perspectivas futuras para o trabalho.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *educação continuada; formação de professores; ensino/aprendizagem de espanhol.*

**Introducción**

El proyecto EDUCONLE forma parte del programa “Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras”, de la Facultad de Letras de la UFMG; dicho programa tiene el objetivo de integrar proyectos de extensión, enseñanza e investigación, cuyo enfoque sea la formación de profesores de lenguas extranjeras. Abarca, actualmente, dos proyectos: EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras) y ARADO (Agrupar, Refletir, Agir, Doar). El proyecto ARADO busca solucionar problemas específicos de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero actualmente se dedica solamente a la enseñanza del inglés. El EDUCONLE es un proyecto que está pensado para profesores de inglés y español de la red pública y tiene cinco ejes: lingüístico, metodológico/práctico-reflexivo, vida escolar, resolución de problemas e investigación/acción. En su desarrollo participan estudiantes de licenciatura y de postgrado; posee gran relevancia académica y social, integrando enseñanza, investigación y extensión. Es un espacio que ofrece perfeccionamiento lingüístico y metodológico a profesores de inglés y español, integra a los estudiantes de licenciatura y de postgrado a la realidad educacional y los acerca a los profesores de la red pública, y contribuye al empuje del campo de la educación continuada, mostrando su importancia a los segmentos involucrados. Además, el proyecto busca capacitar lingüística y metodológicamente a los profesores de inglés y español de la red pública, promover discusiones y reflexiones sobre prácticas pedagógicas, promover discusiones y reflexiones sobre la vida escolar y la realidad educacional, discutir teorías y

conceptos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, impulsar la capacidad teórica y práctica de resolución de problemas, y estimular la capacidad de investigación de los profesores para que comprendan mejor su contexto educacional.

Otros objetivos del EDUCONLE son: ofrecer la oportunidad de práctica docente a los estudiantes involucrados e investigar las reflexiones, las interacciones y el trabajo de los profesores y de los estudiantes en los campos lingüísticos y metodológicos. El proyecto se constituye de los siguientes módulos: lengua, o sea, desarrollo de las destrezas de comprensión y producción oral y escrita de los profesores a través de actividades, proyectos y producciones orales y escritas que enfocan la lengua para la comunicación; metodología/práctica-reflexiva, que se basa en la lectura y discusión de textos teóricos, con reflexión sobre la práctica docente, respuestas escritas y orales sobre los textos discutidos, organización de carpetas con las actividades producidas por el profesor a lo largo del semestre; vida escolar, en que se discuten temas relevantes y presentes en la práctica de los profesores (drogas, jóvenes y sociedad, proyectos interdisciplinarios, la lengua extranjera en la escuela, etc.); resolución de problemas, que busca la selección de problemas que deben ser tratados y la búsqueda de soluciones en grupos a través de la reflexión teórico-práctica; investigación/acción, en que los profesores se dividen en grupos y buscan soluciones teórico-prácticas para problemas por ellos seleccionados. Además, los profesores participantes presentan periódicamente seminarios sobre sus investigaciones, enseñando y discutiendo los resultados y los materiales producidos para solucionar los problemas apuntados.

La aplicación del proyecto al área de la enseñanza de español en el contexto educacional de Minas Gerais es fundamental sobre todo por dos razones: las deficiencias presentadas por los profesores en su formación y la carencia de recursos y materiales para su práctica docente. Respecto a la primera razón se constata que el perfil del profesor que se inscribe al proyecto se caracteriza por presentar muchas lagunas lingüísticas y metodológicas, lo que dificulta su actuación profesional; sobre el segundo motivo mencionado, se ha identificado, a través de los relatos de los profesores, una gran dificultad en su práctica debido a la carencia o falta de materiales didácticos para desarrollar su trabajo. En ese sentido el proyecto se transforma en un espacio fundamental para el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas de los profesores, para su crecimiento metodológico, teórico y práctico, y para la reflexión y producción de actividades y materiales para la utilización en clase. Además, es un momento para el intercambio de experiencias y de ideas que le permite al profesor salir de su contexto aislado, individual y fragmentado, e insertarse en una colectividad. De esta manera puede hacer un trabajo más sistematizado, organizado y coherente, dentro de un marco más amplio, es decir, enterarse de que no está solo al enseñar español, sino que hay un grupo que tiene ideas, sugerencias y dificultades para compartir.

### **Funcionamiento del Proyecto y perfil de los profesores/alumnos**

El proyecto funciona con dos encuentros semanales durante dos años, de modo que los profesores participantes (profesores/alumnos) cumplan 300 horas de actividades. Hay una convocatoria al principio del año y los requisitos para inscripción son: ser licenciado en Letras y / o dictar clases de español en la red pública. La selección se hace a través de análisis de currículo y entrevista, pero es importante resaltar que, como pocos colegios públicos tienen español en su plan curricular, hay pocos profesores efectivos de esa lengua y no todos tienen horarios libres, por eso el

número de inscritos no es superior al número de plazas, lo que permite aceptar a todos que se anotan, siempre y cuando atiendan a los requisitos.

El proyecto EDUCONLE/Español está formado por 20 profesores/alumnos, 6 de los cuales ingresaron en 2004, con 150 horas ya cumplidas, y 14 se apuntaron al proyecto este año; 4 monitoras – tres con beca y una voluntaria, de la licenciatura y del postgrado – y 3 profesores tutores.

Los encuentros se realizan los viernes por la tarde (de 13.15 a 17.15), cuando se leen y discuten textos de metodología de la enseñanza-aprendizaje de E/LE, bajo la coordinación de los profesores tutores; y los sábados por la mañana (de 9.00 a 12.00), con una parte de estudios de lengua y otra parte de taller de materiales didácticos, de los cuales se hacen cargo las monitoras.

Con el ingreso de otros profesores en 2005, lo ideal parecía ser la formación de dos grupos, tanto para las clases de metodología como para las de lengua, según el año de entrada; sin embargo, se decidió formar dos grupos para las clases de lengua a partir de las necesidades y dificultades de los participantes, es decir, según su nivel de conocimientos: inicial, con énfasis en los temas gramaticales básicos y en las destrezas interpretativas (comprensión lectora y comprensión auditiva), para revisar cuestiones elementales del español que por diversas razones los profesores/alumnos todavía no dominan; intermedio, con énfasis en temas gramaticales específicos y en las destrezas expresivas (interacción oral y expresión escrita), para atender a los que manejan mejor el español, pero que presentan huecos en su aprendizaje formal. En los encuentros para estudios de metodología y en los talleres, nos pareció mejor mantener los dos grupos juntos, puesto que el objetivo era el intercambio de experiencias y la profundización en aspectos teóricos volcados hacia la elaboración de materiales didácticos que no habían sido abordados en 2004.

Las deficiencias lingüísticas de los profesores que participan del proyecto tienen distintas causas: en primer lugar, el poco tiempo de formación académica, ya que, por lo general, el alumno estudia durante cuatro años no sólo la lengua española y sus literaturas, sino también las demás asignaturas de la carrera de Letras. Por ello, algunos profesores, aunque manejen satisfactoriamente el español, cometen errores elementales, hecho que se explica por el desconocimiento de reglas básicas y por el poco uso de algunas estructuras y vocabulario.

La segunda causa se refiere a la “no formación”, pues hay algunos profesores que no son licenciados en Letras. Viajaron e incluso vivieron en algún país de lengua española, desarrollaron la comprensión auditiva y la expresión oral, pero en contextos informales y de modo incidental, de ahí que no logren adecuar su producción oral y sobre todo la escrita al lenguaje formal ni tampoco aludir a reglas gramaticales.

Otro factor que interviene en el desempeño lingüístico de los profesores/alumnos es el natural olvido que proviene de la falta de contacto con la lengua meta. Luego de salir de la facultad o regresar a Brasil, no hay oportunidades de practicar el español. El uso de la lengua se ciñe al espacio del aula, a los temas previstos por el libro didáctico y al nivel de los estudiantes. Y, además, hay que considerar que algunos profesores, quizá por inseguridad o por reconocer sus fallos, dictan las clases en portugués.

Respecto a los conocimientos sobre metodología de enseñanza-aprendizaje de E/LE, son dos los aspectos: los licenciados en Letras, si bien estudiaron fundamentos metodológicos, no relacionan la teoría con la práctica; los que no son licenciados, desconocen la teoría y conducen la práctica intuitivamente o en base a su propia experiencia de estudiantes, ya sea de lengua extranjera o lengua materna, lo que

acarrea muchas veces procedimientos inadecuados. En ambos casos, si el profesor adopta un libro didáctico tiene por lo menos una guía que lo ayuda a seguir un camino; ahora bien, la realidad de la enseñanza pública, especialmente en lo que concierne a lenguas extranjeras, es de precariedad, no hay libros ni recursos y, por lo tanto, el mismo profesor tiene que preparar sus materiales. Si le falta el norte, es decir, si no tiene conciencia de los objetivos y los medios de alcanzarlos, el material que prepara puede carecer de coherencia y consistencia.

En cuanto al perfil de los participantes, cabe remarcar otro aspecto: los profesores vuelven a ser alumnos y este desplazamiento de posiciones conlleva dificultades y resistencias. Debido a las deficiencias en la formación o “no formación”, la educación continuada se convierte, respecto a unos temas, en educación inicial o primer contacto con teorías y contenidos. Por otra parte, son las monitoras quienes dictan las clases de lengua y los talleres y resulta difícil admitir que alumnas “enseñen” a profesores.

Por todo ello, el proyecto EDUCONLE se construye desde una realidad de múltiples características y desafíos, que plantea cuestiones las cuales se ha buscado resolver probando las rutas que describimos a continuación.

### **Rutas para la educación continuada**

El primer desafío al que tuvimos que hacer frente fue el de encontrar libros didácticos para trabajar con los dos grupos de profesores/alumnos, ya que el objetivo no era enseñarles por primera vez el español, sino revisar y profundizar en algunos temas, desde el punto de vista del profesor quien debe dominar el uso y el funcionamiento de la lengua de manera más amplia, sistematizada y ordenada. Y como no hay materiales para este público en el mercado, elegimos dos manuales de E/LE: para el nivel inicial, *Español Ahora 1* (BRIONES, 2003), y para el nivel intermedio, *Avance* (MORENO, 2002). Se agregan a dichos manuales, actividades con énfasis en la expresión oral y escrita además de aclaraciones de dudas específicas, y reflexiones para sedimentar el conocimiento.

Por otra parte, se busca impulsar el autodidactismo. El objetivo de las clases de lengua no es dar la respuesta correcta o la explicación exacta, sino ayudar a encontrarlas. Para ello, los profesores/alumnos manejan diccionarios y gramáticas en el aula y trabajan con los compañeros en aras de encontrar soluciones a las dudas. Para abarcar otros aspectos de la formación, se recomiendan programaciones culturales, sitios en Internet, películas y obras teatrales, y lecturas literarias y teóricas relacionadas con la lengua y cultura hispanas.

Con respecto a la metodología, tomamos como punto de partida para la programación de contenidos, una de las preguntas de la entrevista de selección: ¿Cuál es el principal problema que afecta a la enseñanza-aprendizaje de E/LE en la red pública? La mayor parte de los profesores apuntó la falta de materiales didácticos. Ya que en 2004 habíamos organizado talleres de materiales didácticos que no alcanzaron resultados concretos, probablemente porque les faltaron fundamentos teóricos, en la planificación para el primer semestre de 2005 buscamos aunar de modo más sistemático los estudios lingüísticos, la teoría y la práctica (véase el anexo 1).

Nos pareció necesario en primer lugar discutir las perspectivas de la enseñanza del español en el siglo XXI, las concepciones de lengua, las orientaciones metodológicas, y en base a esas discusiones, analizar libros didácticos. El papel del

profesor fue el planteamiento siguiente y facultó la reflexión sobre la práctica de cada uno, los procedimientos en el aula y el protagonismo que ha cobrado el alumno en los recientes enfoques metodológicos. Los temas posteriores se dirigieron hacia la elaboración de materiales didácticos: por qué, para qué y cómo programar y los componentes de una unidad didáctica – exponentes funcionales, gramática, vocabulario, destrezas interpretativas y destrezas expresivas.

En los talleres, como el objetivo era la elaboración de actividades que los profesores/alumnos pudieran aplicar en sus clases y, a la vez, se buscaba mantener el vínculo con los encuentros de metodología, elegimos algunos temas para el desarrollo de las tareas: el mundo hispánico, identidad, vida sana, medios de comunicación, ocio, planes y proyectos, etc.

A continuación, un ejemplo que comprueba la conexión entre los diferentes momentos de la reflexión, estudio y práctica: lectura y discusión sobre las destrezas de comprensión auditiva y escrita en la clase de metodología, diseño de actividades cuyo tema era “Medios de Comunicación” (televisión, cine y diario) en los talleres que, a su vez, se vinculaban a los contenidos funcionales y gramaticales estudiados en las clases de lengua, ya sea a través de ejercicios, juegos o aplicación directa de los conocimientos. De este modo, en los talleres los profesores/alumnos, individualmente o en grupos, prepararon actividades conectadas con los temas propuestos, utilizando los fundamentos lingüísticos y metodológicos adquiridos o profundizados en los momentos anteriores.

Con el propósito de garantizar la coherencia, para cada una de las actividades había una ficha con los siguientes renglones: objetivo, contenido, destrezas, público, enfoque, grado de dificultad, carácter de la actividad, estrategia, tiempo, recursos (véase el anexo 2). Una de las monitoras leyó y comentó las actividades, no con el fin de corregirlas, sino de señalar los puntos positivos y estimular la revisión de los objetivos, las instrucciones, la secuenciación, etc. Al final del semestre, cada participante organizó una carpeta con los materiales producidos y seleccionó uno de ellos para presentarles a los compañeros.

Con el objetivo de evaluar el trabajo realizado en el primer semestre, pedimos a los profesores que contestaran a dos cuestionarios: uno con preguntas sobre los temas estudiados, la metodología, los materiales utilizados, las actividades desarrolladas y el desempeño personal; otro con preguntas sobre los talleres, para averiguar su real importancia desde el punto de vista de los participantes (véase anexo 3). Además de la evaluación, la observación de la actuación de todos, en grupos e individualmente, y el análisis de los materiales producidos apuntaron los objetivos para el segundo semestre: rescatar en los encuentros de metodología algunos de los temas estudiados anteriormente para dar más atención a cuestiones específicas y reservar más tiempo a los estudios lingüísticos para diversificar los ejercicios y las estrategias. Respecto a los talleres, la propuesta es la elaboración de una unidad didáctica, es decir, a lo largo del semestre los profesores/alumnos deben diseñar un conjunto de actividades en torno a un tema, vinculando los exponentes funcionales, la gramática, el vocabulario y las destrezas lingüísticas, según una orientación metodológica específica.

## **Conclusiones**

La experiencia de dar continuidad a la formación de profesores de español es un proceso complejo en el que intervienen no sólo aspectos lingüísticos y

metodológicos, sino también cuestiones que atañen a la afectividad e incluso a la reconstrucción o redefinición de la subjetividad de los profesores, puesto que hay un desplazamiento desde un lugar estático – conformado por el libro didáctico, las creencias y los procedimientos reproductivos – hacia un lugar móvil y flexible, cuyo soporte es la autonomía y la capacidad de reflexión crítica capaz de llevarlos a una práctica consciente y creativa.

El eje del proyecto en 2005 ha sido la elaboración de materiales didácticos, una tarea que además de resultar difícil, por exigir la aplicación ordenada y coherente de conocimientos, ha manifestado algunas contradicciones: por una parte, es importante y necesario diseñar actividades para las clases de E/LE ya que los alumnos de la red pública no tienen libros de español; el profesor puede aprovechar diversas fuentes (revistas, folletos, libros, Internet) para recolección de textos y adaptar las actividades de acuerdo a los intereses de los alumnos. Por otra parte, lo que podría ser un ejercicio de creatividad se ha convertido muchas veces en copia o repetición de los mismos manuales didácticos. Es decir, frente a la diversidad de materiales disponibles en el mercado y a una práctica que reproduce modelos, algunos profesores han rechazado al principio la posibilidad de crear.


Muchos cambios se han observado desde los primeros talleres hasta el momento actual. Los profesores/alumnos han incorporado la propuesta del proyecto, es decir, han reconocido la importancia de una perspectiva crítica frente a su postura, la expectativa de los alumnos y los materiales didácticos. No obstante, hay que perfeccionar muchos aspectos. Creemos que es posible deshacer la creencia de que la enseñanza reglada reproduce mecánicamente los contenidos de los manuales y que el profesor es solamente un instrumento de transmisión de conocimientos.

La continuidad de la educación depende sobre todo de la voluntad y decisión de rehacerse a través de una práctica reflexiva y crítica.

## Referencias

- ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.
- BRIONES, A. I. y otros. *Español Ahora 1*. São Paulo: Moderna / Santillana, 2003.
- DENYER, M. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Nebrija: Universidad de Nebrija, 1998.
- GIOVANNINI, A. *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa, 1996.
- GIOVANNINI, A. *Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa, 1996.
- MORENO, C. y otros. *Avance*. Curso de Español – Nivel Básico-Intermedio. Madrid: SGEL, 2002.

## ANEXO 1

	<b>UFMG - Faculdade de Letras</b> <b>EDUCONLE - ESPANHOL - 1º semestre / 2005</b>
---	--

## PROGRAMA

<b>Viernes (Metodología)</b>	<b>Sábados (Lengua / Taller)</b>
01/04 - Apertura	02/04 - <b>Los contenidos socioculturales</b> El Mundo Hispánico - ¿Cómo enseñar los contenidos socioculturales? - ¿Qué contenidos socioculturales enseñar?
08/04 - <b>Enseñanza-Aprendizaje de Español</b> - Concepciones de Lengua - La enseñanza del español en el siglo XXI - Análisis de materiales didácticos, según las concepciones.	09/04 - <b>Fonética</b> <b>El alfabeto español</b> - Enseñar pronunciación: ¿Para qué y cómo?
15/04 - <b>El Profesor de E/LE</b> - El papel del profesor - La actuación del profesor - Interacción / Negociación / Cooperación	16/04 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Identidad - Quién soy (nombre, apellidos, datos personales, características físicas y psicológicas, etc.) - Mi familia - Mis amigos
22/04 - Festivo	23/04 - Festivo
29/04 - Enseñanza-Aprendizaje de español en la escuela pública: Los materiales didácticos <b>- Planificación</b> - ¿Por qué y para qué programar? - ¿Cómo programar actividades?	30/04 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Mi mundo es así - Hogar, dulce hogar - El cole, el/la profe, los compañeros - Mi barrio / ciudad / estado
06/05 - <b>Gramática</b> - ¿Por qué y para qué enseñar la gramática? - La práctica de la gramática en la clase - Gramática y Exponentes Funcionales	07/05 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Tengo muchos quehaceres - Cómo organizo mi día / mi semana - Es importante estudiar - ¡A trabajar!
13/05 - <b>Vocabulario</b> - ¿Por qué y para qué enseñar vocabulario? - ¿Qué es enseñar vocabulario? - ¿Cómo enseñar vocabulario?	14/05 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica: Vida Sana</b> - Salud y alimentación - Me gusta jugar - Me gustan los deportes
20/05 - <b>P.A. (Preparación de materiales) / Las destrezas interpretativas</b> - Comprensión lectora / comprensión auditiva	21/05 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Medios de Comunicación - La tele - El cine - Los diarios

27/05 – Festivo	28/05 – Festivo
03/06 – <b>Las destrezas interpretativas</b> (Cont.) - Elección del texto (escrito y grabado) - Trabajo con el texto - Tipos de tareas	04/06 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Ocio - Entre libros y canciones - Mi <i>cómic</i> preferido
10/06 – <b>P.A. (Preparación de materiales) /</b> - <b>Las destrezas expresivas</b> - La interacción oral	11/06 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Te cuento un cuento I - ¿Qué tal hoy? - ¿Qué hiciste ayer? - Las vacaciones pasadas
17/06 – <b>P.A. (Preparación de materiales) /</b> - <b>Las destrezas expresivas</b> - La expresión escrita	18/06 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Te cuento un cuento II - ¡Te echo de menos! - Cartas - ¿Quién fue Picasso? - Biografías - ¿A qué no sabes? - Relatos
24/06 – <b>Charla</b>	25/06 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Planes y proyectos - Hacia un mundo mejor - El hombre y la naturaleza - De adulto quiero ser...
01/07 – <b>Seminario:</b> Presentación de los materiales / Discusión de las dificultades metodológicas.	02/07 – Discusión de las dificultades lingüísticas. - Test de conocimientos
08/07 – <b>Charla</b>	09/07 – <b>Charla</b>

Evaluaciones:

Actividades a lo largo del semestre	25 puntos
Test de Conocimientos	25 puntos
Carpeta de materiales	50 puntos
Total	100 puntos

Asistencia: 75% como mínimo.



## ANEXO 2

### Ficha modelo - Guión para el diseño de actividades

#### 1º) Objetivo

¿Para qué estoy usando esta actividad?  
¿Adónde quiero que mis alumnos lleguen?

#### 2º) Contenidos

¿Qué estoy trabajando en esa actividad?  
(- léxico, verbos en qué tiempo, contenidos culturales...)

#### 3º) Destrezas

¿Qué destrezas están trabajando los alumnos? (Comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita).

#### 4º) Público

¿Para quién voy a preparar esta actividad?  
¿Nivel básico, nivel intermedio o nivel avanzado?

#### 5º) Enfoque

¿La actividad tiene un carácter estructural o funcional?

#### 6º) Grado de dificultad

¿Es una actividad fácil, de dificultad media o difícil?

#### 7º) Carácter de la actividad

Es más libre o más cerrado.

#### 8º) Estrategias/ descripción

¿Cómo voy a desarrollar la actividad?  
Paso a paso de la actividad.  
Número de etapas en que consiste la actividad.

#### 9º) Tiempo

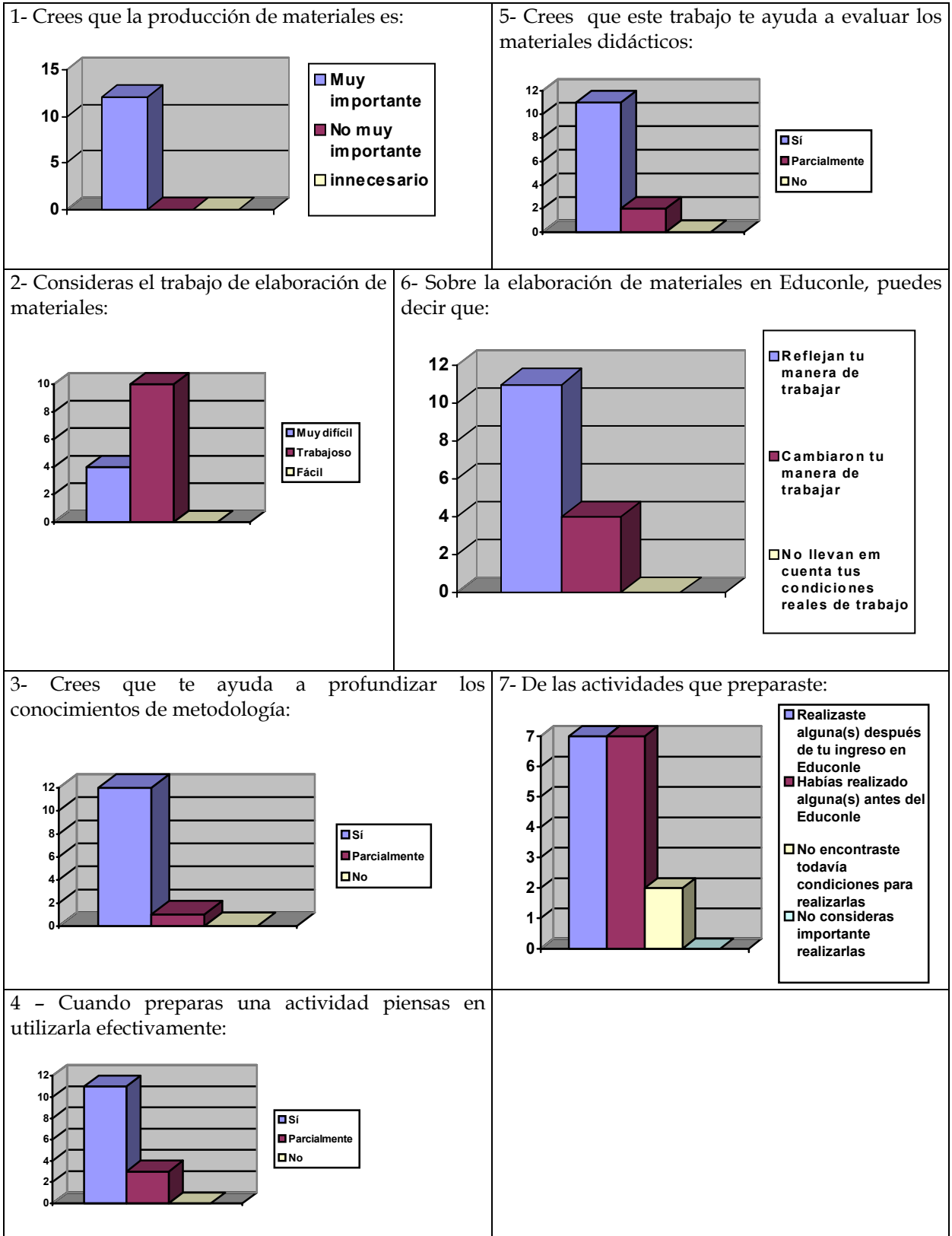
¿Cuánto tiempo voy a destinar para que los alumnos hagan la actividad?  
¿Cuánto tiempo separaré para cada etapa de la actividad: división de los grupos (si los hay), para hacer la tarea, para corregir la tarea...)?

#### 10º) Recursos

Es todo lo que voy a utilizar/necesitar para hacer la actividad: fotocopias, cinta de video, grabadora, la pizarra, tizas...

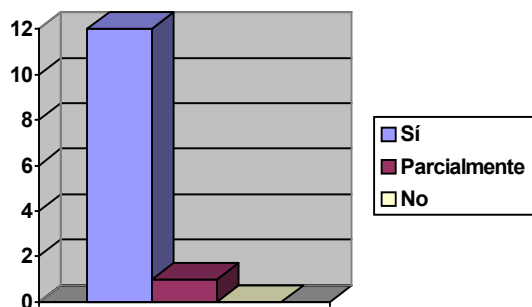
ANEXO 3

Resultado de la encuesta sobre elaboración y corrección de materiales en EDUCONLE 2005/1º

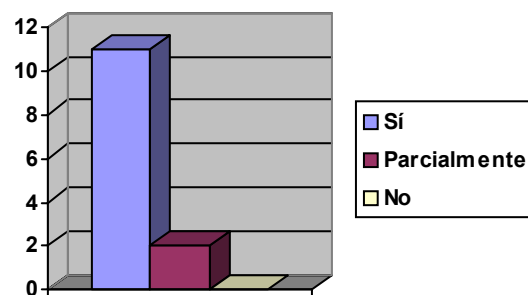


8- Sobre el trabajo de corrección de las actividades, contesta:

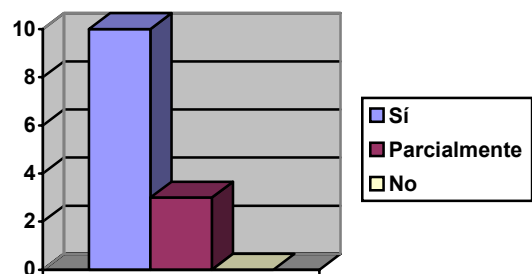
a) ¿Las correcciones son significativas para ti?



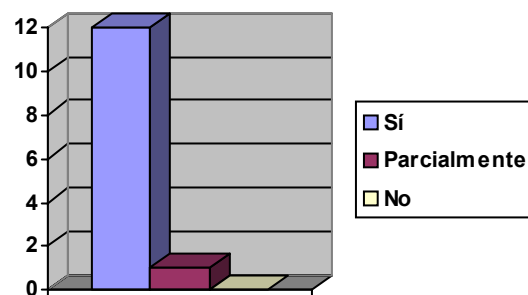
c) ¿Las correcciones te ayudan?



b) ¿Las correcciones te parecen pertinentes?



d) ¿Te parece una parte importante del proyecto?



## WHY USE AUTHENTIC MATERIALS?

*Elizabete F. de O. Pereira (CEPAE/UFG)*

*Magali Saddi Duarte (CEPAE/UFG)*

### ABSTRACT

*In this paper we will consider the importance of working with authentic materials in English classes associating them with a conception of reading that leads the students to reflect upon the texts, knowing that they are not neutral. In order to reach our aim, teachers and students must take into consideration the conditions of the writing of the text: who wrote the text; to whom; with what intention.*

### RESUMO

*Este artigo tem como objetivo mostrar a importância do uso de textos autênticos associados a uma concepção de leitura que leve o aluno a ter uma postura de reflexão diante dos textos, percebendo que eles não são neutros. Para isso, é preciso considerar as condições de produção do texto: quem o escreveu, para quem e com que intenção.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *materiais autênticos; análise do discurso.*

### 1. Introduction

The purpose of holding this workshop came from our doubts about the importance of didactic materials in the pedagogical process of foreign language teaching.

The questions raised in our discussions led us to readings that show that the use of authentic materials is more suitable, in order to obtain successful results, because after many years of using materials that focus on the language in a fragmented way, we observed that our students were not capable of writing a simple paragraph. That is why, since 1996, we have been using authentic materials as supplementary materials to the textbook.

In our opinion, after eight years of using these kinds of materials, we can safely say that authentic materials increase the students' motivation, since their content is more relevant to the way that the students might establish associations between their experiences and social reality, besides, according to Goodman's theory (1987), they can learn incidentally. According to Goodman's statements (1987), when we worry about a meaningful reading for the students, we focus on the content instead of the form. In this way, we take the students to an incidentally learning of the language.

Authentic materials are created for the use or enjoyment of those who are not learning English as a Second Language; this is one of the reasons why authentic materials are more motivating than a textbook. A song, a film, an interview, a newspaper article are different kinds of authentic materials.

According to Beare (2005, p. 1),

generally, the argument for authentic materials is that the materials should represent what learners will be confronted with in everyday life when using English. On the other hand, proponents of scripted materials feel that by preparing the material students are not introduced to issues that may be beyond the scope of the current level.

That's why, he says that in his classes he uses both materials. Beare argues that authentic dialogues are good to develop listening comprehension, while scripted dialogues are good to focus on correct form.

One advantage of using authentic texts is that they encourage the students to express themselves freely about some topics. In our opinion, the exercises proposed by the textbooks don't provide this possibility, since they are predominantly about form.

Considering what Widdowson (1978) says, we can't forget the pedagogical principles that take part in the teaching of a foreign language. Concerning the pedagogical principles, the author refers to what he calls "rational appealing", that is, the act of interacting the content of foreign language teaching and other subject knowledge in order for the students to know what they are doing and the reasons for doing it. The objective is to lead the students to see the language in the same way they see their mother language and to use the foreign language in the same way, that is, in a communicative way.

Besides what has been said, it is important to consider what Spelleri (2005, p. 1) affirms in relation to those who learn a foreign language with authentic materials. According to this author, adults, in the process of learning another language, "recognize the significance of these items and how key they are to real life problems and tasks". She continues to support authentic materials by saying that "at some levels of learning, it is impossible to separate linguistic needs from the learner's survival needs, so it makes sense to try to approach both simultaneously through authentic materials".

According to Spelleri (2005, p. 1), in authentic materials there are

at least three layers of learning embedded with them: language learning (the structure and vocabulary), cultural insights (think about what a city government complaint form or an announcement for confidential AIDS testing say about a culture), and practical application (using the item in the way it was intended to benefit oneself and one's family; e.g. planning a birthday party in a public park once the amenities, rules and hours of the park have been discovered).

Martinez (2005, p. 1) points out some advantages of the use of authentic materials in the classroom:

Students are exposed to real discourse, as in videos of interviews with famous people where intermediate students listen for gist.

Authentic materials keep students informed about what is happening in the world, so they have an intrinsic educational value. As teachers, we are educators working within the school system, so education and general development are part of our responsibilities (Sanderson, 1999).

Textbooks often do not include incidental or improper English.

They can produce a sense of achievement, e.g., a brochure on England given to students to plan a 4-day visit.

The same piece of material can be used under different circumstances if the task is different.

Language change is reflected in the materials so that students and teachers can keep abreast of such changes.

Reading texts are ideal to teach/practise mini-skills such as scanning, e.g. students are given a news article and asked to look for specific information (amounts, percentages, etc.). The teacher can have students practice some of the micro-skills mentioned by Richards (1983), e.g. basic students listen to news reports and they are asked to identify the names of countries, famous people, etc. (ability to detect key words).

Books, articles, newspapers, and so on contain a wide variety of text types, language styles not easily found in conventional teaching materials.

They can encourage reading for pleasure because they are likely to contain topics of interest to learners, especially if students are given the chance to have a say about the topics or kinds of authentic materials to be used in class.

According to Martinez (2005, p. 2) besides the advantages, the use of authentic materials can also present some disadvantages, and he mentions some based on what writers have mentioned:

They may be too culturally biased, so unnecessarily difficult to understand outside the language community.

The vocabulary might not be relevant to the student's immediate needs.

Too many structures are mixed so lower levels have a hard time decoding the texts.

Special preparation is necessary which can be time consuming.

With listening: too many different accents.

The material can become outdated easily, e.g. news.

Naturally one of the doubts about the use of authentic materials refers to the levels of the students. It is common to hear from trainees and even from experienced teachers about the impossibility of using such material with beginners. Concerning this doubt, Shepherd (2005, p. 1) argues that "certain texts will lend themselves more easily to certain levels". For this author, at lower levels, students should have the opportunity to be exposed to "leaflets, timetables, menus, short headline type reports, audio and video advertising, or short new broadcasts". The author also recommends that when using these kinds of materials with lower levels, the tasks should be simplified and 'relatively undemanding.'

Shepherd broadens the discussion by including intermediate and higher levels as well. In relation to the former, he claims that teachers can use "longer articles, four or five-minute TV or radio news reports, a higher quantity of shorter items, or even whole TV programmes, if your copyright agreements allow it". As for higher levels, Shepherd doesn't consider the use of authentic materials as a problem, since the students "should have some tactics for dealing with new vocabulary without panicking". At lower and intermediate levels, the author recommends pre-teaching key vocabulary.

Kilickaya (2005, p. 5) discussing authentic materials concludes that

authentic materials enable learners to interact with the real language and the content rather than the form. Learners feel that they are learning a target language as it is used outside the classroom. Considering this, it may not be wrong to say that at any level

authentic materials should be used to complete the gap between the competence and performance of the language learners, which is a common problem among the nonnative speakers. This requires that the language patterns be put into practice in real life situations. Since learning about a culture is not accepting it and the role of the culture in the materials is just to create learner interest towards the target language, there should be a variety of cultures in the materials, not a specific one.

For all the arguments presented here, we have no doubt that authentic materials have to be included in our daily English classes.

## 2. Linguistic and Discourse Analysis

Great emphasis has been put on the choice of materials to be used in the classroom for the purpose of teaching a language. Although the choice of using authentic material in the classroom has got all the advantages stated above, it is necessary to remember that what is done with them in class is what makes the difference.

As Vieira (2003) points out, language learners sometimes master the language in its linguistic aspects. However, they do not know the cultural, discursive and pragmatic rules nor the possible variations among the different social groups (sex, age, profession, social class, among others). The materials can be used both to teach reading/writing as a decodification, or as discursive practices.

Coracini (2002) has pointed out the difference between reading as decodification or as a discursive process. To her the theoretical attitude that privileges the text as the holder of meanings is revealed in school, on the conscious or unconscious level, in the way the text is treated in any curricular discipline: as an object, unified and complete, and as an end in itself. According to her, the text in school constitutes the institutionalized site of knowledge, and as a result, it is worked pedagogically as an object where the truth is objectively inscribed, which is a-temporal and definitive truth that is there to be decoded (un-veiled) and assimilated by the students.

When it comes to the teaching of languages, particularly a foreign language, Coracini (2002) re-emphasizes that the text is mostly used as a procedure for introducing grammar studies, presenting vocabulary or other aspects of language that either the teacher and/or the author of the book consider important to be taught.

According to this author, the text loses its essential role of provoking effects of meaning in the reader/student, to be only the site of acknowledgement of units and linguistic structures which from its way of being worked gives the impression that the readers are discarded.

Focusing now on the teaching of a foreign language, Coracini (2002) claims that the linear translation of text, mainly the words that the teacher considers important, comprises the only comprehension activity used in class. She also adds that the way the vocabulary is presented in class points to the reading conception as decoding and to the conception of text as a set of words that are lined up one after another in the spatial and temporal linearity of the paper, as if the meaning of the text would be a result of the meaning of each isolated word.

Grigoletto (2002) also describes what happens during the reading of a text in a foreign language aligned with this theoretical posture. In her opinion, the students tend to get the support of known words, be them cognate or not, learnt or assimilated, in the attempt to understand the text. The main tendency is to elect a content hypothesis for the text from the known or supposedly familiar word and to hold firm to it even if it reveals itself inadequate. As a consequence of this view of text as an agglomeration of words containing the meaning, the students seem to believe that the reader's task should consist of linking the words and translating them to come to the totality of a predetermined and unique meaning.

We think that the purpose of taking texts to the class is that they should be dealt with as a social practice. What does this imply? In the words of Fairclough (1989, p.22) "firstly, that language is a part of society, and not somehow external to it. Secondly, that language is a social process. And thirdly, that language is a socially conditioned process, conditioned that is by other (non-linguistic) parts of society". For this author (1989), the linguistic phenomena are social in the sense that whenever people speak, listen, write or read, they do so in ways which are determined socially and have social effects. Social phenomena are linguistic, in the sense that the language activity, which goes on in social contexts, is not merely a reflection or expression of social processes and practices, but it also is a *part* of those processes and practices.

According to Vieira (2003), Fairclough presents a three-dimensional vision to the analysis of discourse. For him the text (spoken and written), the interaction between people (ways of talking that are organized systematically) and the social action are involved in the process of production and interpretation of texts. The key point to be approached, in Fairclough's conception, is the relation between the discursive practices and power.

Garcia (2003, p. 200) summarizes the work guides presented by Fairclough (1985) which focus the discourse on a three dimensional approach and elaborates the following sketch: Vocabulary, Grammar, Cohesion, Textual Structures, Force of the statements, Coherence of texts, Intertextuality of texts. For this author, the textual analysis encompasses:

1. The analysis of the vocabulary in the text which will show an individual choice, including not only the semantic study but also the morphologic and ideational,
2. The analysis of grammatical strategies which will provide a study of the combination of words into sentences, focusing on the syntax and intentional aspects.
3. The relation between the sentences of the discourse, which will point to the cohesion the text should present,
4. The textual structures which will analyse the large scale organizational properties of the texts,
5. The force of the utterance, which will be the topic that will analyse the types of speech acts, which can be, among others, threat, ask for, promise, interpellation etc,
6. The coherence of texts, which will be seen as the discourse presents, explicit or implicitly, a meaning between the parts that compose it, which includes a cultural view of the interactant,
7. The intertextuality can also be analysed if the text presents fragments of other text or contexts.<sup>1</sup>

---

1. The authors of this article did all the translations.



According to Garcia, when we apply those items to the critical analyses of discourses we are taking into consideration the study of the production, the interpretation and the normal proprieties that the texts present, as well as the sociocultural practice which underlines the text and from which it is oriented.

For Vieira (2003), different theoreticians share fundamental aspects in the critical discourse analysis though presenting differences and particularities when dealing with language issues. It has been agreed that the common point is the necessity to emphasize the role of language in the production, in the maintenance and in the changing of social relations of power and to raise the awareness of how language contributes to the domination of one person by another and that the consideration of this awareness is the first step to emancipation (Fairclough, 1992).

Dias (2003) also states that there is an interaction between text and society, that is, the text is a complex object with a linguistic structure and is a historical and cultural event.

### 3. Some practical considerations

In order to illustrate what has been presented in the previous sections, we are going to report what we did in the workshop. We brought a text<sup>2</sup> taken from the Internet. BBC broadcasted a question to discover public opinion about the killing of Jean Menezes, a Brazilian who was at the time working in London. The event was shortly preceded by the terrorist bombing of a subway in London. The question was “In your opinion the shoot-to-kill in order to protect policy was justifiable in that moment?” First, we brainstormed what the audience remembered about the name on the board. As that news was widely broadcasted both on television and on the radio, the audience filled in the information they knew. Then we wrote the question cited above to measure their opinion about the event. We separated the participants of the workshop in two groups: those for and those against. Then the participants were asked to explain why they were in favor or against the police policy. Following this, we presented a text with the opinion of a Londoner called Jeffrey. We asked the participants if there were any new words and after working on them, we asked if the man in the article was for or against the action. All of them agreed that the man was in favor of the policy. We asked them how they had come to that conclusion. After listening to their explanation we went through each item: vocabulary, grammar, cohesion, textual structures, force of the statements, coherence of texts, and intertextuality of texts to analyze the letter.

The students came up with the following ideas:

- a) The choice of vocabulary: The words to describe Jean were: he was wearing a heavy coat (which implicitly could mean that he might have been carrying guns or a bomb under it); the place where he was at that moment was described as a “suspect building”. The author used suspicious words “chose to run” implying that if he hadn’t run it wouldn’t have happened. On the other hand, the police were addressed with condescending words.
- b) Cohesion: The writer used the modal “may” twice conceding that the police action possibly was a mistake, but in fact wasn’t in face of what could have

---

2. The text is attached in the end of this article.

happened had it not taken action, which shows the writer's evaluation of truth.

- c) Textual structures: as the writer was giving his opinion about the shooting (a conventional discourse type), the writer tried to win over the reader by convincing him that it had been a necessary action.
- d) Coherence: The students noted how the parts of the text were linked to each other (the sequence)- first the writer situated the event (shooting), then the people involved, then his/her opinion to legitimize the police action.
- e) Intertextuality: The text was analysed in reference to other texts: the killing of Jean which was broadly broadcasted on TV.

A lot more was discussed in the workshop but it is outside the scope of this paper. We would like to close quoting Fairclough (1989, p. 235) when he refers to the teachers of ESL:

Teachers of ESL are dealing with some of the most disadvantaged sections of society, whose experiences of domination and racism are particularly sharp. Some of these teachers already see their role in terms of empowering their students, in the words of one practitioner, to “deal with communicative situations outside the classroom in which institutional power is weighed against them, preparing them to challenge, contradict, assert, in settings where the power dynamic would expect them to agree, acquiesce, or be silent”.

When teachers choose to bring authentic texts to classes working on them with critical consciousness, it can be a basis for social emancipation.

## References

- BEARE, K. *Appropriate Classroom Materials*. Disponível em: <<http://esl.about.com/library/weeekly/aa062498.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2005.
- CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula da leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002. p. 13-20.
- DIAS, E.; PINTO, M. P. Uma leitura semiótica do texto: “A Cor da Discórdia”. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G da. (Org.). *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília: Editora Brasília: Plano Editora oficina Editorial do Instituto de Letras/UNB, 2003. p. 51-74.
- FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, v. 9, p. 739-763, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- GARCIA, J. M. Análise do discurso crítica: uma perspectiva de trabalho In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. da. (Org.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano Editora/Oficina Editorial do Instituto de Letras, UNB, 2003. p. 191-216.
- GOODMAN, K. S. Behind the eye what happens in reading. *TESOL Quarterly*. Washington, v. 21, n. 3, p. 471-495, 1987.

GRIGOLETTO, M. A Concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento do da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula da leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002. p. 85-101.

