

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM SUBJACENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORAS DE LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada por Cibele Krause
Lemke, como requisito parcial à obtenção
do Título de Mestre em Letras na área de
concentração em Lingüística Aplicada.

**Prof. Dr. Hilário I. Bohn
Orientador**

**Pelotas
Janeiro de 2004**

CIBELE KRAUSE LEMKE

**AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM SUBJACENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORAS DE LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

**Pelotas
Janeiro 2004**

Agradecimentos

- Ao Professor Hilário, por sua valiosa orientação, serenidade e sabedoria com que me conduziu no desenvolvimento desta pesquisa.
- Ao Corpo Docente do Mestrado em Letras da UCPEL, pelo profissionalismo e ética demonstrados no decorrer da nossa convivência acadêmica.
- A Prof^ª. Carmen Lúcia Matzenauer - Coordenadora do Mestrado em Letras – pela seriedade e dedicação com que sempre tratou as questões administrativas e acadêmicas deste Curso.
- Ao Departamento de Letras da UNICENTRO – *Campus* de Irati, pelo apoio quando da realização deste estudo.
- À Escola, professoras e alunos que colaboraram com essa investigação, por permitir que eu pudesse acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho com a língua estrangeira.
- Aos colegas da turma VIII do Mestrado em Letras: Ana Lúcia, Cristina, Denize, Magliane, Marcos, Marinês, Nara, Neli, Rafael, Veronice e Maria Eloísa, pelo maravilhoso convívio, pelas discussões e pelos estudos em grupo.
- Aos meus pais e irmãos pela sua presença constante e estímulo em todas as minhas decisões e caminhos que decidi percorrer.
- Às minhas amigas Alayde, Angela, Marcela, Luciane, Loremi e Maria Pía, que me acompanharam nas etapas mais decisivas, o meu carinho sempre.
- A Deus, por ser o condutor de minha vida e permitir que eu pudesse concluir mais essa etapa.

SUMÁRIO

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO	05
RESUMO	06
RESUMEN	07
INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I – AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	15
1.1 O Estruturalismo de Saussure e Bloomfield	16
1.2 O Inatismo	19
1.3 O Dialogismo	23
CAPÍTULO II – ELEMENTOS CONSTITUINTES DA APRENDIZAGEM INSTITUCIONALIZADA: PCN’S, LIVRO DIDÁTICO E SALA DE AULA.....	30
2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua estrangeira	31
2.2 O papel do livro didático na sala de aula de língua estrangeira.	40
2.3 A sala de aula de língua estrangeira: espaço para a aprendizagem	43
2.3.1 Aspectos que atuam na construção do conhecimento em língua estrangeira.....	50
CAPÍTULO III – A PESQUISA ETNOGRÁFICA E SUA RELAÇÃO COM A SALA DE AULA	56
3.1 Histórico e definição do modelo de pesquisa etnográfica	57
3.2 A seleção da escola e dos participantes	62
3.3 A coleta de dados	63
3.3.1 O período de realização da pesquisa	63
3.3.2 Gravações em áudio	64
3.3.3 A entrevista semi-estruturada	64
3.4 A transcrição e análise dos dados	65
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
4.1 As concepções de linguagem das professoras	68
4.2 As concepções de linguagem dos alunos	75
4.3 A manifestação das concepções de linguagem das professoras no trabalho em sala de aula.....	80
4.3.1 O conhecimento ritualístico	82
4.3.2 A prioridade pelo estudo da metalinguagem	86
4.3.3 O processo interacional em sala de aula.....	99
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS.....	121

CONVENÇÕES ADOTADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS¹:

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	(inc)
Entoação enfática	MAIÚSCULAS
Silabação	–
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando [as linhas
Comentários descritivos do autor	(())
Citações diretas ou leitura de textos durante as gravações	“aspas”
Conversa em Língua Espanhola	<i>Itálico</i>

Legenda:

P – professor

A – aluno (a seqüência numérica ao lado de cada **A** [**A1**, **A2**, **A3**] representa os diferentes participantes dos diálogos)

As – alunos

¹ Este modelo foi adaptado a partir da seguinte publicação: Castilho & Preti. *A linguagem falada culta na Cidade de São Paulo*, vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo. T. A Queiroz/EDUSP, 1986, p. 9-10, apud Koch, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 5^o ed. 2000, p. 73.

P/A – representa a fala de professores e alunos no mesmo turno

PGA – professora do grupo A

PGB – professora do grupo B

GA – grupo A

GB – grupo B

DC – diário de campo

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender as concepções de linguagem que subjazem o fazer pedagógico de duas professoras de língua espanhola como língua estrangeira e as implicações para a construção do conhecimento lingüístico. Para isso, examinam-se três correntes lingüísticas: a primeira, fundamentada nos estudos estruturais de Saussure e Bloomfield; a segunda, apoiada na perspectiva inatista de Chomsky e a terceira, na teoria dialógica de Bakhtin. Tendo como metodologia os postulados da pesquisa etnográfica, o estudo aponta que a linguagem é concebida, pelas professoras participantes da pesquisa, essencialmente como um código de comunicação. Assim, em sua prática pedagógica, a língua assume um papel abstrato, representando um conjunto de elementos a serem decodificados. Nas suas salas de aula, prioriza-se o estudo sistêmico da língua sem que o conhecimento lingüístico passe por um processo de negociação de sentidos. Nelas, tudo é determinado pelo livro didático o qual guia o processo de ensino e dita as seqüências gramaticais que devem ser ensinadas. Para se efetivarem alterações em relação a esse modo de ensinar a língua estrangeira, aponta-se a necessidade de se discutir a natureza teórica da linguagem, considerando seu caráter dialógico, tanto com professores já atuantes, quanto com aqueles ainda em fase de formação. Desencadeando esse processo de debate, espera-se que os professores, conscientes dos distintos papéis e das diferentes posturas teóricas que compõem a linguagem, possam refletir sobre a sua prática pedagógica e implementar uma reformulação na abordagem dos conteúdos, a qual poderá colaborar para uma mudança no processo de ensino/aprendizagem da língua, com o fim de que esta possa ser tratada como fruto de um processo de construção conjunta, e não como um produto acabado.

Palavras-chave: teorias lingüísticas, língua espanhola, construção de conhecimento.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender las concepciones de lenguaje que subyacen a la práctica pedagógica de dos profesoras de lengua española como lengua extranjera y las implicaciones que traen para la enseñanza de la lengua las diferentes formas de abordar el conocimiento lingüístico. Para eso, se examinan tres teorías lingüísticas: la estructural de Saussure y Bloomfield, la innatista de Chomsky y la dialógica de Bakhtín. Como metodología la perspectiva etnográfica, el estudio realizado señala que el lenguaje es esencialmente concebido como un código de comunicación. En la práctica pedagógica de las profesoras, el lenguaje presenta un papel abstracto, como un conjunto de elementos que deben ser descodificados por los alumnos. En las clases, se valora el estudio sistémico del lenguaje sin que el conocimiento lingüístico pase por un proceso de negociación de sentidos. Además de esto, todo es determinado por el libro didáctico, el que dirige el proceso de enseñanza y dicta las secuencias gramaticales que deben ser enseñadas. De esta forma, para que ocurra un cambio en la forma como se enseña la lengua extranjera, es necesario discutir la naturaleza teórica del lenguaje considerando su carácter dialógico, tanto con los profesores que están actuando como con aquellos que aun se encuentran en el proceso de formación. A partir de esto, se espera que los profesores, concientes de los distintos papeles y de las diferentes posturas teóricas que componen el lenguaje, puedan reflexionar acerca de su práctica pedagógica y que se realice una reformulación en el abordaje de los contenidos, la cual podrá colaborar para un cambio importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua, con el fin de que esta pueda ser tratada como fruto de un proceso de construcción conjunta, y no como un producto acabado.

Palabras-clave: teorías lingüísticas, lengua española, construcción de conocimiento.

INTRODUÇÃO

A literatura da área de Lingüística Aplicada baseada em pesquisas etnográficas (cf. Cox & Assis-Peterson, 2001; Moita Lopes, 2002 e 2003²; Souza, 1995), caracteriza a escola e a sala de aula como um ambiente de conflitos. Nele estão em jogo os interesses, as necessidades, as motivações dos participantes da comunidade escolar – o professor, o aluno, a própria instituição de ensino, a família e também a sociedade – cada um tentando estabelecer o seu espaço discursivo no contexto em que estão inseridos. Os professores e alunos são os que vivem esse embate mais diretamente. Assim, estudos apontam que ambos devem buscar definir seu espaço dialogicamente, enfocando um modelo interacional de trabalho.

Se por um lado esse processo interacional ou de negociação coordena o estabelecimento de objetivos comuns, por outro, ele revela as diversas formas de pensar, as diferentes maneiras de se entender e ver o ambiente escolar e, ainda, as várias formas de se lidar com o conhecimento lingüístico³. Além disso, essa interação também indica que professores e alunos já chegam à sala de aula com um conjunto discursivo formado. Ambos são possuidores de um determinado conhecimento de mundo, que, por suas distinções e variações, pode dificultar o processo antes mencionado.

Em decorrência disso, surge a necessidade de compreender como funciona a sala de aula de língua estrangeira, no caso específico deste estudo, de língua espanhola, enfatizando as concepções de linguagem subjacentes à prática do professor. Torna-se necessário igualmente

² Estas duas referências tratam da construção de identidades, geradas através de interações em sala de aula.

³ Conhecimento/saber lingüístico – deve ser entendido como os componentes sintáticos, semânticos, morfológicos, pragmáticos e socioculturais que são “ensinados” aos alunos com vistas ao desenvolvimento de sua competência comunicativa (cf. Canale & Swain, 1992), e não somente como o conhecimento sistêmico da língua alvo.

entender as implicações pedagógicas advindas dessas concepções, relacionando a forma como concebe a linguagem e seus reflexos à construção do conhecimento lingüístico. Acredita-se que essas questões são cruciais quando se trata da aprendizagem institucionalizada posto que elas implicam diretamente no modo com que é trabalhado o saber escolar.

Pouco se sabe sobre como é efetivamente construído esse conhecimento em sala de aula: se de forma interativa ou imposto pelo professor, e ainda, se as concepções de linguagem dos professores norteiam a sua prática.

Parte-se do pressuposto de que a sala de aula seja o lugar, por excelência, em que se potencializa e se desenvolve a aprendizagem. Alguns teóricos que pesquisam a sala de aula sob a perspectiva da linguagem como Coracini (1995), Aquino (2000), Vasconcellos (2002), apresentam esse ambiente de duas formas: de um lado encontra-se o espaço tradicional em que os professores e alunos assumem papéis definidos, bastando somente cumpri-los. Ao professor cabe preparar os materiais, definir a metodologia e mecanizar o que vai ser estudado. Ao aluno compete aceitar, muitas vezes de forma passiva, o planejado pelo professor, como um sujeito desprovido de senso crítico e autonomia. De outro, situa-se a sala de aula onde professores e alunos, mesmo tendo o seu papel delimitado por uma convenção social, atuam de forma interativa. O programa, os procedimentos e a avaliação, por exemplo, são construídos e definidos em conjunto, numa prática dialógica, na qual os dois sujeitos estão em constante processo de negociação.

Considerando-se as duas concepções, esta investigação se ocupará com as concepções de linguagem subjacentes à atuação do professor e, conseqüentemente, com a forma como é construído o saber lingüístico na sala de aula de Espanhol como língua estrangeira. Cabe ressaltar que, embora se analise o entendimento dos alunos sobre o que seja a linguagem, conforme será visto nos objetivos específicos, este estudo focalizará fundamentalmente a compreensão do

professor sobre esse tema e, em decorrência, as implicações advindas dessa compreensão na sua prática em sala de aula.