KILICKAYA, F. *Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms*. Disponível em: <<http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>>. Acesso em: 14 julho 2005.

MARTINEZ, A. G. *Authentic Materials: An Overview*. Disponível em: <<http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>>. Acesso em: 14 julho 2005.

SHEPHERD, S. *Using authentic materials*. Disponível em: <[http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/authentic\\_materials.shtml#four](http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/authentic_materials.shtml#four)>. Acesso em: 14 julho 2005.

SPELLERI, M. *From Lessons to Life: Authentic Materials Bridge the Gap*. Disponível em: <<http://www.eslmag.com/modules.php?name=News&file=article&sid=18>>. Acesso em: 27 jun. 2005.

VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. da. (Org.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano Editora/Oficina Editorial do Instituto de Letras, UNB, 2003.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press. 1978.

## APPENDIX

**Is police anti-terror policy justified?**

The Met Police Chief has insisted that the policy of “shoot-to-kill in order to protect” should continue.

Brazilian Jean Charles de Menezes, 27 was shot dead in error by police at Stockwell Tube station as part of the enquiry into attempted bomb attack. He was later found not to be connected to the incidents.

Met Police Chief Sir Ian Blair has apologised to the family and warned that more innocent people might be killed in the fight against terrorism.

Do you think the shoot-to-kill in order to protect policy is justifiable at the present time? Send us your comments using the form on the right.

The following comments reflect the balance of opinion we have received so far:

The end can never justify the means  
Frankie, London, UK

Interesting that most of those supporting the police shooting first and asking questions later don't actually seem to actually live in London. This isn't a TV show, you know. How would you feel if in your town plain clothes police were at liberty to behave like this? The end can never justify the means, and it is horrifying that an innocent person was shot to death in public view when he was already pinned to the ground.

**Frank, London, UK**

The shooting appears to be the unfortunate result of a number of events occurring in a very stressful time; Mr Menezes was wearing a very heavy coat, he was in a suspect building, he chose to run when challenged by the police. Mistakes may have been made by the police, their intelligence may not have been spot on and the officers may have been a little over-zealous. The “shoot-to-kill” policy was put into place because a number of knowledgeable people felt it was necessary to protect ourselves from these attacks. Whilst the shooting is very sad, and we should endeavour to learn from these mistakes, this necessary policy should not be abandoned because of these unfortunate events. Furthermore, the police deserve our continued support during these difficult times.

**Jeffrey, London**

In extreme circumstances the shoot to kill is valid. However, I'd hate to be the one to have to make that life and death decision. That decision has to be made in a split second by a person who perceives himself or herself to be in a danger and the last defence for self and the public. These human beings are both heroic and fallible.

**Stanley, Grand Rapids, USA**

When is the police chief going to explain why Mr Menezes was allowed to get into the tube train if he was considered such a dangerous threat? It would appear that there were many opportunities for him to be stopped long before he got to the station. This “shoot-to-kill” sets a dangerous precedent. Even in North America the police don't shoot just because someone looks suspicious.

**Allan, Vancouver, Canada**

Source:

([http://newsvote.bbc.co.uk/mpapps/pagetools/print/news.bbc.co.uk/1/hi/talking\\_point/4...26/07/05](http://newsvote.bbc.co.uk/mpapps/pagetools/print/news.bbc.co.uk/1/hi/talking_point/4...26/07/05))

## AS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO COMO INSTRUMENTO PARA DESENVOLVER A LEITURA INTERATIVA EM TEXTOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gisela Pincowsca Cardoso Campos (PG-UFG)

### ABSTRACT

*Throughout the years, reading is no more seen as a mere decoding of the signs on a text and the reader has become a creator of meaning, not only a receiver of the message. Nonetheless, few teachers have the knowledge of the cognitive processes involved in the act of reading; therefore reading in the classroom is rarely understood as an interactive process. The use of comprehension questions may help students become interactive readers, because we understand that well-developed questions promote the interaction of the students with the text, helping them, in this way, to construct meaning in the process of reading.*

### RESUMO

*Ao longo do tempo, a leitura deixou de ser vista como uma mera decodificação de sinais contidos no texto, e o leitor se tornou um criador de sentido e não apenas um receptor de mensagem. No entanto, poucos professores têm conhecimento dos processos cognitivos envolvidos no ato de ler, sendo a leitura em sala de aula raramente entendida como um processo interativo. O uso de perguntas de compreensão de texto pode ajudar os alunos a se tornarem leitores interativos, pois entendemos que questões bem elaboradas favorecem a interação dos alunos com o texto, ajudando-os, dessa forma, a construir sentido no processo de leitura.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *leitura em LE; interação; perguntas de compreensão.*

### Introdução

A aprendizagem na escola está fundamentada na leitura (Kleiman, 2004). Uma das revistas de maior circulação no país<sup>1</sup> publicou recentemente que,

[o] melhor termômetro para aferir o grau de aprendizado de um estudante é, segundo os especialistas, sua capacidade de ler e interpretar um texto: quanto mais precária ela for, mais difícil será para ele absorver conhecimento em outras matérias.

Apesar de a citação anterior se referir à leitura em língua materna (L1), podemos estendê-la à leitura em língua estrangeira (LE), foco deste artigo, pois, de acordo com alguns autores (Kato, 1999; Kleiman, 2000; Coracini, 2002, entre outros), as dificuldades de leitura em LE não estão relacionadas à falta de conhecimento da língua propriamente dita, mas às dificuldades de compreensão e utilização de estratégias de leitura na L1.

A leitura, segundo Kleiman (2004), é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto, já que ela “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto” (Terzi, 2002, p.15).

A leitura deve ser entendida, então, como um processo ativo e dinâmico, visto que o “texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si

---

1. WEINBERG, M.; EDWARD, J. Na Trilha Coreana. *Revista Veja*, São Paulo: Editora Abril, ano 38, n. 7, p. 72, 16 fev. 2005.

mesmo” (Moor et al., 2001, p.160). De acordo com Aebbersold e Field (1997), o texto e o leitor são duas entidades físicas necessárias para que o processo possa ocorrer. Todavia, é a interação entre o texto e o leitor que constitui realmente a leitura. Acrescentaríamos, também, que o contexto social é um outro elemento a ser considerado em uma teoria geral sobre leitura, visto que a leitura é uma prática social (Moita Lopes, 1996; Kleiman, 2000; Soares, 2000), não apenas porque é realizada por meio da interação entre leitor e texto, mas porque ambos estão inseridos em um dado momento socio-histórico que determina a linguagem e o sentido (Fairclough, 1989, apud Nunes, 2000).

Podemos perceber, portanto, que a leitura é muito mais do que a simples ação de apropriação de significado: ela é uma atividade de recriação, de reconstrução de idéias (Dib, 2003), pois, de acordo com Kleiman (2004, p. 80), a leitura “pressupõe a figura do autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto”.

Diante de tais afirmações, parece claro que a leitura deve ser entendida como processo e não como produto (Nunes, 2002), visto que o texto “não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (Kleiman, 2004, p.36). Acima do texto, encontra-se o leitor. De acordo com Leffa (1999, p.2), “a construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado”.

O que se pretende neste artigo é discutir a leitura em LE como um processo interativo de construção de sentido e apontar uma maneira de o professor trabalhar os textos em sala de aula com vistas a desenvolver no aluno a percepção de que ele, o aluno-leitor, é parte integrante desse processo.

As pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de LE (Scott, 1986; Rees, 1995; Coracini, 2002; Grigoletto, 2002; Dib, 2003; Ticks, 2005, entre outros) têm demonstrado que o texto é tratado em sala de aula como um objeto lingüístico para o estudo dos aspectos formais da língua – o ensino de gramática e a aquisição de vocabulário. Dessa forma, o texto “perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos” (Coracini, 2002, p.18).

Em se tratando das questões de compreensão, geralmente seguidas da leitura em voz alta do texto, elas se limitam a exigir que o aluno apenas localize a resposta na superfície do texto, como se o sentido nele presente fosse algo transparente e inquestionável. Como afirma Williams (1986), a leitura não se limita a retirar informação de um texto, da mesma forma que se vai ao supermercado e se retiram das prateleiras os itens que constam na lista de compras. A leitura também diz respeito à contribuição que o leitor traz consigo – seu conhecimento prévio, atitudes, experiências etc.

A fim de melhor entender a visão interativa da leitura, segundo a qual o leitor é visto como um criador de sentido e não um mero receptor de mensagem, esboçaremos, a seguir, um breve panorama dos estudos realizados acerca do processo de leitura.

### **O processo de leitura: da decodificação à interação**

As pesquisas sobre leitura têm pouco mais de cem anos. Porém, os trabalhos cuja preocupação principal era a teorização do processo de leitura na forma de

modelos explícitos só começaram a despontar a partir da década de 60 (Samuels e Kamil, 1998).

De acordo com Moita Lopes (1996), diferentes linhas teóricas tratam da leitura em três abordagens: modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo, sendo a principal diferença entre eles a direção do fluxo de informação, como veremos a seguir.

### **Os modelos ascendente e descendente**

Segundo Nunan (1998), a noção central do modelo ascendente (*bottom-up*) é de que a leitura é basicamente uma questão de decodificação de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais. O texto, nessa perspectiva, é o depositário de um sentido imanente, cabendo ao leitor, no processo de leitura, a tarefa de extrair o significado (Gasparini, 2003), exercendo, portanto, um papel passivo.

Essa postura teórica, como afirma Coracini (2002, p. 13),

que defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma.

Diferentemente da abordagem ascendente, a abordagem descendente (*top-down*) atribui um papel ativo ao leitor no processo de leitura, pois o sentido é construído a partir do conhecimento de mundo do leitor (Gasparini, 2003). Tal modelo teve Goodman (1998, p.12) como um dos seus precursores. Para ele, a leitura é “um processo psicolinguístico que começa com uma representação lingüística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor”.

A diferença desse modelo em relação ao outro é que o texto passa a ser visto como um objeto indeterminado, dependente de uma participação mais eficiente do leitor que precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, seu conhecimento de mundo, fazer previsões e inferências (Souza e Bastos, 2001) para construir significado a partir da leitura.

Como o texto não carrega sentido em si mesmo, ou seja, apenas fornece direções para que o leitor construa o sentido, apresentaremos, a seguir, a teoria dos esquemas que explica como o leitor transporta seus conhecimentos e experiências anteriores em direção ao material a ser lido.

### **A teoria dos esquemas**

Esquema, de acordo com Kleiman (2004), é o conhecimento que temos guardado na memória de longo prazo sobre assuntos e eventos típicos de nossa cultura, podendo ser modificado à medida que o nosso conhecimento do mundo é alterado.

Dentro da perspectiva da teoria dos esquemas, compreender um texto é um processo interativo entre o conhecimento anterior do leitor, que se encontra armazenado em esquemas, e o texto (Carrell e Eisterhold, 1998).

Segundo Nunan (1998), o termo *schema* foi utilizado pela primeira vez por Bartlett (1932)<sup>2</sup> e pontua que os conhecimentos que o indivíduo carrega consigo, organizados em padrões inter-relacionados e construídos por meio de experiências prévias, guiam-no à medida que o indivíduo faz sentido de novas experiências. À luz dessa perspectiva, quando uma pessoa diz ter compreendido um texto, na realidade ela modificou o seu espaço mental para acomodar uma nova informação: é a interação da informação nova com a antiga que é responsável pela compreensão de um texto (Anderson e Pearson, 1998).

A teoria dos esquemas sugere que compreender um texto significa realizar uma combinação entre o conhecimento esquemático do leitor – ou seja, o seu pré-conhecimento – e a língua, codificada sistematicamente (Nunan, 1998).

Sobre esse assunto, Moita Lopes (1996, p.138) afirma que

[d]este modo, o ato de ler aqui é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo.

Acreditamos ser o uso da teoria dos esquemas particularmente importante para o ensino de leitura em sala de aula de L2/LE, já que a construção do sentido do texto deixa de estar apoiada exclusivamente no processo de decodificação lingüística e passa, também, a ser vinculada ao conhecimento prévio que o aluno-leitor traz consigo, facilitando, assim, o processo de compreensão (Dias, 1996).

Discutiremos, na seqüência, aspectos do modelo interativo da leitura.

### **O modelo interativo**

Apesar de o modelo descendente representar uma evolução em relação à abordagem ascendente por descrever a leitura como processo e não como produto, tal modelo, segundo Leffa (1999), conseguiu apenas vislumbrar parte do processo, pois ignora, na sua teorização, os aspectos sociais da leitura. O impacto do modelo *top-down* levou a uma tendência em se considerar tal processamento como substituto do modelo *bottom-up* quando, na verdade, os dois tipos de fluxo de informação devem ser vistos como complementares, já que operam interativamente na leitura (Carrell, 1998).

De acordo com Carrell (1998), os trabalhos iniciais acerca da leitura em LE baseavam-se em uma visão de leitura *bottom-up*, entendendo a leitura como um processo passivo de decodificação e reconstrução da intenção do autor via reconhecimento de letras e palavras. O modelo psicolingüístico de Goodman começa a ter impacto nos estudos sobre leitura a partir da década de 70. Apesar de Goodman não ter caracterizado a sua teoria como *top-down*, Carrell (1998) afirma que, a partir daí, o leitor em LE passou a assumir um papel ativo no processo de leitura, ao fazer e confirmar hipóteses utilizando o seu conhecimento prévio, não estando, assim, dependente exclusivamente do conhecimento lingüístico na LE para construir significado no texto. Desde então, as pesquisas na área têm ressaltado a importância da interação eficiente entre o conhecimento lingüístico do leitor e o seu conhecimento de mundo para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

---

2. BARTLETT, F. C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.



Entendemos que a leitura é um processo de interação em relação a qualquer aspecto que se lance o olhar. Se, para haver algum tipo de interação, é necessária a presença de dois elementos que se relacionam, como diz Leffa (1999), podemos considerar a leitura um processo interativo a partir da interação entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico, entre o leitor e o texto e entre o conhecimento de mundo do leitor e o seu conhecimento lingüístico.

### O ensino-aprendizagem de leitura

Apesar do grande avanço nos estudos sobre leitura mencionados nos itens anteriores, as pesquisas parecem não ter chegado à sala de aula, seja de L1 ou LE, pois a escola parece priorizar ainda o processamento ascendente (Kato, 1999), usando o texto como pretexto (Scott, 1986) para o ensino de vocabulário e gramática, considerando-o um veículo de um sentido já pronto e inquestionável a ser consumido pelo aluno-leitor.

Acreditamos que o problema pode estar no modelo de atividades estabelecidas na aula de leitura pelo professor, que geralmente orienta o raciocínio do aluno com perguntas padronizadas que não exigem nenhum tipo de reflexão (Coracini, 2002).

Vale observar que as perguntas de compreensão utilizadas nas escolas requerem que o aluno apenas reproduza as palavras que estão no texto para responder às questões, não exigindo que ele relacione ou integre as informações no material lido (Terzi, 2002). Devendo apenas localizar e copiar a resposta tida como certa, o aluno não se sente envolvido no processo interativo de leitura, sendo essa atividade reduzida a um simples exercício mecânico. No entanto, acreditamos que perguntas de compreensão bem elaboradas podem promover a percepção dos alunos de que a leitura é uma prática social, ajudando-os a se tornarem leitores críticos e autônomos.

Assim sendo, julgamos necessário apresentar uma tipologia de tipos de compreensão e formas de perguntas desenvolvida por Day e Park (2005),<sup>3</sup> que pode ser usada pelo professor no momento da elaboração de suas próprias questões, com vistas a ajudar os alunos a se tornarem leitores ativos e produtores de sentido.

### A taxonomia de Day e Park

A taxonomia de Day e Park compreende seis modelos de perguntas que envolvem diferentes tipos de compreensão, podendo ser utilizados no processo de construção do sentido de um texto, que serão brevemente definidos a seguir:

- a) compreensão literal (*literal comprehension*): as respostas para esse tipo de compreensão podem ser encontradas na superfície do texto, tais como informações sobre datas, localidades, vocabulário, fatos etc. As perguntas de compreensão literal podem ser direta e explicitamente respondidas a partir do texto.
- b) reorganização (*reorganization*): o aluno deve agrupar informações contidas em diferentes partes de um texto para chegar à resposta desejada. Esse tipo de compreensão permite que o aluno tenha uma visão global do sentido do texto, em vez de se apoiar em cada sentença para construir sentido.
- c) inferência (*inference*): a resposta para esse tipo de compreensão exige que o aluno combine o sentido literal do texto com o seu conhecimento prévio e suas intuições.

---

3. O quadro ilustrativo da tipologia de Day e Park (2005) encontra-se em anexo.

- d) predição (*prediction*): o aluno-leitor utiliza o seu conhecimento de mundo sobre uma determinada passagem do texto para levantar hipóteses sobre o que poderá acontecer na seqüência (*while-reading*) ou quando a história acabar (*post-reading*).
- e) avaliação (*evaluation*): nesse tipo de compreensão, o aluno realiza um julgamento sobre algum aspecto do texto.
- f) resposta pessoal (*personal response*): a resposta não se encontra no texto, mas provém unicamente do leitor. Apesar de não existir uma resposta pessoal “incorreta”, ela deve, no entanto, estar fundamentada no material lido.

Assim, se entendemos a leitura como um processo interativo no qual o leitor constrói o sentido do texto, o professor pode ajudar os alunos a se tornarem parte integrante desse processo. O uso de perguntas de compreensão cujas respostas ultrapassem a simples localização da informação no texto é uma maneira efetiva de motivar os alunos a ir além de uma compreensão literal do material impresso.

Além dos diferentes tipos de compreensão utilizados na interpretação, os referidos autores apresentaram cinco formas de perguntas que podem ser elaboradas para estimular os alunos a entender o texto:

- a) perguntas do tipo sim ou não (*yes/no question*): são questões que só podem ser respondidas com “sim” ou “não”. Podem ser usadas para qualquer tipo de compreensão, porém os autores sugerem que sejam seguidas por outros tipos de perguntas para assegurar que os alunos, de fato, entenderam a informação veiculada.
- b) perguntas alternativas (*alternative questions*): da mesma forma que as anteriores – *yes/no questions* –, as perguntas alternativas, por estarem sujeitas a respostas que dependem apenas de uma adivinhação, devem ser acompanhadas de outras formas de perguntas, que serão discutidas a seguir. As perguntas alternativas (duas ou mais questões do tipo sim/não conectadas com a partícula “ou”) funcionam melhor para os tipos de compreensão literal, reorganização, inferência e predição.
- c) verdadeiro ou falso (*true or false*): apesar de muito usadas, tais questões representam um risco caso o professor venha a se apoiar exclusivamente nelas. Assim como nas perguntas do tipo “sim” ou “não”, os alunos têm 50% de probabilidades de adivinhar a resposta certa, o que não significa que tenham compreendido o texto. Estas formas de perguntas podem ser usadas com todos os tipos de compreensão.
- d) perguntas com “wh” (*wh-questions*): são perguntas iniciadas com *where, what, when, who, how* e *why*. Podem ser usadas como complemento às do tipo “sim” ou “não” e às do tipo alternativas, sendo que questões com *how* e *why* são particularmente importantes para ajudar os alunos a irem além da compreensão literal de um texto.
- e) múltipla escolha (*multiple choice*): pelo fato de apenas uma resposta ser considerada a correta, essa forma de pergunta é melhor utilizada na compreensão literal. No entanto, assim como as questões do tipo verdadeiro ou falso, desenvolver perguntas eficientes desse tipo requer um cuidado maior, já que apenas uma opção deve ser aceitável. Além disso, opções falsas que sejam óbvias não exigem que os alunos reorganizem as informações presentes no texto para efetuar a compreensão.

### Considerações finais

A nosso ver, a tipologia apresentada por Day e Park (2005) pode ser um instrumento eficaz para o professor no momento de planejar as atividades, pois questões de compreensão bem formuladas despertam nos alunos o interesse pela leitura e a percepção de que ela é uma interação verbal realizada entre o autor e o leitor via texto. Além disso, a compreensão de um texto não se dá durante o ato de ler, mas durante a realização das tarefas propostas, quando o aluno retoma o texto (Kleiman, 2000).

É fundamental que o professor transforme a atividade de leitura em uma empreitada prazerosa e significativa para o aluno, promovendo espaço em sala de aula para discussões em grupos, onde as respostas, certas ou erradas, podem ser discutidas e negociadas. Dessa forma, o aluno poderá realmente perceber que a leitura não é um ato solitário e passivo e sim, um evento social, pois ao ler colocamos em prática todo o nosso repertório de valores, atitudes e crenças.

A aprendizagem da leitura é basilar para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar. Ao objetivar o desenvolvimento do interesse e da capacidade de leitura em LE dos alunos, o professor estará, automaticamente, contribuindo para o sucesso da escolarização.

### Referências

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From Reader to Reading Teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 8<sup>th</sup> edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 37-55.
- CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 8<sup>th</sup> edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 73-92.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O Jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002.
- DAY, R.; PARK, J. Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, vol. 17, n.1, 2005. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl>>. Acesso em: 18 jun. 2005.
- DIAS, R. A incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, p. 137-160, 1996.
- DIB, C. T. Um olhar investigativo sobre a prática de ensinar leitura. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003. p. 146-151.
- GASPARINI, E. N. A leitura de textos em língua estrangeira “entre” a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo: uma abordagem discursiva. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 3, n. 1, p. 25-40, 2003.

- GOODMAN, K. The Reading Process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 8<sup>th</sup> edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 11-21.
- GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O Jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002. p. 85-91.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, V. (Org.). *O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 157-173.
- NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Prentice Hall International, 1998.
- NUNES, B. R. S. S. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- NUNES, M. B. C. *O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros*. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- REES, D. K. Professores e a aula de leitura: o inter-relacionamento do poder e do saber. *The Specialist*, v. 16, n. 2, p. 123-139, 1995.
- RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 87-99
- SAMUEL, S. J.; KAMIL, M. L. Models of the reading process In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 8<sup>th</sup> edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.22-36.
- SCOTT, M. Conscientização, 1986. Disponível em: <[http:// lael.pucsp.br](http://lael.pucsp.br)>. Acesso em: 05 mar. 2005.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 18-29.
- SOUZA, P. N.; BASTOS, L. K. X. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. *The Specialist*, v. 22, n. 1, p. 75-86, 2001.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem e Ensino*, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2005.

WILLIAMS, R. "Top ten" principles for teaching reading. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 42-45, 1986.

**Anexo**

Forms of questions	Types of comprehension					
	literal	reorganization	inference	prediction	evaluation	Personal response
Yes/no						
Alternative						
True/false						
Who/what/when/ where/how/why						
Multiple choice						

## RESGATANDO AS TORRES DE BABEL: A TRADUÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE LE

Gisele Dionísio da Silva (UFG)

### ABSTRACT

*This article focuses on the relevance of translation for the foreign language classroom, in an attempt to rescue it from the stigmatizing domain to which it has been relegated in the last few decades, on the part of many theorists and teachers involved with foreign language teaching. In order to demystify the taboos which surround translation practice in the classroom – in which it is constantly seen as a ‘hindrance’ to the acquisition and use of the foreign language –, I will attempt to emphasize that translation may constitute an effective learning strategy, a tool which the learner uses in order to deal with difficulties in structure and meaning.*

### RESUMO

*Este artigo aborda a relevância da tradução para a sala de aula de LE, resgatando-a do plano de estigmatização ao qual tem sido relegada, nas últimas décadas, por parte de muitos teóricos e professores envolvidos com o ensino de línguas. Ao desmistificar os tabus que norteiam a prática tradutória no contexto de sala de aula – em que ela é comumente vista como um ‘empecilho’ para a aquisição e uso da LE –, buscarei ressaltar que a tradução pode constituir-se uma estratégia de aprendizagem eficaz, uma ferramenta que o aprendiz utiliza a fim de lidar com problemas de estrutura e significado.*

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de línguas; língua inglesa; estratégias de aprendizagem; tradução.

### Introdução

Durante séculos, a tradução foi considerada um ‘mal necessário’, cuja existência associava-se à mítica destruição da Torre de Babel, a qual havia engendrado um processo de diversidade lingüística e, sumariamente, de falta de comunicação entre os vários grupos sociais. Desde os tempos de Cícero e Horácio, na Roma Antiga, a prática tradutória foi largamente difundida, em face do crescimento do império e da necessidade de se redigir documentos e leis em línguas diversas ao latim. Todavia, a idéia de que a tradução constituiria uma tentativa de cópia de um ‘original’ – mediante a concepção de que as línguas seriam equivalentes e, portanto, munidas de uma simetria semântico-estrutural – sempre perpassou as reflexões de caráter teórico-filosófico do pensamento ocidental. Gradativamente, consolidou-se, entre os estudiosos da linguagem, a noção da “ilegitimidade ou da impossibilidade teórica da tradução e, conseqüentemente, a concepção da tradução como uma usurpadora ineficiente que, ao tomar o lugar do ‘original’, dele apenas poderá oferecer reflexos pálidos e oblíquos” (Arrojo, 1992, p. 73).

Contudo, com o advento das traduções de grandes obras da literatura universal, como os trabalhos de Homero e Virgílio, traduzir um texto passou a constituir um exercício mental que implicasse conhecimento lingüístico apurado, que envolvesse escolhas referentes à estrutura e conceitos de diversas línguas. Tal concepção foi determinante para o papel central da tradução no âmbito dos primeiros métodos de ensino e aprendizagem de línguas. Como revela Duff (1989, p. 5), durante milhares de anos a tradução esteve no centro da aprendizagem de línguas e da aquisição de conhecimento em geral, pois “muitas universidades medievais

desenvolveram-se a partir do que, originariamente, constituíam escolas de tradução”.<sup>1</sup> Portanto, pode-se afirmar que o *Grammar-Translation Method*<sup>2</sup> (Brown, 1994) configurou-se como o primeiro método de ensino e aprendizagem de línguas mais difundido nas escolas do mundo inteiro, tendo surgido ainda no século XVIII e cujo ápice ocorreu nas décadas de 1940 e 1950. Suas características centrais consistem em:

- aulas ministradas estritamente na língua materna dos alunos;
- vocabulário ensinado por meio de listas extensas de palavras isoladas;
- ênfase no estudo da gramática;
- leitura de textos clássicos;
- pouca atenção dada ao conteúdo dos textos (base de exercícios gramaticais);
- tradução de frases descontextualizadas;
- pouca ou nenhuma atenção dada à pronúncia ou habilidade de fala.

Já no final da década de 1950 e começo dos anos 1960, surgiu um movimento de reação ao ensino limitador e erudito imposto pelo *Grammar-Translation Method*, sob a forma de diversos novos métodos de ensino e aprendizagem que propunham uma aquisição de língua estrangeira menos voltada para a estrutura da L1 e que incluísse fatores relacionados ao contexto mais imediato dos alunos, em detrimento do trabalho árduo sobre as antigas obras clássicas que implicavam um processo de erros e acertos (por parte do aluno) pautado apenas nas opções tradutórias do professor. Assim, com o passar do tempo, a tradução foi gradualmente banida da sala de aula de LE, por ser considerada uma ‘interferência’ no processo de aquisição da nova língua (a milenar noção de equivalência considerava a existência de uma simetria de conceitos e de significantes entre as diversas línguas). Além disso, acredita-se que o uso constante e ilimitado da L1 propicia a fossilização da interlíngua (conceito proposto por Selinker para designar o sistema intermediário, construído pelo aprendiz, entre as estruturas da L1 e da L2), ou seja, haveria a manutenção de certas estruturas e regras de uso, não obstante a quantidade e reiteração de explicação dada; o uso da L1 igualmente desperdiçaria o curto tempo de sala de aula que deveria ser gasto com a L2 ou LE.

### **Traduzir ou não traduzir?**

Todavia, nos últimos anos, vários estudiosos da área de ensino e aprendizagem de línguas têm trazido à tona reflexões que visam resgatar a tradução do esquecimento e do preconceito e reconduzi-la à sala de aula de LE, munida do status de estratégia de aprendizagem, e não mais de ‘empecilho’ ou ‘atalho’ rumo ao uso comunicativo e eficaz de outra língua. Owen (2003) contrapõe os aspectos favoráveis e desfavoráveis à relevância da tradução em sala de aula de LE:

---

1. Todas as citações extraídas de textos em língua inglesa são traduções minhas.

2. O *Grammar-Translation Method* recebeu esta denominação apenas no século XIX, pois, segundo Brown (1994, p. 52), antes era conhecido como *Classical Method*, centrado no ensino do latim em escolas, língua essa que, segundo opinião geral, promovia “intelectualidade por meio de ‘ginástica mental’.” Assim, o latim ditou todas as normas para os primeiros esforços rumo ao ensino de línguas.



- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Falar sobre a língua não é utilizá-la                                      | <input checked="" type="checkbox"/> Traduzir produz habilidade pragmática        |
| <input checked="" type="checkbox"/> Tradução limita-se a textos e não promove interação                        | <input checked="" type="checkbox"/> Tradução pode enfatizar todas as habilidades |
| <input checked="" type="checkbox"/> Impede-se o uso de negociação de significado (tradução o fornece 'pronto') | <input checked="" type="checkbox"/> Tradução considera contexto e relevância     |
| <input checked="" type="checkbox"/> Não há motivação, pois as atividades são apenas individuais                | <input checked="" type="checkbox"/> Atividades em pares e em grupos              |

Portanto, ao desmistificar a idéia de que a tradução consiste em um recurso nocivo e ineficaz para a aquisição de uma língua estrangeira, ao ampliar-se o escopo de sua atuação a todas as habilidades lingüísticas – não mais restrita à leitura e à escrita – e ao captar em seu uso uma habilidade pragmática que envolve escolha e negociação, Weschler (1997) propõe o *Functional-Translation Method*, cujas premissas centrais consideram que a tradução:

- auxilia na expressão de idéias;
- propicia a negociação de significado e a tolerância à ambigüidade;
- fornece linguagem útil e eficaz para a comunicação;
- promove fluência;
- encoraja experimentação de estruturas e vocábulos;
- considera diferenças sociohistóricas e culturais.

Em outras palavras, o método vislumbrado por Weschler posiciona a prática tradutória em um terreno que lhe era continuamente proibido: a abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas. O autor em questão assim sintetiza essa nova visão:

Este é um método 'funcional' (em oposição a um método 'de base gramatical'), porque a ênfase recai primeiramente sobre o auxílio dado ao aluno, no que tange à compreensão e transmissão do significado de suas idéias mais caras. Apenas a partir daí, buscar-se-á a gramática adequada para expressar tais idéias. Este é um método 'tradutório' porque utiliza, sem constrangimentos, a primeira língua do aluno, rumo à realização desse objetivo. Com um planejamento detalhado, ele irá unir o melhor da "gramática-tradução" com os modernos métodos 'diretos e comunicativos'. (Weschler, 1997, p. 10)

Com vistas ao uso da tradução como estratégia de aprendizagem, de maneira comunicativa e contextualizada, subjaz a aplicação de três princípios fundamentais à aprendizagem de línguas (Duff, 1989), a saber: precisão (*accuracy*), clareza (*clarity*) e flexibilidade (*flexibility*). Desta forma, a tradução "treina o aprendiz a buscar (flexibilidade) as palavras mais apropriadas (precisão) a fim de transmitir a mensagem desejada (clareza)" (Duff, 1989, p. 7). Cabe ao professor de LE elaborar atividades e materiais que conduzam o aluno, por meio da estratégia tradutória, à negociação de significado e à escolha consciente e pertinente de estruturas e conceitos adequados à interação em outra língua.

### Atividades sugeridas

1- **Textos bilíngües:** Escolha um texto em LE que seus alunos achem interessante, e traduza uma ou duas palavras por frase para a língua portuguesa; selecione palavras que possam ser ‘adivinhadas’, de maneira razoavelmente precisa, a partir do contexto frasal, e palavras que sejam repetidas no decorrer do texto. Os alunos tentam traduzir as palavras para a língua estrangeira (isso pode ser feito quando da leitura em voz alta do texto, ou seja, os aprendizes tentam traduzir ao mesmo tempo em que realizam a leitura; tal estratégia é chamada de *reverse translation*, e ativa a agilidade mental do aluno). Ao término da atividade, os alunos tecem uma reflexão acerca de suas escolhas (o que levaram em consideração? Estrutura gramatical? Contexto? Registro? Estilo?).

2- **Traduzindo músicas:** Escolha uma música que possua um clipe de vídeo (ex. DVD). De acordo com o tópico da música, proceda a atividades pré-auditivas (*pre listening*) de elicitación de vocabulário e conhecimentos gerais. Entregue a letra da música (em língua estrangeira e em português) aos alunos, sendo que a letra em LE necessita estar provida de lacunas (para facilitar a tarefa para os alunos, é preciso colocar tantas lacunas quantas forem as palavras a serem preenchidas). Os aprendizes têm que preencher os espaços em duplas, utilizando a tradução portuguesa como guia. Em seguida, os alunos assistem ao clipe da música a fim de conferir suas respostas, e cantam juntos. Novamente, o professor pode conduzir uma discussão com os alunos, acerca da motivação por trás de suas escolhas tradutórias; afinal de contas, em atividades que envolvam tradução, não há uma resposta “certa”, e sim alternativas mais adequadas ao contexto semântico-estrutural e pragmático em que ocorre o enunciado.

3- **Diálogos bilíngües:** Em duplas, alguns alunos recebem uma versão em português de um dado diálogo, enquanto outros obtêm uma versão traduzida para o inglês. Aos pares, os alunos tentam traduzir o diálogo para a outra língua em questão e, em seguida, comparam seus resultados e praticam o diálogo em inglês. Os alunos geralmente utilizam-se de sua L1, em tradução, a fim de adquirir novos itens de vocabulário; além disso, essa atividade é igualmente útil no que se refere à observação e discussão de redundâncias lingüísticas, as quais revelam que há diversas maneiras de obter significados semelhantes. A atividade centra-se em torno da tradução, mas oferece também oportunidade de prática e produção da habilidade de fala.

4- **Jogo da velha de falsos cognatos:** Em pares, os alunos jogam e oferecem traduções adequadas para as palavras presentes no *grid*, tais como *actually*, *parents*, *library* etc. (esta atividade exige um maior conhecimento da LE e, portanto, obterá maior eficácia a partir dos níveis intermediários).

### Considerações finais

Ao término desta breve reflexão acerca do papel que a tradução pode exercer (e o faz freqüentemente) no processo de aquisição de uma LE, torna-se importante reiterar a necessidade de conscientização por parte de teóricos, professores e dos próprios aprendizes com relação à sua condição de estratégia de aprendizagem. É preciso, para tal, afastar a tradução das amarras impostas pelo *Grammar-Translation*

*Method*, o qual concebia aulas centradas na figura do professor, detentor absoluto do conhecimento e porta-voz da relação certo/errado das escolhas tradutórias.

Recentes reflexões divulgadas na área de ensino e aprendizagem de línguas passaram a enxergar a tradução como palco propício para uma maior interação do aprendiz para com a língua estrangeira, estimulando no aluno uma atitude reflexiva em torno de aspectos pragmáticos e contextuais que incidam sobre itens vocabulares e gramaticais a serem aprendidos. Como revela Davies (2002, p. 8), “[a]o mesmo tempo em que os alunos aprendem a detectar e resolver problemas de maneiras diversas e a aceitar outras possibilidades, eles perpassam um processo de tomada de decisões e aproximam-se de escolhas justificáveis e criativas”, processo este que os torna conscientes da existência de diferentes realidades e modos de pensá-las e expressá-las. Esta reconfiguração da função da tradução volta o foco para o aprendiz, verdadeiro responsável por suas escolhas e participante ativo de um processo de negociação de significado estabelecido com o professor e os demais alunos. Tal processo redefine a própria condição de um suposto significado pronto e passível de ser alcançado, rumo à constatação de que é na interação com os outros que os vários significados se constroem e se alastram.

Em suma, torna-se importante elaborar atividades e materiais, em sala de aula de LE, que forneçam ao aprendiz mais um subsídio rumo a um processo de aprendizagem eficaz e comunicativo. A tomada de consciência, por parte do aluno, de que estruturas gramaticais e vocabulares, variações estilísticas etc. estão intimamente associadas a aspectos socioculturais mais abrangentes lhe possibilita perceber que a língua é um instrumento vivo de comunicação e interação social. Em decorrência disso, atentar-se para as semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira permite compreender e explorar “o potencial de ambas – seus pontos fortes e fracos” (Duff, 1989, p. 6) e, sumariamente, vislumbrar novas formas de ver e falar sobre a realidade. Enfim, ao lidar com a língua viva e real, a tradução consiste em uma tarefa necessária e verdadeiramente natural, pois, como afirma Octavio Paz (citado por Owen, 2003, p. 1), “[a]prender a falar é aprender a traduzir”.

## Referências

- ABBS, B.; FREEBAIRN, I. *Blueprint Two*. Harlow: Longman, 1991.
- ARROJO, R. As questões teóricas da tradução e a desconstrução do logocentrismo: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O Signo Desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992. p. 71-79.
- BRAZ-TESOL Newsletter, vol. 11, n. 3, set. 1997.
- BROWN, H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.
- DAVIES, M. G. Humanising translation activities: tackling a secret practice. *Humanising Language Teaching*, n. 4, jul. 2002 (<http://htmlmag.co.uk/jul02/mart2.htm>).
- DUFF, A. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- OWEN, D. Where's the treason in translation? *Humanising Language Teaching*, n. 1, jan. 2003. (<http://www.htmlmag.co.uk/jan03/mart1.htm>).

WESCHLER, R. Uses of Japanese (L1) in the English classroom: introducing the Functional-Translation Method. *The Internet TESL Journal*, v. III, n. 11, nov. 1997. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>>. Acesso em: 2 maio 2005.

## ANEXOS

**1- Exemplo de texto bilíngüe: “A coxa de carneiro” (In Abbs; Freebairn, 1991, p. 120, adapted):**

Mary Maloney loved her husband, Patrick, very much. *Ela ia ter um bebê* and every day she looked forward to Patrick coming home from his job as a detective. Everything was perfect, until one *noite* he suddenly told her that he wanted to leave her. Mary was shocked and, as if in a dream, went to the freezer and took out *uma coxa de carneiro congelada* for their supper.

A few minutes later, *estava acabado*. All right, she told *para si mesma*, so I've killed him. She began to think very fast. She carried *a carne* to the kitchen, put it in *uma panela*, turned the oven on, and put *a panela* inside. Then she washed her hands and ran upstairs to her bedroom. She sat down in front of the mirror, tidied her hair and tried to smile.

Then she ran downstairs, went out of the back door and into the street. She went *direto para a loja*. When she returned, she phoned the police:

“Quick! Come quickly! Patrick *está morto!*”

“Who’s speaking?”

“*Senhora Maloney. Senhora Patrick Maloney.*”

The car came very quickly, and when she opened the front door, two *policiais* walked in. They asked her questions. In a few words she *lhes disse* what time Patrick had come home, what she was doing at the time, why she had gone *ao armazém*, which *armazém* she had gone to, what she had bought and how long she had spent there. She told them how she had put the *carne* into the oven – “It’s there now” – before she left for the *armazém*, and how she had come back to find him lying *no chão*.

They left her there while they searched the house. They were looking for *a arma do assassinato*. “It’s the old story”, said Detective Noonan. “Get *a arma*, and you’ve got *o assassino...*”

After searching the house, the *policiais* returned. “Do you know that your oven is still on, and the *carne* is still inside?”

“Oh”, she said. “So it is”. And she knew *exatamente* what she was going to do...

**2- Exemplo de atividade tradutória com o uso de música (letra e tradução extraídas do filme “O mágico de Oz” (1939):**Over the rainbow  
(Judy Garland)

Em algum lugar, acima do arco-íris  
Lá em cima  
Há um lugar de que ouvi falar  
numa cantiga de ninar  
Em algum lugar, acima do arco-íris  
O céu é azul  
E os sonhos que você ousa sonhar  
Se tornam realidade  
Um dia farei um pedido às estrelas  
E acordar num lugar onde as nuvens  
estão muito atrás de mim  
Onde os problemas derretem  
como dropes de limão  
Bem acima do alto das chaminés  
É onde vai me achar  
Em algum lugar, acima do arco-íris  
os pássaros azuis voam  
Os pássaros azuis voam acima do arco-íris

Somewhere \_\_\_\_\_  
Way up \_\_\_\_\_  
There’s a \_\_\_\_\_ that I heard of  
Once in a \_\_\_\_\_  
Somewhere \_\_\_\_\_  
Skies \_\_\_\_\_  
And the dreams that you \_\_\_\_\_ to dream  
Really do \_\_\_\_\_  
Some day I wish upon a star  
And \_\_\_\_\_ where the \_\_\_\_\_  
are far \_\_\_\_\_  
Where \_\_\_\_\_  
like \_\_\_\_\_  
Away \_\_\_\_\_ the \_\_\_\_\_ tops  
That’s where you \_\_\_\_\_  
Somewhere \_\_\_\_\_  
Blue birds \_\_\_\_\_  
Birds fly \_\_\_\_\_

Por que, então, eu não posso?  
Se os felizes passarinhos azuis voam  
além do arco-íris  
Por que eu não posso?

\_\_\_\_\_ can't, oh \_\_\_\_\_ can't \_\_\_\_\_?  
\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ blue birds fly  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, oh \_\_\_\_\_ can't \_\_\_\_\_?

## UNO, DOS, TRES. WEBQUEST EN ACCIÓN

Gonzalo Abio (UFAL)

### RESUMEN

*En este minicurso pretendemos mostrar los fundamentos de un WebQuest que no es más que una metodología de investigación o búsqueda colaborativa sobre una cuestión/problema, usando para ello tareas claras de orientación. Ese modelo de trabajo, incentiva a los alumnos a la colaboración y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el procesamiento y transformación de las informaciones reunidas y ayuda al profesor a planear y estructurar la enseñanza incentivando su creatividad y autoría. La estructura sencilla de esa metodología tiene un enorme potencial para su experimentación y variación por parte de los docentes, de acuerdo con las situaciones y temas que se pretenden investigar, los tipos de tareas utilizadas y las habilidades que serán desarrolladas. Después de ver algunos ejemplos, los presentes pasarán a la parte práctica de creación y estructuración de un WebQuest sobre un tema transversal.*

### RESUMO

*Neste mini-curso pretendemos mostrar os fundamentos de um WebQuest que não é mais que uma metodologia de pesquisa colaborativa sobre uma questão/problema, usando tarefas claras de orientação. Esse modelo de trabalho, incentiva nos alunos, a colaboração e desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas no processamento e transformação das informações reunidas e ajuda o professor a planejar e estruturar o ensino incentivando sua criatividade e autoria. A estrutura simples desta metodologia, tem um enorme potencial para sua experimentação e variação pelos docentes de acordo com as situações e temas que pretendem ser pesquisados, os tipos de tarefas utilizados e as habilidades a serem desenvolvidas. Depois de ver alguns exemplos, os presentes passarão para a parte prática de criação e estruturação de um WebQuest sobre um tema transversal.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Webquest; caça ao tesouro; preparação de atividades em Internet; ensino de línguas estrangeiras.*

### Introducción

*“Alunos. Façam uma pesquisa sobre ..... Tem que ser entregue na próxima semana”.* Pedidos como éste no son raros de verse hoy en día por parte de los profesores, con la idea de apoyar la realización de determinadas tarea escolares. Aunque no se especifica la fuente que debe ser utilizada, muchos de los profesores y alumnos presuponen que el mismo será realizado fundamentalmente haciendo uso de la Internet, donde ésta exista. También no es raro que no se den otras instrucciones sobre cómo buscar esas informaciones, ni de qué forma será evaluado el trabajo, estimulándose así las acciones de “copiar y pegar” por parte de los alumnos con los contenidos encontrados en la red, sin fomentar el espíritu crítico o contribuir con su aprendizaje.