Deste modo, esta pesquisa justifica-se pelo entendimento que poderá proporcionar sobre a relação teoria e prática, pelas relações que poderá traçar entre concepções de linguagem do professor e suas práticas pedagógicas. Ainda assim, se justifica por que poderá favorecer a reflexão dos professores envolvidos sobre o papel que desempenham na sala de aula. Especificamente, discutirá e poderá revelar a forma com que lidam com o conhecimento lingüístico – processo construído dialogicamente ou repetição e paráfrase de saberes já instituídos.

A sua pertinência também envolve outras três dimensões: em primeiro lugar, teórica – proporcionará a reflexão sobre as diferentes concepções de linguagem e as confrontará; em segundo, pedagógica – relacionará essas concepções ao fazer pedagógico do professor; e, por último, pessoal – desenvolverá compreensão do fazer pedagógico da própria pesquisadora, avaliará as diferentes formas de atuação na sala de aula, bem como as diferentes maneiras de abordar o conhecimento.

Estabeleceram-se, pois, questões que norteiam essa investigação, as quais se encontram listadas abaixo:

- a) Quais as concepções de linguagem do professor?
- b) Essas concepções norteiam a sua prática?
- c) Quais as conseqüências pedagógicas dessas concepções para o trabalho em sala de aula?
- d) Como o conhecimento lingüístico é concebido e construído na sala de aula?
- e) Qual é o papel do professor e do aluno na construção do conhecimento lingüístico?

Também foram traçados objetivos para que estes encaminhassem o desenvolvimento da pesquisa. Logo, tem-se como objetivo geral identificar as concepções de linguagem subjacentes às falas e atividades desenvolvidas pelo professor. Como específicos, pretende-se:

- a) verificar como o professor, através de suas práticas, constrói o conhecimento lingüístico nas salas de aula a serem investigadas;
- b) identificar as concepções de linguagem presentes nas interações que o professor estabelece com os alunos;
- c) verificar se há espaços dialógicos que possibilitam negociações, acordos semânticos, que visam o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno;
- d) analisar as implicações pedagógicas tanto do tratamento dado ao conhecimento lingüístico como às concepções de linguagem para o ensino da língua estrangeira.

Parte-se do princípio de que a aquisição de uma língua estrangeira é um processo complexo no qual um conjunto de variáveis encontra-se envolvido. Estas podem vincular-se a fatores internos do aprendiz, notadamente a motivação, estilos cognitivos, crenças sobre aprendizagem; a fatores externos, como o contexto sociocultural no qual se desenvolve o aprendizado, a metodologia de ensino, os materiais e as oportunidades de uso da língua a ser aprendida, e também, as variáveis relacionadas com o professor.

Desse modo, a sala de aula também pode ser analisada a partir de uma ampla visão, lugar onde as variáveis antes mencionadas podem manifestar-se. É possível afirmar que ela divide-se em dois grandes blocos, ou como ressalta Souza (1995, p. 21-26), em duas linhas discursivas, nas quais um verdadeiro conflito de vozes se estabelece. A primeira, baseada numa concepção saussuriana, contempla o espaço escolar como um produto já estabelecido e com

sentido posto, único⁴. A segunda, baseada numa concepção bakhtiniana, trata o espaço escolar como dialógico e interacional; nele a prática pedagógica ocorre em consequência da negociação e do diálogo no transcurso do processo, isto é, sob uma ótica de linguagem de construção de sentidos gerados através das práticas sociais.

A partir disso, de acordo com a segunda concepção, entende-se que o conhecimento é construído dialogicamente, e não “empurrado” como uma série de novas situações, nomenclaturas, expoentes lingüísticos, paráfrases, sem esperar, pelo menos, que estes sejam (re)construídos pelo aprendiz. Tal prática assume um caráter medíocre e é, sobretudo, uma forma de minar contextos autênticos de aprendizagem, como também a criatividade e a criticidade do aluno (cf. Fernández, 2001).

Essas diferentes formas de perceber o ambiente escolar ocasiona uma reflexão sobre as diferentes concepções de linguagem que pairam sobre esse mesmo ambiente. Em linhas gerais, essas concepções estão, neste trabalho, resumidas em três correntes: saussuriana, chomskiana e a bakhtiniana.

Na primeira, de caráter estruturalista, sustenta-se que a linguagem⁵ é um conjunto de signos ordenados, dos quais se pode abstrair um sentido. A língua para Saussure (2002), é sistemática, objetiva e homogênea. Tal visão de linguagem concentra-se na sentença e exclui qualquer matiz ideológico que possa fazer parte da linguagem, ou melhor, da sentença comunicada.

Em relação à segunda, de caráter inatista, a língua é caracterizada como um componente inato, fruto da faculdade da linguagem. Para Chomsky (1980), cada sujeito já nasce com um sistema lingüístico (o que ele chama de Gramática Universal – GU), o qual é ativado por um

⁴ Conhecimento pronto ou acabado – conforme Geraldi (1995), Moita Lopes (1996) e Bakhtin (1999) sentido representado por um único pressuposto, sem a negociação dos significados.

⁵ Os vocábulos língua e linguagem são usados como sinônimos neste trabalho.

input, que seria a fala a que o sujeito está exposto. Segundo Santos (2003, p. 221), na GU, estão impressas as regras de todas as línguas, cabendo ao sujeito “selecionar as regras que estão ativas na língua que está adquirindo(...).”

Quanto à terceira, de caráter dialógico, a linguagem é construída num processo interacional. O indivíduo, baseando a sua análise no enunciado⁶, abstrai as informações lingüísticas e os significados de acordo com o momento da interação. Assim, o mesmo enunciado, em contextos comunicativos distintos, expressará diferentes significados. A corrente bakhtiniana considera a língua como o espaço do heterogêneo, e contrapõe-se ao conceito defendido por Saussure e seus seguidores, bem como ao conceito de Chomsky, baseado em universais lingüísticos. A língua, para Bakhtin, constrói-se num processo de interação em que os sentidos são sócio-historicamente atribuídos.

Adotando a postura teórica de língua como interação, como construção social, Geraldi (1996, p.28), fundamentado nas idéias de Bakhtin, assinala que “uma língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo”, a língua como parte da história de uma sociedade, “participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.”

Precisamente neste ponto insere-se a preocupação desta pesquisa: o tratamento que é conferido à linguagem na sala de aula, sobretudo pelo professor. Percebe-se, pois, que a língua não pode ser vista de maneira estática, mas como elemento que se forma, que se cria e recria através da interação entre os sujeitos.

Esta dissertação apresenta-se dividida em capítulos, os quais estão assim organizados: no Capítulo I, são discutidas as teorias lingüísticas estruturalista, inatista e dialógica, definindo o

⁶ Conforme Souza (1995, p. 21) “[Enunciado] são os elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa.”

objeto de estudo de cada uma, e ainda, trata de elucidar os aspectos referentes às concepções de linguagem subjacentes aos seus postulados teóricos.

No capítulo II, faz-se uma reflexão sobre alguns aspectos que constituem a aprendizagem institucionalizada. Assim, na primeira parte, é discutido o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) acerca do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino fundamental. Na segunda, apresentam-se algumas considerações sobre o papel do livro didático na sala de aula de língua estrangeira. E, por fim, na terceira, aborda-se a questão da sala de aula como *locus* do processo de aprendizagem, analisando-se, também, aspectos referentes à construção do conhecimento, defendendo o desenvolvimento da competência comunicativa⁷ como o princípio norteador desse processo.

No capítulo III, é apresentada a metodologia do trabalho. Para tanto, procede-se a uma descrição da pesquisa etnográfica e os pressupostos que a norteiam. Além disso, são detalhados os procedimentos que dizem respeito à opção pela escola e pelos participantes da pesquisa, e em seguida, expõe-se como foram efetuadas a coleta, transcrição e análise dos dados.

Por sua vez, no capítulo IV, são analisados e discutidos os dados, bem como apresentados os principais resultados desta pesquisa, mantendo como eixo de discussão os textos que fazem parte da revisão bibliográfica.

O capítulo V apresenta as considerações finais, destacando a importância de que se discuta a natureza teórica da linguagem e se priorize a interação dialógica, como medidas facilitadoras para a construção do conhecimento e para a mudança da prática pedagógica ora vigente nas salas de aula de língua estrangeira.

⁷ Quando se trata de competência comunicativa, faz-se referência a um tipo de aprendizagem que leva o aluno a refletir e a compreender as diferenças e heterogeneidades socioculturais existentes entre a sua língua e aquela que está aprendendo, e não estritamente a 'formar' um aprendiz apto para a concorrência e competição vinculadas restritamente ao uso instrumental da língua, mas como um elemento libertador.

CAPÍTULO I - AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Há, neste estudo, a intenção de traçar caminhos para uma possível conceituação a respeito da linguagem. Mas como fazê-lo? Essa é uma tarefa nada fácil tendo em vista a variedade de postulados e a complexidade dos conceitos que envolvem o tema. Pode-se afirmar que um dos desafios da ciência lingüística, até hoje, ainda é o de oferecer uma definição compreensível sobre o funcionamento da linguagem.

Sabe-se que muitos são os teóricos e, por conseguinte, as teorias que tentam explicar o que é e como se processa a linguagem. Neste trabalho delimita-se um recorte, partindo-se de uma perspectiva estrutural, passando-se por uma postura mais inatista e tentando atingir uma postura mais interacional, conforme proposto por Bakhtin. Sendo assim, qualquer trabalho que se disponha a refletir sobre a linguagem não pode deixar de fazer menção a três correntes lingüísticas, em especial, as mais relevantes: a *estruturalista* – saussuriana e bloomfieldiana, a *inatista* – chomskiana e a *dialógica* – bakhtiniana.

Cabe ressaltar que a discussão aqui empreendida se centrará basicamente em definir o campo de atuação dessas três teorias, destacando a concepção de linguagem subjacente a cada uma delas. Ainda assim, quer-se enfatizar que, às teorias de linguagem aqui tratadas, subjazem também teorias de aprendizagem, as quais influenciam diretamente na forma com que é trabalhado o saber lingüístico.

1.1 O Estruturalismo⁸ de Saussure e Bloomfield

⁸ Tendo em vista a amplitude dos estudos estruturalistas, desenvolvidos pelas várias escolas que dele fizeram parte, neste trabalho, optou-se por privilegiar essa corrente em duas partes: o estruturalismo europeu, caracterizado pelos estudos de Saussure, e o estruturalismo americano, baseado nos estudos de Bloomfield, por considerar que ambos tratam mais diretamente das questões inerentes a este trabalho.

O Estruturalismo surgiu em 1916, quando é publicado o *Cours de Linguistique Générale*, em Paris. A teoria preconizada por Saussure tem como principal característica a divisão de seu objeto de estudo em pares dicotômicos, os quais estão assim formulados: distinção entre sincronia e diacronia; língua e fala; significado e significante, e ainda, paradigma e sintagma. No presente estudo, especificamente, a prioridade centra-se na discussão da dicotomia entre língua e fala, pois, ao separá-las, Saussure estabelece qual deveria ser o campo de atuação da lingüística.

Ao excluir dos estudos lingüísticos os atos concretos de fala, Saussure define a língua como seu objeto de estudo, tornando-se esta o eixo fundamental de sua teoria. Algumas razões são atribuídas a tal postura: para Saussure, a língua, como parte da linguagem, assume um caráter abstrato e sistemático. A fala, por outro lado, é concebida como individual e, por isso, heterogênea e irregular. Desse modo, a língua, concebida pelo próprio Saussure como um sistema, deveria se manter, no seu entendimento, de forma estável, o que facilitaria o seu processo de descrição. Essa afirmação é confirmada pelo lingüista quando assegura que

a língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grandes vantagens para seu estudo. Os signos lingüísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala (...) (Saussure, 2002, p. 23).