Una forma de orientar y aprovechar mucho mejor ese trabajo es a través del uso de la metodología de los *Webquest*, que es el objetivo de nuestro curso, aunque no sea ésta la única posibilidad.<sup>1</sup>

### ¿Qué es un WebQuest?

Es una actividad educativa de búsqueda informativa guiada cooperativa en la cual la mayor parte de la información empleada por los alumnos es extraída de la

---

1. Ver en Marsh (2005) seis formas diferentes de actividades en la web.

Internet. La tarea termina con un producto final. Esta metodología potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones que contribuyen al desarrollo de capacidades para transformar los conocimientos adquiridos.

Veremos un ejemplo, a modo de introducción, tomado de la entrevista concedida por Jarbas Novelino Barato especialista en *WebQuest* del SENAC (SENAC, 2002):

Había un grupo de profesoras que eran mis alumnas en la facultad. Ellas tenían que proponer a los alumnos un trabajo sobre energía eólica. Montaron un *webquest* sobre el tema y buscaron en la Internet datos sobre el viento como fuente de energía, dónde se fabricaban equipos para la construcción de molinos, dónde se producía energía a partir del viento, etc. Como tarea, pidieron que los alumnos montasen un programa imaginario de radio, cuyo tema sería la energía eólica. Eran cuatro alumnos por grupo, cada uno con un papel. Uno de ellos sería el periodista que coordinaba el programa, entrevistaba y divulgaba el asunto. Otro alumno se hacía pasar por un científico especializado en la conversión del viento en energía. Un tercero haría de un político interesado en energía alternativa, legislación, incentivos etc. El último sería un usuario de la energía. El grupo tendría que montar un programa de media hora, donde el periodista haría las preguntas y los especialistas responderían. Los alumnos deberían escribir el guión, ensayar, grabar como si fuese un programa real y, para los intervalos, crear anuncios sobre la energía alternativa. En conclusión: el tema fue visto bajo diversos ángulos, pues ese tipo de tarea permite una aproximación a un determinado fenómeno desde diversos puntos de vista. El profesor orienta a los alumnos en la estructuración del equipo, por dónde y cómo comenzar el trabajo y en la indicación de las fuentes para la investigación, las más generales y las más específicas para las áreas de interés y sobre la visión de cada personaje. Cada uno estudia su parte y pasa para los otros. Ahí está el principio de la educación cooperativa. En la concepción del *webquest* el alumno no tiene la pseudolibertad de procurar aleatoriamente informaciones en la Internet. Es el profesor quien escoge los sitios web significativos para el tema y para la respectiva tarea.

A través de la experiencia relatada por el profesor Barato podremos percibir cuales son las principales características de esta metodología de trabajo. ¿Te parece interesante?

Los *WebQuest* fueron creados por el profesor Bernie Dodge en 1995, cuando en un curso tuvo la necesidad de elaborar una actividad para mostrar un programa que estaba en su laboratorio en otra ciudad. Esa experiencia tuvo tal éxito que lo motivó a desarrollar las premisas del modelo. Cuando fue publicado el primer *WebQuest*, "Searching for China",<sup>2</sup> el interés por la propuesta conquistó a educadores de diversas partes del mundo y en sólo tres años el número de *WebQuest* publicadas en la Internet llegó a casi dos millares.

---

2. *WebQuest* "Searching for China".

<<http://www.kn.pacbell.com/wired/China/ChinaQuest.html>>.



Continuando con sus características, según Marsh (1999) “... un *WebQuest* es por elección una actividad en la web más rica desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento y raciocinio, ya que se diferencia de las restantes porque:

- a) involucra a los alumnos en la resolución de problemas;
- b) propicia un trabajo de colaboración sobre una tarea real, interpretando papeles reales;
- c) utiliza Internet como uno de los posibles recursos y como medio de compartir conocimientos”

Los *WebQuests* han sido ideados para que los estudiantes hagan buen uso del tiempo, se concentren en utilizar la información más que en buscarla, y en apoyar el desarrollo de su pensamiento en los niveles de análisis, síntesis y evaluación (Dodge, 2002). De acuerdo con Seabra (2001) la gran ventaja del *WebQuest* es que da otro enfoque a la búsqueda en Internet. Los alumnos entran en la red buscando temas definidos, con tareas específicas”. Completa aún que “el objetivo de esta nueva metodología no es restringir la visita de los alumnos a otros *sites*, sino evitar que se pierdan” ... “Es un planteamiento más dirigido, pero que genera una dinámica muy buena. Coloca al profesor como facilitador, como un mediador” (*apud* Vidal, 2004, p. 95).<sup>3</sup>

### Estructura de un *WebQuest*

Normalmente posee siete partes:

- Introducción
- Tarea
- Proceso
- Fuentes de información
- Evaluación
- Conclusión
- Créditos

Esta estructura, veremos un poco más adelante que puede ser reducida, pero antes analicemos con más atención cada una de esas partes:

**Introducción.** Texto corto, que presenta el tema y anticipa para los alumnos cuáles son las actividades que ellos tendrán que realizar. Puede haber un escenario o pedir para representar unos papeles (ejemplo: "Eres un detective que trata de descubrir un poeta misterioso").

**Tarea.** ¿Cuál es el producto que se espera de los alumnos al final del *WebQuest* y cuáles son las herramientas que deben ser utilizadas para elaborarlo (un programa determinado, por ejemplo).

Ejemplos de Tareas:

- resolver un problema;
- solucionar un misterio;
- formular y defender una opinión;
- analizar una problemática;

---

3. Recomiendo ver también los objetivos que los educadores pueden alcanzar con el uso del modelo *WebQuest* en: <<http://www.webquest.futuro.usp.br/oque/objetivos.html>>

- colocar en palabras un descubrimiento personal;
- elaborar un resumen;
- inventar un mensaje persuasivo;
- redactar un material periodístico;
- cualquier cosa que exija que los aprendices procesen y transformen las informaciones colectadas.

**Proceso.** Presentar los pasos que los alumnos tendrán que recorrer para desarrollar la Tarea. Cuanto más detallado sea el proceso, mejor será. Por ejemplo: “Primero, formen grupos de tres alumnos. Después, decidan el papel que cada uno va a representar...”. En esta sección, también se puede sugerir de qué forma los alumnos deberán organizar las informaciones que serán reunidas, lo cual puede ser mediante el uso de diagramas de flujo, mapas mentales, listas de comprobación (*checklists*), etc.

**Fuentes de Información (Recursos).** Las páginas web que el profesor escoge para que sean consultadas por los alumnos para realizar la tarea normalmente forman parte de esta sección de proceso, pero también pueden constituir una sección separada.

**Evaluación.** El alumno deberá ser informado sobre cómo será evaluada su actuación y en qué casos la evaluación será individual o colectiva.

**Conclusión.** Debe resumir, en pocas frases, los asuntos vistos en el *WebQuest* y los objetivos supuestamente alcanzados. Éste es también el espacio para incentivar al alumno a continuar reflexionando sobre el asunto, por medio de preguntas y enlaces adicionales.

**Créditos.** Debe presentar las fuentes de todos los materiales utilizados en el *WebQuest*: imágenes, músicas, textos, libros, sitios web, etc. Si las fuentes son páginas Web, se colocan las direcciones. Cuando los materiales son físicos, se colocan las referencias bibliográficas. Aquí también pueden ir los agradecimientos que sean necesarios.

Llegado a este punto, vamos ahora a presentar y atender a las principales diferencias entre dos *WebQuest* sencillos: (1) “Conocer los periódicos”<sup>4</sup> y (2) “Mujeres sublimes”.<sup>5</sup>

## 1- *WebQuest* “Conocer los periódicos”

### INTRODUCCIÓN

Los periódicos además de ser órganos de información también son órganos de opinión, es decir, no se produce en todos ellos de la misma manera el tratamiento de la misma noticia, esto se ve tanto en los comentarios editoriales como en el uso de titulares, subtítulos y la forma de presentar la noticia. Deberéis de elaborar primero un documento de Word y posteriormente una presentación en *PowerPoint* para vuestros compañeros, en donde se recoja todos los aspectos que consideréis de interés sobre el seguimiento de la misma noticia por parte de diferentes periódicos a lo largo de una o dos semanas. Se trata, en definitiva, que cada grupo exponga a los demás grupos y también al del grupo-clase, la información suficiente sobre esa noticia y el diferente tratamiento dado por los periódicos, esta ha de ser clara, sencilla y entendible por todos.

---

4. *WebQuest* realizado por el profesor Domingo Méndez, de Murcia <<http://www.colegio-jaimedalmes.com/webquest/prensa/index.htm>>.

5. *WebQuest* preparado por la profa. Elizabeth Rodríguez del SENAC-SP. <[http://www.hola.com.br/cgi-local/twiki/bin/view/Material/WebQuestMujeresSublimes#Slide\\_1\\_Introducción](http://www.hola.com.br/cgi-local/twiki/bin/view/Material/WebQuestMujeresSublimes#Slide_1_Introducción)>.

**PROCESO**

Primero deberéis organizar el trabajo entre los tres miembros del grupo, una vez repartidas las tareas se os aconseja que elaboréis un guión de documento *Word* y a partir de aquí otro de la presentación *PowerPoint* que en ambos casos podría ser algo parecido a esto:

- Nombre del periódico
- Título del editorial
- Noticia que comenta y opinión que defiende
- ¿Qué noticias resalta en titulares?
- ¿Cómo y sobre que trata el humor gráfico?
- ¿Silencia noticias que otros resaltan?
- Selecciona los titulares de las noticias más importantes de la semana. Analizará los distintos matices ideológicos:
  - En las palabras-clave
  - En la imagen que acompaña a la noticia
  - En el tratamiento tipográfico dado, etc...

**RECURSOS****Periódicos on line:**

*ABC* <http://www.abc.es/>

*La Verdad* <http://www.laverdad.es/murcia/edicion/portada.html>

*El País* <http://www.elpais.es/>

*El Mundo* <http://www.elmundo.es/diario/>

*La Vanguardia* <http://www.lavanguardia.es/>

*La Razón* <http://www.larazon.es/>

**EVALUACIÓN**

<i>Evaluación</i>	<b>Excelente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Requiere mejoras</b>
<i>Fuentes</i>	Registros cuidadosos y precisos son mantenidos para documentar el origen de 95-100% de la información e imágenes en la presentación.	Registros cuidadosos y precisos son mantenidos para documentar el origen de 94-85% de la información e imágenes en la presentación.	Registros cuidadosos y precisos son mantenidos para documentar el origen de 84-75% de la información e imágenes en la presentación.	Las fuentes no son documentadas en forma precisa ni son registradas en mucha de la información o en las imágenes.
<i>Atractivo y Organización</i>	La presentación tiene un formato excepcionalmente atractivo y una información bien organizada.	La presentación tiene un formato atractivo y una información bien organizada.	La presentación tiene la información bien organizada.	El formato de la presentación y la organización del material es confuso para el asistente.
<i>Mapas y Fotografías</i>	Los mapas y fotografías van bien con el texto y hay una buena combinación de texto y gráficos.	Los mapas y fotografías van bien con el texto, pero hay muchos que se desvían del mismo.	Las mapas y fotografías van bien con el título, pero hay muy pocos y el folleto parece tener un "texto pesado" para leer.	Los mapas y fotografías no van con el texto pero aparentan haber sido escogidas sin ningún orden.
<i>Ortografía y Revisión</i>	No quedan errores ortográficos después de que otra persona	No queda más que 1 error ortográfico después de que	No quedan más que 3 errores ortográficos después de que	Quedan varios errores de ortografía en la presentación.

	además del mecanógrafo lee y corrige la presentación.	otra persona además del mecanógrafo lee y corrige la presentación.	otra persona además del mecanógrafo lee y corrige la presentación.	
<b>Claridad</b>	Cada sección en la presentación tiene una introducción, un desarrollo y una conclusión claro.	Casi todas las secciones de la presentación tienen una introducción, un desarrollo y una conclusión claros.	La mayor parte de las secciones en la presentación tienen una introducción, un desarrollo y una conclusión claros.	Menos de la mitad de las secciones de la presentación tienen una introducción, un desarrollo y una conclusión claros.
<b>Argumentación</b>	La presentación impacta, es convincente e invita a la acción de los asistentes.	La presentación es convincente e invita a la acción de los asistentes.	La presentación es convincente pero no invita a la acción de los asistentes.	La presentación no es convincente ni invita a la acción de los asistentes.
<b>Pertinencia</b>	Toda la información, mapas y fotografías de la presentación se refieren al tema propuesto.	Entre el 95-100% de la información, mapas y fotografías de la presentación se refieren al tema propuesto.	Entre el 90-94% de la información, mapas y fotografías de la presentación se refieren al tema propuesto.	Menos del 90% de la información, mapas y fotografías de la presentación se refieren al tema propuesto.
<b>Escritura-Gramática</b>	No hay errores gramaticales en la presentación.	No hay errores gramaticales en la presentación después de la revisión por parte del profesor.	Hay 1-2 errores gramaticales en la presentación aún después de la revisión por parte del profesor.	Hay varios errores gramaticales en la presentación aún después de la revisión por parte del profesor.
<b>Contenido-Precisión</b>	Toda la información en la presentación es correcta.	99-90% de la información en la presentación es correcta.	89-80% de la información en la presentación es correcta.	Menos del 80% de la información en la presentación es correcta.
<b>Grado de conocimiento del tema</b>	Todos los estudiantes en el grupo pueden contestar adecuadamente todas las preguntas relacionadas con la información en la presentación y el proceso técnico usado para crearlo.	Todos los estudiantes en el grupo pueden contestar adecuadamente la mayoría de las preguntas relacionadas con la presentación y el proceso técnico usado para crearlo.	Algunos de los estudiantes en el grupo pueden contestar adecuadamente algunas de las preguntas relacionadas con la información en la presentación y el proceso técnico usado para crearlo.	Varios estudiantes en el grupo parecen tener poco conocimiento sobre la información y procesos técnicos usados en la presentación.

<b>Culminación</b>	Se completó el informe con todas las actividades.	Se completó el informe pero quedaron actividades deficientes.	El informe quedó incompleto. Faltaron 2 actividades o menos.	El informe quedó incompleto. Faltaron más de 2 actividades.
<b>Esfuerzo</b>	El trabajo final demuestra que los alumnos se esforzaron al máximo.	El trabajo final demuestra que los alumnos no alcanzaron a poner todo su esfuerzo.	El trabajo final demuestra que faltó esfuerzo.	El trabajo final demuestra que los alumnos no pusieron ningún esfuerzo.

## CONCLUSIÓN

Una vez finalizado los trabajos y expuestos en clase se abrirá una mesa redonda y un debate con todos los grupos participantes. La mesa redonda sobre las dificultades encontradas en la elaboración de los trabajos y como se ha resuelto. Así mismo se abrirá un debate sobre el tratamiento de la información.

## 2- WebQuest “Mujeres sublimes”

### INTRODUCCIÓN

Los administradores del Centro de Lenguas de Senac-SP han recibido una donación para realizar una exposición sobre las Mujeres Sublimes del mundo hispano. Los trabajos serán elaborados por los alumnos de español y se exhibirán durante 6 meses en la sede del centro. Además, el equipo que presente el mejor trabajo ganará una beca del Centro de Lenguas.

¿Te gustaría participar del concurso?

¿Conoces alguna mujer importante del mundo hispano?

### TAREAS

¡Felicidades! Tú y tus compañeros van a investigar sobre la vida de una de las mujeres más representativas del mundo hispano, y para eso tendrán que:

- 1- Investigar sobre su vida y su influencia en el mundo.
- 2- Confeccionar un cartel que demuestre lo que han aprendido sobre ella y que al mismo tiempo la represente.
- 3- Participar de un debate para seleccionar el trabajo que representará la clase en la exposición.

### PROCESO

A tu clase le ha tocado investigar sobre estas cuatro mujeres. ¡Manos a la obra!

**Paso 1.** Divídanse en 4 grupos y escojan una de estas personalidades:

Eva Perón - Sor Juana Inés de la Cruz

Frida Kahlo - Violeta Parra

**Paso 2** (por grupo). Investiguen sobre:

- su vida - su importancia - hechos curiosos - la política, las costumbres y la sociedad de la época, etc.

**Paso 3.** Hagan una presentación usando las herramientas de informática que la escuela les ofrece o que ustedes tienen.

Recuerden que deberá ser un documento, al que le podrán añadir imágenes, sonido, canciones, etc.

**Paso 4.** Ahora, ¡llegó el momento de crear el cartel!

Recojan todas las imágenes, fotos, documentos que puedan ayudarlos a montar el cartel de su personaje.

¡Sean creativos y originales!

**Paso 5.** ¡Prepárense para el debate!

Cada grupo tendrá 10 minutos para defenderse y luego se hará una puesta en común para seleccionar la mejor presentación.

## RECURSOS

### **Violeta Parra**

#### Web

[www.violetaparra.scd.cl](http://www.violetaparra.scd.cl)

[www.geocities.com/transiente/violetaparra.htm](http://www.geocities.com/transiente/violetaparra.htm)

[www.violetaparra.scd.cl/fundacion.htm](http://www.violetaparra.scd.cl/fundacion.htm)

#### CDs de música

*Canciones Ineditas*

*As últimas composições de Violeta Parra*

*Gracias a la Vida*

*Recordando a Violeta Parra*

*Antología*

### **Frida Kalho**

#### Web

[www.telesat.com.co/Telesat/home2/galeria/kahlo/](http://www.telesat.com.co/Telesat/home2/galeria/kahlo/)

[www.arts-history.mx/frida/](http://www.arts-history.mx/frida/)

[www.cnca.gob.mx/cnca/inah/monuhis/fazul.html](http://www.cnca.gob.mx/cnca/inah/monuhis/fazul.html)

[www.proa.org/exhibicion/mexico/fr-exhibi-4.html](http://www.proa.org/exhibicion/mexico/fr-exhibi-4.html)

#### Películas

*Frida, naturaleza viva*

*Frida*

#### Libros

*Diario de Frida Kahlo*

*Cartas apasionadas de Frida Kahlo*

*Mi hermana Frida*

### **Eva Perón**

#### Web

[http://www.historiadelpais.com.ar/eva\\_peron.htm](http://www.historiadelpais.com.ar/eva_peron.htm)

[http://www.pjbonaerense.org.ar/peronismo/discursos\\_eva/renunciamento.htm](http://www.pjbonaerense.org.ar/peronismo/discursos_eva/renunciamento.htm)

<http://www.lucheyvuelve.com.ar/notas/benedeti8.htm>

#### Película

*Evita*

### **Sor Juana Inés de la Cruz**

#### Web

<http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/delacruz/fama/>

<http://www.arts-history.mx/ccsorjuana/entra.html>

#### Libros

*Sonetos de amor*

*El divino Narciso*

*Obras completas*

*Paz, Octavio: Sor Juana Inés o las trampas de la fe*

## EVALUACIÓN

	<b>Regular</b>	<b>Bueno</b>	<b>!!!Excelente!!!</b>
<b>Documento</b>	Pobre en recursos. Presentación a desear. Poco uso de los conocimientos adquiridos a lo largo del tema 5.	Buen uso de los recursos. Buena presentación, un poco de lectura.	Uso de varias herramientas. Presentación clara y precisa. Pusieron en práctica todos los conocimientos y recursos adquiridos a lo largo del tema 5.

<i>Cartel</i>	Pobre en imágenes y textos.	Pocas imágenes y/o textos. Poco representativa.	Rica en imágenes, textos, etc. Representa el personaje escogido.
<i>Debate</i>	Poco uso de la lengua y de expresiones para argumentar, opinar, expresar desacuerdo, etc.	Argumentos poco persuasivos. Poco uso de expresiones para argumentar, opinar, valorar ideas, etc.	Persuasivo y creativo. Uso de expresiones para argumentar, opinar, valorar ideas.

## CONCLUSIÓN

Deseamos que se hayan divertido aprendiendo un poco sobre algunas de las Mujeres Sublimes del mundo hispano, y que hayan ganado el concurso.

Quizás cuando se les presente la oportunidad investigarán a otras/os grandes del mundo hispano.

¡Felicidades y bienvenidos una vez más al mundo hispano!

¿Cuál de estos dos *WebQuests* te gustó más? Como podremos ver, hay varias semejanzas entre los dos: el uso de las herramientas informáticas para la búsqueda, organización y presentación de los resultados obtenidos, donde en el segundo se emplean también otras fuentes de información debidamente especificadas y localizadas; el reparto de las tareas, etc. Por otro lado, hay diferencias, donde la más evidente a primera vista, es el grado de exigencia y criterios de evaluación del resultado del trabajo en la sección “Evaluación”. Si analizamos con más detalle, veremos que también difieren en la forma de introducir el tema y motivar a los alumnos en su realización. Detalles como ése, pueden proporcionar grandes diferencias entre las propuestas creadas.<sup>6</sup>

El modelo admite grandes variaciones. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras eso tiene grandes ventajas porque nos permite regular mejor la carga cognitiva presente en la tarea de comprender y procesar la información en una lengua diferente a la lengua materna, así como ir paulatinamente acostumbrándose, tanto los profesores como los alumnos, con las nuevas herramientas, recursos y propuestas de trabajo que complementan el quehacer didáctico habitual.<sup>7</sup> Un ejemplo de *WebQuest* para la práctica de la lengua española con tareas un poco más abiertas y menos exigencias es “Bienvenidos a Madrid” del profesor Wolfgang Steveker<sup>8</sup>.

Debemos saber que en los *WebQuest* pueden ser eliminados algunos de sus pasos, como se muestra en la Tabla 1.

6. Ver el artículo “El alma de las *WebQuest*” (Barato, 2004).

7. Ver en Koeraad & Westhoff (2003) los *TalenQuest* que desarrollan el modelo de los *WebQuest* específicamente para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

8. <<http://www.wolfgangsteveker.de/webquests/madrid/>>

TABLA 1: Diferencia entre un *MiniQuest* y un *WebQuest* (Eduteka, 2002).<sup>9</sup>

características	MINIQUEST <sup>10</sup>	WEBQUEST <sup>11</sup>
<b>Componentes</b>	Escenario Tarea Producto	Introducción Tarea Recursos Proceso Evaluación Conclusión
<b>Tiempo requerido para su desarrollo (si es un profesor solo preparándolo)</b>	Profesores sin experiencia: 2 días. Profesores experimentado: 3-4 horas. (Definición: Un profesor experimentado es aquel que ha realizado diseños de currículos en línea.)	Profesores sin experiencia: 4-6 días, como mínimo. Profesores experimentados: 2-3 días. (Nota: Este estimativo es para WQs de “larga duración”, el tiempo de desarrollo de una WQ de “corta duración” es muy variable).
<b>Formato</b>	Solamente de corta duración	Corta duración y larga duración
<b>Tiempo de clase necesario para desarrollarlo</b>	Períodos de 1 a 2 clases de 50 minutos cada una	Entre una semana y un mes (basados en clases de 50 minutos cada una)
<b>Fundamentos pedagógicos</b>	Construcción de conocimiento basado en la Indagación / Investigación con énfasis en las habilidades del pensamiento de orden superior.	Construcción de conocimiento basado en la Indagación / Investigación con énfasis en las habilidades del pensamiento de orden superior.
<b>Papeles de los estudiantes</b>	El escenario provee un papel para el estudiante.	En caso de requerirse, los grupos de trabajo cooperativo asumen los papeles, reales, especificados en la tarea.
<b>¿Se requiere o usa una pregunta esencial?</b>	Sí	Se da a entender. Implícita.
<b>¿Se realiza en forma individual o cooperativa?</b>	Pueden realizarse individual o cooperativamente.	Normalmente se realiza en un proceso cooperativo.
<b>¿Es multidisciplinario?</b>	Generalmente no, ya que se basa en una actividad de corta duración.	Es posible. La larga duración permite conexiones intercurriculares.

Otro tipo de actividad que tiene grandes posibilidades en nuestra área es la “Caza del Tesoro”,<sup>12</sup> que no es más que una hoja de trabajo o una página web con una serie de preguntas y una lista de páginas web en las que los alumnos buscan las respuestas. Al final se suele incluir una “gran pregunta”, cuya respuesta no aparece

9. Tabla tomada de BioPoint y traducida al español por EDUTEKA. 13 de abril de 2002.

<<http://www.eduteka.org/pdfdir/DiferenciasMiniquest.pdf>>

10. “Andalucía hipotética”, una *WebQuest* muy sencilla del propio Wolfgang Steveker, como ejemplo de *MiniQuest*

<<http://www.wolfgangsteveker.de/webquests/andalucia/index.html>>

11. Ejemplo de *WebQuest* con estructura completa: “¿Cómo eran los indios misteriosos detrás de las máscaras?” <<http://www.tjhsst.edu/%7Ebdent/indios/>>

12. Conocidos en inglés como “Treasure Hunt”, “Scavenger Hunt” o “Knowledge Hunt”.



directamente en las páginas web visitadas y que exige integrar y valorar lo aprendido durante la búsqueda.

Las “Cazas del tesoro” son estrategias útiles para adquirir información sobre un tema determinado y practicar habilidades y procedimientos relacionados con el acceso a la información a través de la Internet (Adell, 2003). Sus principales puntos fuertes son que: (a) promueven la adquisición de conocimientos sobre un tema; (b) desarrollan destrezas de búsqueda de información en la web; y (c) mejoran las destrezas de lectura y comprensión de textos.

En la enseñanza de LEs, por ejemplo, facilitan que los estudiantes entren en contacto con el lenguaje auténtico que hay en la red relacionado con su disciplina, animan a la lectura orientada a una finalidad específica, aumentan el conocimiento de vocabulario genérico y especializado, consolidan el lenguaje previamente aprendido y, además, ayudan a los estudiantes a desarrollar la habilidad de realizar inferencias y predecir el contexto de un texto (Luzón, 2001).

Las posibilidades de variación y experimentación con modelos pedagógicos similares son infinitas, de acuerdo con el grado de experiencia de los profesores y alumnos, el tipo de contenido que será estudiado y actividades propuestas, e incluso, la propia evolución y disponibilidad de las tecnologías y herramientas informáticas, en esta etapa de junción tecnológica.<sup>13</sup> Por ejemplo, ya existen experiencias donde se unen los *WebQuests* con la facilidad e interactividad de los *Blogs* o con la democratización del conocimiento y el trabajo colaborativo de las *Wikipedias*.<sup>14</sup>

En nuestro minicurso proporcionaremos también una selección de recursos útiles para aprender más sobre el tema.<sup>15</sup>

Les propongo ahora utilizar como materiales motivadores de introducción, una canción y un texto periodístico sobre la deforestación de la Amazonia para iniciar nuestra creación de un *WebQuest* ¡Manos a la obra!

## Referencias

ADELL, J. Internet en el aula: A la caza del tesoro. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 16, abril de 2003. Disponible en: <<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec16/adell.htm>> Accesado el 20 de febrero de 2005.

LUZÓN M. J. Information Collection and Analysis Activities: The Treasure Hunt. *Teaching English with Technology*, v. 4, n. 1, 2001. Disponible en: <[http://www.iatefl.org.pl/call/j\\_esp4.htm#treasurehunt](http://www.iatefl.org.pl/call/j_esp4.htm#treasurehunt)>. Accesado el 20 de febrero de 2005.

---

13. De hecho, podemos ver ya como en algunos de los manuales más recientes para la enseñanza de español se comienzan a incluir tareas, colaborativas o no, que utilizan el potencial pedagógico de las informaciones disponibles en la Web para el aprendizaje de la lengua y cultura extranjera.

14. Ejemplo de *BlogQuest* en portugués, “Mulheres importantes na História”, de Elian Gastaldi. <<http://mulherhistoria.blogdrive.com/>> con un tema y estructura que nos puede recordar en algo al *WebQuest* ya visto en este minicurso de “Mujeres sublimes”. Ver también una explicación de las *Wikis* en <<http://grad.ufsc.br/~clebercbr/wiki/index.php?page=Home>> (en portugués).

15. Ver la selección de informaciones útiles sobre la metodología de los *Webquest* recopilado por el autor en <<http://elebrasil.ezdir.net>> (2004-2005).

BARATO, J. N. El alma de las WebQuest. *Quaderns Digitals*, 1 de marzo de 2004. Disponible en:

<[http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7360](http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7360)> Accesado el 24 de marzo de 2004.

DODGE, B. Cinco Reglas para Escribir una Fabulosa WebQuest. *Eduteka*. Profesor Invitado, abril de 2002. Disponible en: <[http://www.eduteka.org/ediciones/profesor\\_abril02.htm](http://www.eduteka.org/ediciones/profesor_abril02.htm)> Accesado el 20 de febrero de 2005.

KOENRAAD, T. L.M.; WESTHOFF, G. J. Can you tell a Language Quest when you see one? Design criteria for TalenQuests. *EUROCALL 2003*. 2003 Conference of the European Association for Computer Assisted Language Learning. Disponible en: <<http://www.feo.hvu.nl/koen2/Home/Talenquest/TQEurocall.pdf>> Accesado el 14 de diciembre de 2004.

MARSH, T. The Six Web-and-Flow Activity Formats. *Working the Web for Education: Activity Formats (1999-2005)*, 2005. Disponible en: <<http://www.web-and-flow.com/help/formats.asp>> Accesado el 20 de febrero de 2005.

SENAC on line. Um jeito novo, simples e moderno de educar. Entrevista de SENAC on line a Jarbas Novelino Barato em sua edição de 07 de janeiro de 2002. Disponible en: <[http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos\\_jarbas.html](http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_jarbas.html)> Accesado el 20 de febrero de 2005.

VIDAL, J. R.. Webquest. In: *Actas del XI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 25 de octubre de 2003 – Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación – Ministerio de Educación y Ciencia de España, 89-96, 2004.

## PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS: ARMARIO DE RECURSOS PARA EL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Iris Oliveira de Carvalho\* (CEPAE/UFG)

### RESUMEN

*Las actividades lúdicas componen una forma innata de aprender, pues con ellas utilizamos nuestra capacidad de experimentar, nuestra motivación por descubrir, por un reto o por el placer de ir hasta el final. En un enfoque comunicativo estas actividades tienen un lugar central en las dinámicas de clase. Los alumnos participan y los profesores sabemos que tales actividades no son inocentes, sino un recurso para repasar contenidos, ensayar una función comunicativa o practicar la espeluznante gramática española. Así, este trabajo está volcado para profesionales de la Lengua Española preocupados en ayudar a crear una atmósfera de relajación donde sea posible utilizar, sin inhibiciones, el Español.*

### RESUMO

*As atividades lúdicas compõem uma forma inata de aprender, pois com elas utilizamos nossa capacidade de experimentar, nossa motivação para descobrir, por um objetivo ou pelo prazer de ir até o final. Em uma abordagem comunicativa estas atividades têm um lugar central nas dinâmicas de sala de aula. Os alunos participam e, nós, professores sabemos que tais atividades não são inocentes, mas sim, um recurso para revisar conteúdos, treinar uma função comunicativa ou praticar a assustadora gramática espanhola. Assim, este trabalho está voltado para profissionais de Língua Espanhola preocupados em ajudar a criar uma atmosfera de relaxamento, onde seja possível utilizar, sem inibições, o Espanhol.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *produção de materiais; abordagem comunicativa; atividades lúdicas; língua espanhola.*

### Introducción

Quiénes ya no sintieron que su material didáctico no era lo suficiente para atraer la atención de sus alumnos en el aula. Quiénes ya no quisieron utilizar algo diferente para introducir o practicar alguna estructura. Quiénes ya no observaron que las actividades de clase no alcanzan a todos los alumnos que unos se aburren en determinadas prácticas. Si la respuesta a estas preguntas fue afirmativa, ya llegó el momento de reflexionar sobre su práctica, para añadir actividades motivadoras y dejar que su instinto creativo aparezca en sus clases.

Producir y/o adaptar materiales didácticos no es un privilegio para pocos sino una necesidad de todos los profesores. Si no está seguro de su capacidad creativa, adáptese, si se cree apto a inventar actividades con propósitos bien establecidos, produzca. Basta saber cuáles son los contenidos que serán trabajados y establecer el calendario para la presentación y práctica de cada tema y ya puede empezar a añadir actividades de apoyo en determinados momentos del aula. Otros aspectos que deben ser observados son: quiénes son los alumnos y qué objetivos tienen para el nuevo idioma, y aún cuál es la metodología utilizada.

En este artículo comentamos acerca de la actual situación que plantea nuestra enseñanza de lenguas, en especial el Español. Lo que nos lleva a necesitar otros materiales en la práctica. Qué debemos tener en cuenta cuando los idealizamos. Los

---

\* Mestre em Lingüística Aplicada, Professora de Língua Espanhola no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

tipos de materiales, los objetivos y los tipos de dinámicas de clase. Además de algunas propuestas de materiales fáciles de elaborar.

Dejar una clase atractiva e interesante, promover la enseñanza en un ambiente tranquilo y agradable, puede no estar tan lejos de su realidad. Basta tener ganas y un poco de creatividad para hacerlo.

### Presupuestos teóricos

Según Santa-Cecilia (1996, p.6) fue a partir de la II Guerra Mundial que se empezó a dinamizar la enseñanza de lenguas extranjeras, potenciada por el desarrollo de las comunicaciones y por los avances tecnológicos. En los años 50 y 60 se producen cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras como resultado de avances en los estudios de Lingüística y en el interés por lograr objetivos personales a través del conocimiento de otros idiomas, en respuesta a la exigencia de un mundo más competitivo y abierto. En esta época Chomsky (1957) presenta la base de la teoría lingüística generativa-transformacional, traducida en el concepto de **competencia lingüística**. Según el autor, se entiende esta competencia como el conocimiento inconsciente de un hablante-oyente ideal en una comunidad homogénea de hablantes, y al uso de esta competencia en situaciones concretas se dio el nombre de **actuación**. Es en los años 70 que se comienzan a aplicar los procedimientos pedagógicos basados en las necesidades comunicativas de los hablantes. La primera respuesta a los presupuestos de Chomsky viene con el concepto de **competencia comunicativa** teorizado por Hymes (1972), en lo que se traduce no sólo el conocimiento de determinada lengua sino, también la habilidad de utilizarla.

De acuerdo con Santa-Cecilia (1996, p.10-11) el concepto de competencia comunicativa coincide con la teoría de los actos de habla y con los primeros trabajos sobre el análisis del discurso, que plantean distintas perspectivas en la dimensión de uso social del lenguaje. La ampliación del concepto de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) y posteriormente ampliado por Canale (1983) que subdivide esta competencia en **competencia gramatical** (dominio del código lingüístico); **competencia sociolingüística** (adecuación de los enunciados a la forma y al significado); **competencia discursiva** (capacidad de combinar las estructuras y los significados en el desarrollo del texto oral y escrito) y **competencia estratégica** (dominio de estrategias comunicativas utilizadas para compensar deficiencias en la comunicación).

Finalmente, en los años 80 el interés por el estudio de la lengua como forma de interacción social, que se desarrolla en contextos que imponen, al hablante, ciertas condiciones de uso permitiendo la interpretación de los enunciados, norteo el desarrollo de lo que hoy llamamos enseñanza comunicativa.

Para Gelabert (2002), la enseñanza comunicativa trae una nueva organización, más coherente con el análisis de las necesidades comunicativas de los alumnos, que se centra en los procesos naturales de aprendizaje y en el alumno. Así, la realización de tareas o actividades que promuevan la interacción se convierte en un factor clave. Participar de la enseñanza y comunicar significados estimulará el desarrollo de procesos lingüísticos importantes para el aprendizaje de la nueva lengua.

Según Antunes (2001, p. 37) “la idea de una enseñanza volcada para el interés del alumno modificó el sentido de lo que se entiende por material pedagógico. Cada estudiante pasó a ser un desafío para la competencia del profesor”. En el ámbito de los

materiales también se buscó suplir los intereses específicos de los alumnos y cupo al profesor hacer la adecuación de las actividades de clase a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de habilidades de cada aprendiz.

### **La producción de materiales**

Actualmente, basada en un enfoque comunicativo la labor docente se centra en el objetivo de crear en el alumno la necesidad de comunicarse. Para ello, según Collado (1990) no se puede menospreciar el componente lúdico que puede traer para el aula una gran variedad de materiales, recursos u opciones de desarrollo de la comunicación o solución de problemas de aprendizaje en clase. Amenizar el aprendizaje y motivar al aprendiz de todas las edades no es tarea fácil, a veces o siempre, es necesario adaptar o crear materiales de apoyo.

Tomlinson y Matsuhara (2005, p. 20-21) afirman que los motivos para la producción o adaptación de materiales son muchos, pero, casi siempre, porque los profesores se sienten desconfortables por haber un desarreglo entre su ambiente de enseñanza, sus alumnos, sus preferencias, el objetivo de curso y los materiales y recursos utilizados en clase. Estos autores presentan algunos de los problemas enfrentados por los profesores y que pueden estar relacionados a la diversidad de los alumnos (edad, gustos, etc.); a la diversidad de estilos de aprendizaje (analítico, cinestésico, global, etc.); al tipo de actividades propuestas por el material didáctico utilizado (comunicativa, conductista, libre, controlada, etc.). Diagnosticados los problemas el profesor debe reflexionar acerca de las posibles soluciones para cada caso, pero sin duda, añadir nuevas prácticas que involucren la solución para varios problemas, sería lo ideal. Silva (2005) afirma que le toca al profesor señalar aspectos específicos que presenten problemas de aprendizaje para los lusohablantes, sin embargo, su esfuerzo para superar las dificultades sólo tendrá éxito si el alumno se encuentra motivado para percibir los contrastes.

Para Fernández (2000), las actividades lúdicas tienen un papel fundamental en el desarrollo del alumno desde una perspectiva afectiva, social y lingüística. Con el juego es posible provocar la formulación de hipótesis, su verificación, el contraste, la reformulación y la descubierta. Todo eso a partir de una actividad simple, pero que requiere un poco de competición, colaboración, rememoración, estrategias y el uso de habilidades como lectura, habla, escrita, audición. Según la autora, la variedad de situaciones y actividades en clase han superado la enseñanza frontal del español, es decir, la enseñanza en que predominaba el poder del profesor, la disciplina, y la concepción del aprendizaje de modelos lingüísticos imprescindibles para la práctica comunicativa.

Según Collado (1990) para la producción o adaptación de materiales es necesario que tengamos en mente algunas consideraciones como: cuál es el objetivo del material, a quién o a quiénes se destina, si es posible variar su utilización en clase. Contestadas estas preguntas, debemos establecer. Según Estévez (1990, p. 137) si “utilizamos las actividades lúdicas para rellenar huecos de cinco minutos o para mantenerlos dentro de la clase, en vísperas de las vacaciones su función pedagógica quedará rota”. Así para evitar la utilización indiscriminada hay algunos criterios a seguir para la producción de materiales: formato y colores; facilidad de manejo; lenguaje claro y nivel de dificultad son algunos de ellos, pero lo más importante es que no es una clase de juegos, son juegos que utilizaremos conforme la o las finalidades a

que sirven. La organización de los materiales producidos es muy importante, para tener en mente cuántos y cuáles materiales posee. No se puede olvidar, en cada sobre de actividades, las instrucciones de uso y la descripción de su contenido y si fuera posible el objetivo lingüístico a que se propone la actividad. Lo ideal sería clasificarlos cuanto al tipo de material, al objetivo por ejemplo, a seguir presentamos algunas posibles clasificaciones para organizar los materiales de apoyo.

### **Clasificación de los materiales**

Cuando se piensa en clasificar a los materiales didácticos entramos en un campo, casi interminable, “todo depende de la dedicación, imaginación o conocimiento práctico de cada profesor”, como afirma Estévez (1990, p.138). Si intentamos hacer una clasificación basados en los presupuestos de Collado (1990); Estévez (1990); Fernández (2000); Amorim y Magalhães (1998) y Lindstromberg (2001) tenemos una clasificación cuanto al tipo de material, cuanto al objetivo de la actividad y cuanto al tipo de dinámica en clase.

En una clasificación cuanto al tipo de material, a grandes rasgos encontramos cuatro categorías:

- 1) figuras o láminas;
- 2) material auténtico (periódicos, revistas, publicidad, películas, videos, tiras, viñetas, tebeos etc.);
- 3) objetos; y
- 4) juegos.

Según Collado (1990) cualquier material auténtico u objeto real es útil para contextualizar la práctica con realismo. Pero su utilización, a veces es inviable debido a su precio o la imposibilidad del profesor de hacer un viaje para obtenerlo. Así, que si sabe que otros profesores lo poseen pídale para hacer copia, o a alguien que viaje que le traiga periódicos, publicidad, carteles, billetes usados, embalajes de productos, cualquier material utilizado con creatividad será útil para sus alumnos.

Para la clasificación cuanto al objetivo de la actividad, sin agotar el tema, hicimos un listado con siete tipos de objetivos:

- 1) calentamiento;
- 2) presentación/práctica (vocabulario; estructuras gramaticales; de la creatividad/conversación);
- 3) motivación;
- 4) desarrollo de la comprensión oral;
- 5) desarrollo de la expresión escrita;
- 6) desarrollo de la comprensión escrita; y
- 7) desarrollo de la expresión oral.

Como afirma Lindstromberg (2001) no hay material didáctico que sea completo, ni hay contenido o habilidad que no necesite una práctica. La ventaja inicial de las actividades de apoyo, creadas por el profesor, es que le ayuda a mantener una sensación de integración entre contenido y práctica, y de esta manera podrá confiar, cada vez más, en sus ideas y materiales utilizándolos siempre que sea necesario.

Y finalmente cuanto al tipo de dinámica de clase, clasificamos cinco tipos de trabajos posibles en el aula:

- 1) individual;
- 2) parejas;
- 3) pequeños grupos;
- 4) grandes grupos; y
- 5) el grupo entero.

Cabe al profesor saber como agrupará a sus alumnos para que ellos puedan desarrollar las actividades propuestas. En dinámicas individuales o en grupos, desde que dentro de una perspectiva comunicativa, el profesor actúa como un instructor y el peso de la actividad recae en los alumnos, como afirma Estévez (1990). En la próxima sección presentamos algunas sugerencias de actividades que fueron producidas, algunas a partir de otros materiales, y que pueden ser adaptadas por el profesor para las clases de Español.

### **Sugerencias didácticas**

Ofrecemos a seguir algunas sugerencias de prácticas que fueron creadas o adaptadas de otros materiales, disponibles para la venta, como una forma de ilustrar y dar un incentivo a los profesores que no tuvieron oportunidad de crear o adaptar sus propios materiales para uso diario. Sólo les basta saber que el objetivo común a todos los materiales auxiliares es que faciliten y desarrollen la capacidad lingüística del alumno en las facetas de la comprensión o expresión.

#### **1) Encuentra a alguien que...**

En esta actividad, hemos trabajado con la descripción física. Cuanto al tipo de material está clasificada como juego. Cuanto al objetivo además de desarrollo de la comprensión oral, durante la corrección se puede desarrollar la expresión oral, además del vocabulario. Los alumnos trabajan en grupos y tienen que colaborar unos con los otros para encontrar a la persona que se describe.

Cada grupo recibe un sobre con 21 figuras de personas distintas entre las cuales tienen que elegir siete. La descripción puede ser leída por el profesor o por algún colega. Para cada descripción tienen apenas una figura correcta, por eso tienen que ser detallistas para sustentar la opción escogida.



FIGURA1: Fuente: *Mucho*, volumen 1, p. 56

## 2) Descripción de personajes conocidos

Esta actividad está clasificada cuanto al tipo de material como figuras u objetos, ya que se puede hacer con las figuras de los personajes o con los propios muñecos si los hay a venta. Es una actividad de práctica de estructuras determinadas, en este caso, descripción física, sin embargo, podría ser utilizada como presentación de este mismo contenido. Como sugerencia elegimos a dos personajes conocidos, *Bob Esponja* y *Patricio*, y sugerimos una dinámica que involucre al grupo entero.