A língua, para Saussure, é definida em três eixos. Como aponta Carvalho (2000), tem-se língua como um acervo lingüístico, língua como uma instituição social e língua como realidade sistemática e funcional. A *língua como acervo lingüístico* concretiza o pensamento de Saussure na medida em que a estabelece como um sistema de signos, e ainda, um “produto que o indivíduo registra passivamente” (op.cit., p. 22). A *língua como instituição social* revela o caráter exterior

dessa em relação ao indivíduo, não lhe cabendo nem criá-la, nem modificá-la “ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (op. cit., p. 22). Já a *língua como realidade sistemática e funcional* é apontada como prioridade nos estudos saussurianos. É, pois, caracterizada como um sistema de signos homogêneos, os quais exprimem idéias (op.cit., p. 24). É a partir desse ponto que se pode afirmar que Saussure irá trabalhar sob a perspectiva da estrutura da língua, privilegiando, então, a descrição do sistema lingüístico, e não o seu uso.

Essa dualidade existente no trabalho do autor deve ser entendida não como uma divisão na qual um ou outro elemento estaria excluído ou teria mais importância, mas como partes que se complementam. Desse modo, esses pares dicotômicos só existem se forem definidos tendo-se como base o outro componente da oposição binária, como salienta Pietroforte (2002). Vale dizer: um elemento não existe se não estiver relacionado ao outro uma vez que os dois são indissociáveis.

Apresentadas essas especificidades da teoria saussuriana, mostra-se interessante refletir, sobre a influência de tais concepções sobre o desenvolvimento da ciência lingüística e, conseqüentemente, para o ensino de línguas. No que concerne ao desenvolvimento da ciência lingüística, o seu trabalho abriu inúmeros caminhos para que se continuasse o estudo sistêmico da língua. A partir dele, outras escolas voltadas ao estruturalismo foram criadas, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. No continente europeu, floresceram as escolas de Praga e de Copenhague, cujos representantes mais notáveis foram: N. Trubetzkoy e R. Jakobson e L. Hjelmslev, respectivamente. Nos Estados Unidos, o estruturalismo teve como principais representantes E. Sapir e L. Bloomfield, porém foi este quem se destacou como o principal representante de tal corrente.

Para o estruturalismo de Bloomfield, a atuação lingüística ocorre a partir da aplicação

das leis do exercício de causa e efeito, manifestas na repetição e no condicionamento operante. O que o autor propõe ancora-se na teoria condutista proposta por Skinner (1982), baseada em três processos interligados: *estímulo – resposta – reforço*. Logo, todo o trabalho desse estudioso estava fundado em uma concepção de língua como conduta, a qual poderia ser “descrita por si mesma através de técnicas aplicáveis mecanicamente” (Borba, 1998, p. 312). Seguindo os pressupostos da psicologia behaviorista, Bloomfield postulava que todo comportamento humano seria explicável e, por isso, previsível.

Dessa forma, o estruturalismo bloomfieldiano defende a idéia de que a aquisição da língua acontece por meio da imitação e da formação de hábitos. Por isso, segundo ele, a questão do *estímulo* e do *reforço* são peças-chave para que o aprendiz forme hábitos corretos de uso da língua. Isso pode ser constatado claramente no método de ensino áudio-lingual, que tem como principal característica o modelo indutivo de aquisição, como aponta Santos (2003, p. 217), ou seja, considera-se somente

os fatos observáveis da língua, sem preocupar-se com a existência de um componente estruturador, organizador, que possa estar trabalhando junto com os dados (experiência), na construção da gramática de uma língua particular.

Conforme se observa, já se mostravam latentes algumas inquietações sobre a validade desses procedimentos para explicar a aquisição da linguagem e como ela é utilizada pelo falante. Mesmo assim, tal concepção, de cunho estruturalista – uma baseada na descrição dos componentes lingüísticos e outra no modelo behaviorista de aprendizagem da língua –, guiou o ensino de línguas durante muitos anos. Num primeiro momento, os métodos de base estrutural⁹

⁹ Representado, basicamente, pelo Método de Gramática e Tradução, o qual seguia o modelo do ensino de línguas clássicas como o Grego e o Latim. Assim, os procedimentos metodológicos usados para ensinar essas línguas foram adaptados para o ensino de inglês e de francês e, mais tarde, para outras línguas, dentre elas a espanhola. Antes do surgimento do Método Áudio-lingual, utilizava-se, ainda, o Método Direto, o qual já adotava algumas estratégias que serviriam de base para o Áudio-lingualismo tais como a valorização da oralidade e o uso da língua estrangeira que se estudava para a realização das interações. (cf. Abadía, 2000).

justificavam o processo de aprendizagem ancorado no estudo sistêmico da língua, priorizando unicamente a descrição dos seus componentes lingüísticos. Mais tarde, os outros métodos que surgiram mantinham essa mesma concepção estrutural de língua – estudo dos aspectos fonológicos, sintáticos, morfológicos – porém com um diferencial: nessas novas produções, os postulados behavioristas estavam presentes como condutores das metodologias, enfocando, então, mais a oralidade em detrimento de outras habilidades lingüísticas, no sentido de fazer valer a formação de hábitos (cf. Abadía, 2000).

O fato de querer explicar o processo de aquisição da linguagem e como realmente se efetiva seu funcionamento, deu origem a outros estudos. Os postulados empiristas já não estavam mais respondendo a uma série de questionamentos: o critério da aprendizagem por repetição, os processos de indução e o fato de justificar e explicar a aprendizagem apenas por dados observáveis eram algumas das indagações que tal proposta levantava. Dessa forma com o intuito de oferecer uma melhor explicação para esse fenômeno, o lingüista Noam Chomsky elabora uma tese sobre a aquisição da linguagem fundamentado seu estudo em uma teoria inatista e de universais lingüísticos como será discutido a seguir.

1.2 O Inatismo

A teoria de base inatista tornou-se conhecida através da publicação de Chomsky, primeiramente em forma de artigo¹⁰, e, depois, como livro – *Aspects of the theory of the syntax*, em 1965, no qual discutia e tentava invalidar o modelo condutista proposto por Skinner, psicólogo que defendia a idéia do condicionamento, embasado na tríade *estímulo – resposta – reforço*, causando, com sua proposta, uma verdadeira revolução no conceito de aquisição da

¹⁰ Chomsky, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, n. 1, 1959 (apud Santos, 2003).

linguagem dominante naquela época.

No livro acima citado, Chomsky afirma que a competência lingüística de um falante é muito mais ampla do que qualquer processo de *estímulo-resposta* possa explicar. Dessa forma, questiona o fato de que se toda linguagem é uma conduta aprendida, como é possível que crianças possam produzir enunciados inéditos? Para ele, a linguagem não é uma forma de conduta, muito pelo contrário, é fruto de uma construção rica e altamente complexa. Assim, Chomsky atribui à linguagem um caráter criativo, distanciando-se radicalmente dos conceitos estruturalistas e condutistas que naquele período vigoravam (cf. Weedwood, 2002).

Para Chomsky (1970), o ser humano nasce dotado geneticamente para aprender a linguagem e tal predisposição seria gerada pela GU – um dispositivo interno que contém as regras de todas as línguas – o qual poderia consolidar o processo de sua aquisição. Segundo Santos (2003), esse dispositivo é ativado pelo *input* a que o aprendiz está exposto no contexto onde vive. A partir disso, para a sua atuação, a criança seleciona as regras comuns à língua que está aprendendo e, do mesmo modo, desconsidera aquelas que não existem na língua objeto.

Pinker (2002), seguindo os postulados de Chomsky, defende que o ser humano já nasce dotado geneticamente para a aquisição da linguagem. Assim, tanto Chomsky quanto Pinker afirmam que a aquisição da linguagem só é possível se o processo estiver guiado por algum mecanismo inato. Dessa forma, o aprendiz deve construir, entendido no sentido de adquirir, um sistema interno, o que implica uma GU a qual permitirá compreender e produzir um número infinito de orações em sua língua.

De acordo com Chomsky, a língua é “um conjunto infinito de orações construídas a partir de um conjunto finito de elementos” (Moino, 1994, p. 112¹¹). Ou seja, mesmo estando exposta a

¹¹ Moino, Ruth Elisabeth Lopes. Chomsky em tempos de cólera. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.29, nº2, junho, p. 109 - 133, 1994

dados limitados de uma língua, a criança que se encontra imersa em uma comunidade lingüística interioriza a gramática de sua língua em um tempo relativamente curto e desenvolve um saber bastante complexo, o que não pode ser induzido só pelos dados de sua experiência, pois ela produz sentenças nunca antes ouvidas. É exatamente neste ponto que se encontra todo o diferencial da corrente inatista: o ser humano não é um mero repetidor de sentenças, uma vez que ele também tem o poder da *criatividade*.

Outro aspecto fundamental do pensamento inatista reside na proposição da teoria dos *Princípios e Parâmetros*. Superado o primeiro modelo de aquisição, Chomsky (apud Santos, 2003) reexamina a sua teoria inicial, que sustentava haver um dispositivo para a aquisição da linguagem (DAL), e propõe uma nova conceituação para a gramática universal. Assim, nos *princípios*, encontram-se todos os componentes (ou leis) invariáveis os quais poderiam ser aplicados a todas as línguas, e nos *parâmetros*, essas leis seriam variáveis, isto é, a partir delas é que seriam detectadas mudanças e variações num mesmo sistema ou até entre um sistema e outro. Tal noção é considerada fundamental para entender o inatismo, pois a criança nasce com princípios internalizados e eles, quando em contato com uma comunidade lingüística, serão adquiridos pela criança como os parâmetros específicos da língua a que ela estiver exposta. No entanto, essa questão lógica da aquisição ainda estimula muitos interrogantes, os quais, com o avanço da ciência lingüística, podem ir, gradativamente, sendo esclarecidos. Como mencionado no início deste capítulo, o que se sabe até hoje, em termos de aquisição, revela apenas uma pequena parcela sobre como se realiza esse instigante processo.

Chomsky, na tentativa de delimitar o escopo de seus estudos, assim como o fez Saussure, divide o seu interesse pela linguagem em dois grandes blocos, aos quais chama de *competência* e *desempenho*. O conhecimento que se tem das regras de uma língua, o que Chomsky denominou *competência*, a qual permite criar um número infinito de orações, designado *desempenho*. Em

outras palavras, a competência é caracterizada por aquilo que se sabe da língua, e o desempenho por aquilo que se usa dessa mesma língua em situações concretas.

No entanto, como afirma Lyons (1987), o interesse de Chomsky é o de estudar a linguagem de um ponto de vista matematicamente preciso, ou seja, não quer se ater à função comunicativa da língua, mas à maneira como os seus componentes podem ser explicados desde sua estrutura. Novamente, privilegia-se o estudo sistêmico da língua em detrimento de seu uso efetivo. As razões adotadas para tal decisão residem no fato de que a competência (o conhecimento subjacente) pode revelar muito mais do que aquilo a ser externalizado por um falante, já que, no momento da atuação lingüística, vários fatores, como hesitação, nervosismo, esquecimentos, entre outros, colaboram para que haja um menor aproveitamento de toda a capacidade humana em usar a linguagem.

No que tange à contribuição de Chomsky ao ensino de línguas, é importante ressaltar que, mesmo ele defendendo o estudo abstrato do sistema lingüístico, a sua proposição segundo a qual aprender uma língua é um exercício criativo e, portanto, não pode ser entendido como formação de hábitos, abriu caminhos e possibilitou importantes debates no sentido de rever as metodologias adotadas no ensino de línguas estrangeiras e, sobretudo, as concepções teóricas que norteavam esses procedimentos didáticos. Com a noção de competência lingüística, a qual previa um falante-ouvinte-ideal – o aprendiz teria condições de perceber a gramaticalidade ou a não gramaticalidade das sentenças pronunciadas por ele ou por outro falante – desenvolveu-se o conceito de *competência comunicativa* formulado por D. Hymes e, mais tarde, aprimorado por M. Canale. Hoje, a noção de competência comunicativa é fundamental quando se trata do ensino de línguas estrangeiras, como será discutido no segundo capítulo deste estudo.