Se inicia la actividad con la participación de dos voluntarios, que estarán de espalda para el resto de la clase. Primero se les pregunta si conocen a determinados personajes y si son capaces de describirlos. Mientras los describen, se les enseña a los demás del grupo los muñecos o las figuras de los personajes resaltando los detalles que están siendo descritos por los voluntarios. Tras la descripción se podrán verificar los aciertos o errores de la descripción. Una de las ventajas de esta práctica es el hecho de no ver a los colegas de clase, por estar de espalda, alejando así cualquier tipo de inhibición para hablar en público o de ser observado mientras habla.



### 3) Perdidos en la ciudad

En el periodo de vacaciones, algunas ciudades quedan llenas de personas distintas. Son turistas con sus familias, personas que hacen trabajos por temporada, además de los habitantes del lugar. La tarea es encontrar y decir dónde están algunas personas, animales o cosas perdidas en la ciudad.

Esta actividad está clasificada como juego, con el objetivo de conversación, pero también se necesita para desarrollarla conocimientos de direcciones y del vocabulario de la ciudad, así que, puede ser utilizada para la práctica de dichos contenidos. Los alumnos pueden trabajar en pequeños grupos o individualmente, cada grupo o alumno recibe la figura de una ciudad muy llena de personas y un cartel con algunas cosas o personas para buscar. Para la corrección se puede utilizar la misma figura en una lámina y discutir las posibilidades de respuesta.

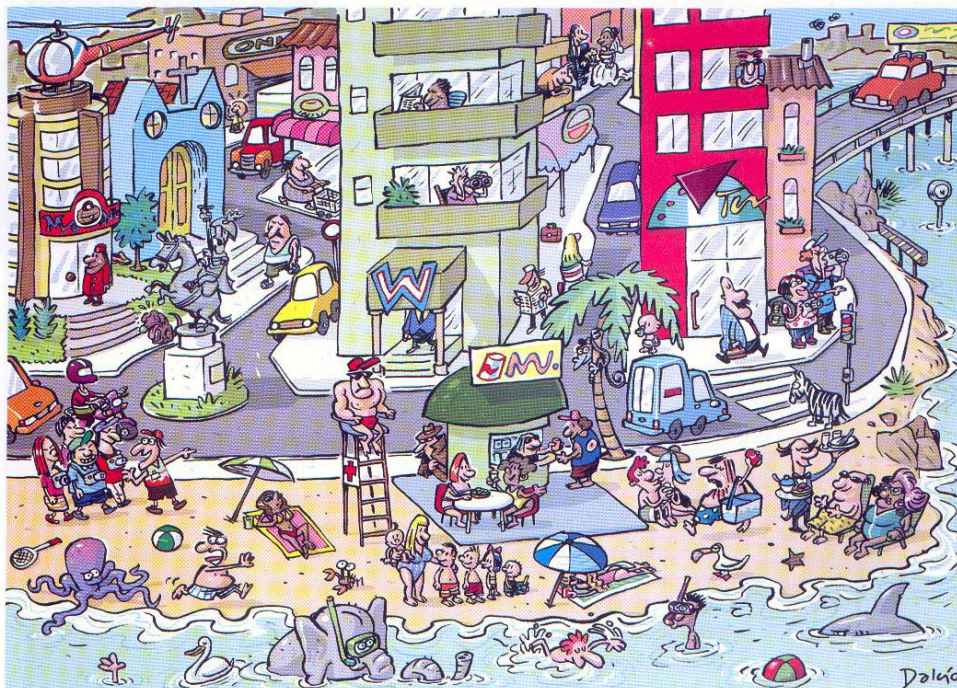


FIGURA2: Fuente: *Mucho*, volumen 2, p. 21

### 4) ¿Qué pasa?

Esta actividad es muy simple y muy fácil de desarrollar. Basta tener como material una tira de Quino, el idealizador de Mafalda y sus amigos. Las tiras y viñetas son materiales auténticos y que el profesor puede utilizar siempre que sea posible para promover la conversación. En esta práctica los alumnos trabajan individualmente o se trabaja con el grupo entero. Proponemos que se haga una lámina con la tira o viñeta y que se vaya enseñando a los alumnos a los pocos para que ellos infieran, predigan, formulen hipótesis acerca de lo que va a pasar en la tira. Su objetivo principal es la creatividad y la argumentación en la expresión oral.

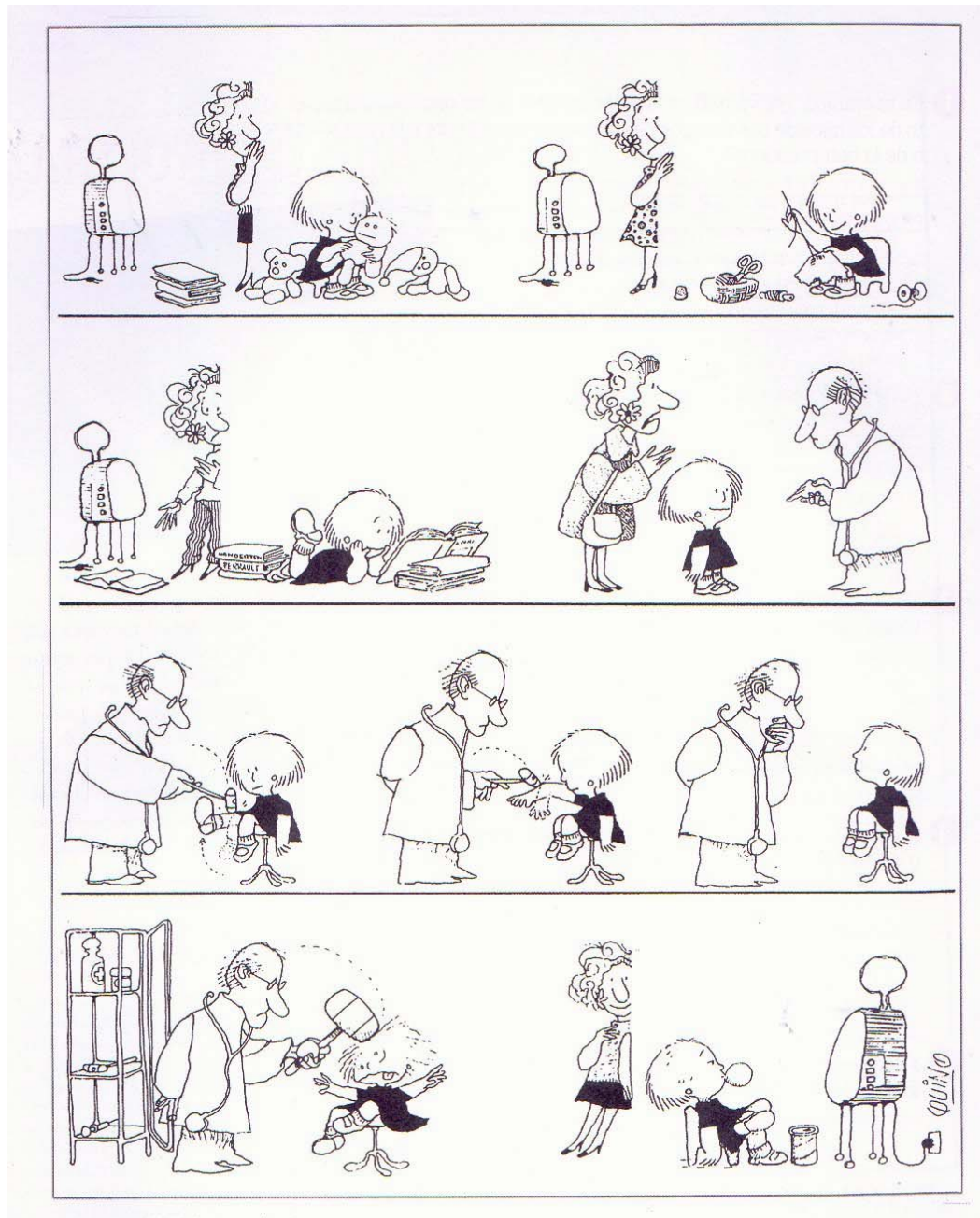


FIGURA 3: Fuente: QUINO, *Quinoterapia*. 15ª ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2002

### 5) Por siempre tú (video musical)

La actividad que sigue puede ser hecha con cualquier video musical como ejemplo elegimos la canción "Por siempre tú" de Christina Aguilera. Esta clasificada como material auténtico y tiene como objetivo, además del desarrollo de las habilidades de comprensión oral y expresión oral, trabajar con la memoria, la atención y la colaboración entre los alumnos.

Esta actividad consiste en dejar que vean el video musical tranquilamente, sin decirles de que se trata esta actividad. Tras el video, se les separa en dos grupos y se les explica que ahora tendrán que acordarse de algunas escenas que aparecieron en la

canción. Enseguida se les hace preguntas, cada grupo a su turno, sobre los detalles del video. Le presentamos el guión de preguntas propuesto para este video.

- 1) ¿Cuál es el color de los ojos de la cantante?
- 2) ¿Qué forma geométrica tiene la parte de arriba del micrófono de Christina?
- 3) ¿Cómo está vestida la cantante?
- 4) En ese video la cantante ¿lleva pendientes?
- 5) ¿Dónde está cantando Christina Aguilera?
- 6) En el inicio la cantante aparece caminando ¿cómo está el clima?
- 7) ¿Cuál es la situación presentada en el video musical?
- 8) ¿Cuál es el color del primer coche que aparece?
- 9) ¿Qué tipo de teléfono contesta la madre ¿inalámbrico, de pared o celular?
- 10) ¿Cuál es el color de la piel del policía que le da la cubierta a la chica?

Si necesario, enséñales las partes comentadas para que puedan comprobar las respuestas. Después de estas breves sugerencias de prácticas haremos algunas consideraciones de lo que fue dicho.

### Consideraciones finales

En clase los efectos inmediatos de la motivación del alumno son visibles cuando este se involucra en las tareas pertinentes al proceso de aprendizaje, según Bzuneck (2002). Es siendo partícipe de las actividades propuestas por el profesor, que el alumno avanza en su propio aprendizaje. Según Collado (1990) el valor didáctico de los materiales de apoyo es indudable. Promueven la utilización de la lengua meta, la integración del aprendiz al ambiente de aprendizaje y además fomenta el sentido de responsabilidad de grupo y el espíritu de cooperación.

El papel del profesor en la enseñanza aprendizaje de español está muy claro, es el de notar y solucionar los problemas que puedan tener los aprendices en el recorrido hacia la lengua meta. En la producción de materiales el profesor consigue suplir las dificultades en clase dando a quien la necesite, la medicina adecuada a su enfermedad de aprendizaje.

Es necesario tener siempre en mente que la actividad lúdica relaja, desinhibe y favorece la participación de los alumnos. Sólo el profesor puede saber cuando incluir una actividad o dinámica para suplir alguna necesidad específica de los aprendices. Así, los materiales didácticos de apoyo se convierten en una fiel herramienta de estímulo para los que aprenden y para los que enseñan. Cuando el material didáctico de que se dispone no sea lo suficiente, o cuando sea necesaria la utilización de otras prácticas, el profesor debe ser capaz de adaptar actividades, crear juegos, preparar dinámicas que mejoren, incentiven y tornen eficiente su labor.

### Referencias

- ALVES, A.; MELLO, A. *Mucho: español para brasileños*. v. 1 e 2, 2ª edição. São Paulo: Moderna/Santillana, 2004.
- AMORIM, V.; MAGALHÃES, V. *Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*. Santa Cruz: Ed. Pe. Reus, 1998.

- ANTUNES, C. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 37-42.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- 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.
- CANALE, M. From communicative competente to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). *Language and communication*. London: Longman, 1983.
- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague; Mouton, 1957.
- COLLADO, M. R. M. Los materiales auxiliares: el armario de recursos. In: ESTÉVEZ, P. B. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, 1990. p. 124-135.
- ESTÉVEZ, P. B. Los juegos: planteamiento y clasificaciones. In: ESTÉVEZ, P. B. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, 1990. p. 136-157.
- FERNÁNDEZ, S. Aprender como juego, juegos para aprender español. In: BELMONTE, I. A. (coord). *Carabela 41: Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. Madrid: SGEL, 2000, p. 7- 22.
- GELABERT, M.J. et al. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros, 2002.
- GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción: el proceso de aprendizaje, vol. 1*. CID (Colección Investigación Didáctica). Madrid: Edelsa, 1996.
- HYMES, D. On communicative competente. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- LINDSTRONGBERG, S. (Ed.). *110 Actividades para la clase de idiomas*. Traducción: Alejandro Valero. Madrid: CUP, 2001.
- SANTA-CECILIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción: el proceso de aprendizaje, vol. 1*. CID (Colección Investigación Didáctica). Madrid: Edelsa, 1996. p. 5-20.
- SILVA, L. M. P. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editora, 2005. p. 182-194.
- TOMLINSON, B.; MATSUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. Portifólio 12. Tradução: Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2005.

## STEPPING STONES FOR SUCCESSFUL WRITING

*Isabela Villas Boas (Casa Thomas Jefferson-Brasília)*

### ABSTRACT

*This paper aims at familiarizing EFL teachers with the history of L2 writing instruction and the current trends in the field, as well as to provide a set of principles, referred here as stepping stones, for successful writing. The main premise behind the ideas presented is that teaching writing involves much more than merely assigning topics and marking student papers. Tips on how to deal with the different stages of the writing process are provided, based on the underlying principle that writing is a socially constructed activity.*

### RESUMO

*O objetivo desse trabalho é familiarizar o professor de língua inglesa com a história do ensino da escrita em segunda língua e com as tendências atuais, bem como fornecer um conjunto de princípios para o ensino efetivo da escrita. A premissa adotada é que o ensino da escrita envolve muito mais do que simplesmente passar um tópico para os alunos escreverem e depois corrigir o produto final. São oferecidas sugestões de como lidar com as diferentes etapas do processo de produção de textos, sempre de acordo com o princípio de que a escrita é uma atividade construída socialmente.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *teaching writing; process writing; peer revision; stages of the writing process.*

### Introduction

The final goal of English as a Second Language (ESL) or English as a Foreign Language (EFL) instruction is to develop learners' communicative competence (Hymes, 1972). To a certain extent, the EFL/ESL student wishes to acquire not only sentence formation rules, but also the rules that allow them to know what to say (or write) and how to say it (or write it), depending on the interlocutor and the communicative context, not to mention the also useful acquisition of compensatory strategies in the target language. Because the situational and expressive clues that are present in speaking are not present in writing, written communication only becomes possible by means of words and their combinations, making writing, then, a more complex activity (Vygotsky, 1993). In order to reach a higher degree of communicative competence, thus, the learner needs to develop the writing skill as well, and not only listening and speaking, the two skills many English Language Teaching (ELT) Institutes tend to emphasize at the expense of reading and, to a greater degree, writing. However, just as learning how to write effectively is not an easy task, teaching it can be a daunting endeavor to those teachers who are not very acquainted with second/foreign language writing methodology. As a result, the common practice is to reduce the teaching of writing to assigning composition topics and grading students' papers.

The purpose of this paper is to provide a set of principles, treated here metaphorically as "stepping stones", that are essential for the teaching of writing. In order to contextualize the teaching of writing in ESL/EFL, a brief history of the trends in the teaching of writing along the years is presented, followed by a discussion of the state-of-the-art writing instruction and the presentation and discussion of the principles, or stepping stones, for successful writing. These principles portray what it really means to *teach writing*, rather than the common practice of merely *asking students to write*.

### **The teaching of L2 writing: then and now**

Before the mid-1960's, very little time was devoted to the teaching of writing to native speakers of English. Most of the instructional time was spent after students' papers had been written; teaching writing meant correcting papers. The model for teaching composition followed four steps: 1) Teach principles of rhetoric and organization; 2) Discuss, analyze, and interpret a reading text; 3) Require a writing assignment (accompanied by an outline) based on the text; 4) Read, comment on, and criticize students' papers (Kroll, 1991, p. 246). This is now called the product approach, since writing strategies were of no concern. Meanwhile, the dominant L2 teaching method was the Audio-lingual Method, in which writing was considered secondary; language was speech. Writing was used solely as reinforcement for oral habits and the methodology involved the imitation and manipulation of model passages. Thus, learning to write in a second language was an exercise in habit formation. The writer manipulated language structures, and the reader, the ESL teacher, focused on formal linguistic structures, rather than on quality of ideas and expression. Audience or purpose were of no concern (Silva, 1990). The writing task was very controlled in order to prevent readers from making mistakes (Kroll, 1991).

A few years later, it was realized that controlled composition was not enough to improve students' ability to produce extended discourse. It was then that the current-traditional rhetoric was adapted to ESL teaching, combined with Kaplan's theory of contrastive rhetoric (Silva, 1990). Because the first language was found to interfere beyond the sentence level, the focus was shifted from linguistic form to rhetorical form. Attention was given to the paragraph and its components (topic sentence, supporting sentences, and concluding sentences). These paragraph principles were extrapolated to larger stretches of discourse and emphasis was given to structure (introduction, development, and conclusion) and organizational patterns (narration, description, exposition, and argumentation). Essays were written in one draft and the teacher's feedback was focused on syntactic and rhetorical form.

In the late 1960's, there was a shift in L1 composition teaching from a focus on product to a focus on process. This shift was a consequence of various studies examining the ways in which writing is actually produced. It was found that the ways in which student writers produce text do not necessarily match the model that had been traditionally promulgated. It took a while for these insights from L1 pedagogy to be imported into L2 teaching (Kroll, 1991). Dissatisfaction with both the controlled composition and the current-traditional approach motivated the introduction of the process approach in ESL composition teaching. It was felt that expression of thought was neglected in both of these approaches, which were prescriptive and considered composing a linear process. Zamel (1983, p. 165), on the contrary, describes composing as a "non-linear, exploratory, and generative process whereby writers discover and reformulate their ideas as they attempt to approximate meaning". Grabe and Kaplan (1996) also relate the dissatisfaction with conventional approaches to the increased number of minority students in the US tertiary institutions. It was found that students with vastly different life experiences did not benefit from an approach that was acceptable in an educational system designed for the culturally homogeneous elite and middle class.

The Process Approach attributes a central role to the writer and the process through which he/she creates and produces discourse (Johns, 1990). Organizational patterns or syntactic constraints are not imposed upon the writer. Form is determined

by content, ideas, and the need to communicate. Classroom tasks are characterized by the use of journals, invention, peer collaboration, revision, and attention to content before form (Raimes, 1991). Students are allowed time for selecting topics, generating ideas, and writing drafts and revisions. Other important features of the process approach are self-discovery and authorial voice, meaningful writing on topics of importance or interest to the writer, the need to plan out writing as a goal-oriented, contextualized activity, and students' awareness of the writing process and of notions such as audience, voice, plans, etc (Grabe & Kaplan, 1996).

The Process Approach has gone through four major main stages since its creation, each one with its own emphasis. The expressive stage originated in the 1960's and placed emphasis on the writer, who should look for authentic voices, express themselves freely, and take chances. Proponents of this version view writing as a vehicle of self-revelation and self-discovery; students are given assignments that require them to reflect on and analyze their own personal experiences. It is believed that the writing skills learned in producing personal writing will transfer to the skills required to produce academic papers (Kroll, 1991).

Research in cognitive psychology led to the emergence of the cognitive approach to the writing process, in which writing is seen as a problem-solving task. Emphasis is given on planning: defining the rhetorical problem, placing it in a larger context, making it operational, exploring its parts, generating alternative solutions, and arriving at well-supported conclusions. The writing process continues after the planning stage, when students translate their thoughts into words, revise, and edit (Johns, 1990). This approach was informed by research conducted by Emig (1971, apud Grabe & Kaplan, 1996) and Flower and Hayes (1981, apud Grabe & Kaplan, 1996).

In the 1980's a new group of researchers began adopting a sociolinguistic perspective that saw writing as dependent upon the social context which defines its purpose. Writing is not the product of a single individual; it echoes the voices of the discourse community. Within this framework, there are two possible points of focus, namely, the content or the reader. A focus on the content involves teaching the learner the rhetorical conventions of their specific academic field, whereas a focus on the reader implies that writing is influenced by the values, expectations, and conventions of the discourse communities that will consume the text. Students should thus be familiarized with the thinking styles and discourse that are typical of their academic community so that they can be active participants in such community (Canagarajah, 2002).

According to Reid (2001), in the beginning of the third millennium, the teaching of writing has reached a more balanced perspective of composition theory and a new pedagogy has begun to emerge: approaches centered on the teacher are being replaced with approaches centered on the student, and academic writing is seen as a social act of communication; most of the L2 writers practice processes that will result in final products, with a balance between process and product; courses emphasize the classroom community and the participation of the student in the construction of his writing and of that of others by means of peer review activities, in the choice of topics and in the criteria for assessment, as well as participation in collaborative projects. Also, there's a focus on the reader and in the communicative purpose of the writing, that is, on the interrelationship between reader and writer. Also, the role of genres is becoming more and more relevant in the teaching of languages in general and writing in specific (Hammond & Derewianka, 2001). Language is no longer seen as a vehicle of transmission of meaning, but as having meaning in itself, a system that produces

meaning – a social-semiotic system (Halliday, 1978, apud Hammond & Derewianka, 2001).

Ferris and Hedgcock (2005, p. 8) refer to the current composition-teaching framework as a post-process framework:

Some of the groundwork for constructing a post-process framework was laid by cognitivists, who recognized that writing, as a form of literacy, is an inherently social, transactional process that involves mediation between the writer and his or her audience. As a transactional activity, writing represents a process that must be undertaken with the reader's background knowledge, needs, interests, and ideologies in mind. By understanding their readers and by anticipating reader expectations, writers shape their texts so that they meet these expectations effectively. According to this social constructionist view, the audience or target discourse community largely determines knowledge, language, and the nature of both spoken and written discourse.

### **A possible eclectic approach for EFL writing for general purposes**

As the history above shows, most studies involving the teaching of L2 writing are done in academic and ESL contexts, so teachers of General EFL, and not EAP or ESP (English for Academic Purposes and English for Specific Purposes, respectively), need to be careful consumers of this research in order to adapt the theories to their contexts. Even so, it is argued here that most of the current trends in L2 writing described by Raimes above can be transported to the teaching of skills-integrated EFL in ELT Institutes, universities, and university Language Centers to a greater or smaller degree, depending on the number of course hours and the age and proficiency level of the students. The eclectic approach to the teaching of EFL writing advocated here involves most of the major elements of the process approach, but revisits some elements that were present in the current-traditional rhetoric approach:

- 1) A process approach is still advocated, but without losing sight of the final product.
- 2) Models can and should be used for analysis, with the purpose of linking reading and writing and of raising students' awareness to the features of different genres, which, according to Bakhtin (apud Johnson, 2004), are quite fixed.
- 3) Students should be taught rhetorical patterns and conventions; we can't assume that they will pick them up incidentally. The notion of "noticing" put forth by Schmidt (1990) supports this point of view that the learner acquires linguistic elements that they notice in the input, that is, that they pay conscious attention to.
- 4) Students need to be exposed to different genres, not just the five-paragraph essay, now commonly called the "test genre".
- 5) Teachers should plan their instruction so as to encompass all the stages of the writing process: generating ideas, planning, drafting, revising, assessing, and asking for feedback. They should also remember that writers don't go about these stages linearly, but rather like in a pinball game (Campbell, 1998), in which the ball moves back and forth. For example, the writer generates ideas and plans how to organize them, but when they start writing



and change their minds about a planned idea, they go back to the planning stage.

The stepping stones for successful writing that are going to be presented henceforth are based on current theories in psychology, education and applied linguistics that emphasize the role of the individual learner and of the community of learners in the learning process. Process Writing Theory is adhered to, in the sense that it is agreed that writing is dynamic, non-linear and recursive. Collaborative Learning Theory advocates that meaning should be negotiated among students. Vygotsky's social-historical approach purports that cognitive development is a result of social interaction. Also, second language acquisition researchers have placed a great importance on interaction as an essential element in language acquisition (Liu & Hansen, 2002). The activities suggested involve a great deal of student interaction, which also serves as a way of integrating speaking into writing activities, thus providing students with additional practice in this skill.

### **What does it mean to TEACH writing?**

After having looked at the history of L2 writing pedagogy and current trends in the field, as well as laying down the characteristics of the eclectic approach that is adhered to here, it's time to focus on what it really means to TEACH writing according to the framework presented, taken from the work of various renowned specialists in L2 writing (White & Arndt, 1991; Casanave, 2004; Kroll, 1991; Kroll, 1998; Liu & Hansen, 2002; Raimes, 1998; Raimes, 2002; Reid, 2001; Campbell, 1998; Ferris & Hedgcock, 2005), as well as based on the presenter's extensive experience teaching process writing.

#### **1) Whenever possible, link reading and writing**

The reading-writing connection is one that cannot be ignored. According to Ferris and Hedgcock (2005, p. 31),

[r]esearch and practical experience have demonstrated overwhelmingly that one cannot become a proficient writer in any language without also developing an array of literacy skills, including the ability to comprehend written text efficiently – fluently and accurately.

In the past, students were given models to follow strictly in their writing. This idea can be revisited with a lighter tone. Students benefit enormously when they can read a text written in the same genre as the one they will have to produce and are led to pay attention to certain fixed features of that specific genre so that they can reproduce it later. For example, an argumentative text contains certain types of discourse connectors that can be found across argumentative texts in general. Students can be guided to notice these features and use them in their writing. This is a less controlled approach to using models and is very beneficial to less proficient writers. However, it does not emphasize the merely mechanical reproduction of school-based genres.

**2) Plan the assignments so that they will address different genres and teach different writing strategies.**

Look at this example, sketched in outline, of a writing curriculum to accompany the sixth level of a series for young teens:

Example 1:

In the course of one semester, students write five guided paragraphs.

**1. Topic:** The most serious problem in my community

**Generating ideas:** brainstorming

**Strategies taught:** writing a topic sentence, different types of concluding sentences, connecting ideas

**2. Topic:** One of those days

**Generating ideas:** free writing

**Strategies taught:** analyzing a model to find the topic sentence, writing the body, writing the concluding sentence, connectors, verb tenses used

**3. Topic:** The most important invention

**Generating ideas:** brainstorming ; graphic organizer / outlining

**Strategies taught:** Connectors used to introduce, develop, and conclude ideas

**4. Topic:** The best place to hang out in Brasília

**Generating ideas:** Answering questions about the topic

**Strategies taught:** Distinguishing between a topic sentence and developmental sentences; using the summary strategy to conclude the composition

**5. Topic:** A response to a letter about how to behave in a Brazilian dinner party

**Generating ideas:** Responding to the questions in the letter

**Strategies taught:** greeting, body, and closing; formal vs. informal letters

According to this curriculum, students practice telling stories, describing, defending a point of view, giving tips, and writing letters. This curriculum has to be planned in advance so as to be representative of a wide variety of genres. Note that this is the plan for one semester. Other genres need to be addressed in previous and subsequent semesters. It is also essential that the topics be linked to the content being studied in class so that students can make use of the structures and vocabulary being learned.

**3) Prepare students to write by having them experiment with different techniques for generating ideas**

Each time students write a different paragraph, they practice a different technique for generating ideas: brainstorming, answering questions, outlining, using a graphic organizer, free writing, etc. The idea is to expose them to a wide variety of

techniques so that they can later select the one that matches their learning style best. For example, some students hate having to outline their writing before they start the process; others find it crucial. However, students need to be acquainted with the whole repertoire in order to choose. Teachers need to be careful not to impose their own planning style on the students.

#### **4) Prepare students to write by teaching them different writing strategies and techniques**

Also, each assignment is carefully planned so as to address different strategies, such as writing a topic sentence, developing the topic sentence, writing a concluding sentence, connecting ideas, etc. The belief behind this recommendation is that principles of organization of ideas need to be taught explicitly.

#### **5) Prepare students to write by providing a comprehensive writing prompt that explains in detail what needs to be included in the piece of writing.**

Here is an example of guidelines that can be included in the writing prompt. This one is taken from an Advanced Course assignment in which students read a text giving tips for beating jet lag, analyze the text, and then are asked to write tips for a pleasurable car trip:

- √ Give background information about the topic in your hook
- √ Finish your introduction with your thesis statement
- √ Give details about each example that you provide; remember: each example has to be a different paragraph
- √ Use transitional devices and/or repetition of key words and phrases to make your essay coherent
- √ Use clauses of purpose
- √ Write a conclusion for your essay

#### **6) Whenever possible, give students the opportunity to give feedback on each other's writing**

Teachers provide a lot of resistance to using peer revision in their classes because they doubt students' capacity to give feedback to each other. However, if carefully conducted, peer revision brings many benefits to the learning process: cognitively speaking, it's an opportunity for students to exercise thinking, take an active role in learning, engage in exploratory talk, build critical skills, demonstrate and reinforce knowledge, and build audience awareness. The social benefits are that it enhances communicative power, students receive authentic feedback, students gain confidence, collegial ties are established and it influences learner's affective state. As far as linguistic benefits are concerned, peer revision enhances metalinguistic knowledge, explores linguistic knowledge, enhances participation and improves discourse, and forces students to find the right words to express ideas (Liu & Hansen, 2002).

Peer revision works best if the reviewers are given specific guidelines to follow, such as a checklist, rather than if they are left free to comment on whatever they want. Also, the activity needs to be modeled first with the whole class, the teacher playing

the role of the reviewer and scaffolding the process for the students. If possible, the teacher can make a transparency of a piece of writing from a previous semester and show it on the OHP. Then the teacher can go along the checklist or the peer review sheet with the whole class, drawing comments and impressions from different students. It's also important to vary the peer review activities and not use the same model during the whole course. Ideally, the peer review tasks should be designed for the piece of writing at hand, addressing the specifics of that topic (Campbell, 1998). For example, regarding the topic exemplified in number five above, the peer review sheet might ask the reviewer to observe whether the writer has used a hook to introduce the topic. The reviewer can also be asked to identify the thesis statement and judge whether the arguments in the piece of writing support it effectively.

After the peer revision stage, students can either be asked to take their compositions home and rewrite them according to their peers' suggestions or, alternatively, the teacher can collect the pieces of writing with the peers' feedback and add comments. The important thing to remember is that, in the process approach, drafting is emphasized.

Here is an example of a peer review activity for the topic described in tip number six:

Example 2:

Writer: \_\_\_\_\_

Reviser: \_\_\_\_\_

Read your classmate's composition and check (✓) the characteristics that you think are present in it.

- \_\_\_\_\_ There is a hook that gives background information about car trips.
- \_\_\_\_\_ There is a thesis statement.
- \_\_\_\_\_ There are three paragraphs in the development, each one focusing on a different example, or tip for a pleasurable car trip.
- \_\_\_\_\_ The writer provides enough details about each of the three examples.
- \_\_\_\_\_ The writer used connectors within each paragraph.
- \_\_\_\_\_ The writer used connectors among paragraphs.
- \_\_\_\_\_ The use of connectors is varied.
- \_\_\_\_\_ The writer used clauses of purpose.
- \_\_\_\_\_ There is an effective conclusion.

State two characteristics that you think contributed to making your peer's composition effective:

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_

State two aspects that can be improved in your peer's composition.

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_

## 7) Use scoring rubrics to assess the final product

After the teacher has guided students through the planning, drafting, and revising stages of the composition writing process, it's time to switch roles. The former coach becomes a judge and has to grade students' papers. The fairest way to do this is by using scoring rubrics that were made available to the students at the beginning of the process. Scoring rubrics make the grading criteria known to students, drive curriculum and pedagogy, reduce teacher subjectivity, ensure accountability, help maintain a focus on content and performance standards and student work, and help reduce student anxiety.

Scoring rubrics can be holistic or analytical (Ferris & Hedgcock, 2005). Holistic, or global, rubrics are commonly used in standardized tests such as the TOEFL, and consist of a set of global descriptions for each of the levels they encompass. Readers respond to a text as a whole and it is claimed that this method emphasizes what the writer has done skillfully rather than the perceived deficiencies in the text. However, holistic rubrics don't provide diagnostic information to the student. Thus, teachers usually prefer to use analytic rubrics, that is, rubrics that divide student performance into components, such as content, organization, grammar, vocabulary, and mechanics, with specifications regarding different levels of performance for each component. The weight of each component will depend on the emphasis given in the course. However, in a communicative classroom where process writing is used, grammar should never outweigh content and organization. The advantage of using analytic rubrics is that the student can easily identify their strengths and weaknesses in writing. Scoring rubrics can also be used as reference during the peer revision stage, as well as for self-assessment.

The first widely recognized analytical rubrics used for classroom purposes were the "ESL Composition Profile", rubrics developed by Jacobs et al. (1981, apud Hamp-Lyons, 1991). Since then, an abundance of rubrics have been produced. There are a number of composition scoring rubrics available in books about teaching writing or writing assessment, as well as on educational sites on the Internet. However, the best scoring rubrics are those that were designed for the specific piece of writing. Thus, it is recommended that teachers become acquainted with a wide variety of scoring rubrics in order to gain expertise to produce their own.

Below is an example of analytical scoring rubrics designed for the composition topic mentioned in tip number five:

Example 3:

*Content*

- 16 The writer provides sufficient examples of how to make car trips more enjoyable; the writer supports each example with enough details
- 12 The writer provides sufficient examples of how to make car trips more enjoyable but may have omitted important details about each example
- 8 The writer provides insufficient support and/ or may have included information that is not related to the thesis
- 6 The writer provides very little support (not enough examples, very few details)

*Organization*

## Introduction

- 8 The introduction is well-developed: there is a hook that provides background information about the topic; there is a clear and effective thesis statement
- 6 The introduction is mostly well-developed: the hook or the thesis statement need improvement
- 4 The introduction is fairly developed: it may lack a hook or a thesis statement
- 2 The introduction is poorly developed; it consists basically of one sentence

## Development

- 8 There are at least three paragraphs to support the thesis statement; each one contains a topic sentence and addresses one example
- 6 There are at least three paragraphs to support the thesis statement, but one of the paragraphs may not contain a topic sentence
- 4 There aren't three paragraphs to support the thesis statement OR the paragraphs don't contain topic sentences
- 2 There aren't three paragraphs to support the thesis statement AND the paragraphs don't contain topic sentences

## Conclusion

- 8 The conclusion effectively restates the main idea of the essay and has a catchy ending
- 6 The conclusion is mostly effective in restating the main idea of the essay and containing a catchy ending
- 4 The conclusion is effective in relation the main idea but not in containing a catchy ending or vice-versa.
- 2 The conclusion is ineffective or non-existent

*Grammar*

## Use of clauses of purpose

- 6 Effective
- 4 Mostly effective
- 2 Partly effective
- 0 Ineffective

## Use of a variety of sentence types

- 6 Effective
- 4 Mostly effective
- 2 Partly effective
- 0 Ineffective

## Sentence Structure

- 6 Effective
- 4 Mostly effective
- 2 Partly effective
- 0 Ineffective

## Use of verb tenses and subject-verb agreement

- 6 Effective
- 4 Mostly effective
- 2 Partly effective
- 0 Ineffective

## Use of word order

- 6 Effective
- 4 Mostly effective
- 2 Partly effective
- 0 Ineffective

*Vocabulary*

- 14 Effective vocabulary; few word form problems; little occurrence of false cognates
- 12 Generally effective vocabulary; a few word form problems; generally correct usage
- 10 Acceptable vocabulary; some words used incorrectly; some Portuguese interference
- 8 Simplistic vocabulary with inappropriate and/or incorrect word choice; noticeable errors in word form
- 4 A lot of Portuguese interference

*Mechanics*

- 10 Very few (one or two) errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing
- 8 Occasional errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing
- 6 Frequent errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing
- 3 Dominated by errors in spelling, punctuation, capitalization, and paragraphing

*Progress*

- 6 Composition corrected effectively; relevant suggestions given by peer and/or teacher were taken into consideration
- 4 Suggestions and mistakes pointed out by peer/teacher were mostly revised
- 2 Suggestions and mistakes pointed out by peer/teacher were partly revised
- 0 Suggestions and mistakes were not revised/ student only wrote one draft

**Conclusion**

Teachers often feel frustrated by their students' poor written production. While it is true that writing is arguably the hardest of the four skills to learn effectively, it is also true that it's the most neglected. Assigning students a topic and expecting that they work on their own through the process of producing a piece of writing in a second language is asking them to take too large a step. The stepping stones provided above allow students to take short and carefully calculated steps, with each other's help along the way. It is believed that if teachers plan their writing activities by including all the stepping stones recommended, students will reach the end of their writing journey confidently and successfully. Likewise, at the end of the process, teachers will be rewarded with a better product to read and assess.

Of course, there is no "one-size-fits-all" approach to teaching writing, so it's important that teachers adapt these recommendations to their teaching settings, trying to keep the most steps possible in order to guarantee their students' safe journey throughout the process of learning how to write effectively in EFL.

**References**

- CAMPBELL, C. *Teaching second-language writing: interacting with text*. Canada: Heinle & Heinle, 1998.
- CANAGARAJAH, A.S. *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.

CASANAVE, C. P. *Controversies in second language writing: dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor: Michigan University Press, 2004.

FERRIS, D.; HEDGCOCK, J. *Teaching ESL Composition: Purpose, process, and practice*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

GRABE, W.; KAPLAN, R. *Theory and practice of writing*. London: Longman, 1996.

HAMMOND, J.; DEREWIANKA, B. 'Genre'. In: CARTER, R; NUNAN, D (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 186-193.

HAMP-LYONS, L. 'Basic concepts'. In: HAMP-LYONS, L. (Org). *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex, 1991. p. 279-292.

HYMES, D. 'On communicative competence'. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-93.

JOHNS, A. M. 'L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition'. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York, NY: Cambridge University Press, 1990. p. 24-36.

JOHNSON, M. *A philosophy of second language acquisition*. New Haven: Yale University Press, 2004 .

KROLL, B. 'Teaching writing in the ESL context'. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. New York: Newbury House, 1991. p. 245-263.

\_\_\_\_\_. 'Assessing writing abilities'. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 219-240, 1998.

LIU, J.; HANSEN, J. G. *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor: Michigan University Press, 2002.

RAIMES, A 'Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing'. *TESOL Quarterly*, v. 28, 273-292, 1991.

\_\_\_\_\_. 'Teaching writing'. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 142-167, 1998.

\_\_\_\_\_. 'Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing'. In RICHARDS, J.; RENAYA, W. A. (Ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. p. 306-314.

REID, J. 'Writing'. In: CARTER, R. e NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 28-33.

SCHMIDT, R. 'The role of consciousness in second language learning'. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.

SILVA, T. 'Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York, NY: Cambridge University Press, 1990. p. 24-36.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WHITE, E.; ARNDT, V. *Process writing*. London: Longman, 1991.

ZAMEL, V. 'The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*, v. 16, p. 195-209, 1983.



## LEARNING ENGLISH MUSICALLY

Lauro Meller (Faculdade Estácio de Sá-Belo Horizonte)

### ABSTRACT

What follows is a series of activities that explore songs in the EFL class beyond the “fill out the gaps” approach. For more advanced students, we bring some activities that engage them in discussions about a number of issues, such as “drug addiction”, “marriage”, “war”, “old age”, and so on. These can also be converted into writing tasks, including the exercise “creative writing”, which is one of the highlights of this paper.

### RESUMO

O artigo seguinte compõe-se de uma série de atividades que exploram canções na sala de inglês como língua estrangeira para além dos exercícios de “completar lacunas”. Para alunos mais avançados, nós trazemos algumas atividades que têm por fim engajá-los em discussões sobre um número de assuntos variados, tais como “drogas”, “casamento”, “guerra”, “terceira idade”, e assim por diante. Esses temas também podem ser utilizados em atividades escritas, incluindo-se aí o exercício “escrita criativa”, que é um dos destaques deste ‘paper’.

PALAVRAS-CHAVE: *música; EFL; lingüística aplicada.*

### Introduction

Much has been said and written about the use of music in the process of teaching and learning a foreign language. It has even been implied that linguistic and musical intelligences (according to the theory proposed by Howard Gardner) could be interwoven and thus work in a cooperative way. According to Feyza Sancar,

(...) through MRI scans, it has been recognized that one of the areas of the brain used to decipher language may also “contain” the ability to conceive absolute pitch (for those who have this skill), but it is also larger in individuals who have absolute pitch. Interestingly, abnormality in this area is presumed to be the cause of developmental dyslexia. From this information, it can be inferred that music and language can be interpreted and deciphered in similar ways as well as by similar brain structures. This may explain why, in some experiments, it has been found that prenatal exposure to music has produced an acceleration in the development of behaviors related to the acquisition of language (such as babbling).<sup>1</sup>

These conclusions cannot be generalised, though, due to the difficulty intrinsic to brain studies, i.e., one cannot use living individuals as “guinea pigs” in order to test hypotheses. So the findings of neuroscientists are largely based on observations. Anyway, what is clear for language teachers, regardless of scientific proofs, is that music is, at least, a powerful *motivator* in the classroom environment.

In this paper, instead of discussing the current theories that underlie the debate on the use of music in the FL teaching-and-learning process, we have chosen to

---

1. SANCAR, Feyza. *Music and the brain: processing and responding (a general overview)*. Available on: <<http://serendip.brynmawr.edu/bb/neuro/neuro99/web1/Sancar.html>>

reproduce the activities presented at the VI *Seminário de Línguas Estrangeiras*, which took place at UFG in August 2005. It is, thus, a *practical paper*, that puts forward activities to be used in English classes. We sincerely hope that fellow teachers find these ideas useful and fun.

### How do we “use” music in everyday life?

One of the first books published on the topic of music as a tool to learn foreign languages was *Music & Song*, by Tim Murphey.<sup>2</sup> In the course of this paper, we will transcribe some of the activities proposed by this author, which we have successfully tested in our teaching experience. In order to introduce the topic of music in the classes, we suggest the following “brainstorm” exercise, which also serves as an “ice-breaker”:

#### “Music in Life and Music in the Classroom” (Murphey, 1992, p. 9-10)

A) What do people usually do with songs or the topic of songs in everyday life?

1 - Listen ; 2 - Sing, hum, whistle, tap, and snap fingers while we listen ; 3 - Sing without listening to any recording; 4 - Talk about the music; 5 - Talk about the lyrics; 6 - Talk about the singer/group; 7 - Talk about video clips; 8 - Use songs and music to set or change an atmosphere or mood, as ‘background furnishing’; 9 - Use songs and music to make a social environment, form a feeling of community, dance, make friends and lovers; 10 - Read about the production, performance, effect, authors, producers, audiences of music and song; 11 - Use music in dreams; 12 - Use music and song to make internal associations with the people, places, and times in our lives, so they become the *personal soundtrack of our lives*;

Some people also...

13 - Write songs; 14 - Perform songs; 15 - Make video clips; 16 - Do interviews; 17 - Write articles; 18 - Do surveys, make hit lists

B) In language teaching, anything we can do with a text we can also do with songs, or texts about songs. In addition to 1-18 above, here are some additional things we might do with music and song in teaching:

19 - Study grammar; 20 - Practice selective listening comprehension; 21 - Read songs, articles, books for linguistic purposes; 22 - Compose songs, articles about songs, letters to singers, questionnaires; 23 - Discuss a song or some aspect of 1-18; 24 - Translate songs; 25 - Write dialogues using the words of a song; 26 - Use video clips in many ways; 27 - Do role-plays (as people in a song, or the artist/interviewer); 28 - Dictate a song; 29 - Use a song for gap-fill, cloze, or for correction; 30 - Use music for background or other activities; 31 - Integrate songs into project work; 32 - Energize or relax classes mentally; 33 - Practice pronunciation, intonation, and stress; 34 - Break the routine; 35 - Do choral repetition; 36 - Teach vocabulary; 37 - Teach culture; 38 - Learn about your students and from your students, letting them choose and explain their music; 39 - *Have Fun*.

These prompts can lead to a very motivating debate right at the beginning of the term, making it easier for students to get to know each other’s opinions on music. This rather “theoretical” activity (because it treats music only as a *topic* for discussion)

---

2. Oxford: OUP, 1992.

can, and should, be followed by practical ones (i.e. activities in which students actually *listen to some music!*), such as the following:

**“Musical Reactions”** (Murphey, 1992, p. 40-1)

- 1) If you turned on the radio and heard this piece of music would you:
  - a) turn it off immediately?      b) listen attentively?      c) buy the CD?
  - d) leave it on as background music?      e) .....?
- 2) Imagine someone who loves this music. Describe the person in a few words.
- 3) Imagine someone who hates this music. Describe the person in a few words.
- 4) What emotions does it evoke in you?
- 5) What do you see if you close your eyes as you listen?
- 6) What nationality is the composer / songwriter / singer? From which period?
- 7) If this were the background music for an advertisement, what do you think the advertised product would be? In small groups, choose one product (a perfume, a car, a hotel, etc.), and write a short ad to be broadcast on the radio. Perform it using background music.
- 8) In what kind of place would you be most likely to hear this music?

We suggest that the above exercise be used with 3 musical pieces, in order to “change the mood” at each time. For instance, students might answer the questionnaire the first time to the sound of a classical piece, such as *Adagio for Strings*, by Samuel Barber, or another soothing excerpt (like *Spring*, in *The Four Seasons*, by Vivaldi). Then, in order to break the somewhat “old-fashioned” ambience, students might listen to a song by, say, Björk, which might sound a bit futuristic (thus leading to different associations). Finally, they might answer the exercise based on, for example, *Enter Sandman*, by Metallica (or other hard rock / heavy metal song). The purpose of having various styles that belong to different places and epochs is to guarantee the “surprise element”, thus keeping students concentrated in the activity (and also there is a greater chance that they find something *they* like).

A good follow-up activity to the above mentioned is “Film Music”. Again, “diversity” should be kept in mind, in order to stimulate answers as varied as possible. Before performing the activity, the teacher should provide students with the sort of vocabulary that they will need, such as film genres (cowboy, spy, dance, police/detective, love story, soap opera, children’s film, etc.) and adjectives to describe films (exciting, interesting, boring, realistic, depressive, fun, etc.).

**“Film Music”** (Murphey, 1992, p. 43-4)

- 1) Write two or three adjectives to describe the music.
- 2) If this music were the theme for a film or TV series, what would the film be about?
- 3) Where would the action of the film take place, and in what country?
- 4) What would the main character be like? (male/female, profession, looks, etc.)
- 5) What would happen in the film?
- 6) How would it end?
- 7) What would the title be?

Another exercise proposed by Tim Murphey which can be used in a number of ways is “How do you describe this song”. The same way as with “Musical Reactions”, simply change the music and you will have a completely different atmosphere and, thus, a myriad of answers. One song that worked particularly well with this activity was “I’m your man”, by Leonard Cohen (lyrics reproduced below, followed by a

writing task). Because his voice rich in low tones, and because he sings the helplessly “cheesy” lyrics in a rather sexy manner, students usually have a good laugh while doing this exercise.

“How would you describe this song?” (Murphey, 1992, p. 90)

1 = not at all 6 = very much (Circle the number of your choice)

Warm	1 2 3 4 5 6	Soothing	1 2 3 4 5 6
Gentle	1 2 3 4 5 6	Makes me want to dance	1 2 3 4 5 6
Lively	1 2 3 4 5 6	I want to hear it again	1 2 3 4 5 6
Soft	1 2 3 4 5 6		
Boring	1 2 3 4 5 6	I would give it to a friend	1 2 3 4 5 6
Simple	1 2 3 4 5 6	I think the person singing is	
Fun	1 2 3 4 5 6	Sincere	1 2 3 4 5 6
Repetitive	1 2 3 4 5 6	In love	1 2 3 4 5 6
Good beat	1 2 3 4 5 6	Excited	1 2 3 4 5 6
Good	1 2 3 4 5 6	Angry	1 2 3 4 5 6
instrumentation	1 2 3 4 5 6	Bored	1 2 3 4 5 6
Good lyrics	1 2 3 4 5 6	Boring	1 2 3 4 5 6
Politically engaged	1 2 3 4 5 6		
Disorganised	1 2 3 4 5 6	I would like to meet the	1 2 3 4 5 6
Too long	1 2 3 4 5 6	singer!	
Inspiring		Can you imagine saying the	1 2 3 4 5 6
		words to someone?	

#### I'M YOUR MAN (Leonard Cohen)

If you want a lover, I'll do anything you ask me to / If you want another kind of love, I'll wear a mask for you / If you want a partner, take my hand / Or if you want to strike me down in anger / Here I stand - I'm your man / If you want a boxer, I'll step into the ring for you / And if you want a doctor, I'll examine every inch of you / If you want a driver, climb inside / Or if you want to take me for a ride, you know you can; I'm your man / Ah, the moon's too bright; the chain's too tight / The beast won't go to sleep / I've been running through these promises to you / That I made and I could not keep / Ah, but a man never got a woman back / Not by begging on his knees / But I'll crawl to you baby, and I'll fall at your feet / And I'd howl at your beauty like a dog in heat / And I'd claw at your heart and I'd tear at your sheet / And I'd say please (please) - I'm your man / And if you got to sleep for a moment on the road I will steer for you / And if you want to work the street alone, I'll disappear for you / If you want a father for your child / Or only want to walk with me a while across the sand - I'm your man.

☞ Do you think this is a good “chat up” (= “cantada”)? Why (not)?  
Do you think the singer's intentions are true, or he is just a “swine” (=cafajeste)?

#### Using Songs in Conversation and Writing Classes

We all know that since the 1960s popular music has become a powerful vehicle to express ideologies on a number of issues, and thus songs can many times be used as “fuel” to ignite the fiercest debates. Because of age and language level constraints, the activities that follow are indicated for *adult, intermediate (and upper level)* groups. In the

following section we present some songs especially selected to motivate discussions on certain topics, such as “drug addiction”, “old age”, “marriage”, and so on. In the boxes are some suggestions on how to approach those lyrics, which can also be used as topics for compositions.

- Discussion on drug addiction (cigarettes / alcohol):

☞ Do you smoke? How did you get started? Do you regret being a smoker?  
 ☞ Do young people get into “cigarettes and alcohol” just to be “fashionable”?  
 ☞ Can “innocent” drugs such as “cigarettes and alcohol” pave the way for “heavy drugs”, such as cocaine (to which there is a reference in the song – “do the *white line*”)?  
 ☞ Do you think “cigarettes and alcohol” should be limited by law in a more severe way?

Cigarettes And Alcohol (OASIS) Is it my imagination / Or have I finally found something worth living for? / I was looking for some action / But all I found was cigarettes and alcohol / You could wait for a lifetime / To spend your days in the sunshine / You might as well do the white line / Cos when it comes on top .../You gotta make it happen! Is it worth the aggravation / To find yourself a job when there's nothing worth working for? It's a crazy situation / But all I need are cigarettes and alcohol! / You could wait for a lifetime / To spend your days in the sunshine / You might as well do the white line / Cos when it comes on top... / You gotta make it happen!

- Discussion on “getting old”:

☞ The next two songs deal with the topic of “old age”, but in very distinct perspectives. How do they differ? Which one do you identify yourself with, and why?  
 Do you agree with the line: “I’ve no wish to be living sixty years on?” Why (not)?  
 How are senior citizens treated in your society?  
 Have you ever visited a residential home? What were your impressions?  
 Do you think romantic love can last for decades, as in “When I’m 64”?

**When I’m Sixty-Four** (The Beatles) / When I get older losing my hair many years from now / Will you still be sending me a Valentine – birthday greetings, bottle of wine / If I’d been out till quarter to three would you lock the door? / Will you still need me, will you still feed me when I’m sixty-four? / You’ll be older too... and if you say the word I could stay with you. / I could be handy mending a fuse when your lights have gone / You could knit a sweater by the fireside – Sunday mornings go for a ride / Doing the garden, digging the weeds, who could ask for more? / Will you still need me, will you still feed me when I’m sixty-four? / Every summer we could rent a cottage in the Isle of Wight if it’s not too dear / We shall scrimp and save... grandchildren on your knee: Vera, Chuck & Dave / Send me a postcard, drop me a line stating point of view / Indicate precisely what you mean to say – yours sincerely, wasting away / Give me your answer, fill in a form – mine for evermore / Will you still need me, will you still feed me when I’m sixty-four?

**Sixty Years On** (Music by Elton John; Lyrics by Bernie Taupin) Who'll walk me down to church when I'm sixty years of age / When the ragged dog they gave me has been ten years in the grave

And señorita play guitar, plays it just for you / My rosary has broken and my beads have all slipped through / You've hung up your great coat and you've laid down your gun / You know the war you fought in - it wasn't too much fun / And the future you're giving me holds nothing for a gun / I've no wish to be living sixty years on / Yes I'll sit with you and talk let your eyes relive again / I know my vintage prayers would be very much the same / And Magdalena plays the organ, plays it just for you / Your choral lamp that burns so low when you are passing through / And the future you're / giving me holds nothing for a gun / I've no wish to be living sixty years on.

- Discussion on the role of women in relationships over time.

☞ The two songs that follow are sung by women and present different views of the feminine behaviour in relationships. How do they differ? Do they have anything in common?

**PEOPLE WILL SAY WE'RE IN LOVE (Ella Fitzgerald)** Don't throw bouquets at me, don't please my folks too much, / Don't laugh at my jokes too much, people will say we're in love. / Don't sigh and gaze at me, your sighs are so like mine, / Your eyes mustn't glow like mine, people will say we're in love. / Don't start collecting things, give me my rose and my glove, / Sweetheart, they're suspecting things, people will say we're in love. / Don't praise my charm too much, don't look so vain with me, / Don't stand in the rain with me, people will say we're in love. / Don't take my arm too much, don't keep your hand in mine, / Your hand feels so grand in mine, people will say we're in love. / Don't dance all night with me, till the stars fade from above, / They'll see it's alright with me, people will say we're in love.

**BITCH - Meredith Brooks** / I hate the world today - You're so good to me / I know but I can't change - Tried to tell you but you look at me like maybe / I'm an angel underneath - Innocent and sweet / Yesterday I cried, must have been relieved to see the softer side / I can understand how you'd be so confused - I don't envy you / I'm a little bit of everything all rolled into one / *I'm a bitch, I'm a lover, I'm a child, I'm a mother/ I'm a sinner, I'm a saint - I do not feel ashamed I'm your hell, I'm your dream, I'm nothing in between / You know you wouldn't want it any other way* / So take me as I am - This may mean you'll have to be a stronger man/ Rest assured that when I start to make you nervous / And I'm going to extremes, tomorrow I will change and today won't mean a thing / **CHORUS** / Just when you think, you got me figured out - The season's already changing / I think it's cool, you do what you do and don't try to save me / **CHORUS** / I'm a bitch, I'm a tease - I'm a goddess on my knees / When you hurt, when you suffer I'm your angel undercover / I've been numb, I'm revived - Can't say I'm not alive / You know I wouldn't want it any other way.

- Topic for discussion: War

☞ When we leaf through History books we are many times taken aback by the number of conflicts mankind has already fought throughout the centuries. If we turn on the TV, we are equally struck by the amount of wars occurring right now. But is war really necessary? Or is it a human instinct we cannot avoid? Are you for or against the military service? Do you support euthanasia? What are the limitations faced by disabled people in our society?

**ONE (by Metallica)** *Words and Music: James Hetfield and Lars Ulrich* / I can't remember anything / Can't tell if this is true or dream / Deep down inside I feel the scream / This terrible silence stops me / Now that the war is through with me / I'm waking up, I cannot see / That there is not much left of me / Nothing is real but pain now / Hold my breath as I wish for death / Oh please, God, wake me / Back in the womb it's much too real - In pumps life that I must feel / but can't look forward to reveal / look to the time when I'll live / Fed through the tube that sticks in me / Just like a wartime novelty / Tied to machines that make me be / Cut this life off from me / Hold my breath as I wish for death Oh please, God, wake me / Now the world is gone, I'm just one - Oh God, help me / Hold my breath as I wish for death - Oh please, God, help me / Darkness imprisoning me / All that I see - Absolute horror / I cannot live - I cannot die / Trapped in myself - Body my holding cell / Landmine has taken my sight / Taken my speech / Taken my hearing / Taken my arms / Taken my legs / Taken my soul / Left me with life in hell

- Discussion on the pressure of living in big cities and the dissatisfaction with modern life.

**Fitter Happier (Radiohead)**

Fitter, happier, more productive, comfortable, not drinking too much, / regular exercise at the gym (3 days a week), / getting on better with your associate employee contemporaries, at ease, / eating well (no more microwave dinners and saturated fats), / a patient better driver, a safer car (baby smiling in back seat), / sleeping well (no bad dreams), no paranoia, / careful to all animals (never washing spiders down the plughole), / keep in contact with old friends (enjoy a drink now and then), / will frequently check credit at (moral) bank (hole in the wall), / favors for favors, fond but not in love, / charity standing orders, on Sundays ring road supermarket / (no killing moths or putting boiling water on the ants), / car wash (also on Sundays), / no longer afraid of the dark or midday shadows / nothing so ridiculously teenage and desperate, / nothing so childish - at a better pace, / slower and more calculated, no chance of escape, / now self-employed, concerned (but powerless), / an empowered and informed member of society / (pragmatism not idealism), will not cry in public, / less chance of illness, tires that grip in the wet / (shot of baby strapped in back seat), a good memory, / still cries at a good film, still kisses with saliva, / no longer empty and frantic like a cat tied to a stick, / that's driven into frozen winter shit / (the ability to laugh at weakness), calm, fitter, / healthier and more productive / a pig in a cage on antibiotics.

☞ WRITING TASK - In pairs, write a poem whose verses start with "No more...". Try to make it as long as possible. Example / suggestion: "No more traffic jams."

- Discussion on the so-called “American Dream”

☞ This song (written by a British band, Blur) presents an ironic view of the people who emigrate to the United States looking for better conditions of living.

☞ Do you know anyone who has done that?

☞ Have you ever been to / lived in the U.S.? If so, what were your impressions? What is your view of the so-called “American Dream”? If not, would you like to go/live there? Why(not)?

☞ Do you think living in the U.S. is better than living in other countries? In which ways (money, weather, education, health, friends)? To which extent?

☞ Singalong activity: Sing “Magic America” using the strongest British accent you can (don’t worry if it sounds “fake”!) (The teacher should at this point show the main differences between standard American / British English).

Follow-up activity: watch “Fahrenheit 9/11” and “Supersize me” and discuss both films.

**MAGIC AMERICA (Blur)** / Bill Barrett has a simple dream / He calls it his plan ‘B’ / Buildings in the sky and the air is sugar free / And everyone is very friendly / Plan “B” arrived on a holiday / Took a cab to the shopping malls / Bought and ate until he could do neither anymore / Then found love on channel 44 / La la la la la he wants to go to magic America / La la la la la he’d like to live in magic America with all the magic people /

Bill Barrett sent his postcards home / To everyone he’d ever know they read / Fifty-nine cents gets you a good square meal / From the people who care how you feel / La la la la la he wants to go to magic America / La la la la la he’d like to live in magic America with all the magic people

- Writing task - “Changed Words”: One interesting way to stimulate students’ creativity is to ask them to write optional lyrics for well-known songs. The teachers can get the students organised in groups and ask them to invent new words for, say, “Wish you were here”, by Pink Floyd. Then, as a way to integrate written and oral skills, the rest of the class could be given copies of the *alternative* version and listen to the *original* version, pinpointing the differences. Below is a modified version of this song, to illustrate how the activity works. Despite the nonsense effect, a closer glance will reveal that there are some principles guiding the word-choice, such as rhyming words (no matter if they do not fit semantically), rhythm, and so on.

**Wish You Was Dear (Pink Floyd - changed words) / (by Waters, Gilmour)** / So, so you don’t think you can smell / The Heaven from the Bell, / Or blue skies from your pain. / Can you tell a wrecked yellow field / From a hot steal tail? / A smile of a veil? / Do they sink you could tell? / And have they got you to trade / Your old heroes for coats? / Hot trashes for seas? / Cool despair for cold trees? / Bold comfort by change? / And did he exchange / A talk on part in war / For a cheese roll in a beige? / Now I wish, now I wish you King Lear. / You’re just two lost bowls / Running in goldfish soul, / Day after ear, / Flying over the same old sound. / What did we found? / Same new tears. / Wish you could steer.

A more elaborate version of this exercise is to set a predefined lexical group, say, “Food & Drink”, and use these words to create new lyrics for a well-known song. An interest way to carry out this activity is to divide the class into groups and distribute different word groups, such as “Jobs” or “Verbs” and ask the groups to fit



those words into the same melody (so in the end we might have four or five different lyrics for the same song!). This exercise is particularly useful in training students to perceive different rhyming possibilities, number of syllables, stress, and intonation. Below, we present an alternative version for “Michelle”, by the Beatles. Don’t be shy and give it a go! Sing these words using the melody of the song – it is great fun!

**MICHELLE (FOOD & DRINK)**

MICHELLE MA BELLE

Apples Onions

THESE ARE WORDS THAT GO TOGETHER WELL – MY MICHELLE

Orange mango ki - wi fruit and pear grapefruit and pear

MICHELLE MA BELLE

Carrots Mushrooms

SONT LES MOTS QUI VONT TRÈS BIEN ENSEMBLES-TRÈS BIEN

Au - ber - gines, red pepper, wa - ter cress - and water-

ENSEMBLES

cress

I LOVE YOU, I LOVE YOU, I LOVE YOU THAT’S ALL I WANT TO SAY

Pineapple, pineapple, pineapple papaya runner beans

UNTIL I FIND A WAY

Tomatoes ce-le-ry

I WILL SAY THE ONLY WORDS I KNOW THAT YOU’LL UNDERSTAND

Cauliflower avo - cado lime cucumber eggs and peas

MICHELLE MA BELLE

Coffee Ice cream

SONT LES MOTS QUI VONT TRÈS BIEN ENSEMBLE

Wa - ter, orange juice, milk shake and tea

I NEED TO, I NEED TO, I NEED TO, I NEED TO MAKE YOU SEE

Banana, banana, banana, Ketchup, mayonnaise

OH WHAT YOU MEAN TO ME

Oh water - me - lon, leek

UNTIL I DO I’M HOPING YOU WILL KNOW WHAT I MEAN

Coca-cola, salt, fried chicken, meat and straw-berry cream

I LOVE YOU

Spaghetti

I WANT YOU, I WANT YOU, I WANT YOU

Zucchini, zucchini, zucchini

I THINK YOU’LL KNOW BY NOW

Cookies, tangerine

I’LL GET TO YOU SOMEHOW

Chips and margarine

UNTIL I DO I’M TELLING YOU SO YOU’LL UNDERSTAND

Chewing-gum, potatoes, butter, rice, milk, bread, ham and cheese

MICHELLE MA BELLE

Ba - con and beef

SONT LES MOTS QUI VONT TRÈS BIEN ENSEMBLES -

Shrimp and Turkey Pork Calf, Veal and Fish

AND I WILL SAY THE ONLY WORDS I KNOW

Asparagus, Lettuce, cabbage, cereal, sugar, turnips

THAT YOU’LL UNDERSTAND - MA MICHELLE

And beet - broccoli

## Conclusion

In this eminently practical paper we tried to present suggestions to approach music in the EFL class. Even if you do not have the songs presented, the ideas put forward might serve as a starting point for fellow teachers to create activities based on their own *repertoire*. By the way, it is important to engage students in the song-choice, giving them the *opportunity* to show their colleagues, through music, a little bit of *who they are*. Thus, we believe they will be highly motivated, and even those who show a bit of indifference towards the English *language* might use *music* as a gateway and get increasingly involved. Fortunately, *English* teachers can count on an enormous heritage of songs in this language (which is not necessarily true for most other languages), covering all sorts of musical styles and suiting most – if not *all* – tastes. Besides, this huge repertoire is *highly* available – just turn on the radio.

## References

- CAMPBELL, D. *O efeito Mozart*. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- GARDNER, H. *Estruturas da Mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- JOURDAIN, R. *Música, cérebro e êxtase*. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- MURPHEY, T. *Music & Song*. Oxford: OUP, 1992.
- SANCAR, F. *Music and the brain: processing and responding (a general overview)*. Available on: <<http://serendip.brynmawr.edu/bb/neuro/neuro99/web1/Sancar.html>>.

## EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS ORALES Y ESCRITAS A PARTIR DE LA LECTURA: UNA PROPUESTA DE ACTIVIDAD LÚDICA A TRAVÉS DE RPG

Limerce Ferreira Lopes (PG -UFG)

Regiane de Jesus Costa (CL-UFG)

### RESUMEN

*El presente trabajo se dedica a la propuesta del uso de RPG (Role Playing Games) como recursos didácticos utilizados por el profesor, en sala de clase, para incentivar a la lectura, a la expresión oral y escrita. También se abarca lo sociocultural, una vez que se permite entrar en contacto con leyendas, mitos y contextos históricos que posibilitan al alumno involucrarse en la cultura del otro, y así, conocerlo para conocerse.*

### RESUMO

*O presente trabalho se dedica à proposta do uso de RPG (Role Playing Games) como recursos didáticos utilizados pelo professor, em sala de aula de língua estrangeira, para incentivar à leitura, à expressão oral e escrita. Também compreende o fator sociocultural, uma vez que se permite entrar em contato com lendas, mitos e contextos históricos que possibilitam ao aluno envolver-se com a cultura do outro, e, dessa forma conhecê-lo para conhecer a si mesmo.*

PALAVRAS-CHAVE: RPG; atividades lúdicas; sistema.

### Introducción

El juego de RPG es una narrativa oral que se desarrolla bajo el apoyo de un *maestro*,<sup>1</sup> el cual debe mantener la coherencia de la ficción, es decir, las causas y efectos de las acciones de los personajes de los participantes deben formar sentido dentro del todo. Todo se encadena en pequeños núcleos, pues cada participante crea las historias de sus personajes y el maestro encadena todos los núcleos. El maestro va enlazando siempre la realidad del diseño que caracteriza el personaje al contexto histórico de la narrativa.

El RPG permite ampliar la noción bajtiniana del otro a través de la vivencia de los personajes. El razonamiento delante de nuevos desafíos es lo que estimula la tomada de decisiones que implicará otras elecciones, así como en la vida real. Ésa es la razón que hace del RPG más que un juego cuyo fin es la victoria y el estímulo es la competencia. Cuando jugamos, desarrollamos la competencia sociocultural, por entrar en contacto directo con el otro, escucharlo, comprenderlo y compartir con él nuestras experiencias de mundo. Además, por el hecho de que el RPG se puede plantear bajo el apoyo de un libro, se consigue aproximar la lectura a los jóvenes y eso se cumplirá de manera más placentera. El propósito de nuestras actividades para el desarrollo de las destrezas lectora, oral y escrita con el RPG se justifica, como afirmó Piaget, por la necesidad de que el desarrollo del niño y del adolescente abarca, además de lo cognitivo, lo emocional y lo social.

---

1. Se debe entender por maestro, aquél que conduce la narrativa y mantiene a los personajes enredados en la historia, crea las situaciones de adversidad a través del poder que le es conferido por medio de sus personajes, los personajes que actúan como coadyuvantes y los fenómenos naturales y juzga a las situaciones de confrontación entre los personajes de los participantes. Puede basarse en un libro o crear un guión para dirigir el juego.

Sin embargo, en la Enseñanza, sólo muy recientemente es que se ha introducido el juego en Brasil, y aunque se trate de un método de creación de cuentos inventado en la década de los 1970, hay todavía muchos que no lo conocen. Los *Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras – Espanhol* (2005: p.07) proponen que una asignatura debe interactuar con todas las demás para que se obtengan resultados de mayor alcance en la constitución de la ciudadanía. De esa manera, si se utiliza el RPG para aunar las asignaturas, trabajando en conjunto para que el alumno perciba en la práctica la utilidad y la aplicación de su conocimiento recién aprendido, se pueden obtener resultados rápidos. No sólo se notará la sociabilidad entre los alumnos, sino un razonamiento más abstracto de noción espacio-temporal, las matemáticas y la física serán desafíos rutinarios, el conocimiento de geografía e historia les permitirá ir y venir en las aventuras y el lenguaje será el código y la llave de los misterios.

Por lo tanto, el reto que nos motiva a ese trabajo es ofrecer a los profesores de ELE un aporte a las destrezas de comprensión lectora, expresión oral y escrita a través del juego. Por medio de cuentos, leyendas, poemas épicos y otros géneros literarios se abren las puertas a la competencia sociocultural, es decir, el alumno conoce la historia, cultura, arte y mitología que involucra la lengua, también se involucra en la narrativa y desarrolla su autonomía en la construcción de su propia historia, hablando de sí, hablando del otro, hablando del mundo y los mundos que el arte literario permite construir.

### **Histórico**

El RPG fue creado por Gary Gygax y Dave Arneson, dos estudiantes de historia estadounidenses en la década de los 1970, interesados en juegos de guerra, conocidos como los *war games*, pero con temáticas medievales. No se trataba de la Edad Media verdadera e histórica, sino una era medieval de un mundo fantástico, habitado por magos, elfos y dragones, inspirados en libros como *El señor de los anillos* de J. R. R. Tolkien.

El trabajo de Gary Gygax y Dave Arneson originó el primer juego de RPG, *Dungeons & Dragons* y desde entonces, el juego es practicado entre jugadores de varias generaciones.

### **Qué significa**

El RPG (*Role Playing Game*) es un juego de creación colectiva de narrativas orales, donde, a partir de un plan básico, que sirve de recurso a un maestro, los jugadores representan personajes y acciones. El juego tiene como objetivo la interacción de los jugadores y la evolución de sus personajes. No hay ganadores ni perdedores. El único objetivo de los participantes es llegar al fin de la historia. Cada Aventura, sin embargo, desafía a los personajes de maneras distintas y, si el grupo logra cumplir los objetivos de la historia, la sensación de victoria es compartida entre todos.

### **Cómo trabajarlo**

El juego que produjimos está planteado para niveles intermedio o avanzado, una vez que se necesita tener el dominio de algunas estructuras, como tiempos en pretérito. Sin embargo, como sugerimos que el profesor actúe como maestro, se puede

hacerlo con grupos de cualquier nivel, donde el profesor adecue el cuento narrado a la realidad de los alumnos, que se emplee el vocabulario aprendido y el tiempo presente para la narración, o que se actúe como en una pieza.

Para jugar al RPG son necesarios: una aventura elegida de un libro de RPG o un guión elaborado por el maestro, el cual contenga una breve descripción del tiempo y del lugar donde comienza la aventura; fichas individuales<sup>2</sup> caracterizando a cada personaje con atributos, puntuación y objetivo que pueden ser rellenas, si se utiliza un guión de RPG o creadas por los participantes de acuerdo con las características del juego preestablecidas por el maestro. Por ejemplo, si el cuento se da en una civilización precolombina no forma sentido haber un personaje abogado, pues no tiene coherencia con la Historia, los personajes que se pueden crear deben ser nativos, dioses, curas, colonizadores, etc.; un dado (o un conjunto de dados especiales de hasta 20 lados, si se juega al RPG por el guión del libro) que será lanzado en ocasiones decisivas preestablecidas por el libro o por el maestro, para decidir el destino del participante.

### Los Sistemas

Se hace necesario tener un conjunto de reglas razonables, al que a partir de ahora llamaremos de Sistema, pues se necesita estipular las directrices para la creación de los personajes y establecer mecanismos para la resolución de acciones que estén más allá de las capacidades reales de los jugadores, o aun para los confrontos entre personajes.

Otro elemento que el Sistema debe abarcar es la casualidad. En nuestras vidas, aun los profesionales más competentes y experientes, a veces son perjudicados por pequeños detalles y el más común de los mortales tiene derecho a un golpe de suerte monumental. Para incorporar ese factor aleatorio al juego, las reglas suelen predecir el uso de dados. Sin embargo, hay una lógica por detrás de ese uso.

A título de ejemplificación de esa lógica, tenemos nuestra libre traducción de un ejemplo muy claro y gracioso que obtuvimos en <[http://www.rpgeducacao.com.br/ludus\\_glossario.htm](http://www.rpgeducacao.com.br/ludus_glossario.htm)>, en el texto de los *Anais de RPG & Educação, I Simpósio RPG & Educação – Palavra: Transformação e Conhecimento*<sup>3</sup>

[...] Dos personajes disputando cuál de ellos conseguiría sostener un peso de media tonelada. Uno de ellos tiene el físico de un Mr. Universo y el otro no es nada más que un “Juan de los Palotes” raquíptico. El maestro (Narrador) decide si los personajes tendrán o no éxito cuando ejecuten la acción, comparando los resultados de ambos al lanzar un dado de seis caras (1D6). De esa manera, los dos jugadores testan sus chances contra la suerte. La probabilidad de que el personaje más fuerte sostenga el peso es obviamente mucho

---

2. Véase un ejemplo de ficha de personaje creada para fines didácticos al final del próximo subitem.

3. El *I Simpósio RPG & Educação – Palavra: Transformação e Conhecimento*, promovido por Ludus Culturalis, con el apoyo de Devir Livraria, de Terramédia, APEOESP y SINPEEM, fue realizado en Mart Center, São Paulo-SP, entre los días 24, 25 y 26 de mayo de 2002, y representó una primera oportunidad para que educadores conozcan diversos trabajos e investigaciones académicas que demuestran por qué y cómo usar RPG en sala de clase, o fuera de ella, por medio de ponencias, mesas-redondas y minicursos.

mayor de que la del personaje más débil de ejecutarlo. Así, el Narrador establece que para tener éxito en su acción, el que es fuerte necesitaría obtener 4, 3, 2 o 1 al lanzar 1D6 (4 chances en 6). El pobrecito del muchacho sólo conseguiría alzarlo si tuviera mucha, muchísima suerte, es decir, en términos de juego él necesitaría obtener 1 al lanzar 1D6 (solamente 1 chance en 6).

Entonces, si se juega con el guión de un libro de RPG o con un guión creado, las normas que rigen la aventura serán las mismas. Se basan en la lógica y en la física de manera que la acción que comete el personaje corresponda a una reacción coherente con su circunstancia, sin embargo, la suerte le puede ayudar.

## El guión

Para que el maestro no esté sólo y se vea desamparado por lo inesperado, tener un guión ayuda a predecir los posibles derroteros que los personajes van a recorrer. Los RPG más sencillos cuentan con una estructura que comprende el inicio, el combate, la victoria del héroe y el alcance del objeto de la búsqueda mediante la fuerza o la astucia. Higuchi (2001: p.190)<sup>4</sup> cita al folklorista ruso Vladimir Propp (1984), quien estableció funciones para organizar una morfología de cuentos maravillosos, a partir de un corpus de 100 cuentos rusos y que sirvió de base para el estudio de cuentos de diversos pueblos y de los cuentos que contengan ritos de pasaje, como los cuentos de hada.

Propp observó que los cuentos presentaban semejanzas, como la presencia del elemento mágico, el héroe, la princesa, un rey, una bruja, desafíos a ser vencidos, monstruos a ser combatidos.

Se aconseja basar el guión de la aventura en las funciones propuestas por Propp, si el grupo es pequeño, como en el caso de los de ELE que se forman en escuelas de idiomas, pues la aventura sigue un ritmo determinado por el número de participantes. En el caso de un grupo de alumnos numeroso, se puede cumplir una aventura corta. El crítico estableció 31 funciones, además de la función inicial que se presenta al comienzo del cuento. Para nuestra aventura, creímos necesario subdividirla en cuatro rondas de ocho funciones, pues el juego tarda un tiempo indeterminado, dependiendo de lo involucrados que se demuestren los alumnos, de las hablas de cada uno y de un factor importantísimo, que es la imaginación que hace desarrollar la historia.

Para cada función fue dada:

- Una breve descripción de su esencia;
- Una definición reducida a una palabra;
- Su signo designador convencional.

I. Uno de los miembros de la familia sale de casa (definición: alejamiento; designación: ß).

---

4. La profesora de Lengua Portuguesa Kazuko Kojima Higuchi actúa en la Red estatal de enseñanza en Sao Paulo y publicó un artículo sobre el tema RPG, que contribuyó bastante para nuestra investigación, pues el tema es aún carente de fundamentación, intitulado *RPG: o resgate da história e do narrador*.

- II. Se impone al héroe una prohibición (definición: prohibición; designación: γ).
- III. La prohibición es trasgredida (definición: trasgresión; designación: δ).
- IV. El antagonista busca obtener una información (definición: interrogatorio; designación: ε).
- V. El antagonista recibe informaciones sobre su víctima (definición: información; designación: ζ).
- VI. El antagonista intenta ludibriar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes (definición: ardil; designación: η).
- VII. La víctima se deja engañar, ayudando así, involuntariamente, a su enemigo (definición: complicidad; designación: θ).
- VIII. El antagonista causa daño o perjuicio a uno de los miembros de la familia (definición: daño; designación: Α).

Si paramos la narrativa en ese momento, seguro que a los alumnos les va a interesar continuarla. Cabe al profesor determinar si lo harán de manera oral, desarrollando una evaluación continuada o si considera más adecuado hacerse un trabajo individual, desarrollando la expresión escrita para hacer el cierre de la historia a partir de la visión de cada personaje.

Para nuestra demostración, elaboramos un pequeño guión inspirado en CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*, usamos un CD, parte integrante del libro adaptado en lengua española, para hacer la ambientación de nuestros jugadores, en el que destacamos el capítulo final e hicimos nuestras adecuaciones para establecer un eslabón con lo verosímil, ya que el héroe muere en el original. La solución que encontramos fue la de desarrollar la aventura en el espacio de tiempo psicológico en que Quijote descansa antes de despertar y recobrar la sanidad mental, para, entonces, morir. Creamos otros personajes y ampliamos la participación de algunos que ya existían en el original. Nuestro guión es el comienzo de la aventura, que a la vez, actúa como una despedida del mundo imaginario de Quijote.

Sin embargo, no es necesario que haya un guión, si el profesor ya sabe cómo actuar con el RPG. O, se pueden hacer guiones con temas diversos, sugeridos por los alumnos, o de acuerdo con el libro literario que el profesor elija. Sugerimos a los docentes subdividir sus guiones de acuerdo con el tiempo que disponen. Lo basamos en una clase de 90 minutos. Una aventura completa se daría en cuatro rondas con ese tiempo, pero puede ser cumplida por escrito, por ejemplo.

El profesor, que actúa como maestro, debe ir narrando la historia, haciendo descripciones muy claras del paisaje y de cada personaje, cuando sea su momento de entrar en el cuento. Cada jugador elige una ficha al azar con datos sobre sus personajes, el objetivo que tiene (el cual no debe ser revelado) y sus características físicas y psicológicas puntuadas de 1 a 6, que corresponden a las caras del dado que usamos. Como la del ejemplo:

D. QUIJOTE DE LA MANCHA				
Características físicas: alto, delgado, pelo liso, bigotes largos, anciano. Características de personalidad: Es un aficionado a la lectura, idealista y muy terco. Su objetivo es encontrar la cura para su debilidad ante la muerte.				
SUERTE	FUERZA	INTELIGENCIA	CARISMA	PACIENCIA
2	3	5	2	1

## Guión de Don Quijote para RPG

El siguiente guión fue elaborado por la profesora Regiane de Jesus Costa por ocasión del presente artículo y la justificación de la aventura es por ser el presente año (2005), el año de homenaje a la primera publicación de la obra. Su empleo en actividades está a disposición de los docentes. Se hace necesario recordar que no basta tener en manos el guión, el maestro debe saber reconocer los momentos en que solicitará la participación de los personajes y los que necesitan su interferencia, como en la decisión de un combate, la aparición de un personaje suyo o un cambio climático.

Tras dormir de un tirón seis horas seguidas, D. Quijote vivió intensamente su nuevo propósito.

**Alejamiento:** Así es que sintió tocar su cuerpo un repeluz de nuevo ánimo Don Alonso Quijano, pero prefirió seguir con su mote “el ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha”, pues se le ocurrió que podría ser peligroso que alguien le reconociera como recuperado y con seso. Lo acompañaba Sancho Panza en el regreso al pueblo.

**Prohibición:** El cura y el escribano que entran para escuchar sus deseos, lo habían encontrado leyendo algo, y pronto se preocuparon. Luego, llamaron a la sobrina y al ama, que le prohibieron seguir leyendo cualquier cosa.

**Trasgresión:** Los últimos días en casa, los pasó lejos de los libros de literatura, pero la debilidad que aproxima la muerte lo hizo leer revistas científicas. Por su ingenuidad, de que nunca se recuperará, observa que la ciencia ya comienza a hablar sobre clonación, de un tal proyecto genoma, y de otras investigaciones científicas que lo animaron en cuanto a la cura para sí mismo y anhela sueños de garantizar una vida larga a su sin par Dulcinea, como último deseo de su vida de honrado caballero.

Una tarde caliente llena el aire bochornoso de la región manchega de aburrimiento. Sin embargo, las pocas hojas que comienzan a caer de los árboles, pronto siguen su destino. Un viaje de libertad. La brisa liviana encanta lo que toca, transfigurando el paisaje de La Mancha, paralizando las cosas en su transcurso y luego meciéndolas, dándoles nueva vida.

Entonces, busca Rocinante a pasos silenciosos. Nadie percibe su ausencia. Sancho va a pie, empujando su asno y guiando al amo todavía enfermo, sobre su caballo. El camino ya tantas veces recorrido, ahora es un arduo litigio para D. Quijote.

Una pequeña figura deformada por el bochorno, un bulto oscuro surge a lo lejos, acercándose deprisa. Un señor de apariencia amable, llevando un hábito marrón, idéntico al del padre don Benito, de La Mancha. Es un cura investigador. Viene de Castilla por la fama de las peripecias y sandeces de D. Quijote, para entregarlo a la Corona e impedirle de seguir con sus propósitos. El señor, padre Felipe, los saluda con un breve menear de cabeza. Sancho se quita el sombrero en señal de respeto, sin embargo, D. Quijote no le hace caso.

**Interrogatorio:** Como le preguntara por su salud, advirtiéndole que hacía un viento fuerte y que debería estar en el confort de su hogar, D. Quijote le deja escapar que **su búsqueda es algo que ahora definirá su vida**. Y como no quería más extender aquella conversación molesta, se va alejando de D. Felipe, pero éste lo sigue incansablemente. D. Quijote le exige que se vaya. Entonces el cura le dice que si él no cree más en Dios, que debe permitir su presencia, como un enviado del Señor que todavía es el último que se fía de él.

D. Quijote se irrita y le dice que no le sirve la infame compañía de un viejo presumido.



**Información:** Sancho, para evitar el enfrentamiento, entonces, le explica al cura que va a guiarlo, que D. Felipo no se debe preocupar. D. Felipo insiste y Sancho acaba revelándole que su propósito es ir en búsqueda de una medicina que prolongue la vida de su amo, a quien ya le queda poco tiempo.

D. Felipo los acompaña y pone atención a la descripción de Sancho sobre un castillo magnífico y de diferente aspecto arquitectónico, donde los nobles señores llevan ropa verde o blanca, como las nubes y están siempre vigilando su magia, la tal medicina de la vida eterna, para que no se la roben, desde un aparato que amplía muchas veces el tamaño de las cosas, y que fue así como su amo se lo describió cuando soñó con dicho lugar.

**Ardil:** El anciano le dice que se trata de brujería y que, por lo tanto, los seguirá pues todo eso es muy peligroso.

En su casa, el ama percibe la ausencia de D. Quijote y se lo comunica a Antonia Quijana, la sobrina. Antonia decide seguir las huellas del caballo y traer al tío. El ama le pide para acompañarla, pero Antonia razona que es más conveniente que alguien se quede en casa por si él decide regresar. El ama concuerda que es más sensato que se quede, pues, además, su reuma les podía retrasar el viaje.

El padre D. Felipo le dice a Sancho que debe volver a casa a buscar ayuda, pues él cuidará de exorcizar a D. Quijote. Sancho le contesta que va a seguir guiándole, en nombre de la gran estima que le tiene, para protegerlo pues es ya un señor senil, cuya enfermedad, no le permite ver la realidad como es, y por eso, se puede lastimar con un pequeño animal o chocarse contra un árbol.

Don Felipo, percibiendo que no conseguiría convencer a Sancho, cambia de estrategia y les aconseja que se den prisa, pues un vendaval se acerca y deben encontrar un lugar para descansar antes que oscurezca.

**Complicidad:** Y mientras siguen ambos, D. Felipo retorna a la dirección a que seguía antes.

Antonia galopa toda la tarde siguiendo la huella de Rocinante y del borrico de Sancho Panza. Por la mañana encuentra, por el camino, al escribano y al padre D. Benito, que temprano ya marchaban hacia la casa del moribundo. Ellos la aconsejan a volver a casa y esperar, pues pedirían a un joven vecino que fuera en su lugar a buscar al enfermo.

Enrique, primo del escribano, tenía, como ese último, mucho interés en la pequeña propiedad de D. Quijote. Entonces el escribano le dice entre dientes que debe buscar a D. Quijote y pedir a Antonia en bodas al tío, y luego, poder administrar lo que le tocara a ella como herencia.

La noche cubre el cielo y un viento fuerte balancea los ramos de los árboles. Se comienzan a escuchar muchos truenos y los animales de la región aúllan asustados. Pronto, unos rayos vuelven a iluminar la pista. Las primeras gotas de agua tocan el pelo de la señorita con suavidad, sin embargo, en pocos segundos se hace imposible seguir enfrentando el torrente en la oscuridad. Antonia y Enrique se retrasan el viaje pues los caballos empiezan a asustarse.

**Daño:** Enrique entonces hostiga a ambos caballos y Antonia se ve en peligro cuando su animal se empina, haciendo que ella se caiga y choque la cabeza contra el suelo. El joven la abandona y se lleva su caballo. Cuando la chica se despierta, verifica que está sola y no sabe dónde está...

## Contribuciones a la educación

Destacamos, como objetivo a ser planteado, las contribuciones del juego para la educación:

- desarrollar la capacidad de colaboración, socialización entre los participantes, pues es necesario colaborar en las actitudes para que se cumpla con sus objetivos, además, para un buen desarrollo del juego, así como en todos los espacios sociales, hay que cumplir las reglas para convivir bien entre todos;
- promover el conocimiento de informaciones culturales presentadas en el texto: la geografía, la historia de un país, su cultura etc.;
- promover el interés por el estudio de la historia (en cuentos medievales, de caballerías, etc.) y consecuentemente, por la literatura moderna o clásica, (como Miguel de Cervantes, en la historia de Don Quijote trabajada);
- desarrollar la capacidad creativa en las historias elaboradas por los participantes y la riqueza expresiva (cuando los participantes la dramatizan);
- desarrollar la destreza oral: capacidad argumentativa (aspectos cohesivos, lógica textual), elaboración de oraciones en lengua española, uso de elementos cohesivos etc.;
- desarrollar la expresión escrita, en las propuestas de producción de textos;
- conocer y estimular la lectura de un gran clásico de la literatura española (y universal): Don Quijote;
- ofrecer a los profesores la oportunidad de trabajar proyectos interdisciplinarios con sus alumnos, una vez que los textos se permiten una riqueza de contenidos (hechos históricos, mitología, geografía, etc.);
- contribuir con la asimilación de vocabulario y algunos puntos gramaticales, semánticos, y pragmáticos a partir del uso que los alumnos harán de estructuras para comunicarse (uso de verbos, conectores y marcadores discursivos etc.);
- proponer una nueva evaluación oral, en la que el alumno se sienta motivado y no perciba que se le está evaluando.