Embora a teoria de aquisição de linguagem de Chomsky insira-se numa compreensão mais racionalista de aquisição de linguagem, autoras como Matencio (2001) e Weedwood (2002)

postulam que, ao dividir o seu objeto de estudo em competência e atuação, Chomsky ainda permanece no padrão estrutural de investigação lingüística. O que pode evidenciar tal afirmação, além da questão dos pares dicotômicos que Saussure e Chomsky definiram para desenvolver suas teorias, é o estudo abstrato da língua excluindo-se os contextos em que ela é usada (cf. Koch, 2000). Esse fato contribuiu para que houvesse um grande progresso do estudo sistêmico da língua. Igualmente, oportunizou-se o desenvolvimento de novos projetos sob a perspectiva de estudar a língua em uso, ou seja, em contraposição à competência sistêmica proposta por Chomsky, o desenvolvimento de estudos sobre a competência comunicativa foi ampliado, trazendo importantes contribuições para o ensino de línguas. Assim, criaram-se espaços para que outras posturas teóricas, com relação à linguagem, pudessem ser discutidas. Surge, então, outra tendência, a dialógica, a qual concebe a linguagem como interação entre os sujeitos, considerando-se o contexto em que essas interações são realizadas para a construção de sentidos.

1.3 O Dialogismo

“Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.” (Mikhail Bakhtin)

Em contraposição aos estudos estruturais, Bakhtin (1999¹²) formula sua teoria do dialogismo, concebendo a linguagem como interação social. A linguagem é, portanto, compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, sendo a interação entre os sujeitos o seu princípio fundador. E é aqui que quer inserir-se este trabalho. Quer considerar a linguagem como produzida dialogicamente por interlocutores que buscam construir sentido, principalmente, a

¹² Cita-se aqui a sua obra com a data de 1999, por ser a da edição do livro referendado, porém, tem-se ciência que o ano de sua formulação é 1929.

partir do que falam, ouvem ou lêem.

A teoria dialógica de Bakhtin centra-se na crítica a duas grandes correntes teóricas: uma, denominada objetivismo idealista, e a outra, objetivismo abstrato. A primeira fundamenta-se numa concepção abstrata de linguagem, a qual se apresenta como um sistema inerte, estável e depositada na mente do falante, pronta para o seu uso. A segunda corrente teórica, assim como a primeira, tem como principais características a sua classificação como um sistema de formas lingüísticas passível de descrição, estável e homogêneo. Nesse tipo de concepção, a linguagem não está atrelada a valores ideológicos e, portanto, desvincula-se de sua natureza social.

A classificação de Bakhtin considera como representante da primeira concepção de língua – objetivismo idealista –, o filósofo Humboldt. No entanto, estudos atuais apontam, conforme Weedwood (2003), que os pressupostos chomskianos estariam também vinculados a essa mesma corrente. A segunda, como foi assinalada, remete-se ao estruturalismo saussuriano e a todo o seu legado teórico referente ao estudo da linguagem.

Assim, em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Bakhtin critica fortemente a teoria saussuriana e a questão privilegiada da língua em seus estudos. O autor postula que é impossível separar língua e fala, em outras palavras, separar o social do individual, como proposto por Saussure. Para aquele autor, o social e o individual caminham juntos, uma vez que, ao descartar um desses elementos, impossibilita-se o estudo e análise da linguagem como ela realmente funciona (cf. Jobim e Souza, 1994). No entendimento de Bakhtin, a língua constitui-se de um fenômeno desencadeado pelas práticas sociais, sendo imprescindível para a construção dos sentidos, indivíduos engajados dialogicamente, respeitando um determinado contexto histórico.

Outra questão central do pensamento bakhtiniano é a *enunciação*. Ela é definida como “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma

determinada comunidade lingüística” (Bakhtin, 1999, p. 121). Ela é efetivada, pois, a partir da “interação entre dois indivíduos socialmente organizados” (op.cit., p.112). Não havendo um interlocutor real, este poderá ser substituído por um representante médio, pertencente ao mesmo contexto do outro interlocutor. Isso se justifica porque, para Bakhtin, não há um locutor abstrato. É preciso considerar sempre o contexto e os envolvidos em todo o processo enunciativo, pois é nele que se constroem sentidos. Uma relação possível a ser feita é com o estudo de uma sala de aula. Dela participam sempre vários locutores, um interagindo com relação ao outro: alunos/alunos, alunos/professor, professor/alunos, os quais, além de estarem engajados em uma prática discursiva, a realizam especificamente em um determinado instante histórico. Assim, pode-se entender que haverá tantos sentidos para as enunciações quanto os diversos contextos em que elas se realizem.

A questão da interação social também é discutida pelo psicólogo russo Vygotsky. Para ele, a linguagem é construída pelo aprendiz através de mediações (cf. Vygotsky, 1991). Segundo essa ótica, o adulto assume uma importância fundamental, pois é através dele, como mediador do processo, que se criam oportunidades para a atuação lingüística daquele que está aprendendo (cf. Santos, 2003). O eixo que norteia a perspectiva teórica de Vygotsky é a interação. Nesse processo, o aprendiz integra ao seu conhecimento as informações que vão sendo negociadas entre ele e um interlocutor mais competente. Isso quer dizer que a interação estimulará o sujeito a compreender e estruturar o conhecimento, através de informações relevantes e significativas, facilitado pelo meio em que esse aprendiz se encontra. Como salienta Bakhtin (1999, p. 108)

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Assim, para Bakhtin e Vygotsky a mente é um produto social. Não existem sujeitos neutros, passivos diante da aprendizagem, é preciso “mergulhar” nesse processo. E é nesse contexto, de língua como produto criado na interação entre os sujeitos, que Bakhtin (1999, p. 107) mais uma vez critica o posicionamento do objetivismo abstrato com relação à linguagem. Segundo essa corrente, representada pelo estruturalismo, “a língua, como um produto acabado, seria transmitida de geração a geração (...)”. O processo interacional de sua produção e o caráter ideológico da linguagem estão excluídos nessa concepção. Assim, entende-se que a interação assume um papel fundamental na construção do conhecimento. Isso é crucial para que a aprendizagem, neste caso, da língua estrangeira, já concebida como resultado de um processo de negociação de sentidos decorrentes da interação e do fornecimento de insumos interessantes e compreensíveis, seja realmente efetivada. Dessa forma, conceber a língua como um sistema estável e, portanto, normativo, impede que uma aprendizagem significativa possa ocorrer.

A teoria bakhtiniana pressupõe que todo signo é ideológico e a ideologia se manifesta através da enunciação. Portanto, se a linguagem se constitui na enunciação, a ideologia está presente nela e é por ela veiculada. Para Bakhtin (1999), toda a palavra é carregada de um sentido ideológico, pois ela nos remete a diferentes significados a partir do que dizemos, lemos ou escutamos. A língua, separada de seu caráter ideológico, transforma-se em um simples sinal, o qual pode ser representado pelo sistema normativo, como concebido pelos estudos estruturalistas. Cabe ressaltar que a questão ideológica defendida por esse autor está assim composta: de um lado, tem-se a *ideologia do cotidiano*, a qual compreende a atividade mental do sujeito – interior e exterior –, de modo que esta é entendida como não sistematizada. Pelas palavras do autor, ela “acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um de nossos estados de consciência” (op.cit., p. 118). De outro, há a *ideologia constituída*, a qual é representada pelas artes, pelo Direito, pela ciência e por outros elementos que compõem a moral social. Mesmo classificadas de

formas diferentes, essas duas concepções ideológicas estão em constante processo de retroalimentação, no sentido de que uma não existe senão vinculada à outra. Assim, a ideologia constituída se consolida a partir dos elementos veiculados pela ideologia do cotidiano, o que, por sua vez, possibilita a esses elementos retornarem à ideologia constituída. Desse modo, se determinados padrões já estabelecidos pela ideologia constituída são examinados à luz da ideologia do cotidiano, num determinado momento histórico, pode acontecer que se rompa com esse padrão, permaneça-se com ele, ou seja, é levado a tomar outra forma, no sentido de permanecer como elemento dessa mesma ideologia constituída. E é nesse sentido que a ideologia do cotidiano, como um elemento dinâmico, que está em contato direto com todo o aparelho ideológico, assimila as mudanças sociais, as quais, antes de entrar para o rol da ideologia constituída, são por ela avaliadas. E é também nesse processo dinâmico que funciona a linguagem, e, por conseguinte, a construção de sentidos. Bakhtin (1999, p. 121) afirma que, contrariando outras posturas teóricas – a do objetivismo idealista e a do objetivismo abstrato –, não é no interior do sujeito que se localiza a enunciação, mas na sua exterioridade.

Em Matencio (2001) encontra-se um paralelo entre as principais vertentes lingüísticas que conduzem o trabalho com a linguagem. A partir das concepções de linguagem aqui discutidas, apresenta-se um quadro teórico em que se mostra como, em cada vertente lingüística, o seu objeto de estudo é abordado, como consideram o sujeito dentro de seus postulados teóricos e, ainda, que concepções de linguagem subjazem a cada uma das teorias aqui tratadas.

Vertente lingüística	Objeto de estudo	Sujeito e dimensão histórica	Língua, linguagem e deslocamentos
O nascimento da Lingüística Moderna e sua extensão no Funcionalismo e Distribucionalismo – <i>a língua como sistema</i>	O sistema lingüístico – já estruturado	O sujeito é psicológico e está excluído do sistema lingüístico, porque a fala, a manifestação individual da língua, a ela está subordinada e apenas por esse motivo	A língua – princípio organizativo – é um fato social e anterior à própria constituição do falante. A língua é um sistema de relações e, como a fala, uma das

		interessa ao linguísta	duas faces da linguagem, capacidade humana por excelência.
A Gramática Gerativa Transformacional – <i>o sistema inato</i>	A competência lingüística – fator inato, portanto, já estruturado	O sujeito – ideal é psicológico, representando o sistema lingüístico apenas porque representa também o processo da linguagem. O processo sócio-histórico não está em questão	A dicotomia língua e fala é substituída por <i>competence</i> e <i>performance</i> . A primeira é vista como a capacidade do sujeito receber, analisar e construir enunciados. A segunda, como a utilização da linguagem, sendo importante para a lingüística unicamente para o estudo das transformações entre recepção e produção das trocas lingüísticas. Competência e performance são as duas faces da linguagem, a capacidade humana por excelência.
O Dialogismo como manifestação do sistema lingüístico – <i>a hipótese da Polifonia</i> ¹³	A interação verbal – representando o sistema lingüístico	O sujeito é um ser social e histórico. As restrições históricas e sociais - junto à intersubjetividade – são representadas na interação	A língua tem natureza social e histórica, é um sistema culturalmente determinado e reflete as demais ordens da realidade. A linguagem, atividade constitutiva do sujeito, manifesta-se no processo de interação.

Adaptado de Matencio (2001, p.45 - 46)

Assim, conforme a primeira vertente teórica, o sistema lingüístico é concebido como já estruturado, não se considera o sujeito, pois o que compete a esse estudo – a língua como sistema –, é anterior ao falante. Na segunda, ocorre novamente o predomínio do sistema lingüístico, porém este é concebido desde sua natureza inata. O sujeito é considerado somente porque pode fornecer dados lingüísticos, pela fala, que permitem ao pesquisador analisá-los a fim de comprovar ou não os seus postulados. Na terceira, defende-se o dialogismo como fonte constitutiva da linguagem, sendo esta criada na interação verbal. O sujeito e sua história se

¹³ Entendida como as diversas vozes que podem fazer parte do pensamento dialógico.

manifestam no momento da interação.

Essas três teorias mostram-se cruciais para a compreensão dos fatos que perpassam o ambiente escolar, aqui definido exclusivamente pela sala de aula, pois propiciam suporte para compreender como essas diferentes concepções de linguagem se (entre)cruzam no fazer pedagógico dos professores e nos processos interacionais desencadeados na sala de aula, como será evidenciado. Cabe ressaltar que se trabalha sob a perspectiva de linguagem nunca com sentidos prontos e nunca de forma acabada. Pelo contrário, quer se defender uma postura dialógica de construção de sentidos.

CAPÍTULO II – ELEMENTOS CONSTITUINTES DA APRENDIZAGEM INSTITUCIONALIZADA: PCN’S, LIVRO DIDÁTICO E SALA DE AULA

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas de ensino fundamental e médio do Brasil não caminha sozinho. Nele está implicada uma série de peculiaridades, a qual merece ser expressa. Assim, optou-se por incluir no corpo teórico deste trabalho a explanação dos PCN’s, como um documento que guia a inclusão e o ensino da língua estrangeira nas escolas do Brasil; o fator do livro didático como suporte para o ensino da língua estrangeira; e a questão do espaço escolar, compreendido pela sala de aula – lugar onde se ensina a língua. Cada um desses aspectos tem aqui justificada a sua inserção.

Em se tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, justifica-se sua inserção por serem um referencial que se destina a nortear o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio do Brasil. Neles estão expressas as reflexões de um grupo de pesquisadores brasileiros sobre o papel que a língua estrangeira ocupa na sala de aula. Sendo essa investigação realizada no contexto do ensino fundamental, torna-se relevante discutir alguns dos pressupostos que fazem parte desse documento, principalmente porque nele se veiculam concepções de linguagem, concepções de aprendizagem e sugerem como o trabalho com a língua estrangeira em sala de aula pode assumir uma postura mais formativa, no sentido de despertar a consciência crítica dos aprendizes, e menos de preparação profissional, de concorrência para o mercado de trabalho.

A seguir, são discutidas algumas questões sobre o livro didático e sua relação com o processo de ensino da língua estrangeira. Isso se justifica porque, no decorrer dessa pesquisa, o livro didático atuou como condutor do processo de ensino, comprovando-se isso através da

seqüenciação de conteúdos, da proposição de atividades e também, através das variadas concepções de linguagem, as quais poderiam influenciar o trabalho do professor.

Para concluir, retomam-se algumas questões sobre a sala de aula, abordando-a a partir de um ponto de vista histórico e, por último, trata-se da construção do conhecimento na língua estrangeira defendendo fatores tais quais motivação, propósito e realização de atividades significativas, como fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz – o que deveria ser o objetivo primordial do ensino de línguas.

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua estrangeira

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram pensados para suprir um vazio tanto teórico quanto metodológico que cobria o ensino de línguas estrangeiras (LE) nas escolas de ensino fundamental e médio do Brasil. Dessa forma, num esforço conjunto de professores e pesquisadores das mais variadas instituições educacionais do País, através do Ministério da Educação, organizou-se um documento, que, num determinado momento histórico, representava a expressão sobre o ensino de línguas estrangeiras no nosso País, para que servisse de apoio e fonte de reflexão sobre a prática pedagógica em vigor naquele período.

Os PCN's apresentam-se divididos em duas partes. Na primeira, são tratados aspectos que visam justificar a inserção da língua estrangeira no ensino fundamental, estabelecendo-se critérios que dizem respeito ao papel social que determinada língua desempenha na sociedade. Segue-se a isso, a discussão de questões teóricas para a compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na segunda parte, os PCN's expõem orientações metodológicas sobre como trabalhar com os diversos tipos de conhecimento (de mundo, sistêmico e de organização textual) para um

aprendizado eficaz, bem como para o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas¹⁴. Concernente à avaliação, o documento direciona-se para uma avaliação formativa, considerando a dimensão afetiva desse processo. Para que se concretize este tipo de avaliação, deve-se considerar o caráter processual da aprendizagem, levando em conta a coerência entre aquilo que se ensina e o que se avalia (PCN's 1998, p. 82).

Neste trabalho, os PCN's serão analisados no que tange à discussão teórica sobre linguagem e aprendizagem de uma LE e sua proposta para o ensino fundamental, tentando compreender como as suas proposições poderiam colaborar para a efetivação do aprendizado considerando-se, para tanto, a natureza dialógica da linguagem, em todas as suas faces.

O recorte histórico em que se insere a elaboração desse documento, contém a afirmação de que a língua estrangeira nunca teve seu papel bem definido no currículo escolar. Primeiramente, era oferecida a oportunidade de estudo de uma só língua. Tinha-se como característica preponderante o caráter de atividade extraclasse e, muitas vezes, era realizada no turno inverso ao da série cursada pelo aluno. A avaliação praticada era de caráter verificatório, posto que a disciplina não reprovava.

Sendo assim, na tentativa de normatizar o ensino de línguas estrangeiras em todas as escolas de nível fundamental e médio do Brasil, a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação manifesta a obrigatoriedade da inclusão de pelo menos uma língua estrangeira moderna no currículo escolar a partir da quinta série, conforme Lei nº 9.394/96, a qual também originou o documento que ora se analisa.

Partindo desse caráter obrigatório de inclusão de uma ou mais línguas estrangeiras modernas no currículo escolar, aumentou também a procura por cursos de licenciatura em outras

¹⁴ As quatro habilidades lingüísticas compreendem o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral e escrita.

línguas além da inglesa. Da mesma forma, com o advento do MERCOSUL¹⁵, o interesse por se estudar o idioma espanhol foi significativamente incrementado em vistas de suprir alguma carência, em termos de conhecimento da língua, que, através do bloco econômico, pudesse surgir.

Sustenta-se, pois, que a criação desse bloco econômico gerou nas autoridades educacionais o despertar para a importância do estudo de uma língua estrangeira desde o ensino fundamental. Assim, os PCN's (1998), assinalam que os objetivos para o ensino da língua estrangeira devem estar dirigidos para que o aluno:

- Perceba o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- Compreenda enunciados orais e escritos;
- Se empenhe na negociação do significado, e não na correção.

Portanto, ao longo dos quatro anos de ensino fundamental¹⁶, espera-se que o aluno tenha construído capacidades que lhe permitam, em linhas gerais:

- expressar-se através da língua estrangeira, percebendo novas formas de ver o mundo, reconhecendo-se como participante de um mundo plural e multilíngüe;
- utilizar-se dos vários tipos de conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) para sua atuação na língua estrangeira;
- atuar criticamente e de forma reflexiva no uso da língua estrangeira, fazendo as escolhas adequadas no que diz respeito às habilidades comunicativas nos diversos momentos de interação social, sejam estas concretizadas a partir de textos orais ou escritos.

¹⁵ MERCOSUL – Mercado Comum do Sul. Embora na atualidade essa organização esteja em baixo desenvolvimento, na época em que foi criado (início da década de noventa), houve uma crescente busca pelo ensino do espanhol no Brasil, o que impulsionou a criação de licenciaturas privilegiando o estudo dessa língua.

¹⁶ Entendido pelas séries de 5ª a 8ª.

Cumpramos ressaltar, que os objetivos propostos conferem ao ensino da língua estrangeira um caráter dialógico, priorizando toda a questão interacional, de construção conjunta de sentidos, e ainda, envolve o trabalho com as quatro habilidades lingüísticas, pensando no pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Partindo disso, é relevante perguntar qual é o verdadeiro propósito do ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental? Que tipos de habilidades lingüísticas desenvolver? O que é mais importante para quem aprende?

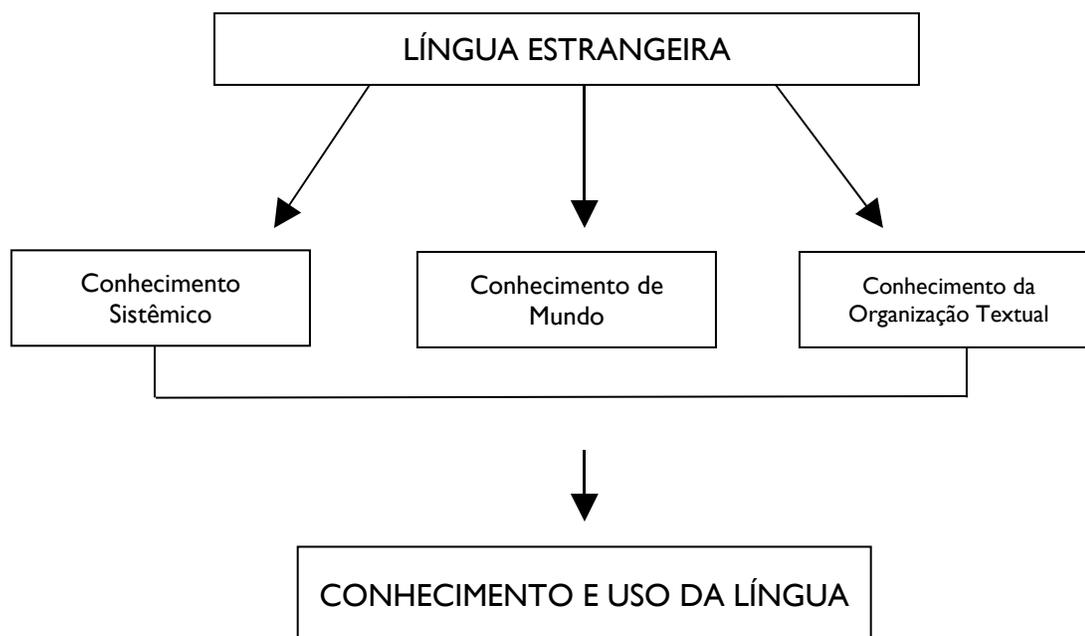
Para nortear essa discussão, os PCN's tratam de algumas teorias que explicam o processo de aprendizado as quais podem influenciar no trabalho do professor no momento em que reflete sobre sua tarefa de ensinar uma língua estrangeira. As teorias que regem esse documento fazem parte de três concepções teóricas diferentes: uma, de base behaviorista; outra, de base inatista; e a outra, de base sociointeracionista. Ainda que se tenha, no primeiro capítulo, delineado uma reflexão sobre concepções de linguagem, tentando vinculá-las à concepções de aprendizagem, aqui se retoma a idéia principal de cada uma delas, devido a sua relevância para este trabalho.

A primeira – behaviorista centra-se na questão do *Estímulo – Resposta – Reforço*. Essa seqüência de ações em relação à aprendizagem consiste basicamente na questão do condicionamento. O professor oferece a estrutura a ser aprendida, o aluno responde ou repete e, por fim, no reforço, o professor avalia a produção do aluno.

A segunda, de base inatista, trata a linguagem como um processo já inscrito na mente. Dessa forma, o aluno, através de um exercício cognitivo, passa a utilizar-se de estratégias para a construção de conhecimento na língua que está aprendendo. Essas estratégias são caracterizadas, principalmente, pela transferência lingüística, isto é, o aluno, valendo-se do conhecimento de sua língua materna, cria hipóteses sobre a língua estrangeira que aprende. Os erros provenientes de sua atuação lingüística mostram-se como evidências de que a aprendizagem está ocorrendo.

A terceira, a qual guia os Parâmetros Curriculares Nacionais, de cunho dialógico, caracteriza a linguagem como construção, sendo gerada através de um processo sociointeracional. Logo, o diálogo e a interlocução se estabelecem como fundamentais para o processo de construção de sentidos. A partir disso, o ensino da língua estrangeira deve pautar-se, assim como apontam os PCN's (p. 58-61), no sentido de promover a co-participação social e possibilitar o compartilhar de conhecimento, considerando os processos interacionais para a construção do significado.

Em vista disso, o aprendizado de uma LE nas escolas de ensino fundamental deveria fundamentar-se em três pilares, correspondentes aos conhecimentos que precisam ser considerados para o desenvolvimento do processo de aprendizado como mostra a figura abaixo:



Conforme apontam os PCN's (1998), o conhecimento sistêmico compreende os níveis léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Apoiando-se nesse tipo de conhecimento, o aluno é capaz de fazer escolhas adequadas às diversas situações e aos diversos contextos em que se insere.