## Conclusión

Pese a las creencias que disminuyen al RPG (de que el juego es satánico, de que envuelve brujería o hipnosis, de que causa alienación y fanatismo) está claro que el objetivo de los juegos es mantener la tradición oral, el gusto por la competencia y sobre todo, lo lúdico. Además de su uso en sala de ELE, se puede aplicar a diversas lenguas, incluso a la materna y a otras áreas del saber, o aun se puede trabajar con el en la interdisciplinariedad. Un juego que fomenta el aprendizaje a través de la sociabilidad no debe estar al margen de los recursos didácticos que la escuela dispone.

En la búsqueda de la autonomía del alumno, las actividades de producción de texto oral o escrito hacen que el aprendiente se sienta paulatinamente más seguro de sí para actuar, para hablar, para construir su aprendizaje. Pero eso no sólo se hace con el ejercicio de cumplir un rol. Antes, se hace en cada investigación sobre el tema, las llamadas prelecturas de la obra que servirá de guión, informaciones sobre el tiempo histórico, las costumbres, la ciencia, y claro, el ejercicio meta cognitivo de investigar el lenguaje. Pues, hacer una investigación, por ejemplo, sobre el autor de la obra, su vida, el país donde vivió, sus aspectos culturales, sus costumbres y, en seguida, preparar una

puesta en común para la presentación de los trabajos, es una prelectura para fomentar el interés por la obra.

Sin embargo, no se puede olvidar que el factor tiempo, para un juego de RPG, es algo que puede causar limitaciones. De esa manera, lo que podría completar la ronda inicial es una producción de texto, en la que el alumno actuaría continuando la historia, evaluando su participación en el juego, o dejando sus impresiones. Todo eso, haría que el alumno se sienta involucrado en la actividad y le daría la oportunidad de ampliación del trabajo, principalmente al alumno tímido.

Las sugerencias con el RPG son innumerables, quizá porque es un hecho que un texto nunca está listo y acabado. Cabe al docente evaluar sus reales condiciones para adecuar el juego a su criterio. Así, puede ser productivo investigar sobre otras obras del autor que se haya elegido y proponer una nueva lectura para la realización de otro juego. Si el profesor permite, los alumnos pueden elegir y construir juntos un nuevo guión a partir de un autor que les guste con ambientación referente a otro asunto y época, o, incluso se puede crear otros personajes con características diferenciadas de las que fueron propuestas, para continuar el mismo tema.

Para seguir nuestro modelo de trabajo, se podría hacer una prelectura asistiendo a la película *El Dorado*, una mezcla de historia y mito mexicanos que fue obtenida por las letras hispanoamericanas, luego se leería la *Leyenda de El Dorado* y se haría un RPG; o con asuntos y temas relacionados, no a lo sociocultural, primeramente, sino al vocabulario y estructuras que el grupo esté aprendiendo, como Un asesinato en una mansión de los años 20 (trabajar vocabulario de partes y objetos de la casa y tiempos del pasado) o En la era de los robots (trabajar el futuro), etc.

Por todo lo que hemos presentado, se puede afirmar que el RPG actúa como un escape, porque abre las puertas del aula de clase a la diversión, al espacio de lo emocional y, como la imaginación no tiene límites, se alcanzan resultados excelentes, aun con las personas más tímidas, porque uno no es uno mismo, sino otro y conociendo al otro, es altruista y no debe avergonzarse. Y así la lengua cumple su función social. Como se pudo observar, el juego permite aun desarrollar, en las personas, el hábito de actuar con creatividad, potencia la interculturalidad y el desarrollo de la autonomía del alumno en la construcción de una historia colectiva, que le permita hablar del mundo y los mundos que se construyen por medio de la literatura.

## Referencias

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Línguas Estrangeiras Espanhol. Brasília: Secretaria da Educação Média, 2005.

CERVANTES, M. de. adap. *Don Quijote de la Mancha*. São Paulo: Ática, 2000.

JACKSON, S. *GURPS: generic universal roleplaying system - módulo básico*; 2 ed. tradução de Douglas Quinta Reis; revisão Cynthia Monegaglia Fink. São Paulo: Devir, 1994.

HIGUCHI, K. K. RPG: O resgate da história e do narrador. In: CITELLI, Adilson.(Org.). *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

Sitio visitado: <[http://www.rpgeducacao.com.br/ludus\\_glossario.htm](http://www.rpgeducacao.com.br/ludus_glossario.htm)>.

## CARTÕES FRANCESES: UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Luiz Maurício Rios (UFG)

### RÉSUMÉ

*L'objectif de cet article est de démontrer la possibilité de travailler, en salle de classe, avec des cartes postales françaises - pas exactement les cartes postales de points touristiques des pays francophones -, de façon à faire agir les participants entre eux et ce matériel, aussi bien en tant que diversion que d'information. Les méthodes de langue étrangère, en général, ne sont pas toujours suffisantes pour attirer l'attention des étudiants. Nous croyons que les couleurs et le ludique mènent l'apprenant à se poser plus de questions et, ainsi, à l'apprentissage des divers aspects grammaticaux et culturels de la langue française imprimés dans ces petites cartes. Alors, à partir des aspects de vocabulaire, grammaire, phonétique, communication et civilisation, par exemple, toujours présents dans les méthodes de français, nous prétendons découvrir, parmi les cartes, celle, ou celles, qui peut (peuvent) être utilisée(s) pour que l'étudiant puisse mieux exploiter et compléter cet aspect linguistique.*

### RESUMO

*O objetivo do presente artigo é o de demonstrar a possibilidade de se trabalhar, em sala de aula, com cartões postais franceses – não exatamente os cartões postais de pontos turísticos de países francófonos –, de maneira a fazer com que os participantes interajam entre si e com os referidos cartões, sendo ao mesmo tempo uma atividade de diversão e de informação. Os métodos de língua estrangeira, geralmente, nem sempre são suficientes para prender a atenção dos alunos. Acreditamos que as cores e o lúdico levam o aluno a se questionar mais e, assim, ao aprendizado dos diversos aspectos gramaticais e culturais da língua francesa impressos nesses pequenos cartões. Desta forma, a partir de aspectos do vocabulário, gramática, fonética, comunicação e civilização, por exemplo, sempre presentes nos métodos de francês, pretendemos descobrir entre os cartões aquele, ou aqueles, que pode(m) ser utilizado(s) para que o estudante possa melhor explorar e completar tal aspecto lingüístico.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *língua francesa; ensino de línguas; cartões franceses.*

### Introdução

O objetivo primeiro do presente trabalho consistiu em coletar, organizar, apresentar e analisar “cartões franceses”, com conteúdos que incluem desde aspectos lúdicos até sociais, políticos e culturais de países francófonos, a fim de utilizá-los, num segundo momento, em atividades de ensino, como entretenimento e informação.

Desta forma, não houve pretensão de se fazer uma revisão teórica sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e nem mesmo de criar novas teorias baseadas neste material. Inclusive, não foi encontrado trabalho publicado sobre a utilização específica desses cartões em sala de aula, enquanto material lúdico. Assim, a pretensão maior foi a de explorar novas maneiras e novos materiais para o ensino da língua francesa em nossa Universidade.

Trabalhando com o ensino da língua francesa no Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, principalmente em turmas de iniciantes adultos, percebe-se a ansia e o interesse dos aprendizes pelo conhecimento do “novo” que esta língua lhes proporcionará.

Mesmo tendo como base um método de ensino apresentando vários aspectos da língua francesa (gramática, vocabulário, fonética, comunicação e civilização), o

aluno normalmente não se contenta com as ilustrações aí apresentadas, com os pequenos textos de humor ou as músicas já não mais em voga.

O aluno de Letras é leitor, portanto, quer e deve estar sempre atualizado, com textos, músicas e charges do momento. Na verdade, ele quer sempre algo mais, além do que o método lhe proporciona. E isto cabe, principalmente, ao professor, que deve estar atento a essa “fome de conhecimento”, oferecendo, sempre que possível, esses novos instrumentos que podem auxiliá-lo no ensino/aprendizado da língua e cultura francesas.

### **Cartes postales ou mídia card?**

Há anos, comecei a adquirir “cartões franceses” com o simples intuito de colecioná-los. Tais cartões foram adquiridos em Paris-França, São Francisco-CA-EUA, e até mesmo aqui em Goiânia. Vale observar que apenas dois cartões foram adquiridos aqui em Goiânia, em uma loja de um grande centro comercial, o que foi uma oportunidade única, uma vez que não há mais tal material à venda por aqui.

Há, também, material de publicidade de saúde pública, normas de trânsito etc. Material que pôde ser adquirido gratuitamente através das Prefeituras de Paris, Québec, ou de colecionadores particulares por exemplo. Hoje, esta coleção consta de mais de 400 cartões.

Posteriormente, passei a ver uma rica possibilidade de explorar tal material para o ensino/aprendizado da língua francesa. Assim, essa “coleção particular”, com a qual pretendemos trabalhar regular e sistematicamente com os calouros de 2006, é composta de uma série de cartões, em sua maioria medindo 10 cm x 15 cm, sempre bem coloridos e, quase sempre, com um pequeno texto lúdico, sempre em francês.

Acreditamos que a apresentação deste material colorido e com formato diferente, em sala de aula, instiga a visualização, e o lúdico ajuda na memorização, levando o aluno a mais questionamentos e, assim, ao aprendizado dos mais diversos aspectos gramaticais e culturais da língua francesa impressos nesse material. De qualquer forma, este material deverá ser utilizado como auxílio ao livro método, não necessariamente substituindo-o definitivamente.

Afinal, como nomear tal material? Essa foi uma dificuldade encontrada, porque chamar de “Cartões franceses”, ou *Cartes Postales* – como foi identificado nos recibos de notas fiscais -, poderia levar a pensar em Cartões Postais com informações ou imagens turísticas. Encontrei, então, a expressão *MiCA: mídia card*. São cartões que funcionam como postal, sendo um material promocional dos mais versáteis entre os impressos. É um material de mídia alternativo, divertido, postável, colecionável, podendo até virar presente, garantindo a visibilidade de um determinado produto promocional por mais tempo. O *MiCA* não é considerado uma publicidade invasiva, não acarreta poluição visual e nem sonora e é totalmente reciclável, além de ser um produto distribuído gratuitamente em estabelecimentos comerciais sofisticados e diferenciados em Goiânia. Contudo, continuarei ainda chamando-os simplesmente de “cartões”.<sup>1</sup>

---

1. Mais informações poderão ser encontrados nos seguintes endereços eletrônicos:  
[www.nouvellesimages.com](http://www.nouvellesimages.com); [www.saq.com](http://www.saq.com) e [www.mica.com.br](http://www.mica.com.br).

## Explorando os cartões

Foi limitada, para esse primeiro momento, a utilização dos cartões em turmas de alunos adultos iniciantes em língua francesa – *de vrais débutants*. Após análise de três diferentes métodos utilizados nos três mais importantes estabelecimentos de ensino da língua francesa em Goiânia ( *Le Nouveau Sans Frontière 1* – Curso de Graduação da Faculdade de Letras da UFG; *Reflets 1* – Centro de Línguas da Faculdade de Letras; e *Tempo 1* – Alliance Française de Goiânia), foram identificados os seguintes aspectos sócio-lingüístico-culturais apresentados :

- a) *Vocabulaire / Notions, actes de parole*: saluer quelqu'un et employer des formules de politesse : *tu/vous* (pluriel/politesse) ; se présenter ; professions et nationalités ; vie quotidienne et loisirs ; descriptions physiques et psychologiques ; nombres cardinaux et ordinaux ; les jours de la semaine et les mois de l'année ; dire l'heure ; épeler ; expressions *Qui est-ce ? Qu'est-ce que c'est ?* ; demander des informations à quelqu'un ; exprimer ses goûts, préférences et opinions de façon simple ; indiquer une adresse ; donner des informations générales sur un lieu ; situer géographiquement un lieu ; présenter un lieu ; exprimer l'appartenance ; demander et donner son accord / désaccord ; logement ; nourriture ; vêtements ; couleurs ; matériaux ; fêtes et faits divers ; indiquer le but et la destination ; demander à quelqu'un de faire quelque chose ; demander une explication ; s'informer sur la façon de payer ; dire ce qu'on fait ; demander et dire d'où on vient et où on va ; demander et donner des raisons ; rapporter un événement .
- b) *Grammaire* : articles définis, indéfinis et partitifs ; genre et nombre des noms et des adjectifs ; interrogation (interroger/répondre : *oui/si, non*) et négation ( *ne...pas, ne...plus, ne...jamais, ne...personne, ne...rien,...*) ; *moi...aussi, moi...non plus, moi...si* ; les pronoms personnels sujets et les pronoms toniques ; conjugaison du présent de l'indicatif (verbes du 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> groupe) ; verbes pronominaux ; adjectifs démonstratifs et possessifs ; prépositions (*à* + articles définis, *de* + articles définis, *en, chez, dans, d'autres*) ; l'impératif (affirmatif et négatif) ; adjectif interrogatif/exclamatif *quel(le)(s)* ; adverbes de quantité et de lieu ; *tout* (adjectif/pronom) ; mots interrogatifs (*qui, comment,...*) ; *on/nous* ; les indicateurs de temps.
- c) *Phonétique / Sons et lettres*: API ; intonation (affirmative et négative) ; liaisons (obligatoires et interdites) ; voyelles orales et nasales ; semi-voyelles ; consonnes sonores et sourdes ; l'égalité syllabique ; l'accent tonique ; les enchaînements vocaliques et consonantiques.
- d) *Communication / Savoir-faire linguistiques / Situations de communications*: faire connaissance ; inviter et répondre à une invitation ; décrire une personne ; exprimer l'ordre et l'obligation ; demander et commander ; évaluer et apprécier ; féliciter et remercier ; exprimer ses goûts et opinions de façon simple ; donner des informations générales/précises sur un lieu ; situer géographiquement un lieu ; présenter un lieu ; donner, obtenir, situer un itinéraire ; porter un jugement positif/négatif sur un lieu ; rapporter un événement.

- e) *Civilisation / Découverte des aspects sociaux et culturels*: Paris, monuments et lieux publics ; vie quotidienne à Paris et à la campagne ; une région de France ; la politesse ; les rapports interpersonnels ; une cohabitation dans un appartement parisien ; le fonctionnement d'une agence de voyages ; un stagiaire dans l'entreprise ; les fêtes en France ; les transports parisiens ; les musées en France.

A partir disso, o próximo passo seria identificar, entre os cartões, aquele(s) que melhor poderia(m) ser utilizado(s) para incrementar tal aspecto apresentado pelo livro método utilizado em nosso curso de Graduação.

Como a língua francesa e a língua portuguesa são “línguas irmãs”, mesmo trabalhando com verdadeiros iniciantes no aprendizado da língua francesa, encontramos aspectos lingüísticos (vocabulário, gramática etc) que, por serem transparentes, não trazem dificuldades ao aprendiz. Aliás, são oportunidades de o aluno, através da observação do que lhe é apresentado na L2, comparar com sua língua materna e, ele mesmo, ser capaz de adquirir o conhecimento novo.

Este material já foi utilizado em sala de aula por várias oportunidades, em fase de teste, com excelente resultado final, com uma boa aquisição e fixação do item lingüístico exposto. O material pode ser apresentado através de fotocópias coloridas, ou mesmo em preto e branco (quando não há prejuízo ao objetivo principal), transparência, ou, de preferência, no original. Neste caso, os cartões são entregues em pequenos álbuns de fotos, plastificados, adquiridos gratuitamente em lojas de revelação de fotos, com o intuito de protegê-los. O importante é que haja um contacto mais próximo – o manuseio mesmo – e uma certa cumplicidade com o material e, conseqüentemente, com o que se quer trabalhar.

Em sala, o material pode ser utilizado dividindo a classe em grupos de 3 ou quatro alunos, são entregues os cartões com o mesmo tema a ser trabalhado e iniciadas as perguntas: *O que vocês estão vendo?; O que são capazes de entender, a partir do conhecimento que têm da língua portuguesa ou das ilustrações, das cores, dos textos?; O que os cartões têm em comum?; Enfim, qual o item gramatical que está sendo apresentado?* etc. Com esse estímulo visual, após a apresentação desse material, o aluno poderá passar, portanto, aos exercícios de fixação do próprio método ou outros preparados (músicas, jogos no quadro etc.)

Para exemplificar, apresentamos, de maneira esquemática, alguns cartões com os mais diversos aspectos da língua e com sugestões de aspectos a serem trabalhados em momentos diferentes do curso:

01. « je t'écrie mè fau pas fère atension au fote ! »



Primeiramente, refazendo esta frase, teríamos « *Je t'écris, mais il ne faut pas faire attention aux fautes.* », quando então o professor poderia trabalhar, por exemplo, com os seguintes aspectos:

- a) De imediato, com a ortografia das palavras, observando a diferença entre a pronúncia e a escrita: “mè” - *mais*; “fau” - *faut*; “fère” - *faire*; “atension” - *attention*; “au” - *aux* e “fote” - *fautes*;
- b) Com os verbos *écrire*, no *Présent de l'Indicatif*; *faire*, no *Infinitif*; e o verbo  *falloir*, que sempre é conjugado na 3ª pessoa do singular, independente do tempo verbal, além de mostrar que, diferentemente da atividade oral, o pronome *il* sempre deve estar presente na escrita;
- c) Também a partícula *ne*, da negação em francês, pode ser eliminada no oral, mas deve estar presente na escrita;
- d) A informação de que uma frase deve começar com letra maiúscula, tanto em português quanto em francês, deve ser lembrada: “je” - *Je*;
- e) A contração da preposição *à* com os artigos, o que daria *aux* (*à + les*), no lugar de *au* (*à + le*) tendo em vista que o substantivo *fautes* está no plural, e o artigo correspondente deve ser *les*. Aqui também pode ser trabalhada a noção de singular/plural (“fote” - *fautes*).



02. *Poupées du monde*

Este cartão proporciona o trabalho com os adjetivos de nacionalidade, com a formação dos gêneros (masculino/feminino) e do número (singular/plural) em francês, além de se poder trabalhar com o nome dos países correspondentes e informações culturais a partir das vestimentas dos bonecos.

## 03. Les mots doux



Com este cartão, além de apresentar o vocabulário de alguns animais, deve-se acrescentar que tais nomes também são usados como expressões de afeto, de carinho, palavras “doces”, como diz o título do cartão. Já um aspecto gramatical a ser trabalhado são os *Adjectifs Possessifs*, com exemplos no masculino/feminino e no singular/plural: *mon, ma, mes*. Posteriormente ainda deve ser acrescentada a utilização de *mon* para o feminino.

04. Du bonheur tous les jours



Aqui encontramos os dias da semana, além de uma variedade de cores a serem trabalhadas.

## 05. Du bonheur toute l'année



Além dos meses do ano, este cartão permite a apresentação das estações do ano, podendo se fazer a diferença entre os hemisférios norte e sul e todos os outros aspectos culturais que esta diferença provoca. Temos também o exemplo de palavra com gênero diferente do português: *le bonheur* = a felicidade.

## 06. Ma puce



Bem humorado e pleno de informações gramaticais, este cartão permite trabalhar:

- a) as diferentes possibilidades de formação de frases interrogativas em francês;
- b) aqui também encontramos *Adjectifs possessifs*: *votre, sa*;
- c) a diferença entre *Verbe pronominal* x *verbe non pronominal* : *promener* x *se promener* ;
- d) mais uma vez o verbo *faire*, aqui conjugado no *Présent de l'Indicatif*;
- e) a importância da pontuação, que aqui não está presente, mas que deveria estar: *Il promène sa puce.* ;
- f) e, ainda, os *Pronoms personnels*, mesmo que aqui esteja presente apenas o pronome *Il*.

07. *Pas trop fort, quand même !*

Neste último cartão, alguns dos aspectos que podem ser trabalhados são os seguintes:

- a) os advérbios *fort* e *trop*, e suas diferenças no uso;
- b) os verbos *Falloir* (Il faut...) e *Aimer/S'aimer* ;
- c) a expressão *Quand même* que aqui pode ser o mesmo que *Tout de même*;
- d) o uso da negação sem a partícula *ne* e, neste caso, sem a presença de verbo;
- e) e, finalizando, a possibilidade de ausência de acento gráfico, em francês, quando a letra encontra-se maiúscula: *QUAND MEME*.

### Considerações finais

As atividades lúdicas em sala de aula - aqui no caso com os cartões - são fundamentais para o aprendizado, independente da idade. É também uma forma eficaz de integrar o novo conhecimento ao universo do aprendiz. O uso dos cartões em sala procura levar a um aprendizado mais descontraído, além de ampliar o material apresentado pelo livro método.

O aprendizado da língua francesa não deve ser feito apenas com palavras, explicando o que está exposto no método. Para compreender o mundo de forma plena e nos comunicarmos, ou para apreender uma nova língua, podemos usar gestos e

toques, imagens visuais e sonoras. Como as palavras, os sentidos também adaptam o ser humano ao meio social e ambiental e são fontes de conhecimento. O desenho, somado às explicações verbais, deve ser o ideal. Ou seja, verbal e não-verbal se complementam, tornando mais rico, compreensível e acessível o aprendizado.

Quando nos expressamos pela palavra, usamos o raciocínio, a compreensão e avançamos no conhecimento, etapa por etapa. Quando usamos uma linguagem não-verbal, como os cartões, a apreensão pode ser imediata e global. O desenho apresentado dá uma visão de conjunto imediata, enquanto as explicações, verbais, têm uma seqüência organizada.

Desta forma, acreditamos ser positiva a utilização do referido material em sala de aula, como entretenimento e informação. Enfim, como transporte para apresentar e adquirir os mais variados aspectos sócio-lingüísticos e culturais da língua francesa.

### Referências

DOMINIQUE, P. et alli. *Le Nouveau Sans Frontières 1, 2, 3 – Méthode de Français*. Clé International, Paris, 1988.

CAPELLE, G. *Reflets – Méthode de Français 1, 2*. Hachette, Paris, 2000.

CARE, D. *Jeu, langue et créativité*. Hachette, Paris, 1983.

BÉRARD, É. et alli. *Tempo 1 – Méthode de français*. Didier/Hatier, 1996.

PAUL, R. *Le Nouveau Petit ROBERT – Dictionnaire de la Langue Française*. Dictionnaires Le Robert, Paris, 1994.

PAUL, R. *Le Petit Robert – Dictionnaire Illustré des Noms Propres*. Dictionnaires Le Robert, Paris, 1995.

KISHIMOTO T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. Pioneira Educação, 1998.

WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Hachette, Paris, 1983.

## THE CONTRIBUTION OF NEUROLINGUISTICS TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Mariangela Marcello (ALCIES-Vitória-ES)

### ABSTRACT

*Communication is 'the' most important means we have to understand who we really are. We decide who we are according to the others' reactions to what we do and say. The words we choose disclose relevant information about who we are and how we perceive the others. Learning about oneself is a never-ending process. Foreign language learning triggers the awareness of one's own 'self'. A foreign language may be an easy tool in breaking barriers as well as in creating barriers in the delicate process of creating a 'rapport' both with the self and the environment.*

### RESUMO

*A comunicação é a mais importante ferramenta que nós temos para entender quem somos de verdade. Nós decidimos quem somos em relação à reação dos outros àquilo que fazemos e dizemos. As palavras que escolhemos revelam informação sobre quem somos e como percebemos os outros. Aprender sobre si mesmo é um processo sem fim. Aprender uma língua estrangeira funciona como um disparador, um gatilho para a consciência de si mesmo. Uma língua estrangeira pode representar uma fácil ferramenta para quebrar ou criar barreiras dentro do delicado processo da criação de um 'rapport' com o próprio eu e o ambiente.*

PALAVRAS-CHAVE: *identidade; mapa; território; filtro afetivo.*

### Introduction

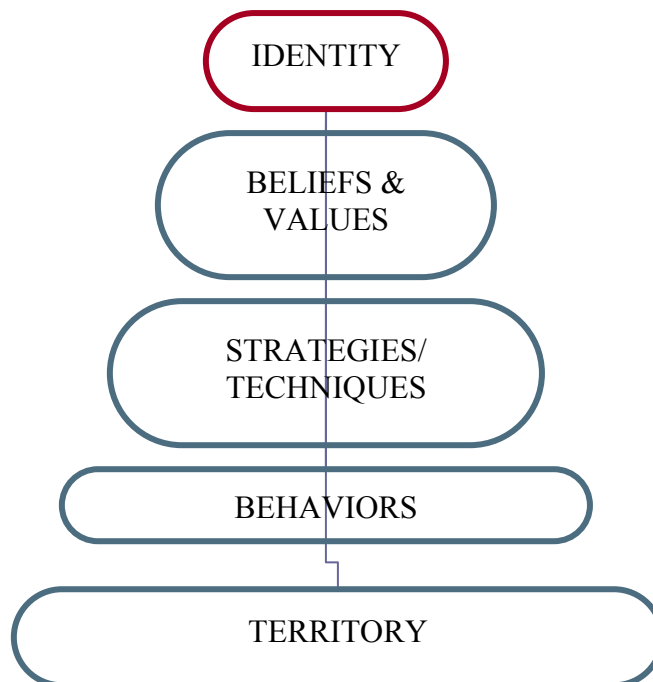
Years ago the students in a Foreign Languages Course in Italy were given an essay, at the final exam, in which they had to exploit the idea that "speaking many languages means having many souls". That sentence certainly hits the real objective foreign language learning should reach, which is to 'connect' to one's own self through a variety of different ways.

Each of us gathers information about himself/herself in dealing with situations and people. Sometimes we are even surprised at our own reactions, either positive or negative, to events we experience; we have reactions we would have never predicted. It greatly depends, generally, on the kind of interlocutors we face and on the opinion we know they have of us. We 'feel' what they think, or what we imagine they think, and, in a way, rather than reacting to the mere actions, we react 'to the effect' that other people's actions, or words, has on us. We 'translate' the experience, indeed, using the patterns and models we have. Using the language of Neuro-linguistic Programming (NLP), we would say we live our experiences through our 'maps'. In NLP one of the basic concepts is that 'the map is not the territory'. It means, then, whatever information our maps provide us with is based on our 'interpretation' of the reality (DILTS, EPSTEIN & DILTS, 2004). We 'receive' information that we exploit so producing more information which will determine our behavior and the choice of our strategies and techniques in dealing with different situations.

NLP throws light on the itinerary that starts from the 'territory', that is to say the situation or the event we are in ('where' and 'when'), continues through the 'behaviors' step ('what') and then through the 'strategies' one ('how'), to finally take us up to the level of the beliefs and values that enlighten our choices ('why'). Whatever we do, decide or choose to do, is, therefore, determined by our pattern of



beliefs and values which originate both from our experience and from the contexts we were raised in or we live in. The whole of all these steps, therefore, reveals 'who' we are, our 'identity' or, we should rather say, our 'identities'. NLP calls these different steps "logical levels". An analysis of these levels will have to keep a neat distinction among each of them, so as to provide us with as much information as possible and make us learn about ourselves (DILTS & EPSTEIN, 1995).



### **NLP and communication**

We learn who we are through communication, whose aim, indeed, is not only to help us survive. We decide who we are based on how the others react to us (ADLER, ROSENFELD & PROCTOR, 2001, p. 7). The steps in the logical levels related to behaviors and strategies, that is 'what' we do and 'how' we do it, differ in a remarkable way in communicative interactions especially with people from other cultures. A careful analysis of the data resulting from these interactions contributes to gather details about the reasons why we choose particular behaviors or strategies in order to reach our goals or express our own ideas. We may act in quite a different way when talking to different ethnical groups or when living in a foreign country. We are, or may be, one and many without being incongruent or inconsistent. The step 'beliefs and values' may change dramatically when we are in 'foreign' contexts. Though we may not share the 'beliefs and values' of the other country, there are cases in which we have to adapt, modify our behaviors and strategies to be congruent to the environment where we are, unless we, intentionally, want to stand out and act differently from the others (DILTS, EPSTEIN & DILTS, 2004). Let us consider simple examples like wearing the 'burka' or the 'chador' for western women if they go to Muslim countries, or, orderly queuing up for the bus or at the box office for people who are not used to this in their own countries. The opposite is true, as well, for British people 'elbowing' their

way through at box offices when they are not in their country! Many more examples might be quoted, especially as it comes to proxemics or 'taboo' issues in conversations. A neat analysis of each single step in the logical levels helps understand and learn about ourselves as well as about the real meaning of the terms 'foreign culture'. It becomes easier to widen our 'maps' so as not to discriminate against what we do not share, or who we do not know. If the steps are separated it is also easier to organize information from the language point of view, whether we are examining situations, oral or written texts, films, songs and whatever else. The work that teachers quite regularly do in class based on the WH-questions may, in this way, turn out to be more useful as it offers more from the 'meaning' point of view, without complicating the language needed.

The definition of identity receives new light from the information that we put together as we go up the logical levels. Communication, indeed, is not something we do 'to' others, rather is an activity we do 'with' others. A metaphor can help us define communication. We may compare people's interactions to dancing. In both activities the result depends on how involved the partners are. Indeed, the presence of two talented partners is not enough to guarantee a good result, unless they coordinate during the activity. Moreover, people often vary their way of dancing when they vary partners. Finally we may say that people choose whether to contribute to the success or the failure of the dance just as they do in communication, where they may intentionally or unintentionally equivocate, be obscure or hide information rather than helping the interlocutor to understand and feel comfortable in the exchange.

Communication is, therefore, transactional, 'with' others not 'to' others, which means that a behavior that is successful in an interaction may not necessarily be effective in other situations. It is interesting to consider at this point that research in the field of human interaction reveals that 'words' contribute only to 7 per cent of communication, whereas 'voice qualities' to 38 per cent and 'body language' to 55 per cent. Words spoken trigger a whole network of unspoken data which interlocutors exploit through their 'maps'. As it has been stressed in NLP, the map is not the territory, which means that we respond not to the facts that happen in our lives but to our interpretation of them. The Neuro-linguistics of learning helps us understand that :

- i. we filter the information through our representational systems, the sensory ones based on our five senses,
- ii. we focus our sensory representation following two kinds of orientations, externally toward the outside world or internally toward remembered or constructed experiences,
- iii. we link different representations to other representations from our experience,
- iv. we experience the effect of each step, so dealing with results that provide us with information related to the whole process.

These four steps are defined the R.O.L.E. Model in NLP (Representational systems- Orientation- Links- Effect) (DILTS & EPSTEIN, 1995, p. 22).

People are generally not always aware of which representational sensory system is most effective for them or which one they most often use, whether it is effective or not. The representational sensory systems are: Visual (sight), Auditory (sound), Kinesthetic (feeling), Olfactory (smell), and Gustatory (taste).

One simple way to detect what kind of interlocutor we have is to carefully analyze the relationship neurology-language that comes through his/her own words. Examples of how we may detect a person's attitude as to representational sensory systems are (O'CONNOR & SEYMOUR, 1993, p. 46-48):

1. Visual phrases

I see what you mean  
Show me what you mean  
You'll look back on this and laugh  
This will shed some light on the matter  
It appears to me  
The future looks bright  
Beyond any shade of doubt  
It looks good to me

2. Auditory phrases

On the same wavelength  
A lot of mumbo jumbo  
That's all Greek to me  
Rings a bell  
Music to my ears  
Word for word  
Unheard-of  
Hold your tongue  
Loud and clear  
I have been hearing good things about it

3. Kinesthetic phrases

I will get in touch with you  
I can grasp that idea  
Hold on a second  
I feel it in my bones  
A warm-hearted person  
A cool guy  
Scratch the surface  
I can't put my finger on it  
Going /falling to pieces  
Control yourself  
Smooth operator  
I feel good about the whole project

4. Olfactory and gustatory phrases

Smell a rat  
A fishy situation  
Smells like a winner to me  
A bitter pill  
Fresh as a daisy  
A taste for good life  
I can taste the victory  
A sweet person  
An acid comment

These examples help us understand how each of us perceives the reality, experience, through the sensory patterns that he/she has. This takes us to a 'physical' dimension of 'learning'. The mind does not 'work' on its own. When we learn the whole of our body and mind is involved. If the territory is not perceived as a friendly one, behaviors and strategies reflect decisions taken at different levels where a

'defensive' attitude is chosen as a best answer to a situation lived as a 'danger zone'. The chance to make mistakes may easily be perceived as a danger zone if the mistake is seen as a threat to the image the person has of himself/herself or wants the others to have (beliefs and values level). It is not by chance that most learners use the answer "I am afraid of making mistakes" when invited to take a more active part into the lesson. 'Fear' should not be an emotion linked to a class situation, since the cane or corporal punishment have been abolished ages ago. Yet, some learners still feel that 'learning' is not a happy, relaxed experience for them. Their defensive attitude, the raising of the level of the affective filter calls for more attention than a superficial reassuring comment from the teacher.

A relevant piece of information comes from studies on the human mind. We learn from Carter (1998, p. 82),

Emotional stimuli are registered by the amygdala. Conscious emotion is created by direct signals from the amygdala to the frontal cortex, and indirectly. The indirect path involves the Hypothalamus, which sends hormonal messages to the body to create physical changes like muscle contraction, heightened blood pressure and increased heart rate. These changes are then fed back to the somatosensory cortex, which feeds the information forward to the frontal cortex when it is interpreted as emotion.

Cold or sweating hands, dry mouth, low tone of voice, heart beating fast, long desperate silences as well as aggressive or arrogant behaviors supply us with a large amount of information about what goes on 'behind the screen'. To associate 'doing' to 'being' is quite disruptive as it leaves a person stuck in an uncomfortable situation felt much heavier than it actually is. We are who we are; we are not what we do. We are good people but we may do good things as well as bad things, without it changing our being good people. We make choices, no matter if they are 'good' choices or 'bad' choices, because we can always make 'more' choices in order to reach our goals. Actions and identity are separated by a wide gap that gets continuously filled and regenerated.

Communication, we may agree at this point, is not only based on speech, and speech, in its turn, is not a list-like affair but a network developing inside the mind.

The implications of what we learn from all the data we have been examining so far are numerous and rich in suggestions about what to keep in mind in language teaching/learning and how to follow the process. NLP is indeed a model focusing on the process. Learning, at times, becomes like 'knowing the words' but 'not the music'. Focusing only on the cognitive aspects, what we might define 'education from the neck up', would mean narrowing the results we would otherwise reach in considering a human being as a whole of body and mind functioning together. The human mind has been compared to a 'parachute'. It works better when it is opened, our mind is better than we think, indeed, if only we listen to the information it gives us and we allow it to interact with us while we live our interchanges. A variety of possibilities, a widening of our horizons enriches us with more chances of successful results in really 'understanding' and 'interacting' with the 'other'. Systematic thinking, however effective and productive, is in a way a 'double-edge sword', it ends up by being like scotch tape which is good because it sticks to everything but exactly for the same reason may cause numerous problems (DILTS & EPSTEIN, 1995, p. 2). If we look at reality or our own experience always and only in the same way we will always and

only see the same things. Realities, people, however, are different, unpredictable, unknown to us most of the times. This is even truer when it comes to a foreign language and culture situation.

Communicative competence will therefore have to respond to some particular requirements. It has to be 'relational', not absolute. It will have, therefore, to be based on the principle that some approaches that work with some people will be totally incorrect with other people in other situations. Here follows the need for 'flexibility' particularly relevant when it comes to groups of people from different cultures. Communicative competence will have to be considered 'situational', meaning that we may 'handle' some situations properly but we might, as well, mishandle others, without it affecting in any way who we are. We will not define ourselves implacably good or bad communicators. We will clearly distinguish, in fact, what we do from what and who we are. Our identities are not to be gambled in each action we perform. We do different things in different ways. At times things work the way they should, according to what we want. Other times they do not. At that point we make 'choices', different choices linked to previous experiences and previously acquired data. Effective communicators, indeed, are 'adaptable', that is they choose the right response for the situation. Another encouraging aspect of communicative competence is that it 'can be learned'. It means there is no such thing as 'failure', but only 'feedback', which should always be forward looking, that is looking at what can be done in the future rather than retrospective as, in that case, it would trigger negativity, which, we know, slows the learning process down. We may understand at this point the enormous relevance that concepts like these have in the context of language learning as such and foreign language learning specifically. It implies the need for a continuous work on the development of techniques and strategies in order to set up a kind of database to refer to any time we interact. The most effective computer, indeed, is the one we have between our ears. Our brain is able to acquire limitless amount of information and never deletes data. It does not erase, actually, it adds.

Feedback is, therefore, a basically relevant tool which helps us redirect or restructure our behaviors and choices in interchanges. One important and direct consequence in the awareness and acceptance of its relevance is the key role that the ability of 'listening' acquires. Listening to both sounds and whatever 'signals' the interlocutors is sending to us.

Teaching, recently, has put a great emphasis on speaking as such. It is indeed an indispensable tool in communication. However, if we have a number of people all 'speaking' to each other, being able only to say what 'they' want to say, then we have no communication, no interchange going on. The world, nowadays, is a clear example and proof of what it means when people speak but do not 'listen' in order to 'respond' and 'interact' or 'negotiate'. In contemporary society, in families, in so many situations people 'say' things, 'speak to' the others, do not 'talk with' them, do not 'interact'. They 'state' ideas, mostly their own.

Listening, as a whole, that is 'watching' people's behaviors and 'hearing' not only the words they say but also the ones they do not say but convey through their actions, their posture, their silences, their intonation and whatever else, provides information on possible strategies to be used in order to reach the others as well as understand them.

The awareness and acceptance that people are different, that there may be contexts in which the concepts of 'right' or 'wrong' are not applicable, that the 'territory' is not likely to correspond to each single 'map', the awareness, that is, of

personal and cultural differences, will be the first tool to be used to fight racism and discrimination on the grounds of a hierarchy of beliefs based on opinions rather than on respect.

Indeed, some behaviors which may be seen as 'practical' in some contexts may directly mean positive contribution or discomfort and strain right from the beginning to some interlocutors. Let us consider, for example, the solution Western people choose in dealing with Asian students in their classes. In most cases, due to the difficulty Western people have in pronouncing or remembering Asian names, teachers simplify the situation by either attributing or requesting students to choose a Western name so to make things easier for the teacher and the other students. At this point we might wonder what there is in a name. A person's name has something to do with the 'person'; we 'validate' someone by using his/her name. Learning a name would mean focusing on the person. Teachers in most cases do not know what effect this change may have on the student's identity. The students may like the change or it may happen that they, due to their cultural beliefs, do not show any regret or discomfort, though they feel it.

Furthermore it would be interesting to consider the implication of considering habits as elements which make us feel 'safe'. An adult learner of a first foreign language has become accustomed to always using one language. The new situation, the foreign language in our case, may thrill him/her as a welcome and needed novelty or may just 'feel' strange, so interfering with emotions, on the level on which his/her affective filter rests. It would be as if we were asked to cross our arms differently from our usual way. Nothing wrong, nothing impossible, it would just 'feel strange', though.

Learning a foreign language offers a number of challenges on different levels. It deals with behaviors, strategies, beliefs and values, it hits the personality level. It goes all along, up and down, the logical levels.

Learning fast and comfortably or having difficulty may relate to our 'interpretation' of the language or the language teacher's signals; it may suffer from some wild reaction of the affective filter, it may trigger memories of past experiences supporting some unexpected behaviors or it may be 'validated' or 'disregarded' by the person's beliefs and values.

Let us examine some more examples. A great difference is easily found among members raised in individualistic or collectivistic cultures. The former ones reward individual performance whereas the latter ones produce and support 'team players'. Different value is given in these societies to shyness and reticence which are considered a hindrance, a problem in one case but a quality in the other case. The same happens with the use of 'assertive language' considered a signal of a 'strong' personality, the 'leader' kind or looked down as a signal of unacceptable arrogance.

The following proverbs, for example, linked to the concept of 'the nail that sticks out', reveal the different value given to the same attitude in different cultures:

The squeaky wheel gets the grease (US)

The nail that stands the highest is hit the hardest (Japan)

The poppy that stands the tallest is cut first (Australia & New Zealand)

## Conclusion

It has been stressed the relevance of feedback and the necessity to 'listen' in a 360 degree style to the 'others'. It is regrettable to acknowledge that whereas children get and recognize an enormous amount of 'feedback' that helps them to become adults, the 'adults' disregard the value of feedback so forgetting the extreme value of this tool. The process of growing older, in some cases, disregards feedback as a source for hurting feelings or the disclosing of a 'failure frame'. That is when communication breaks down, people get stuck with the 'I can't do that' feeling, the 'I'm afraid of making mistakes' attitude which often is the reason for abandoning the learning process as a dream too difficult to come true.

It is, indeed, a useless waste. Each person's inch of brain, body and soul is there, waiting and functioning like a wonderful tool offering each person the chance to look at someone else, wherever he/she comes from, or at whatever a person might have written, whatever style, from literature to newspapers, and press the magic button where it says 'communicate/interact'. That is when a whole wonderful scenario comes to light and the adventure into the world of the 'other' starts, an adventure that most likely will lead us or end up back into ourselves.

## References

- ADLER, R.; ROSENFELD, L.; PROCTOR II, R. *Interplay: the process of interpersonal communication*. New York: O.U.P., 2001.
- CARTER, R. *Mapping the mind*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1998.
- DILTS, R. B.; EPSTEIN, T. *Dynamic learning*. Capitola (CA): Meta Publications, 1995.
- DILTS, R. B.; EPSTEIN, T.; DILTS, R.W. *Ferramentas para sonhadores*. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2004.
- O'CONNOR, J.; SEYMOUR, J. *Introducing NLP*. Northampton: The Aquarian Press, 1993.

## REFLEXÕES E ORIENTAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO ORAL PARA A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Michele Dionísio da Silva (PG-UFG)

### ABSTRACT

*The present article aims to present the way in which reflections and guidelines were developed with the participant teachers during the workshop in order to make them aware of the complex process of oral error correction in FL classrooms. The strategies shown were evidenced in the research data of my Master's dissertation. The classification of error correction types was based on a study carried out by Lyster and Ranta (1997). The objective was to produce discussions from the results of the research in relation to the referred topic seen that its theory is still little known by the professionals in the language teaching field.*

### RESUMO

*O presente artigo tem por objetivo apresentar a forma como foram desenvolvidas reflexões e orientações juntamente com os professores participantes do minicurso, a fim de despertar-lhes para o complexo processo de correção de erros orais em sala de aula de LE. As estratégias de correção oral em foco foram evidenciadas nos dados de uma pesquisa realizada para minha dissertação de Mestrado. A classificação dos tipos de correção foi feita com base em um estudo de Lyster e Ranta (1997). A partir de tais resultados, procurou-se gerar discussões a respeito do assunto, cuja teoria ainda é pouco conhecida pelos profissionais da área do ensino de línguas.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *correção oral; estratégias; erros orais.*

### Introdução

A correção dos erros cometidos por alunos durante o processo de aprendizagem de uma L2/LE tem suscitado interesse especial por parte dos estudiosos e pesquisadores da área nos últimos anos, tanto em relação à escrita quanto à oralidade. No entanto, percebe-se uma necessidade de se trazer as pesquisas sobre o assunto mais perto dos profissionais da área do ensino de línguas, que muitas vezes não tem conhecimento da teoria referente ao assunto.

No âmbito de tais pesquisas hoje, o erro é indiscutivelmente importante e positivo para o processo de aprendizagem de uma língua por constituir-se evidência do que precisa ser melhorado, do que necessita de atenção e do que resta a ser aprendido (Lyrio, 2001; Figueiredo, 2002; Lima, 2002), tanto para os aprendizes quanto para professores e estudiosos (Corder, 1967).