O conhecimento de mundo diz respeito às vivências e experiências individuais pertencentes a cada sujeito. Tal conhecimento lhe permite a compreensão de fatos que tenham ligação com seu entorno.

Já o conhecimento da organização textual refere-se às rotinas interacionais, entendidas como processos de troca e negociação de sentidos, constem eles de textos orais ou escritos. Esse tipo de conhecimento possibilita ao sujeito diferenciar os diversos tipos de textos¹⁷, oferecendo, também, pistas as quais podem vir a facilitar o processo de compreensão quando o aprendiz estiver engajado em atividades que exijam tal tipo de conhecimento. Assim, o sujeito constrói conhecimento quando relaciona o conhecimento sistêmico, de mundo e textual na produção de sentidos, e isso se manifesta na maneira como usa a linguagem cujo uso contempla fatores históricos – o momento em que se vive e fatores contextuais – o lugar onde se realiza a interação.

O mesmo documento aponta que esses três tipos de conhecimento devem estimular o exercício da consciência do aluno, levando-o a refletir sobre a língua que está aprendendo. Como a atuação em sua língua materna na maioria das vezes ocorre de forma inconsciente, o aprendiz acaba não fazendo uso de estratégias metacognitivas¹⁸. Deve-se, então, capacitá-lo a refletir sobre o conhecimento. Essa capacidade de pensar sobre o conhecimento é chamada de consciência

¹⁷ Eles podem fazer parte de três grupos: narrativos, descritivos e argumentativos PCN's (1998, p.31)

¹⁸ São entendidas como aquelas estratégias que permitem a reflexão sobre o que se aprende. O uso desse tipo de estratégia é sumamente importante pois permite que o aprendiz, ao refletir sobre o seu processo de aprendizagem, possa se auto-avaliar e traçar caminhos para tratar possíveis dificuldades que tenha em relação à língua que está aprendendo.

lingüística, mecanismo que permite ao aprendiz reconhecer aqueles elementos que fazem parte dos três tipos de conhecimentos já tratados.

Desse modo, questiona-se: como desenvolver um trabalho que considere o processo sociointeracional de aprendizagem e os conhecimentos que operam na construção do conhecimento, se a situação pedagógica mais comum na educação é de aulas superlotadas, com carga horária reduzida, ensino de língua estrangeira seqüenciado, priorizando somente determinados aspectos sistêmicos, e ainda, falta de materiais didáticos que levem em conta essa série de peculiaridades?

Os cursos de formação de professores de língua estrangeira primam pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos futuros profissionais. No entanto, como afirmam Figueiredo (1999) e Matencio (2001), com freqüência, o desenvolvimento dessa competência é “dissociada do contexto e de fatores sociais e, conseqüentemente, desvinculada da vida *real* desse aprendiz” (Figueiredo, 1999, p.20). Entende-se, portanto, que nem mesmo a formação dos professores está sendo adequada para atuar segundo a realidade que se apresenta. Entretanto, não se tem a pretensão culpar unicamente as instituições formadoras; sabe-se que a formação do professor constitui-se de esforços conjugados entre alunos e docentes na medida em que estes possibilitem aos futuros professores um aporte tanto teórico quanto prático que lhes permita atuar criticamente no contexto educacional em que venham a exercer suas atividades.

Tendo em vista esses fatores, o que sustenta e caracteriza a orientação dos PCN's, é a viabilidade do processo de aprendizado da LE através do desenvolvimento da compreensão leitora no âmbito educacional. Esse documento esclarece que direcionar as aulas para o desenvolvimento da habilidade oral torna-se ineficaz e desproposital visto que, salvo raras exceções, como o espanhol em zonas fronteiriças, poucos terão acesso ao uso real da língua que estudam. Quem, então, algum dia, poderá fazer uso da língua estrangeira?

Moita Lopes (1996) propõe um modelo interacional de leitura bem de acordo com os objetivos que preconizam os PCN's. Nesse modelo, o aluno/leitor assume um caráter ativo entre texto e autor, atuando com dois tipos de conhecimento: o sistêmico, caracterizado pelo conhecimento morfológico, sintático e semântico e o conhecimento esquemático, através do qual ativa seu conhecimento de mundo. Tais conhecimentos trabalham juntos para que o leitor, como sujeito ativo desse processo, construa sentidos a partir do que lê.

Apesar de os PCN's visarem ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, ou seja, promoção do desenvolvimento de habilidades lingüísticas em termos de expressão e compreensão oral e escrita, a sua temática principal circula em torno do ensino da leitura. Isso satisfaria, de um lado, o ensino da língua estrangeira considerando seu caráter obrigatório, e de outro, o vínculo de um propósito para esse ensino: estaria sendo possibilitado o uso dessa habilidade no contexto social do aluno. Tal contexto vincula-se, principalmente, aos estudantes do ensino médio, com os processos seletivos – vestibular, e, mais tarde, em exames de pós-graduação, nos quais são exigidos o conhecimento de leitura em língua estrangeira. Ainda assim, tem-se o estudo da língua vinculado à futuridade.

Embora saliente que o trabalho não deva restringir-se somente ao desenvolvimento da leitura em língua estrangeira, o documento aponta a compreensão leitora como uma das soluções para a efetivação de uma proposta que viabilize a inserção de um modelo sociointeracional de aprendizagem da língua em sala de aula.

Essa afirmação é fortemente criticada por Santos (2001) quando assinala que oferecer a leitura como uma das soluções para o ensino é contraditória. Isso porque, ao mesmo tempo em que o documento apresenta-se flexível às necessidades contextuais de cada escola e de cada sala de aula, quando se trata da questão de quais habilidades priorizar no ensino, a compreensão

leitora é aquela que desempenha o papel principal. Para a autora, o desenvolvimento de outras habilidades aparece sob forma de concessão.

Conforme Santos (2001, p. 40-41),

ao enfatizar a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, centrada no ‘engajamento discursivo do aluno’, que deve ser capacitado a ‘agir no mundo social’, de acordo com a ‘função social’ que o conhecimento da língua estrangeira tenha na sociedade brasileira, o texto inicia, em consonância com os princípios da LDB, não impondo limitações quanto à(s) escolha(s) da(s) língua(s) estrangeira(s) e às capacidades/habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a incoerência se estabelece quando o mesmo texto afirma que a referida função social esteja principalmente ‘relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura’, o que estabelece uma incoerência discursiva interna, ao mesmo tempo em que deixa implícito que uma determinada língua estrangeira está sendo imposta à sociedade brasileira, língua essa que possibilitou o estabelecimento da suposta função social que exerce e do uso que dela se faz, apontados no texto como sendo a leitura.

Assim, entende-se que a leitura não é a única habilidade capaz de fazer com que o aluno realmente se torne o sujeito do processo de aprendizado. A capacidade de falar, escrever, e de compreender textos orais também lhe permite ocupar esse papel na sala de aula e na sociedade.

Se o desenvolvimento da língua estrangeira balizada pela construção da competência comunicativa parece difícil, o ensino focado somente na leitura também apresenta suas deficiências. Figueiredo (1999, p. 19), em seu estudo sobre leitura crítica, afirma que a “exploração do texto ainda continua a ser pretexto para a gramatiquice já que a escolha da passagem a ser lida tem como critério, muitas vezes inconsistente, a frequência de um determinado item gramatical ou lexical”.

Em consonância com essa afirmação, recorre-se novamente a Santos (2001) a qual postula que as orientações dos PCN’s com respeito à leitura vêm sendo usadas para justificar o não-desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas, colaborando para uma prática que

evidencia inadequações no contexto educacional da atualidade. Dessa forma, o trabalho com textos é empregado para criar “pseudo-atividades de leitura baseado em amontoados de frases a que denominam textos e dos quais fazem uso apenas como ponto de partida para atividades de tradução e de ensino de gramática (...)” (op. cit., p.42).

Considerando tais discussões, para que o aluno assuma o papel de “ser discursivo” e para haver o desenvolvimento de habilidades lingüísticas tais quais compreensão e expressão, tanto oral como escrita, é necessário que se considere o aprendizado global da língua, e não a simples memorização de conceitos, ou mesmo, o exercício de certas habilidades.

Ademais, é importante salientar que, embora o documento ressalte que a linguagem deva ser abordada desde sua perspectiva dialógica, tanto no trabalho com a leitura como no desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas, a maioria dos professores ainda não tem clara essa natureza teórica sobre a linguagem, podendo manifestar-se em seu trabalho outras concepções. Assim, tais concepções poderão servir como ponte para um processo de valorização do potencial do aluno – sua criticidade e criatividade – ou de alienação gradual do aprendiz, no sentido de que não lhe é permitido atuar como o ser discursivo de toda ação pedagógica.

2.2 O papel do livro didático na sala de aula de língua estrangeira

Devido à temática do trabalho girar em torno das concepções de linguagem que subjazem à prática pedagógica dos professores de língua espanhola, vários outros temas que permeiam o tópico desenvolvido, tiveram de ser incluídos para se obter um panorama dos fatores envolvidos no trabalho com e na sala de aula. Desse modo, além de discutir os PCN’s e sua relação com o ensino, torna-se fundamental discutir o papel do livro didático no contexto escolar. Não é objetivo desta pesquisa discuti-lo detalhadamente, no entanto, uma breve reflexão é

necessária porque o livro didático, como se observará na análise dos dados, coordenou todo o andamento da aula de língua estrangeira no contexto estudado, imprimindo seu ritmo, sua sistematização dos conteúdos e suas concepções de linguagem.

Vários estudos já foram realizados com o intuito de compreender melhor o papel que desempenha o livro didático na sala de aula (Freitag, 1997; Souza, 1999; Carmagnani, 1999). A abrangência alcançada na sua atuação engloba aspectos de promotor da interação, portador de insumos, até o de “ditador” do que realmente vai ser trabalhado em sala de aula. Sabe-se, também, que, na maioria das salas de aula de língua estrangeira, tanto na escola pública como na privada, é ele quem direciona todo o processo de aprendizagem. Através dele têm-se atividades seqüenciadas, poucos insumos orais, visto que o professor limita-se ao que está proposto em cada unidade, muitas vezes um exaustivo bloco de atividades de “perguntas-respostas”, as quais descaracterizam o processo de aprendizado vinculado às necessidades dos alunos. Priorizam-se, sim, a aprendizagem de estruturas, regras, exceções às regras até o cumprimento exato de todas as tarefas nele contidas.

No tocante à língua espanhola, embora o mercado editorial tenha se ampliado consideravelmente, ainda faltam livros de qualidade que contemplem aspectos de uma teoria de linguagem e de aprendizagem dialógica, ofereçam insumos interessantes, considerem o nível de proficiência dos aprendizes e propicie, em termos de atividades específicas, o desenvolvimento da competência comunicativa direcionados para o trabalho com o ensino fundamental.

Um outro ponto a ser avaliado refere-se à utilização do livro didático por parte do professor. Considerando-se a realidade das salas de aula de escolas públicas no nosso país, uma série de fatores podem ser elencada, no entanto, dois se salientam: muitas turmas destinadas a um só professor e pouco tempo para o preparo de atividades. Em decorrência, o livro surge como um ‘salva-vidas’ pois oferece, pelo menos numa análise superficial, expressivos benefícios: todo o

conteúdo já está pronto e programado seqüencialmente; os materiais mais atualizados já vêm acompanhados de recursos auditivos e visuais que permitem ao professor utilizar-se deles em uma ou outra aula; existe o livro do professor com sugestões sobre como desenvolver as atividades propostas pelo livro didático. Assim, a preparação das atividades e o planejamento das aulas são determinados pelo livro didático, bastando ao professor executar as ações propostas pelo material, e, como aponta Bohn (2001, p. 21) “ao estudante cabe o papel de aprender estes conteúdos e aplicá-los em sua vida prática”.

Começam, então, a surgir as insatisfações tanto de alunos como de professores sobre o trabalho com a língua em sala de aula. Um dos motivos apontados para a insatisfação dos alunos são as aulas de língua estrangeira as quais não apresentam ‘novidades’, em outras palavras, os alunos já sabem o que irão estudar desde o primeiro dia de aula, pois acompanham diretamente pelo seu livro. Outros ainda podem ser citados como, por exemplo: atividades repetitivas, aulas centradas em desenvolvimento de itens gramaticais ou lexicais, sendo trabalhados sem considerar o contexto em que esses podem ser usados. Nesse estágio, o desinteresse do aluno já é visível e, em consequência disso, as reclamações dos professores em termos de falta de motivação, pouca participação, indisciplina, entre outros fatores, ecoam pela escola.

Em Freitag (1997) e Coracini (2000) encontram-se algumas discussões sobre os aspectos ideológicos ou crenças contidas nos livros didáticos. Conforme Coracini (2000, p. 155), o papel do livro didático é carregado de autoridade, de

(...) atividades e procedimentos [que] supõem um professor despreparado para exercer a profissão, incapaz de, sozinho, construir atividades, decidir o que e como ensinar, um professor reprodutor de conteúdos, despolitizado e ideologicamente neutro, mero executor de tarefas, despreparado até mesmo para aquelas que pretende ou precisa ensinar.

Da mesma forma, o livro didático simboliza o portador de uma série de idéias dominantes, concepções de ensino e aprendizagem, que devem corresponder às expectativas de uma sociedade a qual não deseja mudanças nos papéis desempenhados por um e outro, ou seja, os que pertencem a uma classe dominante permanecem na posição central, enquanto os “outros” continuam a ocupar seu espaço periférico longe do centro das decisões, como um sujeito sem voz. Igualmente, os alunos e a própria família, anseiam por um ensino prático em que o aprendizado garanta aos alunos um bom desempenho tanto social como profissional (cf. Coracini, 2000), ainda que estes ‘social’ e ‘profissional’ não estejam bem definidos.

Tendo em vista esses fatores, para que ocorram mudanças no paradigma atual em termos de reprodução¹⁹ de conhecimentos, ideologias, crenças e papéis desempenhados por professores e alunos, atravessados pelo discurso do livro didático, é mister, como afirma Bohn (2001) rever o próprio conceito de conhecimento, compreendendo-o como um processo de construção social, em que os sentidos nunca estão prontos, mas sim, articulados num processo dialógico, permeado pela negociação. Logo, não há espaço para o livro didático, como levantado anteriormente, mas para atividades contextualizadas, que propiciem o diálogo e o compartilhar de informações e experiências, as quais possibilitem o uso significativo da linguagem em termos de produção e compreensão oral e escrita, o que efetivará o processo de construção de conhecimento na língua estrangeira que se estuda.

2.3 A sala de aula de língua estrangeira: espaço para a aprendizagem

Da mesma forma como foram discutidos os aspectos referentes aos PCN’s, como documento norteador do processo de ensino da língua estrangeira nas instituições educativas; da

¹⁹ Usa-se aqui o termo ‘reprodução’ e não ‘construção’ pois este é o papel desempenhado não só pelo livro didático, mas também por muitos professores ao exercer sua tarefa de educador – o de reproduzidor de conhecimentos.

especificidade do livro didático como condutor do processo de ensino na escola participante da pesquisa, mostra-se pertinente discutir, também, aspectos que fazem parte do ambiente escolar – considerando especificamente a sala de aula – por ser esse o *locus* de desenvolvimento desse estudo. Inicialmente, são apontadas algumas características da sala de aula, buscando compreendê-la a partir de alguns fatores históricos. A seguir, reflete-se sobre o ensino direcionado à construção de conhecimento na língua estrangeira, defendendo o desenvolvimento da competência comunicativa, ancorada em uma concepção de linguagem bakhtiniana, em que o diálogo e a construção de sentidos são o eixo condutor do processo, como fundamental para que o aluno assuma o papel de agente discursivo desse processo.

Desse modo, quando se pensa em processos de ensino/aprendizagem é inevitável que não se atribua à sala de aula o mérito de abrigá-los de forma imediata. Embora se saiba que, atualmente, existam outras formas e outros lugares de aprender diferentes do espaço escolar, ainda é nela, até certo ponto, onde se facilita e se orienta a aprendizagem.

Erickson (2001) relata que, em toda sua experiência como pesquisador, poucas ou nenhuma diferença podem ser encontradas entre as salas de aula. Há cerca de 140 anos que elas são descritas como estruturas retangulares, com janelas de um lado, um quadro-negro na frente, uma porta no sentido oposto ao das janelas. A organização da sala é definida pela disposição das carteiras, geralmente todas direcionadas para o quadro-negro e para a mesa do professor que também está à frente, próxima ao quadro-negro. Os alunos, em geral, numerosos, numa média de 25 a 40, divididos entre crianças e jovens, dependendo do grau de adiantamento. Em contrapartida, tem-se, obrigatoriamente, um adulto (professor) por sala. O autor ainda ressalta a maneira como a interação ocorre nesse espaço. Em aulas expositivas, o professor dirige-se ao grupo todo, em outras ocasiões, a um aluno em específico. Os alunos podem falar entre si ou em pequenos grupos. Quanto à organização e manutenção de um currículo, materiais didáticos e

outros instrumentos de ensino, são adotados em praticamente todas as escolas, e em muitas, esses recursos assumem caráter obrigatório.

Pode-se considerar que essa típica organização do espaço escolar continua intacta até hoje. Essa disposição do espaço físico não deixa de revelar o poder atribuído ao papel do professor, caracterizando-o como o detentor do conhecimento e aquele que organiza as interações, possibilitando que um ou outro aluno fale. Tal modelo ainda se compara, fazendo uma relação com o que escreve Foucault (2001), em sua obra *Vigiar e Punir*, sobre os modelos criados para monitorar ou controlar “os corpos”. Esse fato marcou profundamente o sistema de ensino e de trabalho que se traduzem hoje em muitos alunos por sala, gerando a equalização do tempo – técnica caracterizada pela divisão das atividades em turnos e horários. Ainda se conserva, também, a disposição das carteiras, a organização hierárquica e a estrutura física da escola como um todo – uma construção fechada ao redor com um espaço de recreação onde são monitorados os estudantes em intervalos ou outros em momentos.

Embora possa parecer que não haja nada mais para ser descoberto nas salas de aula, pela sua semelhança tanto em organização física, como em termos de ensino, Erickson (2001, p.10) afirma que “a aparente similaridade observada entre as salas de aula é enganadora. O conhecimento que temos delas é um referencial inadequado para compreender o que se passa em cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aula particulares.”

Por isso, continua o autor, existem diferenças sutis, principalmente na organização da interação entre professores e alunos. Isso pode refletir na organização da sala de aula – umas poderão adotar o estilo das carteiras em círculo, outras, ainda, seguirão o padrão normal. Em relação ao material didático, uns podem segui-lo na sua completude, outros podem adotar também atividades que complementem às oferecidas pelo material didático, proporcionando à sala de aula uma diversidade tanto textual como de uso da língua, seja ela materna ou estrangeira,

ampliando, assim, o campo de ação do material didático, o que certamente propiciará ao aluno um melhor aproveitamento do que está sendo estudado.

Essas pequenas mas fundamentais mudanças no que diz respeito ao uso dos materiais didáticos e à organização da interação da sala de aula, fazem parte de um complexo processo de significação do que seja a linguagem ou de como se constrói o conhecimento. Para comprovar tal fato, recorre-se novamente a Erickson quando declara que um professor, numa dada sala de aula, pode

expor e transmitir conhecimento como uma mercadoria possuída por alguém que não o aluno. Isso é o que Paulo Freire chamou de ‘modelo bancário’ da educação. Em outra sala, o professor pode expor o conhecimento, mas, na sua interação com os alunos e os materiais didáticos, pode apresentar o ‘saber escolar’ como algo que é construído conjuntamente pelos alunos e pelo professor. (Erickson, 2001, p.11)

A afirmação de Erickson vai ao encontro do que postula Vasconcellos (2002) sobre o conhecimento escolar. Para o autor, a sala de aula é um dos espaços em que se alicerça o trabalho com o conhecimento, e a metodologia cumpre um papel fundamental para que ele possa ser gerado. Assim, a questão metodológica abordada por esses dois autores revela-se, neste estudo, num primeiro momento, como uma tentativa de compreender as concepções de linguagem que subjazem a prática pedagógica dos professores e, em consequência, as implicações que elas geram para a construção do conhecimento lingüístico em sala de aula. Entende-se, pois, que a prática, geralmente centrada na reprodução de conhecimentos e no estudo das formas lingüísticas, não gera momentos de interação nos quais eles possam ser dialogicamente construídos.

Para que realmente o processo de aprendizagem seja válido, deve-se levar em conta os sujeitos – suas experiências e/ou o seu conhecimento prévio –; os procedimentos metodológicos, entendidos como a forma de abordar o conhecimento lingüístico em sala de aula; o estilo de aprendizagem dos alunos; e, por fim, uma proposta relevante para o estudo da língua estrangeira

em termos de conteúdos e de tarefas, motivando-os a que se empenhem e que contribuam para a efetivação desse processo.

Entende-se que o ensino centrado em uma concepção de linguagem estrutural, baseado unicamente na descrição lingüística, na repetição de estruturas, no conhecimento do léxico e de outros procedimentos metodológicos provenientes dessa postura teórica, desvinculará qualquer papel criativo e crítico que o sujeito possa exercer no seu processo de aprendizado. Por outro lado, uma proposta dialógica que alie ao estudo da língua a negociação dos sentidos e a construção conjunta de conhecimento, utilizará toda a capacidade cognitiva do aprendiz para que ele, valendo-se de suas experiências, construa novos conhecimentos que surjam da interação entre ele, o professor, outros companheiros e a língua estrangeira estudada. Tendo em vista esses aspectos, o ensino da língua estrangeira em todo o contexto escolar deve ser repensado, a fim de que se promovam as alterações necessárias, e a tarefa de ensinar e de aprender um outro idioma seja um trabalho prazeroso, tanto para o professor quanto para o aluno²⁰.

Assim, para a efetivação de uma proposta orientada para a construção do conhecimento, o currículo escolar, como base para todo o processo de aprendizado, não deve estar centrado no ensino de uma série de produtos (Vasconcellos, 2002), que podem ser entendidos como um conjunto de componentes lexicais ou regras de uma dada língua estrangeira a serem assimiladas pelos alunos como muito bem postulam as teorias estruturalistas aqui discutidas, mas concebido como parte da prática social, conforme propõe a teoria dialógica. Isso engloba o desenvolvimento de habilidades lingüísticas que propiciem ao aprendiz o uso efetivo da língua em situações de interação social.

²⁰ Sabe-se que mudar a realidade escolar no que tange ao ensino de uma LE, principalmente na escola pública, é um processo complexo; no entanto, várias alternativas estão sendo apresentadas e muitas sendo efetivadas. O que se está fazendo em termos de remanejamento da prática escolar pode ser acompanhado nas publicações de Almeida Filho (1999), Leffa (2000), Hammes & Vetromille-Castro (2001), entre outros, nos quais se apresentam resultados de estudos levados a cabo tanto em relação à formação de professores quanto em relação a alternativas de ensino viáveis para a aplicação em sala de aula.

Desse modo, os estudos desenvolvidos na atualidade sobre a formação de professores e a prática docente têm como princípio básico favorecer e traçar estratégias para um trabalho mais eficiente em sala de aula. De forma geral, esses estudos priorizam essencialmente duas questões: a abordagem utilizada pelo professor em sala de aula e os processos interacionais decorrentes da atuação do professor e do aluno nesse contexto, conforme se pode constatar em Almeida Filho (1999). Vinculando-se esses dois temas é que se explicitarão (entrarão em conflito) concepções de linguagem e de aprendizagem subjacentes à prática do professor, as quais refletem diretamente em todo o trabalho de construção do conhecimento em sala de aula. Vale retomar que a construção do conhecimento lingüístico, neste trabalho, diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz a fim de que ele se engaje em práticas discursivas significativas, e ainda, desenvolva uma noção mais intercultural de aprendizagem da língua para assim, compreender e refletir sobre as diferenças não só lingüísticas, mas também socioculturais que envolvem a sua língua materna e a língua estrangeira a ser aprendida. Foi com esse intuito que, em determinado momento da história, foi proposta a noção de competência comunicativa.