Já a correção de erros orais tem sido contemplada com um olhar de dúvida e incerteza quanto à sua capacidade de contribuir para uma maior eficácia do processo de aprendizagem de alunos e de promover mudanças permanentes na interlíngua<sup>1</sup> (IL) do aprendiz. No entanto, diversos estudos evidenciam o fato de que a correção oral auxilia os alunos a perceberem seus erros, a se tornarem conscientes deles (Schmidt, 1990). Além disso, possibilita-lhes testar suas hipóteses acerca da língua-alvo (LA) por

---

1. Segundo Selinker (1972), o termo 'interlíngua' se refere a um sistema lingüístico separado, que evidencia o desenvolvimento lingüístico do indivíduo na L2. A IL é particular e é representada como um *continuum* que apresenta influências da primeira língua do aprendiz, mas que ainda difere da língua-alvo.



meio da produção (Swain, 1995; Hedge, 2000), ou seja, da tentativa de reparo<sup>2</sup> do erro. Com isso, conclui-se que as ações interventivas do professor no sentido de apontar os erros cometidos pelos alunos são produtivas e positivas para que eles sejam capazes de detectar diferenças entre sua IL e a LA.

No contexto do ensino comunicativo de línguas, não podemos, no entanto, nos ater apenas à precisão lingüística da produção dos alunos, tornando a correção de erros uma pedagogia dominante em sala de aula. Para que o aluno se desenvolva, é necessário que ele esteja disposto a correr riscos na LA (Omaggio, 1986). Dessa forma, se o aluno é corrigido com uma frequência excessiva, ele provavelmente sentirá um certo desconforto para produzir na LA, desconforto este causado pela impressão de que sua fala é percebida em termos do que é “certo” ou “errado” (Murphy, 1986). Tocamos, então, em um aspecto que está fortemente ligado à correção de erros, principalmente de erros cometidos na oralidade: o fator afetivo. Dessa forma, acreditamos que, além de *feedback* cognitivo, é também de suma importância que se dê especial atenção ao *feedback* afetivo que é transmitido aos alunos durante a correção. Segundo Tsui (1995), quando o professor valoriza as contribuições dos alunos e fornece um *feedback* encorajador, eles se sentirão mais motivados a aprender e a participar nas aulas, criando, assim, um ambiente social agradável em sala de aula.

A correção de erros se apresenta, então, como um processo complexo, cujos objetivos incluem, além de ajudar os alunos a se tornarem mais precisos no uso da LA, desenvolver sua confiança, torná-los conscientes de seus erros e provê-los com informações sobre seus méritos e progresso (Scrivener, 1994). Ao nos depararmos com tamanha tarefa, surge uma necessidade de conhecer estratégias de correção que possibilitem atingir tais objetivos e que, principalmente, ofereçam ao professor opções de uso, para que sejam aplicadas tendo-se em vista a atividade que está sendo desenvolvida, o momento da aula e até o aluno que cometeu o erro. Defendemos, assim, ações corretivas por parte do professor que sejam conscientes, refletidas e sistemáticas, considerando-se que a sala de aula de LE é um espaço de pluraridade, tanto de eventos quanto de indivíduos.

Partindo desses princípios, surgiu a idéia de se desenvolver um minicurso que instigasse reflexões entre professores de língua inglesa acerca do processo de correção de erros orais. Após feitas algumas dessas reflexões, procurou-se orientar esses professores em relação a algumas técnicas de correção oral abordadas em estudos que tratam do assunto. Com isso, na seção seguinte, relatamos as atividades realizadas com o intuito de atingir tais objetivos.

### **Reflexões acerca do processo de correção oral**

Para levar os professores a se atentarem para algumas das principais questões relacionadas ao processo de correção oral em sala de aula de LE, apresentamo-lhes algumas perguntas que pudessem fazer com que sua própria experiência como professores ou como pesquisadores em sala de aula viessem à tona e, assim, tornassem aparentes seu conhecimento e visões acerca de tal processo. As referidas perguntas foram primeiramente formuladas por Hendrickson (1978), que ilustram a

---

2. Lyster e Ranta (1997, p. 49) afirmam que ‘reparo’ constitui na “reformulação correta de um erro produzido no seu turno de fala, e não nas seqüências de turnos que seguem a reformulação correta”.

complexidade do processo de tomadas de decisões (ver Anexo A) dos professores frente aos erros de seus alunos. São elas:

- 1) Os erros devem ou não ser corrigidos?
- 2) Se for o caso, quando os erros devem ser corrigidos?
- 3) Quais erros devem ser corrigidos?
- 4) Como os erros devem ser corrigidos?
- 5) Quem deve corrigir os erros?

Nesse momento, surge questões como o momento mais apropriado para realizar uma correção, a relevância de um erro, o efeito que a correção pode ter no aluno que o cometeu e na turma como um todo, entre outros. Em outras palavras, permite que haja uma reflexão sobre o tipo de *feedback* cognitivo ou afetivo que é provido aos alunos.

Alguns pontos negativos e positivos da correção oral em sala de aula foram ressaltados pelos participantes do estudo de Silva (2005) durante as entrevistas. Tais pontos se relacionam de diversas formas com as perguntas propostas anteriormente para discussão.

Entre os pontos negativos, foi citado a exposição do aluno. Os alunos do estudo de Silva (2005) apontaram que muitos deles se sentiam expostos em sala de aula durante a correção, pois antecipavam um certo julgamento dos colegas com relação aos seus erros. Além disso, características individuais, como a timidez, determinavam a maneira como percebiam a correção oral realizada, ou seja, aquelas que pediam uma reformulação do erro cometido não eram bem-aceitas, visto que exigiam uma certa exposição de sua face perante a turma. O conflito entre os objetivos do professor e dos alunos também se apresentou de forma negativa. Diversas vezes o erro corrigido pelo professor não era considerado importante para os alunos. Atitudes de impaciência e insistência do professor ao corrigir foram consideradas igualmente negativas, pois desmotivavam os alunos a produzir, dando-lhes a impressão de que a precisão lingüística era mais valorizada. Por fim, outra ação apontada como constrangedora foi a correção diferenciada e não-sistemática realizada por professores em sala de aula, ou seja, quando o professor corrige alguns alunos mais do que outros ou quando o professor corrige um certo erro cometido por um aluno e deixa aquele mesmo erro passar quando outro aluno o comete.

A correção oral é vista como sendo positiva por proporcionar a conscientização e reflexão sobre os erros pelos alunos, por contribuir para a aprendizagem, por evitar a “fossilização” dos erros, e, por último, por constituir-se, segundo os participantes do estudo de Silva (2005), uma demonstração de interesse pelo desenvolvimento dos alunos.

### **Estratégias de correção oral**

Existem diversas técnicas de correção oral (explícitas e implícitas) que os professores podem utilizar em sala de aula para apontar os erros imediatamente após serem cometidos pelos alunos. Algumas delas são capazes, ainda, de oferecer oportunidades para que os alunos corrijam seus próprios erros (ver Anexo B para compreensão das possíveis ações do professor e dos alunos durante a correção de um erro). São elas:

**1 - Correção Explícita** → Fornecimento imediato e explícito da forma correta após o aluno ter cometido o erro.

Beatriz: A vegan doesn't eat... animal products /'prɒdʌkts/. (**ER- pronúncia**)  
Paula: Products /'prɒdʌkts/. (**C- explícita**) (Aula 5)

**2 - Elicitação** → Estratégia utilizada pelo professor para que os alunos reformulem sua produção.

a) O professor pede ao aluno que complete sua fala através do uso estratégico de uma pausa, convidando-o, assim, a utilizar a forma correta.

Paula: I had a shower this morning.  
Laura: I haven't Ø shower this morning. (**ER- gramatical**)  
Paula: I... (**C- elicitação**) (Aula 2)

b) O professor faz uso de perguntas para obter a forma correta (ex.: “Como se diz/soletra isto em inglês?”)

Paula: What's this?  
Caroline: Blow /blaʊ/, blew /blɛw/, blown /blaʊn/. (**ER- pronúncia**)  
Paula: What's the pronunciation? (**C- elicitação**) (Aula 3)

c) O professor pede ao aluno que reformule sua fala.

Caroline: Bend /bɛnɸ/, bent, bent. (**ER- pronúncia**)  
Paula: No, bend /bɛnd/... Say it again. (**C- elicitação**) (Aula 3)

**3 - Correção Metalingüística** → Constitui-se de “comentários, informações, ou perguntas relacionadas à boa formação do enunciado, sem fornecer explicitamente a forma correta” (Lyster e Ranta, 1997, p. 47).

Caroline: Blown /bləʊn/. (**ER- pronúncia**)  
Paula: /n/. No, at the end... blown /bləʊn/. (**C- metalingüística**) (Aula 3)

**4 - Pedido de Esclarecimento** → Técnica cujo intuito é mostrar ao aluno que o enunciado não foi compreendido totalmente pelo professor ou que o enunciado contém algum erro, exigindo que seja repetido ou reformulado.

Laura: The teacher is wearing a... pantØ /pɛnt/... (**ER- gramatical; pronúncia**)  
Paula: A what? (**C- pedido de esclarecimento**) (Aula 2)

**5 - Reformulação** → Correção do erro por meio de uma paráfrase do que foi dito.

Laura: So I try to use this, this /dɪs/ in my, in my day... Do you understand?  
(**ER- pronúncia; lexical**)  
Paula: Hum-hum, yes. In your everyday life. (**C- reformulação**) (Aula 1)

**6 - Repetição** → A repetição da palavra ou expressão isolada e a mudança no tom de voz do professor fazem com que o erro seja enfatizado e, assim, possibilita ao aluno perceber que algo que ele havia dito não estava correto.

Paula: (...) What's this?  
 Aa: /əʊ/  
 Paula: What's /əʊ/?  
 Beatriz: "Boy". **(ER- pronúncia)**  
 Paula: "Boy"?? **(C- repetição)** (Aula3)

**7 - Correção Múltipla** → Mais de uma estratégia de correção é utilizada pelo professor.

Laura: Begin /brɪ'gi:n/, began, begun. **(ER- pronúncia)**  
 Paula: No, this "i" is very short. Again. **(C- metalingüística + elicitación)** (Aula3)  
 Beatriz: Brought /brəʊt/. **(ER- pronúncia)**  
 Paula: /brəʊt/? How do you pronounce it? Bring... **(C- repetição + elicitación)** (Aula 3)

No estudo de Silva (2005), a correção explícita foi utilizada principalmente para apontar erros de pronúncia, já que a professora defende uma prática mais sistemática desses tipos de erros. Já os erros de gramática e de léxico foram mais frequentemente corrigidos por meio da elicitación, de repetições e de correções metalingüísticas, as quais proporcionavam uma participação mais ativa dos alunos na correção de seus erros. Houve casos em que certos tipos de correções não se apresentavam eficazes para apontar aos alunos o erro cometido ou para oferecer-lhes chances de corrigirem seus próprios erros. Com isso, muitas vezes os alunos não reformulavam sua produção após tais correções, como os pedidos de esclarecimento e as reformulações. No entanto, por serem mais implícitas, constituíram-se de estratégias positivas a serem utilizadas durante atividades de produção mais livres, como, por exemplo, discussões em grupo sobre um determinado tema, visto que não interrompem o fluxo de idéias dos alunos.

### Considerações finais

Por meio de discussões e reflexões feitas sobre correção de erros orais em aulas de inglês, aliando as experiências e conhecimento dos professores com novos dados teóricos, eles passam a ter em mãos uma variedade maior e mais rica de recursos lingüísticos que possibilitam uma prática corretiva mais sistemática e consciente. Além disso, os professores se atêm para o caráter complexo e multifacetado da correção oral em sala de aula, levando em consideração diversos fatores que provavelmente influenciam esse processo, os quais poderão variar de acordo com o contexto de ensino. É importante que o professor defina para sua própria prática de correção de erros os devidos valores e usos de cada estratégia de correção, não considerando, assim, uma melhor do que outra. O que pode ocorrer é uma adaptação e uma escolha por certas técnicas, tendo em vista fatores como o momento da aula, o tipo de erro ou o aluno que o cometeu. Em suma, corrigir implica ter objetivos claros em cada atividade

desenvolvida em sala de aula e conhecer as necessidades de seus alunos para que tais ações os possibilitem avançar cada vez mais no seu processo de aprendizagem da língua e, assim, perceber que os erros constituem parte natural e importante desse processo.

## Referências

- CORDER, S. P. (1967). The significance of learners' errors. In: RICHARDS, J. C. (Ed.) *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1984. p. 19-27.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2 ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.
- HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. New York: Oxford University Press, 2000.
- HENDRICKSON, J. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, v. 62, p. 387-398, 1978.
- LIMA, M. dos S. Aquisição de L2/LE e o insumo instrucional na sala de aula. In: ARAÚJO, D.D. e STURM, L. (Org.). *Século XXI: Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002. p. 22-34.
- LONG, M. H. (1977). Teacher feedback and learner error: mapping conditions. In: ROBINETT, B.; SCHACHTER, J. (Ed.) *Second language learning: contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Michigan: The University of Michigan Press, 1983, p. 446-465.
- LYRIO, A. L. L. Expectativas de professores e alunos em relação à correção do erro oral em língua inglesa. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo uma profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 317-330.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.
- MURPHY, D. F. Communication and correction in the classroom. *ELT Journal*, v. 40, n. 2, p. 146-151, 1986.
- OMAGGIO, A. C. *Teaching in context: proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: Heinemann, 1994.
- SELINKER, L. (1972) Interlanguage. In: RICHARDS, J. C. (Ed.) *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1984. p. 31-54.
- SILVA, M. D. da. *Correção de erros orais pelo professor em aulas de inglês: um estudo com uma turma de alunos universitários*. Goiânia: 2005. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2005.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin: 1995.

Anexos

Anexo A

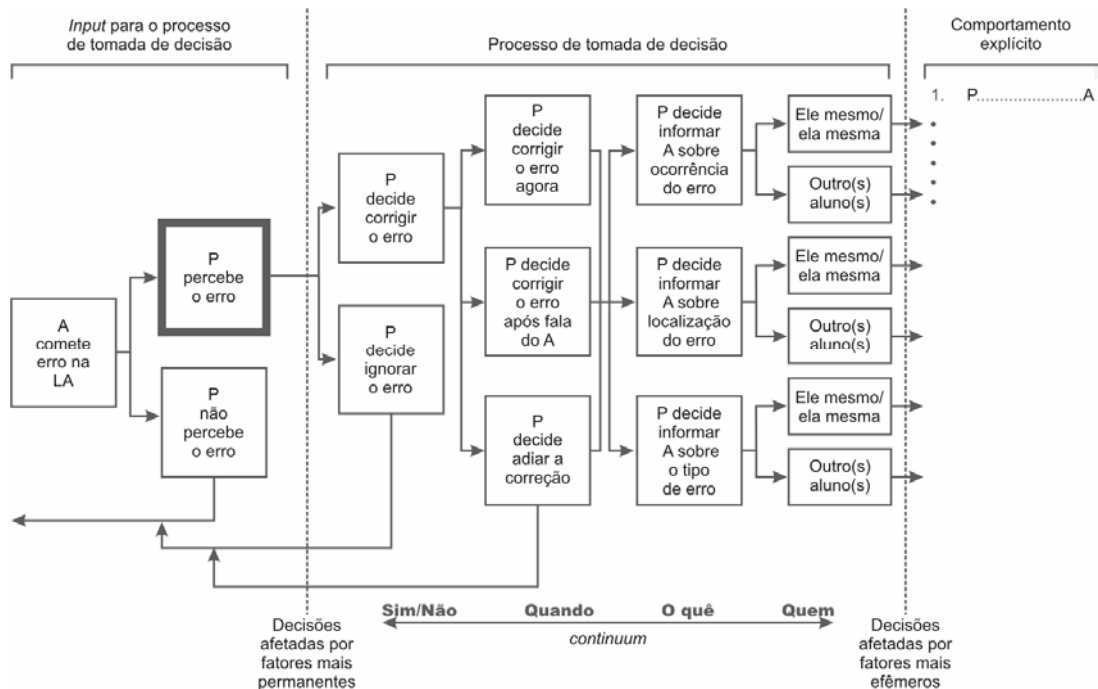


FIGURA 1: Modelo de Long (1977) acerca do processo das tomadas de decisão anterior ao *feedback* provido pelo professor

Anexo B

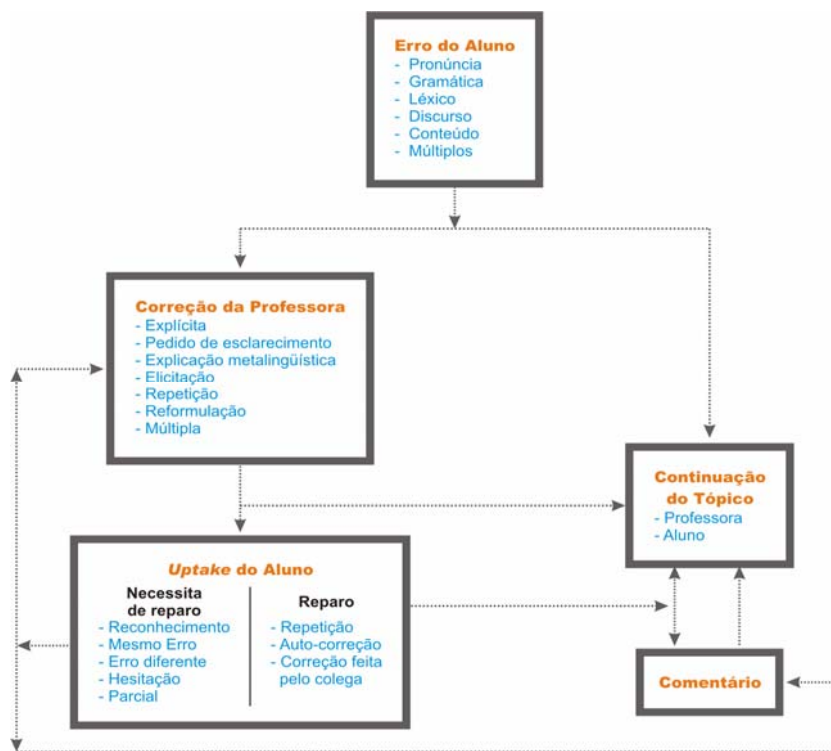


FIGURA 2: Seqüência de tratamento de erros, com base em Lyster e Ranta (1997), adaptada de acordo com os dados obtidos



## LA NECESIDAD DEL (RE)CONOCIMIENTO DE ESQUEMAS CULTURALES EN LA LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXTRANJEROS MUSICADOS

Patricia Roberta de Almeida Castro Machado (UFG/UCCG)

### RESUMEN

*En el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, alumnos y profesores buscan canciones para practicar gramática, entrar en contacto con la cultura hispánica, hacer actividades de audición o para oír y cantar. La música está en toda la vida, marcando momentos inolvidables y, por eso, haciendo que la asociemos a una persona o a una situación.*

### RESUMO

*No processo de ensino e aprendizagem do E/LE, alunos e professores procuram canções para praticar gramática, entrar em contato com a cultura hispânica, fazer atividades de audição ou para ouvir e cantar. A música está em toda a vida, marcando momentos inesquecíveis e, por isso, fazendo que a associemos a uma pessoa ou a uma situação.*

**PALAVRAS-CHAVE:** canções; interculturalidade; choque cultural.

### Introducción

La música es un elemento que fascina a todo ser humano. Es difícil – y tal vez imposible – encontrar a alguien que no se sienta envuelto al poner atención en el canto de un pajarito, por ejemplo. 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 cuando se está en el autobús o, incluso, marcando momentos inolvidables. A veces, llegamos a asociar una música, o un tipo de música, a una persona o a una situación vivida. Según Randall McClellan (1994), aunque la música se haya acabado, la influencia que ella ejerce sobre nosotros puede seguir conduciendo nuestra salud mental, espiritual y física. Como la música nos afecta tanto física como emocionalmente, y como los alumnos muchas veces le piden al profesor que les ponga una canción; entonces, ¿por qué no utilizarla en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera? Y más, ¿por qué no utilizarla como un medio para enseñar cultura, con el propósito de alcanzar una educación que tenga como uno de sus objetivos principales la promoción de un aprendizaje que prime por el respeto y la pacífica convivencia entre miembros de culturas distintas, es decir, una educación que demuestre la importancia de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea construido a partir de una perspectiva intercultural?

En varias culturas la música es considerada un elemento mágico de la sociedad que nos fue conferido por seres sobrenaturales. Ella tiene influencia sobre nuestro estado físico y emocional. De acuerdo con McClellan (1994, p. 145), “cuando la música penetra en nuestros oídos, sus sonidos son convertidos en impulsos que pasan por los nervios auditivos hasta el tálamo, que es la estación central de las emociones, de las sensaciones y de los sentimientos”. Sabemos que en el aula se encuentran varios alumnos y cada uno de ellos tiene una forma diferente de aprender. Por esto, al trabajar una canción en clase, cada uno de estos tipos de alumnos sentirá los impulsos de los sonidos musicales de esta canción de forma individual, lo que podrá dejarlos predispuestos al aprendizaje o, al contrario, desestimularlos. Este efecto provocado a partir del contacto musical del ser humano parece, muchas veces, tener una relación con la historia de vida de cada uno y con la relación que se hace entre la música oída y alguna situación vivida. Las

canciones pueden motivar positivamente al alumno de lenguas extranjeras, facilitando su aprendizaje e intensificando su interés por la secuencia de sus estudios. Sin embargo esto no es nada fácil, pues lo que resulta como factor de motivación para un alumno, puede, al contrario, ser un factor de desmotivación para otro alumno. Según Baralo (1999, p. 31),

si el interés y la necesidad de adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la LE (lengua extranjera) seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente. Si, al contrario, no existe una motivación verdadera, lo que se aprende permanecerá en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente.

A través de las canciones, se puede trabajar elementos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos, estratégicos e, incluso, culturales e interculturales, dependiendo de la explotación y del objetivo del profesor al seleccionar una canción para ser trabajada en la clase de español como lengua extranjera.

Tanto la música como la canción<sup>1</sup> pueden expresar la cultura, sea en la letra o en los sonidos musicales. Como este trabajo está dentro de la lingüística y no de la musicología, se pretende trabajar con canciones, pues además de los sonidos musicales, en ellas también encontramos una letra que podrá ser explotada con fines específicos. Vivimos en un mundo multicultural y, por esto, siempre tenemos algún contacto intercultural. Para comprender mejor esta afirmación recorreremos a las palabras de Ramón Flecha (1996, p. 42), que dice que *“el multiculturalismo es visto como el reconocimiento de que en un mismo territorio existen diferentes culturas. El interculturalismo es una manera de intervención delante de esa realidad, que tiende a colocar el énfasis en la relación entre culturas”* (Traducción mía). Y la canción es un medio para que se promueva un aprendizaje de la lengua española a partir de una perspectiva intercultural.

El objetivo de esta investigación es buscar y sugerir maneras para que el profesor de español como lengua extranjera pueda usar en sus clases estos tan atractivos materiales que son las canciones, teniendo como meta la educación intercultural. Para esto, haremos un trabajo práctico con la canción *‘No hay marcha en Nueva York’*, cantada por el famoso grupo español Mecano. Sin embargo, es importante aclarar y discutir algunos conceptos antes de llegar a la parte práctica de este trabajo.

### La lectura y los procesos interpretativos

Como las canciones son textos musicados, a la hora de trabajarlas en clase el profesor deberá poner especial atención en el tipo de lectura que se hace y en qué tipo de lector se está formando. El texto contiene palabras que sólo obtendrán sentido(s) cuando leídas e interpretadas por el lector al interactuar con él, por tanto quien hace una lectura textual es responsable directo por la (re)significación del texto, sin embargo, esta misma persona es y debe ser limitada por la materialidad de lo que lee. Como dice Mey (2001, p. 106-107),

---

1. 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.

el texto no es hecho para sí mismo, ni para el autor solamente; él no sirve para expresar los sentimientos o pensamientos de un autor en virtud de su propia misión: (...) presupone un emisor y un receptor. No se deja un texto a la deriva, sin que haya un punto para el cual él esté 'orientado', para no decir, en el cual esté 'conectado' (Traducción mía).

No es aceptable cualquier lectura textual, pues ésta debe ser guiada por las marcas presentes en el texto. Cada lector hace su propia lectura a partir de sus experiencias, por esto se puede afirmar que los factores sociales, históricos, económicos y culturales influyen directamente en la comprensión e interpretación de un texto. Y cuando hablamos de canciones, otro factor puede influir en la comprensión: la musicalidad y el gusto por este tipo de melodía. De acuerdo con Foucault (2000, p. 40), el lenguaje, en los procesos interpretativos, "*ultrapasa su forma propiamente verbal, (...) hay ciertamente en el mundo otras cosas que hablan y no son lenguaje*" (Traducción mía), es decir, puede haber comunicación sin que el lenguaje verbal sea utilizado. El ritmo y la melodía, presentes en las canciones, también se presentan como comunicación para el oyente, porque tocan en los sentimientos, las recordaciones y las sensaciones, alcanzando, de esta forma, toda región cerebral y, consecuentemente, todo ser humano. Según Foucault (2000, p. 41),

cada forma cultural en la civilización occidental tuvo su sistema de interpretación, sus técnicas, sus métodos, sus maneras propias de suponer que el lenguaje quiere decir otra cosa de lo que dice, y de suponer que hay lenguaje más allá del propio lenguaje. (Traducción mía).

La interpretación es una mirada que se da a la situación interpretada, es un ángulo de visión que varía dentro de cada cultura y entre los lectores. La lectura, por fin, es un proceso interpretativo y por esto cada lector, al interactuar con el texto, tiene un tipo de lectura y, consecuentemente, de interpretación del mismo, que es influenciada por factores extra-lingüísticos.

### **Un análisis: lectura de la canción "No hay marcha en Nueva York"**

La canción "*No hay marcha en Nueva York*" fue grabada por el grupo español Mecano, que alcanzó bastante éxito, no sólo en España, sino también en toda Hispanoamérica. Esta canción cuenta la historia de un turista español que ha resuelto hacer un viaje a Nueva York y ha sufrido un choque cultural, porque no ha encontrado en esta ciudad todo aquello que solía vivenciar en Madrid. De acuerdo con Oberg (1960, p. 177-182) el choque cultural es provocado por una ansiedad y lleva al individuo a los siguientes síntomas en un encuentro intercultural: Tensión (hay que esforzarse para hacerse entender); Clima de Rechazo (hay el miedo de ser rechazado por el otro); Desorientación (por estar en una situación en que su interlocutor no comparte las mismas expectativas en el acto de habla, las personas se sienten desorientadas); Sensación de Pérdida (provoca el sentimiento de pérdida de sus referencias, tales como: los amigos y parientes); Sentimientos de sorpresa (las personas se sorprenden con las actitudes del otro que son diferentes a las suyas); Sentimiento de impotencia (se siente incapacitado de actuar eficazmente en un encuentro intercultural). El turista de la canción observa la cultura de la población de Nueva York

a partir de su propia cultura, es decir, demuestra tener una visión etnocéntrica, creyendo que su cultura es mejor que las demás, por esto pasa por momentos desagradables, sintiendo cada una de las etapas del choque cultural, mencionadas por Oberg (1960).

En esta sección, demostraré que es necesario conocer algunos elementos característicos de la cultura de España para que haya entendimiento de la letra de la canción que aparece transcrita a seguir, en los anexos, y para que tomemos consciencia de que hay que conocer la cultura del otro para que nos reconozcamos a nosotros mismos y para que comprendamos la existencia multicultural en el mundo, con el objeto de fomentar el respeto entre las personas para que, en un encuentro intercultural, no pasemos por los mismos problemas de este turista presentado en la canción. Al hacer la lectura del texto musical, se observará las marcas culturales presentes en la letra de la canción que influyen directamente en la comprensión (o falta de comprensión) de este texto musicado.

En el título de la canción encontramos una expresión idiomática que nos remete a una costumbre española ('ir de marcha'): en España 'ir de marcha' o 'salir de marcha' significa salir para beber y divertirse, pasando de bar en bar con los amigos. En la canción, el título '*No hay marcha en Nueva York*' quiere decir que en Nueva York el turista español no encuentra diversión porque percibe que todo es muy diferente de lo que pensaba que iría a encontrar.

En la primera estrofa el turista español, narrador del texto, dice que el dólar bajó y por esto no puede dejar escapar este momento singular para viajar al otro lado del océano. A continuación es mencionado un elemento histórico (Napoleón), a quien el turista se compara diciendo que 'es un hombre de acción' y demostrando, con esta expresión, que es una persona tan valiente como Napoleón lo fue. Por tanto, confirma que va a viajar, aunque no le guste el avión.

En la segunda estrofa se revela el destino del turista (que ya había aparecido en el título). En la misma estrofa, hay dos versos que piden el conocimiento cultural del lector para que haya una mejor comprensión de lo que se dice: *con la botella de fundador* – Fundador es el nombre de un coñac español fabricado en Jerez de la Frontera (Andalucía) y es una bebida más fuerte que el vino, aunque sea producido a partir de la destilación del propio vino. El otro verso es '*con la navaja de explorador*' – Europa, históricamente, fue un continente de colonizadores, mientras que América fue un continente de colonizados, por esto algunos europeos todavía sienten que son exploradores de las bellezas americanas y el turista las viene a explotar con un cuchillo, que es un objeto típico de la cultura gitana, y no con una espada que sería lo más esperado.

Durante el viaje en el avión, los problemas empiezan con un 'dolor de estómago', por esto el turista le pide a la azafata que lo lleve al baño.

En la tercera estrofa, el turista siente un mal estar ('un fundido en negro') porque el avión bajó en picada, es decir, el avión bajó con mucha rapidez, por esto empezó a ver el plano, lleno de los rascacielos de Nueva York, como si estuviera al revés. Llegando a su destino, el turista se anima tanto que se compara a '*San Juan de la Cruz en el Carmelo*'. San Juan de la Cruz fue un gran poeta místico de la literatura española que escribió, entre otros, *Subida al Monte Carmelo* y formó parte de la Orden Carmelita (de ahí la referencia al Monte Carmelo en la letra de la canción). El turista se compara a San Juan de la Cruz porque el poeta fue quien, junto a Teresa de Ávila – mística y teóloga –, emprendió la reforma del Carmelo y triunfó. Sin embargo, el

turista tiene un grave problema: el de la comunicación. Él no encuentra a nadie que hable español y lo pueda entender (*'y allí no habla nadie en cristiano'*).

En la cuarta estrofa el turista confirma su estancia en Nueva York y dice que no le está gustando nada el paseo, porque no vio a ningún actor y se siente discriminado porque a algunos estadounidenses no les gusta mezclarse con los hispanos e, incluso, les cierran las puertas de algunos espacios públicos (*'me hieren el pundonor no dejándome entrar en las discos de moda, que si eres "espanis" ni un vaso con soda'*).

*'Hijos de un dios menor'* es el título de una película producida en los Estados Unidos (el título original es *Children of a Lesser God*). Esta película es mencionada en la quinta estrofa y cuenta la historia de un profesor de un colegio para sordos-mudos, que se apasiona por una alumna. En la canción, la intertextualización con la película se da porque el turista se siente incomprendido, como si fuera un sordo-mudo que no consigue hacer que los otros lo entiendan. Como el turista quería visitar un famoso punto turístico de Nueva York (la Estatua de la Libertad), su intento fue el de gesticular y hacer imitaciones a un policía, ya que pasaba por problemas de comunicación. El turista, entonces, imitó la Estatua de la Libertad, pero el policía pensó que era un comunista queriendo confusión, y fue lo que consiguió, pues hacía el mismo gesto de los comunistas.

En la sexta estrofa, la idea de que no hay diversión en Nueva York es reforzada con la repetición de la misma estructura frasal utilizada en el título de la canción. Y elementos, tanto de la cultura de los Estados Unidos como de la cultura española, son usados como argumentos de esta idea. Henry Ford es estadounidense dueño de la empresa de coches Ford (conocida mundialmente). En publicidades turísticas de Estados Unidos y de otros países, la imagen de personajes famosos (como Henry Ford) es utilizada para hablar de las maravillas que se puede encontrar visitando su país, de esta forma se pretende dar más énfasis, atracción y motivación al turismo. Otro elemento presente en esta estrofa son los *'jamones'* que son de York, es decir que son industrializados, al contrario de los jamones ibéricos que son hechos artesanalmente y poseen un sabor más fuerte. En la canción, el turista quiere decir, justamente, que el jamón que encontró no es el mismo que suele comer en su país.

Y, para concluir, el turista español utiliza otra expresión idiomática: *'comerle el coco a alguien'*, que significa convencer a alguien sobre algo. Él dice que las películas lo convencieron de que sería bueno conocer Nueva York, pero que esto era una trampa y que no veía la hora de regresar a Madrid para nunca más volver (*'pero es un ardid y estoy loco por irme a Madrid'*).

### Consideraciones finales

Al observar nuestro alrededor, normalmente, lo hacemos a partir de nuestra propia visión de mundo, de nuestras concepciones, de nuestro conocimiento, de nuestra cultura y de nuestra condición como ser humano y social. Esta mirada, a veces, nos ciega y nos impide ver y comprender que existen otros ángulos de visión que no necesariamente se convergen al nuestro. Es más fácil percibir las diferencias y clasificarlas como curiosidades, alejándolas de nosotros, sin embargo, esta actitud es bastante etnocéntrica y, por tanto, no es el mejor camino a ser seguido. De acuerdo con Miquel (1997, p. 3),

la cultura – cualquier cultura – es una convención, resultado de la suma de otras convenciones (lingüísticas, rituales, simbólicas, de comportamiento) y cada hecho cultural es, por tanto, convencional y arbitrario, es un signo que pertenece al conjunto del sistema cultural, que tiene un significado y una función que le son propios, que se opone, dentro del mismo sistema, a otras unidades de forma sistemática, que se combina con otras unidades del sistema y que es susceptible tanto de descripción funcional como por oposición a otros elementos.

Por esto, en encuentros interculturales – como el relatado en la letra de la canción analizada – pueden haber fallos comunicativos (mal entendidos), pues la lengua y la cultura están estrictamente unidas. No es suficiente que un hablante tenga una buena competencia lingüística en una comunicación real; es necesario, para evitar choques culturales y mal entendidos, comprender la cultura del otro, pues “*cada uno de los interlocutores tiene expectativas de que el otro actúe como cree que se debe actuar*” (MIQUEL, 1997, p. 4).

### Referencias

- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madri: Arco / Libros, 1999.
- FLECHA, R. As novas desigualdades educativas. In: Castells, M. et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 33-52.
- FOUCAULT, M. *Nietzsche, Freud, Marx*. In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- McCLELLAN, R. *O poder terapêutico da música*. São Paulo: Siciliano, 1994.
- MEY, J. L. *As vozes da sociedade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MIQUEL, L. Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Revista Frecuencia*, n. 5, julio. Madri: Edinuem, 1997.
- OBERG, K. “Culture Shock”: Adjustment to a New Cultural Environment. *Practical Anthropology*, 7, p. 177-182, 1960.

## ANEXO

## NO HAY MARCHA EN NUEVA YORK

Es una ocasión singular  
la de que el dólar esté devaluado  
que no hay que dejar escapar  
para viajar a ultramar  
en un momento dado  
Cuando tomo una decisión  
soy peor que **Napoleón**  
y aunque no me guste el avión  
soy un hombre de acción  
y por eso

Me marcho a Nueva York  
**con la botella de Fundador**  
me marcho a Nueva York  
**con la navaja de explorador**  
me mareo en el avión  
Señorita azafata  
el menú me ha hecho daño  
sería usted tan grata  
de acercarme al baño.

Un fundido en negro y después  
plano picado al revés  
de rascacielos  
y yo allí dispuesto a triunfar  
como **San Juan de la Cruz**  
**en el Carmelo**  
Mi primera desilusión  
los problemas de comunicación  
más de dos millones de hispanos  
y allí no habla nadie en cristiano.

Ya estoy en Nueva York  
y no le veo buen color  
ya estoy en Nueva York  
tampoco he visto ningún actor  
me hieren el pundonor  
no dejándome entrar en las discos de moda  
Que si eres "espanis" ni un vaso con soda.

Como en "**Hijos de un dios menor**"  
traté de hacerle entender  
a un policía  
a la estatua de la Libertad  
¿me dice usted como se va?  
Su señoría  
Y al adoptar la posición  
de ese monumento en cuestión  
se pensó que era un comunista  
buscando follón y lo tuve.

No hay marcha en Nueva York  
ni aunque lo jure **Henry Ford**  
no hay marcha en Nueva York  
y los **jamonés** son de York  
pensé que iba a estar mejor  
**Que te comen el coco**  
con los telefilmes  
pero es un ardid  
y estoy loco  
por irme a Madrid



## EL COMPONENTE LÚDICO EN LAS CLASES ¿POR QUÉ NO?

Rosângela Rodrigues Lopes (CL-UFG)  
Alcione Gomes de Almeida (CL-UFG)

### RESUMEN

*Este trabajo tiene como metas analizar las contribuciones positivas que la práctica de actividades lúdicas puede proporcionar a las clases de Lengua Extranjera (LE) y como estas actividades se relacionan con la teoría del Enfoque Comunicativo.*

### RESUMO

*O presente trabalho tem como metas avaliar as contribuições positivas que a prática de atividades lúdicas pode proporcionar às aulas de Língua Estrangeira (LE) e como estas atividades se relacionam com a teoria do Enfoque Comunicativo.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *lúdico; comunicação; motivação; aprendizagem.*

### Presentación

En general, tenemos una tendencia a asociar el vocablo lúdico con nuestra niñez y hay mucha coherencia en eso, ya que en nuestra cultura son exactamente los niños los que están directamente implicados en los juegos y las diversiones. Como profesores, pensamos que si a los niños les encanta divertirse o entretenerse con los juegos, creemos que a los adultos esta práctica también puede resultar placentera. Según Costa y Marra (1995, p. 5), cuando jugamos creemos volver a la niñez y eso nos hace participar libremente de la clase y a no preocuparnos con los errores, es decir, a no tener miedo. El juego, en su sentido más amplio, quiere decir “divertimiento, pasatiempo, recreación, juguete sujeto a ciertas reglas” (Ibidem, p. 5). Y, si lo aplicamos a la educación, su significado pasa a tener un matiz de “aprender de forma divertida”.

Creemos que la función principal del elemento lúdico es hacer que el alumno se sulte, y de cierta manera crezca y produzca. No resulta provechoso que el alumno se sienta obligado a estudiar y aprender un idioma. Si eso ocurre, él mismo va a crear un bloqueo en su mente y, probablemente, no va a aprender, sino sólo memorizar en el momento de hacer las pruebas, y puede, incluso, abandonar el curso. Casal y Grande (1998, p.5) dicen que “el juego convierte al estudiante en un elemento activo, responsable de su aprendizaje y deja al enseñante la tarea de orientar, coordinar y promover esa creatividad”. Muchas veces en nuestras clases percibimos que hay alumnos que remiten al profesor, solamente, la responsabilidad de su aprendizaje, pues esperan lo dicho por el docente y la mayoría de las veces no saben buscar y conducir lo que quieren aprender. Para esos alumnos, las actividades lúdicas pueden proporcionarles, según Costa y Marra (1995, p. 5), “descubrir sus aptitudes y desarrollar el ser creador que hay dentro de sí”.

En las clases, los juegos pueden ser o no bienvenidos por parte de los alumnos y/o de los profesores. Hay alumnos que ya se acostumbraron con las clases en la manera tradicional y piensan que los juegos significan “huir” del contenido. Y hay profesores que no están de acuerdo con emplear lo lúdico en las clases y creen que el aula no es lugar para juegos. Nuestro parecer es que depende del juego y, principalmente, de la finalidad de su uso. Podemos usar el recurso lúdico con



objetivos determinados y tener una clase “diferente”, en la que los alumnos se sientan más relajados y tengan ganas de participar.

Así, nuestro mini taller tuvo como intención ejemplificar al profesor cómo usar tal recurso en sus clases. Para eso le sugerimos algunas actividades (cómo realizarlas, qué se puede trabajar de contenido con ellas y cuáles las destrezas utilizadas).

Más adelante vamos a comentar con detalles sobre una de esas actividades.

Proponer el uso del componente lúdico, en fin de los juegos en las clases nos permite guiar al alumno hacia un aprendizaje basado en una metodología comunicativa, visto que tendrá la oportunidad de hacer intercambios de informaciones, negociar significados e interactuarse.

Al hablar de enseñanza comunicativa de lengua hace falta exponer, aunque sea de forma sucinta, algunos preceptos básicos de la teoría nombrada de enfoque comunicativo.

### **El enfoque comunicativo**

A partir de los años 70, los estudios lingüísticos y pedagógicos desarrollados en Europa y Estados Unidos empiezan a poner énfasis en una enseñanza de lenguas basada en el significado de las formas lingüísticas y en la necesidad de los hablantes en situaciones reales de comunicación. En su propio nombre ya se percibe que la comunicación es lo principal, es decir, el enfoque comunicativo es una “corriente pedagógica” (SANTA-CECILIA, 1996, p.8) basada en la enseñanza y el aprendizaje de una LE en situaciones reales.

Almeida Filho (1998, p. 47) usa el término “enseñanza comunicativa de LE” y lo define como

aquél que organiza las experiencias de aprender en términos de actividades/ tareas de real interés y/o necesidad del alumno, para que éste sea capaz de usar la lengua meta para realizar acciones verdaderas en la interacción con otros hablantes /usuarios de esa lengua (traducción nuestra).

Al relacionar el componente lúdico con el enfoque comunicativo podemos elaborar, inicialmente, algunas preguntas y respuestas: a) Jugando en las clases ¿qué está haciendo el alumno? R.: Comunicándose con sus compañeros, lo que promueve la interacción entre ellos; b) ¿Qué usa el alumno para comunicarse? R.: La lengua meta, además de estrategias como los gestos, las definiciones etc; c) ¿Qué simula durante los juegos? R.: Las situaciones reales; d) ¿Qué pueden estimular los juegos? R.: El interés del alumno. A partir de estas consideraciones podemos percibir que el componente lúdico puede formar parte de las actividades orientadas según el enfoque comunicativo.

Otro concepto muy importante dentro del enfoque comunicativo es el de la competencia comunicativa que “es la serie de conocimientos de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales, inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación” (Giovannini et al, 1996, p. 29). Ésa es una de las atribuciones del alumno que es trabajada durante la práctica lúdica en las clases. Pero, además de esas atribuciones, otro punto imprescindible son las destrezas lingüísticas, éstas son las habilidades que tienen, o deberían tener los alumnos de leer,

oír (destrezas receptivas), escribir y hablar (destrezas productivas) en la lengua que están estudiando.

Para que ocurra la comunicación efectiva en LE, es necesario que el alumno tenga competencia en las cuatro destrezas. Por eso, no es viable que el profesor ponga énfasis en una o sólo en algunas habilidades, sino trabajarlas de forma integrada, dándoles la misma importancia. Aprender una LE es un proceso muy complejo en el que hay varias etapas y todas ellas son necesarias para que se pueda obtener un buen aprovechamiento.

### **Sugerencia de actividad**

En el taller ejecutamos algunas actividades lúdicas que pueden ser trabajadas en las clases de E/LE. Pero aquí seleccionamos una y vamos a comentarla. Es la actividad llamada “A roda tola” (La rueda loca – traducción nuestra) retirada del libro *Prática Teatral na Escola* (COUTO PALMEIRO, 1992, p. 20).

El profesor divide los alumnos en grupos de cinco personas (eso va a depender del número de alumnos) y les pide que cada grupo elabore diez órdenes para otro grupo usando los verbos en el infinitivo (o puede ser en el imperativo) y partes del cuerpo. Un grupo va adelante y, en círculo, los alumnos caminan en el sentido de las agujas del reloj, o al contrario, siguiendo las órdenes que ellos mismos han escrito, pero dictadas por el otro grupo para quienes habían escrito las órdenes. Ejemplos: pisar los pies; quitar una zapatilla o calcetín; formar grupos de tres, cuatro; poner la mano izquierda en el pie derecho. (traducción y adaptación nuestra).

El objetivo comunicativo de esta actividad es expresar órdenes y el objetivo gramatical es practicar el infinitivo/el imperativo y el vocabulario de las partes del cuerpo. Las destrezas trabajadas son las producciones escrita y oral y las comprensiones lectora y auditiva. Es indicada para los niveles intermedio y avanzado porque exige un poco más de conocimientos del alumno.

Según Espinet (1997, p.12), cuando uno se comunica “necesita saber no sólo las reglas, sino también cuándo hablar, a quién, dónde y el tema”. Y ello lo percibimos en la actividad citada, pues el alumno tendrá que saber cuándo podrá usar órdenes (la situación, el ambiente); a quién darlas (a qué personas: a un hijo, a un(a) hermano (a), a un compañero en la escuela etc); dónde (el lugar) y el tema (órdenes). Es ahí donde se encuentra la competencia comunicativa.

Además de todos los objetivos aquí presentados, hay uno más en la referida actividad lúdica: la reflexión del profesor. A partir de tal ejercicio él podrá repensar su práctica, reflexionar acerca de su trabajo y del aprendizaje del alumno. Con el uso de los juegos, la tendencia es que los estudiantes participen más, incluso aquellos más tímidos y miedosos. Y, así, se sentirán más libres para hablar y producir. En este momento, el profesor podrá poner atención a los errores y sabrá donde deberá hacer hincapié, qué podrá cambiar en las clases, cómo lo hará. Si los alumnos están con dificultad en tal contenido o en tal punto, es que falta algo por parte del profesor o/y por parte de los alumnos. Es una reflexión que puede ser hecha en conjunto (enseñante y aprendices).

Como ya vimos, los alumnos usan la competencia comunicativa cuando juegan, pero pueden usar otras más. En los juegos tienen que tomar decisiones y tener autonomía (competencia de aprendizaje), pues tienen pocos minutos para realizar la tarea pedida. Y para hacerla necesitan la competencia lingüística (la parte estructural

de la lengua, en el caso de “La rueda loca” el imperativo, el infinitivo y vocabulario del cuerpo humano). Al saber la situación en que se usa el imperativo, usan la competencia sociolingüística y al producir el texto de las órdenes usan la competencia discursiva. Podrán usar la competencia estratégica (por ejemplo si no saben como se dice “nuca”, podrán decir la parte detrás de la cabeza que se une al cuello). Y, por último, viene la competencia sociocultural, el contexto sociocultural en que se usa el imperativo en la lengua española, por ejemplo, para nosotros brasileños puede sonar maleducado en algunas situaciones, es más raro el uso. Ya para los españoles es un uso cotidiano, común.

### Consideraciones finales

No sólo la parte teórica, sino también la práctica, nos hace creer en las contribuciones positivas de las actividades lúdicas en las clases de LE.

A nuestro ver, ellas pueden ayudar al alumno en su aprendizaje, dejándolo más desinhibido y motivado.

Es de suma importancia que nosotros profesores reflexionemos sobre nuestra actuación en el aula y las técnicas que usamos para promover la enseñanza/aprendizaje de una LE, siempre en contexto con los tipos de alumnos que tenemos. Por ello, es que podemos afirmar que el componente lúdico puede ser un buen aliado del profesor desde que aplicado de forma consciente.

### Referencias

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

CASAL, I. I.; GRANDE, M. P. *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen, 1998.

COSTA, A. L. E. S.; MARRA, P. A. *Juegos para la clase de español como lengua extranjera*. Madrid: La factoría de ediciones, S. L., 1995.

COUTO PALMEIRO, X. *Práctica teatral na escola*. Vigo: Edicións It Indo, 1992.

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.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción*. Vol.1. Madrid: Edelsa, 1996.

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.

## O ENSINO EXPLÍCITO DE FONÉTICA AOS APRENDIZES DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

*Ubiratan da Silva Meireles (Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo)*

### ABSTRACT

*This article aims to discuss the matter about the explicit teaching of Phonetics in our English classrooms and some of its implications. Unavoidably, the aspects which surround this type of teaching emerge, even not being the focus of this article and not being discussed in relation to either politics or its didactic aspects. Due to a great influence of a globalized world, and also to some English teaching approaches as, for example, the communicative approach and other factors, the vast majority of English learners as a second or a foreign language, has not been benefited by this type of learning.*

### RESUMO

*O artigo proposto pretende tratar da questão do ensino explícito de fonética nas salas de aulas de inglês e de algumas de suas implicações. Inevitavelmente, os aspectos que permeiam este ensino acabam vindo à tona, mesmo não sendo o foco deste artigo discuti-los política ou didaticamente. Devido a uma grande influência de um mundo globalizado e de algumas abordagens de ensino de inglês como, por exemplo, o caso da abordagem comunicativa e outros fatores, a grande maioria dos aprendizes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira,<sup>1</sup> como queiram, tem deixado de colher os benefícios deste tipo de ensino.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *fonética; inglês; explícito; ensino.*

Analisando a literatura de Lingüística Aplicada, é fácil notar a ênfase dada à autonomia do aprendiz de segunda língua (de agora em diante L2) em seu processo de aquisição<sup>2</sup> desta. Sinclair (2000) diz que a promoção da autonomia é um meio de capacitar aprendizes a estarem numa posição melhor de forma que estes sejam capazes de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, mais do que o faziam num momento anterior deste processo. Na verdade ela afirma que essa autonomia deve ser estabelecida como um objetivo ideal, mesmo sabendo que o ideal nem sempre é o que se realizará na prática. Segundo a autora, para que um aprendiz seja capaz de tomar decisões sobre seu processo de aprendizagem, eles precisam adquirir uma consciência maior de pelo menos três áreas de extrema importância relacionadas à metacognição, sendo elas:

- a consciência do aprendiz que inclui a consciência dos contextos social, cultural e político;
- a consciência do assunto, ou seja, da língua-alvo;
- a consciência do processo de aprendizagem, isto é, como aprender uma língua estrangeira.

Relacionados às três áreas metacognitivas apresentadas estão, entre outros fatores, auto-avaliação, estabelecimento de objetivos e a monitoração do progresso, além da consciência e exploração de recursos disponíveis. Oxford (1990) acredita que o uso de estratégias traz grandes benefícios para o aprendiz; entre estes ressalta o “auto-

---

1. Os termos *segunda língua* e *língua estrangeira* serão usados, neste artigo, de maneira intercambiável.

2. Os termos *aquisição* e *aprendizagem* também serão usados de forma intercambiável.

direcionamento” que o aprendiz adquire e a conscientização de seu próprio processo de aprendizagem da L2, o que parece vir ao encontro da questão da autonomia posta por Sinclair (2000). Schmitt (1997) acredita em uma mudança do paradigma que sustenta que a *aptidão* é o principal elemento para efetivação da aprendizagem de uma L2 para um novo paradigma, que se baseia na autonomia do aprendiz, no êxito na aprendizagem de uma L2 advindo dos esforços e da responsabilidade desse aprendiz pelo seu próprio processo de aprendizagem. Sendo assim, diante deste panorama, parece que se o aprendiz alcançar sua autonomia no processo de aprendizagem de uma L2, ele estará, inevitavelmente, ampliando suas possibilidades de sucesso na aquisição da L2.

Nos últimos anos, temos percebido que algumas ferramentas de extrema importância têm sido esquecidas ou negligenciadas no processo de ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, no que diz respeito ao ensino explícito de fonética nas salas de aulas de inglês. E, neste caso, muitos, talvez a grande maioria dos aprendizes de inglês como L2, têm sido privados de grandes benefícios que este tipo de ensino poderia lhes trazer ao longo de seu processo de aprendizagem deste idioma.

### **Por que não ensinar fonética explicitamente?**

Por muito tempo, temos nos perguntado por que não ensinar fonética pela via explícita aos nossos alunos e chegamos à conclusão de que algumas hipóteses podem ser levantadas:

- o novo contexto de ensino do inglês, ou seja, um contexto globalizado, onde inúmeras variantes do inglês convivem simultaneamente em diferentes lugares do mundo e contribuem para uma diversificação tão grande que quase impossibilita a adoção de um inglês padrão que seja válido para todo e qualquer contexto (Jenkins, 2000);
- a influência de uma abordagem comunicativa que prega que o contexto é, senão o único, um dos mais importantes pilares desta abordagem, parecendo não dar espaço para uma aprendizagem fundamentada na conscientização do aluno de seu próprio processo de aprendizagem ou, ainda, da existência de inúmeras estratégias que poderiam lhe servir como ferramentas essenciais nesse processo;
- a própria dificuldade inerente à aprendizagem dos princípios da fonética por parte dos professores, ou mesmo, o fato desses professores não terem sido expostos a esses princípios na sua formação. Segundo Coady (1997a), o professor tende a ensinar da maneira como foi ensinado e, complementaríamos este argumento afirmando que parece que dificilmente o professor ensinará algo para o qual não foi despertado em seu processo de formação;
- e, porque não dizer, o próprio medo de muitas instituições<sup>3</sup> em formarem alunos que sejam independentes, autônomos.

Muitas outras razões poderiam ser acrescentadas aqui, mas acreditamos que estas sejam suficientes para nos direcionar à discussão pretendida neste artigo.

---

3. Estamos nos referindo aqui, exclusivamente, às instituições privadas, que muitas vezes não primam pela autonomia do aprendiz, devido a fatores que não exporei neste artigo por questões éticas.

Diante do fato da existência de tantas variantes do inglês pode parecer que seria praticamente impossível escolher uma na qual focar. Ora, mas também é verdade que para cada contexto uma ou outra variedade vai se adequar melhor, por exemplo, seria melhor que o aprendiz se direcionasse mais para a variedade australiana do inglês se o mesmo quisesse fazer um determinado curso na Austrália, ou que focasse mais na variedade britânica caso seu objetivo fosse fazer um estágio em Londres. Talvez, este tipo de adaptação fosse muito mais útil para cada demanda diferente de aprendizagem do inglês. Ou seja, a resposta para que variedade do inglês ensinar poderia estar direta ou indiretamente ligada aos objetivos estabelecidos pelo próprio aprendiz. Acontece que, na prática, seria inviável pensarmos que, para cada tipo de aprendiz e para cada nova demanda, devêssemos oferecer um ensino completamente personalizado. Mas, o ponto aqui é que, definitivamente, não concordamos que este seja um obstáculo para que a fonética seja negligenciada na formação do aprendiz de inglês.

Acreditamos, também, que a influência de uma abordagem comunicativa não seja capaz de explicar o porquê de não se ensinar fonética aos aprendizes de inglês como L2, uma vez que somente o contexto não seria suficiente para que o aprendiz tivesse êxito em sua aprendizagem de inglês. Nation (1997) argumenta que aqueles que se beneficiam do contexto são os que já possuem um conhecimento sólido da língua. Meireles (2003), pesquisando 400 alunos do ensino médio e da graduação, encontrou que à medida que os aprendizes vão se tornando mais proficientes, tendem a confiar mais no contexto e passam a fazer mais inferências que antes. Embora sua pesquisa tenha sido conduzida na direção do léxico da língua em questão, acreditamos que estas informações possam ser aplicadas no campo da fonética também e, justificariam, de certa forma, que o contexto não é o bastante para a efetivação de todo um processo de aprendizagem de uma L2. E, por fim, da mesma forma, não acreditamos que a falta de formação no assunto abordado ou a sua complexidade devam ser a causa de não se promover um ensino explícito de fonética. No entanto, parece que os fatores mencionados, podem ser considerados possíveis causas da negligência ou rejeição deste tipo de ensino.

É claro que, apesar de não ter sido incluído nos tópicos acima, o fator político-social também poderia explicar a opção, consciente ou não, da não explicitação dos princípios da fonética no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. O que queremos dizer é que muitos acreditam que ter uma pronúncia adequada, condizente com um determinado padrão, é submeter-se ao imperialismo que os países de língua inglesa, principalmente os Estados Unidos da América, disseminam pelo mundo afora. Porém, muitas vezes, estes se esquecem de que a pronúncia está fundamentada no princípio da inteligibilidade<sup>4</sup> (Jenkins, 2000). E, assim, ao subestimarem vários dos princípios que regem uma língua e a fazem inteligível, acabam por não conseguirem se expressar com precisão no idioma em questão. Definitivamente, não queremos dizer com isso que, para usar o inglês como veículo de comunicação, o aprendiz precise objetivar o desempenho de um falante nativo, em termos de pronúncia, isento de sotaque, até porque mesmo a fala do falante nativo pode soar diferente, e com algum sotaque, se não usar a variante do seu meio. Portanto, a discussão vai muito além do que está na superfície dos princípios fonéticos, tocando na questão da inteligibilidade no uso da língua falada, que é o que de fato importa aqui. Em outras palavras, muitos dos erros cometidos pelo aprendiz de inglês como L2, poderiam ser minorados ou, até

---

4. O termo *inteligibilidade*, aplicado à pronúncia do inglês, foi retirado de Jenkins (2000) que discute amplamente esta questão em seu livro (ver referências bibliográficas).

mesmo, eliminados caso esse aprendiz fosse exposto aos princípios de articulação dos sons, à aprendizagem de suas características e à diferenciação entre estes mediante a aquisição de uma percepção mais aguçada destes sons. Todos estes aspectos, aliados aos padrões rítmicos e de entoação, poderiam contribuir para uma maior inteligibilidade da pronúncia deste aprendiz. Inevitavelmente, este conjunto de coisas, afetaria positivamente o produto final, que é a fala, deste aprendiz e, conseqüentemente, a sua capacidade de comunicação e, como veremos, também de sua compreensão. Segundo Jenkins (2000) quando dois ou mais desvios de pronúncia (sejam eles a má articulação de um som, a ênfase colocada no lugar errado, ou ainda um erro de acentuação, etc.) estão presentes numa mesma estrutura, isto pode reduzir drasticamente a compreensão do nosso interlocutor e, até mesmo, resultar em uma fala completamente ininteligível. Ou seja, parece que não interessa apenas se expressar em um outro idioma, mas, sim, fazê-lo de forma compreensível, inteligível.

### **Por que ensinar fonética explicitamente?**

Atualmente, depois de termos observado a influência do ensino explícito de fonética na aprendizagem do inglês como L2, percebemos que alguns fatores sobressaem positivamente neste processo. E alguns desses fatores são:

- a autonomia do aprendiz;
- a consciência da produção dos sons do inglês;
- a consciência do significado que pode estar implícito nos diversos modelos de entoação do inglês;
- a percepção da estruturação rítmica e sua contribuição para a precisão da condução da mensagem transmitida e, até mesmo, recebida;
- o melhoramento significativo da habilidade de compreensão oral no idioma em questão.

O primeiro argumento e, talvez, o mais importante que deve ser trazido a esta discussão é o que diz respeito à autonomia do aprendiz. No momento em que inserimos os princípios que regem a ciência da fonética de maneira explícita em nossas aulas, percebemos claramente a efetivação do processo de independência do aprendiz em relação à aprendizagem do inglês no que se refere à pronúncia, isto porque, à medida que o aprendiz começa a assimilar os símbolos fonéticos e seus respectivos sons, ele, conseqüentemente, passa a depender menos de seu professor e a recorrer mais ao dicionário cada vez que se vê às voltas com uma determinada palavra e sua pronúncia. Neste momento, ele não precisa mais usar o professor como fonte única de referência, uma vez que já consegue recorrer ao dicionário e, por sua própria conta, encontrar uma dada pronúncia de uma determinada palavra, assumindo assim a responsabilidade por um dos aspectos mais importantes no uso do inglês: a pronúncia.

Como se sabe, parece que à medida que o aprendiz alcança a puberdade, e já tem o seu sistema lingüístico da L1 consolidado, ele perde a capacidade de reproduzir fielmente os sons de uma L2 por causa da influência de sua língua materna. Ao desenvolvermos atividades de pronúncia nas aulas de inglês isto fica muito evidente. O que nos leva a crer que, somente uma intervenção explícita e direta poderia mudar o curso desta história. E parece ser exatamente o que acontece, isto é, a partir do momento em que o aprendiz ganha consciência da produção de cada som com seus

respectivos lugares e modos de articulação e suas demais características como, por exemplo, o vozeamento, o arredondamento dos lábios, a tensão ou relaxamento dos mesmos, etc., este aprendiz passa a produzir com maior precisão e segurança os sons da L2 em questão o que, até então, não lhe era completamente possível.

Um outro aspecto diz respeito ao significado subjacente a cada padrão de entoação que, na grande maioria das vezes, passa despercebido pelo aprendiz do inglês. Sabemos que cada padrão de entoação conduz um determinado significado no inglês. Alguns de desânimo, gravidade, informação nova ou mesmo compartilhada entre os participantes de uma dada situação em que se estabelece um diálogo (Brazil, 1994). Temos presenciado uma esmagadora maioria de aprendizes que não tem a menor noção do que acabamos de expor e, dificilmente, a teria através de uma aprendizagem incidental. Muitas vezes, o aprendiz não consegue reconhecer que está diante de uma pergunta, simplesmente pelo fato de não ter conseguido reconhecer que o padrão de entoação de algumas perguntas do inglês difere daquele do português.

No que se refere ao ritmo, fica claro que este também tem a sua importância quando o que está em jogo é a inteligibilidade mencionada neste artigo. Isto porque, quando conscientizado da importância do ritmo, o aprendiz se desperta para a percepção daquilo que realmente tem relevância dentro da mensagem que seu interlocutor quer lhe comunicar, pois sabemos que o padrão rítmico do inglês acentua a informação relevante e retira a ênfase daquela que é apenas estrutural (Brazil, 1994). Mas, será que o aprendiz consegue aprender esses padrões e dominá-los de forma incidental e implícita? Definitivamente, apesar de não termos conduzido nenhum estudo sobre o assunto, não acreditamos nesta possibilidade por se tratarem de aspectos muito complexos.

Por fim, o que mais nos tem impressionado é a melhora perceptível da compreensão oral do aprendiz que recebe, durante seu processo de aprendizagem, instruções explícitas de fonética. Afinal, quando o aprendiz é levado a perceber cada som individualmente, e a distinguir as palavras por causa de apenas um som (fonema), em outras palavras, treina o seu ouvido a perceber minúcias da língua em questão, a sua capacidade de compreensão oral não permanece a mesma de quando nem sequer tinha ouvido falar de fonética. Fica claro, então, que são muitos os benefícios de um ensino explícito da fonética do inglês para o aprendiz para que, simplesmente, o ignoremos ou o renunciemos em favor de quaisquer dos argumentos que não o privilegie.

### **Por que adotar um modelo para o estudo explícito de fonética?**

Por motivos óbvios, um modelo precisa ser adotado, seja ele de uma variante americana, africana, australiana ou outra qualquer. Por exemplo, seria impossível trabalhar com todas as variantes ao mesmo tempo e, até mesmo, um desperdício de tempo, pois é muito pouco provável que um aprendiz precise de todas elas no seu processo de aprendizagem. Atualmente, alguns autores, como, por exemplo, Jenkins (2000), têm defendido um padrão de inglês que seja um modelo para os aprendizes deste idioma como LE<sup>5</sup> – o inglês internacional. De qualquer forma, este também seria um modelo. O que não é viável é pensar no ensino de fonética sem a adoção de uma das variantes do inglês. No entanto, é importante que tenhamos em mente que ao escolhermos uma destas variantes em detrimento das outras não estamos,

---

5. LE - língua estrangeira.



necessariamente, atribuindo status de maior importância àquela do que a estas, mas simplesmente, optando por uma adequação à demanda de um determinado aprendiz e de um dado contexto.

Uma das grandes discussões feitas por Jenkins (2000) é a de por que disseminar o RP<sup>6</sup> como sendo o único padrão privilegiado de inglês, o único modelo de como o inglês deve ser falado no mundo, quando apenas uma ínfima minoria, mesmo entre os próprios falantes, usa este modelo no seu dia a dia, desconsiderando, assim, todas as outras variantes do inglês? Se ao menos este modelo fosse menos complexo, talvez, se justificasse o seu uso, mas não o é (embora este seja um assunto muito instigante, não entraremos em discussão aqui, pois isto fugiria à proposta deste artigo). Sendo assim, é preciso que cuidemos na escolha de que modelo de inglês seguir, baseando-nos em um dado contexto e numa dada demanda de aprendizagem do aprendiz em questão ou, quem sabe, até mesmo numa opção pessoal condizente com a formação que temos neste idioma.

### **O que e como ensinar?**

Num primeiro momento, o aprendiz precisa tomar contato com cada um dos sons do inglês da variante escolhida, geralmente temos optado pelo RP ou pelo GA.<sup>7</sup> Como dito anteriormente, isto depende da demanda do grupo e, logicamente, da formação de cada professor. Neste primeiro contato, cada som é articulado individualmente e ensinado com seu respectivo símbolo. Geralmente, temos adotado o IPA<sup>8</sup>, que é o mais utilizado em dicionários, livros didáticos, etc. De nada adiantaria, se adotássemos uma simbologia que não fosse encontrada nos materiais que o aprendiz provavelmente usará como referência para seus estudos. Uma vez trabalhado cada som, e visto que o aprendiz tenha se familiarizado com os símbolos, vários outros recursos podem ser utilizados para que estas habilidades sejam consolidadas. O mais interessante no trabalho da produção de cada som é conscientizar o aprendiz de todos os aspectos que o compõe, como já mencionado anteriormente, entre eles o vozeamento/desvozeamento, o arredondamento dos lábios, os lugares e modos de articulação. É evidente, que este tipo de ensino destina-se ao aprendiz que objetiva se tornar um profissional ou ter conhecimentos técnicos do assunto. Caso contrário, somos favoráveis a um ensino menos complexo, que foque aquilo de que realmente o aprendiz precise para alcançar uma pronúncia mais inteligível, ou seja, uma melhor articulação dos sons, o conhecimento da simbologia que, com certeza, encontrará na grande maioria dos livros e dicionários de inglês e que o auxiliará em seu processo de autonomia de aprendizagem de pronúncia, bem como todos os outros aspectos anteriormente citados sem a carga desnecessária de uma linguagem metalingüística que pouco lhe servirá, caso não seja este seu objetivo. Portanto, tratamentos diferenciados devem ser aplicados a cada contexto.

Uma vez que o aprendiz já domine esta parte inicial, é hora de conscientizá-lo dos padrões rítmicos e de entoação. Há bons exercícios a respeito de ritmo e que dão um tom lúdico à aprendizagem. Assim, tão logo o ritmo seja trabalhado, o aprendiz pode ser introduzido aos padrões de entoação, sendo conscientizado sobre os principais deles e o que cada um conduz enquanto informação extra-lingüística como,

---

6. RP - received pronunciation.

7. GA - modelo de inglês americano.

8. IPA - alfabeto fonético internacional.

por exemplo, o humor do falante analisado, a seriedade do assunto, se está lidando com uma informação nova ou compartilhada, etc., (Brazil, 1994). Não queremos aqui dizer que esta seja a única maneira possível de se trabalhar explicitamente com a fonética, mas obviamente situar o leitor em um modelo que é viável e pode ser facilmente adotado.

### Considerações finais

Diante de todos os argumentos aqui levantados de porque não se ensinar ou ensinar fonética explicitamente ao aprendiz de inglês, a maneira como fazê-lo ou, ainda, que variante adotar como padrão para este tipo de ensino, concluímos que, mesmo lidando com questões as mais diversas e, por vezes, polêmicas, definitivamente, não vale a pena negligenciarmos ou ignorarmos o valor de se desenvolver um trabalho voltado para a fonética, pela via explícita, em razão dos vários benefícios que isto pode trazer a este aprendiz. Benefícios que serão, possivelmente, sentidos no seu domínio do idioma, domínio este de uma das habilidades mais complexas que é a da fala e, como co-produto, da compreensão oral de recepção (*listening skill*).

Além disso, seria injusto mantermos o aprendiz preso, dependente de nosso apoio profissional, impedindo-o, assim, de crescer e de se tornar responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que, tendo as ferramentas para investigar e compreender os princípios sonoros da L2 estudada, isto contribuiria, indubitavelmente, para seu avanço, ainda que apenas mais um passo, em direção à sua autonomia. Portanto, talvez, fosse interessante repensarmos a nossa postura, quanto ao ensino de fonética, enquanto profissionais do ensino de idiomas, mais especificamente, do inglês.

### Referências

- BRAZIL, D. *Pronunciation for advanced learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- COADY, J. Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it all in context. In: HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. (Ed.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1993. p. 3-23 *apud* COADY, J. L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research.. In: \_\_\_\_\_; HUCKIN, T. (Ed.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997a. p. 273-290.
- CRISTÓFARO, S.T. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- NATION, P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001. 477 p.
- SCHMITT, N. Vocabulary learning strategies. In: \_\_\_\_\_; McCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997. p. 199-227. (The Cambridge language teaching library).
- SINCLAIR, B. Learner autonomy: the next phase? In: \_\_\_\_\_; McGRATH, I; LAMB, T. (Ed.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman, 2000. cap. 1. p. 4-14.

**VAMOS INTERAGIR!**  
**ATIVIDADES INTERATIVAS PARA A AULA DE LÍNGUA INGLESA**

*Valdirene Maria de Araújo Gomes (UFG)*  
*Karla Marcondes Sacilloto (CL-UFG)*

**ABSTRACT**

*This minicourse aimed at discussing the importance of interactive activities in the language classroom. Also, we presented some ideas of activities that can help teachers promote interaction in the classroom.*

**RESUMO**

*O objetivo desse minicurso foi discutir a importância das atividades interativas nas aulas de língua estrangeira. Além disso, nós apresentamos algumas idéias de atividades que podem ajudar os professores a promover a interação na sala de aula.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *interação; atividades; pares; grupos.*

**Introdução**

As atividades interativas na aula de língua estrangeira são, de modo geral, o momento em que os alunos podem lidar com a língua de maneira mais efetiva. Atividades que geram interação devem receber atenção especial por parte do professor, pois na era do ensino comunicativo a interação é “o cerne da comunicação, é tudo que a comunicação é” (Brown, 1994, p. 159, tradução nossa). Tendo em vista a importância das atividades interativas na sala de aula, o objetivo desse minicurso foi apresentar sugestões de atividades, bem como discutir pontos relacionados à interação na sala de aula.

No dia-a-dia, as pessoas falam umas com as outras, socializam, trocam informações, enviam mensagens através de diferentes meios de comunicação. Há, portanto, várias formas de comunicar e interagir. Também em uma aula de língua estrangeira podem ser encontrados vários tipos de interação. Segundo Ur (1996), há a possibilidade dos seguintes tipos de interação na sala de aula:

Professor – Professor

O professor está muito ativo e os alunos somente receptivos.

Professor

O professor está ativo e os alunos predominantemente receptivos.

Professor – Alunos

O professor e os alunos estão igualmente ativos.

Aluno

Os alunos estão ativos e o professor predominantemente receptivo.

Alunos – Alunos

Os alunos estão muito ativos e o professor somente receptivo.

Como pode ser percebido, nos tipos de interação acima apresentados, a interação pode se deslocar de uma abordagem pouco comunicativa por parte dos alunos para uma abordagem que permite aos alunos interagir com o professor e, em um dado momento, interagir entre si, o que propicia mais oportunidades de lidar com a língua comunicativamente. Para cada tipo de interação mencionado acima há tipos diferentes de tarefas a serem executadas. A fala do professor é importante em alguns

momentos da aula tais como apresentação de conteúdo, explicações sobre forma e uso de estruturas e para dar instruções. Nos demais momentos, deve ser dada aos alunos a oportunidade de se comunicar na língua, seja através de questionamentos feitos por parte do professor (interação professor-aluno), seja pelo trabalho dos alunos em pares ou em grupos. Dessa forma, os alunos podem por em prática as formas e funções estudadas, de modo a se tornarem mais competentes na comunicação em língua estrangeira.

Na abordagem comunicativa, o trabalho dos alunos em pares e grupos é visto como o que traz mais proveito para os alunos em termos de oportunidade de fala. Brown (1994) apresenta uma série de vantagens de os alunos trabalharem em grupos na aula de língua estrangeira. Segundo ele, o trabalho em grupos gera interação através da conversação face a face, da negociação de significado, da adoção de diferentes papéis, entre outros fatores. Além disso, o trabalho em grupos oferece um clima mais afetivo de aproximação entre os alunos, promove a responsabilidade e autonomia dos mesmos e permite ao professor agrupar alunos com necessidades iguais para que eles alcancem seus objetivos juntos.

Para que os alunos façam um bom trabalho em grupos ou pares, o professor deve selecionar bem as atividades e planejar cuidadosamente a execução de cada uma delas. É, portanto, responsabilidade do professor criar um ambiente no qual os alunos estejam preparados para arriscar, experimentar e praticar a nova língua (Hedge, 2000).

Brown (1994) faz uma distinção entre trabalhos de pares e grupos e afirma que o trabalho em pares é mais apropriado para atividades curtas e simples, de caráter mais controlado, ao passo que as atividades de grupo possibilitam o envolvimento dos alunos em atividades interativas por um período de tempo curto, mas de forma mais livre, sem a necessidade de muito controle por parte do professor.

Como foi mencionado anteriormente, o sucesso das atividades interativas está na seleção de atividades adequadas. Nesse minicurso, apresentamos atividades variadas nas quais a língua pode ser utilizada de forma mais controlada para a prática da gramática, bem como atividades que permitem o uso mais livre da língua de modo a se trabalhar a fluência em língua estrangeira. Como sugestões de atividades apresentamos algumas atividades retiradas de diferentes livros-fonte (Ladousse, 1997; Marshaland, 1998; Shoemaker and Shoemaker, 1991) e algumas criadas a partir de atividades bem sucedidas feitas em nossas aulas.

### **Atividades que enfocam estruturas gramaticais**

Há várias maneiras de se trabalhar gramática na sala de aula, mas nem todas são totalmente eficazes. Exercícios estruturais podem ajudar o aluno a entender o uso das estruturas, mas, quando feitos de forma mecânica, nem sempre despertam no aprendiz o interesse em fazê-los ou são totalmente úteis no aprendizado da língua. Apresentamos abaixo algumas atividades que utilizam um componente lúdico e que podem ser utilizadas para praticar estruturas diversas através de perguntas e respostas:

#### *Um fantasma atrás de você*

O professor deve preparar pequenos cartões contendo informações diversas sobre pessoas famosas que estão vivas ou mortas ou sobre objetos (invenções). As

perguntas a serem usadas pelos alunos devem ser eliciadas pelo professor de acordo com a informação contida nos cartões para que ele possa se certificar de que os alunos utilizarão a estrutura adequada. O professor cola os cartões com fita adesiva nas costas dos alunos sem que eles vejam a informação contida nos cartões. Os alunos caminham pela sala e fazem perguntas para descobrir quem ou o quê eles têm em suas costas. Eles devem fazer uma pergunta por pessoa e não é permitido a eles perguntar o nome da pessoa ou objeto antes que todas as outras perguntas tenham sido feitas.

#### *Encontre alguém que...*

O professor dá aos alunos algumas tiras de papel e pede a eles que escrevam alguma atividade que eles já realizaram ou ainda querem realizar ou o nome de algum objeto pouco comum que eles possuem, etc. O professor coleta as tiras e escreve as atividades ou nomes de objetos no quadro e os alunos anotam em uma folha. Feito isso, os alunos devem caminhar na sala fazendo perguntas para descobrir quem fez, fará ou possui o quê. Essa atividade pode ser utilizada para praticar perguntas no *Simple Past*, *Present Simple* e *Perfect*, *Future* e *Have Got*.

#### *Mudanças*

Essa atividade não se baseia em perguntas e respostas. Ela deve ser utilizada para a prática do *Present Perfect*. O professor divide os alunos em dois grupos que devem fazer uma fila na qual eles ficarão frente a frente. Os alunos devem virar as costas uns para os outros e tentar mudar alguma coisa em sua aparência. Os alunos se viram novamente e dizem o que cada aluno mudou em si mesmo. Quanto mais coisas os alunos conseguirem mudar, mais possibilidades de sentenças criadas.

#### *Batata quente dupla*

O professor prepara perguntas diversas e coloca em uma caixa. Os alunos devem ser organizados em um círculo. O professor toca uma música enquanto dois objetos diferentes passam pelas mãos dos alunos em pontos opostos do círculo. Quando a música parar, o aluno que estiver segurando um dos objetos retira uma pergunta da caixa e pergunta ao outro aluno que estiver segurando o outro objeto. As perguntas podem ser dadas apenas em palavras-chave para que os alunos tenham que colocá-las na estrutura adequada e várias estruturas podem ser usadas durante a mesma atividade dependendo do nível do grupo.

#### *Role plays e simulações*

Em atividades de *role play* (desempenho de um papel) e simulações há uma ampla possibilidade de uso da língua de uma forma mais livre. Para os *role plays*, os alunos recebem um papel que eles devem desempenhar e uma situação para que eles "atuem", usando ou não uma estrutura lingüística específica e tentando cumprir um determinado objetivo. Nas simulações, os alunos também interagem em torno de uma situação, podendo ser eles mesmos ou assumindo um outro papel. Como sugestões de *role plays* e simulações sugerimos as seguintes atividades:

### *Roll-a-role*

O professor deverá arranjar ou fabricar dois ou três cubos de papel que possam servir como dados. No primeiro e segundo cubos, o professor deverá escrever em todos os lados o nome de pessoas famosas ou de profissões diferentes. No terceiro cubo, o professor deverá escrever o nome de lugares diferentes. Os alunos deverão ser divididos em pares e o professor joga o primeiro e segundo cubos para determinar que papéis os alunos terão. Depois o professor joga o terceiro cubo para determinar onde a conversa vai ocorrer. Assim que os cubos forem jogados, os alunos devem iniciar uma conversa baseada em seus papéis e no lugar em que a conversa está ocorrendo. Durante a atividade, o professor deve monitorar os pares, ajudando no que for necessário. O professor deve formar novos pares a cada vez que os cubos forem jogados.

### *Coisas a fazer*

Para essa atividade, os alunos precisam de uma folha de papel retangular para fazer uma “mini agenda”. Primeiro, os alunos dobram a folha três vezes. Depois eles desdobram a folha duas vezes, cortam o papel até a metade no lado em que ele não pode ser desdobrado. Depois de cortar o papel, os alunos desdobram o papel e dobram na direção do corte. Os alunos dobram o papel novamente para formar as folhas da agenda. O professor dá informação aos alunos sobre seus papéis e eles escrevem nas respectivas agendas as coisas a fazer de acordo com seus papéis (executivo e secretária/ um(a) modelo, ator (atriz) famoso(a) e secretária/ mão e filho(a), etc). Os alunos trocam as agendas para checar encontros, reuniões, tarefas domésticas, entre outros, e fazem perguntas uns aos outros sobre quais tarefas daquele dia eles já realizaram. Além das perguntas, os alunos devem incluir comentários ou fazer mais perguntas baseadas nas respostas que eles obtiverem.

### *Hats*

Em uma aula anterior, peça aos alunos para trazer um chapéu ou boné, óculos escuros ou qualquer outra coisa que eles puderem usar para um disfarce. Se for possível, o professor pode prover aos alunos máscaras ou fazer com que eles produzam suas próprias máscaras. Os alunos colocam as máscaras ou acessórios e escolhem um papel baseando-se em que tipo de pessoa usaria aquele tipo de acessório. O professor define a situação que pode ser uma festa, um encontro ou reunião em que as pessoas ainda não se conhecem, etc. O professor toca uma música, se necessário, e os alunos andam na sala perguntando e respondendo perguntas uns sobre os outros. Essa atividade também pode ser feita com a utilização de fantoches, o importante é que os alunos tenham algum tipo de disfarce para se apoiar como se não fossem eles mesmos. Assim, há mais possibilidades que eles se sintam menos inibidos no momento de se comunicar na língua estrangeira.

### *Eleições*

Essa atividade pode ser realizada para praticar *First Conditional* e *Going To Future*. O professor divide os alunos em quatro grupos e cada grupo deve ter um candidato a algum cargo político. Os grupos devem ajudar os seus respectivos

candidatos a elaborar propostas. O professor escolhe dois candidatos para apresentar suas propostas. Os alunos dos outros grupos ouvirão as propostas e votarão em um dos candidatos. Depois, os candidatos dos dois grupos restantes apresentarão suas propostas. Os alunos dos dois primeiros grupos agora serão eleitores e deverão votar em um dos dois candidatos. Quando houver apenas dois candidatos, os grupos se reúnem novamente para ajudar os candidatos a melhorar suas propostas. Os candidatos realizam o “comício” final, apresentando suas propostas. Uma nova eleição é realizada e, se houver tempo, os votos podem ser dados oralmente para que os alunos tenham a oportunidade de falar, justificando a escolha. Se houver empate, o professor pode dar o voto de Minerva para ajudar os alunos a decidir quem deve vencer a eleição.

#### *Indicação ao Oscar*

O professor deve dar aos alunos uma lista de adjetivos. Os alunos devem escrever na frente de cada adjetivo o nome de um colega de classe que corresponda àquela qualidade. Os alunos se reúnem em pequenos grupos para discutir as suas escolhas. Logo após, o professor coleta a lista e conta os nomes com a ajuda de um aluno de cada grupo. O professor coloca o nome dos indicados dentro dos envelopes e chama o primeiro ganhador do Oscar. O primeiro ganhador chama, então, o próximo e assim sucessivamente. Os indicados podem ganhar um prêmio tal como chocolate para tornar a premiação mais interessante. Essa atividade pode ser usada para trabalhar o grau superlativo dos adjetivos.

#### *Escolha um nome*

Essa atividade pode ser usada para praticar diferentes funções, mas é especialmente útil para praticar reclamações (*making complaints*). O professor prepara uma lista de nomes de pronúncia engraçada em português ou inglês ou pede aos alunos que inventem seus próprios nomes. Situações diferentes podem ser criadas tais como um cliente e um vendedor em uma loja, um cliente e uma recepcionista em um hotel, dois vizinhos discutindo por alguma razão, etc. O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos se comportem de acordo com o que o nome dado a eles sugere. Seguem abaixo algumas sugestões de nomes:

TASSIA SHANDO	PUNK ADA	FREIA DABRUSKA
TIM SHERGA	BOND BRYGGA	PEASS FULGUY
KIM KRENKA	SUE PERSTISHEN	I. SCREAM
TITAKU TAPPA	JUSTIN TIME	STAN DUPP
BAHA KEIRA	TOM BOFFEIO	MS. KESSY

#### *Drama*

O professor cria uma situação curta com personagens diferentes e apresenta aos alunos. Os alunos escolhem os seus papéis para “atuar” na situação. O professor pede a cada grupo para apresentar a situação de uma maneira diferente. Por exemplo, um grupo trabalhará o significado somente através da entoação, outro grupo trabalhará

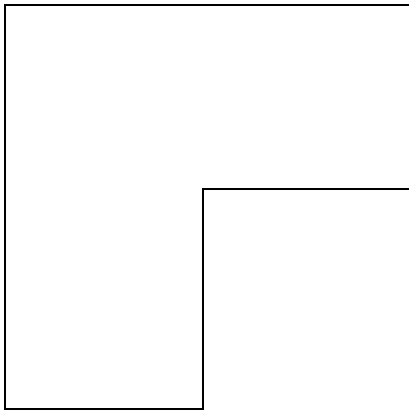
apenas através do contato visual, outro grupo usará gestos e entonação e assim por diante

### Atividades de solução de problemas

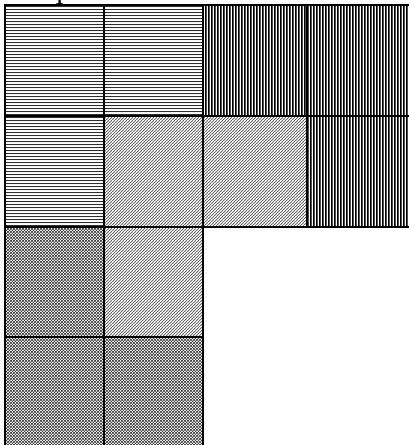
Atividades de solução de problemas requerem raciocínio e muita discussão em torno das decisões a tomar. Elas são, portanto, atividades que geram uma grande carga interativa e uma comunicação autêntica, pois o problema pode ser fictício, mas a situação de ter que resolvê-lo é real. Como atividades de solução de problemas, sugerimos:

#### *A terra do fazendeiro*

O professor divide os alunos em grupos de três e dá a cada aluno um desenho do traçado da terra do fazendeiro. O professor explica o problema: um fazendeiro morreu. Seus quatro filhos devem dividir a sua terra em quatro partes de tamanho e formas iguais. Cada filho deve ter a sua parte inteira, isto é, o seu pedaço de terra não pode estar separado em partes. O professor dá de quinze a vinte minutos para que os alunos tentem achar uma solução. O professor pede ao grupo que primeiro encontrar a solução para desenhar a resposta no quadro. A terra do fazendeiro deve ser assim:



Resposta:





*O que vem depois?*

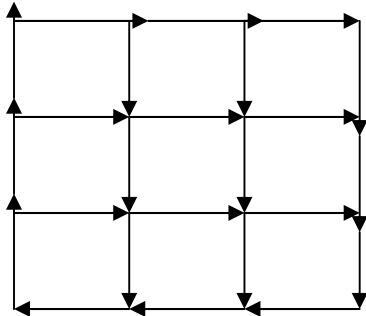
O professor divide os alunos em pares e dá a cada par uma folha com o problema a ser resolvido. Os alunos terão um tempo limite para resolver o problema. Se os alunos não conseguirem resolver o problema no tempo determinado pelo professor, ele deverá ajudá-los dando dicas e direções para resolver o problema. Exemplo de um problema simples:

O	T	T
F	F	S
S	E	?

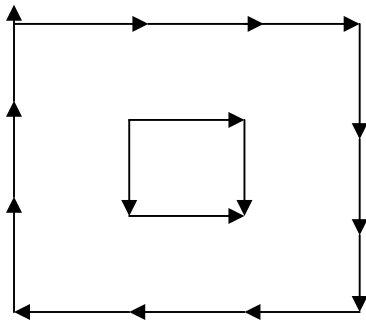
One	Two	Three
Four	Five	Six
Seven	Eight	Nine

Exemplo de um problema mais complexo:

Take away eight matches so that there are only two squares left.



Solução:



### Considerações finais

As atividades interativas, quando feitas de maneira adequada, além de maximizar o tempo de fala dos alunos, podem ajudar a criar um ambiente mais propício à aprendizagem. O trabalho dos alunos em pares e grupos pode ajudá-los a diminuir a ansiedade, pois muitos alunos se sentem muito mais confortáveis produzindo algo na língua-alvo em frente a outro colega ou em frente a um pequeno grupo do que em frente ao grupo todo, tornando-se o centro das atenções. Além disso, a interação entre os alunos tira o foco da aula da figura do professor, proporcionando a ele chances de observar mais atentamente a produção e desempenho de seus alunos.

Tendo em vista todas as vantagens de se promover a interação entre os alunos, o professor deve estar atento a que tipo de atividades podem ser exploradas com o seu grupo para que todos possam obter o máximo proveito na aula de língua estrangeira.

### Referências

- BROWN, D.H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LADOUSSE, G. P. *Role play*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- MARSHLAND, B. *Lessons from nothing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- SHOEMAKER, C. L.; SHOEMAKER, F. F. *Interactive techniques for the ESL classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1991.
- UR, P. *A Course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.