Esse termo surgiu em oposição ao conceito de *competência lingüística* proposto por Chomsky, em 1965. O modelo previa um “falante-ouvinte ideal”, no qual se presumia uma atuação desse falante numa comunidade homogênea, sem a interferência de fatores extralingüísticos. Segundo Baralo (1998), essa atuação estava guiada por um conjunto de elementos os quais implicavam, exclusivamente, o conhecimento de regras de uma língua nos níveis fonológico, gramatical, lexical e pragmático.

Como abordado no primeiro capítulo, Chomsky (1980) salienta que o interesse do lingüista deve estar centrado no estudo da competência, e não do desempenho do falante. Portanto, não lhe interessa o uso cotidiano da linguagem, e sim, a capacidade subjacente que possibilita ao sujeito a formulação de juízos de gramaticalidade em situações ideais de atuação.

Para Chomsky, o desenvolvimento dessa competência independe de fatores culturais, requerendo somente a existência adequada de insumos no entorno do falante.

Pensando, então, na questão social do domínio da linguagem, Hymes (1995) propõe um modelo no qual incorpora a teoria lingüística à teoria da comunicação e da cultura. Mais tarde, Canale & Swain (apud Canale 1995) reelaboraram-no com o objetivo de criar um marco teórico que servisse de suporte para futuras proposições de enfoques de ensino de língua estrangeira. Dessa forma, propuseram um modelo de competência comunicativa fundado na natureza da comunicação, caracterizado por elementos que levassem em conta fatores interacionais, contextuais, discursivos e socioculturais. Além disso, deveria fazer valer o uso de uma linguagem autêntica, valorizando a criatividade e o propósito ou relevância de uso desta. Ancorando-se em conceitos de conhecimento e habilidade para uso da língua, os autores citados redefiniram a noção de competência comunicativa, caracterizando-a da seguinte forma:

- *Competência gramatical* – está relacionada com o domínio do código lingüístico (verbal ou não verbal). Contempla as características e as regras das línguas, como vocabulário, formação de palavras e frases, pronúncia, ortografia e semântica;
- *Competência sociolingüística* – é caracterizada pelo componente de regras socioculturais de uso da língua. Ela se ocupa em saber em que medida as expressões são produzidas e entendidas num determinado ambiente sociolingüístico, incluindo-se os fatores contextuais, como o propósito da interação, a situação dos participantes, as normas e as convenções da interação, entre outros;
- *Competência discursiva* – diz respeito aos aspectos de coesão e de coerência textuais, relacionando-os com o modo de combinação das formas gramaticais e significados para produzirem um texto oral ou escrito em diferentes gêneros;

- *Competência estratégica* – relaciona-se ao uso de estratégias verbais e não-verbais que são usadas para compensar falhas na comunicação com o intuito de favorecer a sua efetividade.

Conforme explica Canale (1995), embora a competência comunicativa tenha sido proposta como um modelo de caracterização global, o ponto de vista que ele adota é o modular, ou seja, os componentes podem ser trabalhados e analisados separadamente, por áreas de competência, no entanto, inter-relacionam-se diretamente. Não se prioriza unicamente os aspectos de produção e compreensão escrita, mas também outras formas de discurso, nos quais se incluem a capacidade de falar e compreender textos orais, considerando-as e vinculando-as ao contexto de uso. Assim, espera-se que o aprendiz desempenhe um papel ativo no que tange à aprendizagem da língua, relacionando fatores como contexto, propósito e conhecimento da língua para a efetivação de um ato comunicativo²¹.

2.3.1 Aspectos que atuam na construção do conhecimento em língua estrangeira

A aprendizagem de uma língua estrangeira é influenciada por uma série de variáveis, dentre as quais se podem citar: quanto ao ensino – o currículo, a metodologia, os recursos usados, a avaliação da aprendizagem; em relação ao aprendiz – a sua motivação, o seu estilo cognitivo, o seu conhecimento de mundo, as suas crenças sobre aprendizagem; no tocante ao professor – a sua formação, as suas crenças, o seu conhecimento da língua, e os seus valores; concernente ao contexto – o meio sociocultural, as tensões em sala de aula, as oportunidades de aprendizagem, as oportunidades de comunicação e de exercício da competência, entre muitos outros (cf. Bohn, 2001). Tais requisitos fazem da tarefa de ensinar uma língua estrangeira uma atividade realmente

²¹ Tal proposta também pode ser analisada pelo que propõe Bachman (1995 e 2003).

complexa, tornando-se difícil para o professor e para o aluno “controlar” essa quantidade de fatores envolvidos no processo de aprendizagem da língua.

Adotando-se como pressuposto uma postura dialógica de linguagem, isto é, considerando-se a língua como produzida em espaços interacionais, mostra-se fundamental discutir alguns aspectos que colaboram para que o processo de construção do conhecimento na língua estrangeira seja facilitado, observando-se a realidade em que se insere esta pesquisa: a sala de aula da escola pública.

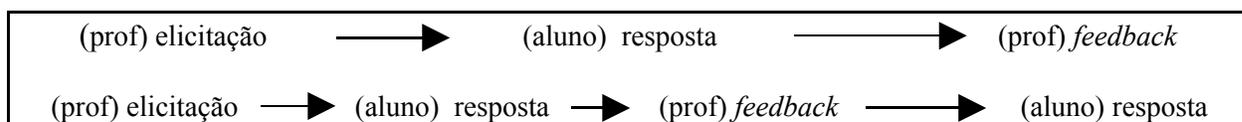
Há consenso na literatura tanto sobre aprendizagem de língua materna como de língua estrangeira quanto a que o aprendiz deve dispor para aprender. Sobre isso, Vasconcellos (2002) afirma que o aprendizado se dará a partir do momento em que ele estiver *mobilizado*. Essa mobilização é ativada essencialmente por um processo de sensibilização para o aprendizado, desenvolvendo uma atitude favorável, neste caso, para o aprendizado da língua estrangeira. A mesma postura é defendida por Hornberger (2001), a qual enfatiza esse fator como essencial para a criação de um espaço propício para a aprendizagem. Idêntico posicionamento deve ser defendido quando se trata da aprendizagem institucionalizada a fim de que se ofereçam condições físicas e pedagógicas necessárias visando a que o aluno se prepare para a aprendizagem.

Um segundo aspecto diz respeito ao *propósito*. Além de os PCN's declararem esse componente como crucial para o ensino de uma LE, Vasconcellos (2002) e Hornberger (2001) também consideram-no como fundamental para o processo de aprendizado. Assim sendo, tanto a escolha da língua a ser ensinada deve estar bem ancorada, considerando-se para isso, os fatores sócio-históricos que essa língua representa para a região, município e /ou escola em questão, como também os objetivos relacionados às atividades e tarefas sugeridas devem estar bem justificados. Dessa forma, entende-se que é o propósito que vai dar sentido às aulas e irá nortear

todo o trabalho. Defende-se a priorização do significado – sentido da linguagem, e não a sua forma – compreendida pelo estudo sistêmico da língua.

Outro fator considerado primordial para a construção do conhecimento em sala de aula refere-se à *interação*. É importante que o professor tenha um cuidado especial com relação aos seus alunos na medida em que verifica a participação plena de cada um, busca o envolvimento dos alunos no processo de aprendizado, e os faça sentir responsáveis a, num ambiente de trabalho colaborativo, ajudar na construção social do conhecimento.

Contudo, a maioria dos processos interacionais em sala de aula geralmente revela o diálogo assimétrico na atuação entre aluno e professor. Tal relação assimétrica na interação verbal é discutida por Sinclair & Coulthard, como consta em Moita Lopes (1996), os quais postulam que o modelo clássico de interagir consiste em *iniciação*, *resposta* e *avaliação*. A iniciação, assim como a eliciação, cabem ao professor, que faz perguntas para as quais, na maioria das vezes, já tem a resposta; em seguida, a avaliação e/ou *feedback*, também se centram na figura do professor na medida em que aceita ou refuta as tentativas de atuação do aluno. Tais considerações também são discutidas por Richter (2001) que assim representa a interação no espaço escolar:



Padrões Interacionais - Richter (2001, p. 43)

Há de se chamar a atenção para o relação de poder estabelecida por esse tipo de modelo interacional. Como afirma Moita Lopes (1996),

é neste tipo de estruturação discursiva, então, que os atores na sala de aula compartilham seus conhecimentos através da interação, que vai obedecer também a certas maneiras de se lidar com disciplinas específicas de acordo com suas tradições de ensino e padrões discursivos” (op.cit., p. 98).

Dessa forma, entende-se que o aluno deve “adaptar-se” a esse tipo de padrão interacional, ou ao padrão interacional adotado por seu professor, para que obtenha sucesso na sua tarefa de aprender.

É, igualmente, de expressivo destaque para a construção do conhecimento, incentivar o uso de *estratégias de aprendizagem* pelos alunos, pois elas possibilitam e facilitam o processo de aprendizado da língua estrangeira, propiciando aos aprendizes condições de monitorar-se e tornar-se, de certa forma, autônomos no processo de construção de competência numa língua diferente da sua. Sendo assim, a construção de conhecimento na língua pode ser incrementada se o professor, como orientador de todo o processo, valorizar os aspectos motivacionais, interacionais, contextuais e de conhecimento prévio.

Existe um outro grupo de pesquisadores que, quando aborda a questão da construção do conhecimento, postula que este “exige uma comunicação autêntica e autônoma entre todos os participantes do processo” como diz Weininger (2001, p. 49). A língua alvo deve desempenhar um “papel natural de ferramenta de comunicação” (op. cit., p. 49) para ajudá-los a resolverem desafios. Isso pode ser viabilizado com o desenvolvimento de atividades e projetos que potencializem o uso da língua não como fim em si mesmo, mas como meio²².

Já Crandall (2000) propõe o *ensino colaborativo*. A autora ressalta que esse tipo de estratégia tem contribuído positivamente para desenvolver o conhecimento e as habilidades lingüísticas em sala de aula. A autora afirma que os trabalhos em pequenos grupos podem

²² Tal proposta assemelha-se ao Enfoque por Tarefas, abordagem metodológica desenvolvida por Nunan (cf. Gargallo 1999, p. 80).

proporcionar experiências significativas de aprendizagem na medida em que os membros dos grupos negociam significados e interagem através de propostas didáticas interessantes e bem estruturadas. Essa participação ativa do aluno em todo o processo desencadeia oportunidades relevantes de uso da linguagem posto que o aprendiz tende a produzir mais na língua estrangeira que estuda em níveis tanto de expressão como de compreensão oral e escrita, além de desenvolver o pensamento crítico pois, para que as atividades possam ser desenvolvidas, é necessária a atuação de todo o grupo.

A partir disso, salienta Crandall (2000), há a descentralização do papel do professor e os alunos acabam assumindo cooperativamente a responsabilidade por sua aprendizagem. Também desenvolvem mais nitidamente o uso de estratégias de aprendizagem permitindo que se incremente o uso da linguagem com a inclusão de temas que dificilmente surgiriam se os alunos trabalhassem de forma isolada, ou seguindo somente um manual didático como encontramos em muitas salas de aula de língua estrangeira atualmente²³.

Nos últimos itens desse trabalho foram expressas algumas das propostas desenvolvidas com a finalidade de estimular um processo de construção conjunta de conhecimento e não somente a sua reprodução mecânica e descontextualizada. Acredita-se que, com uma postura dinâmica de uso da língua, da relação dos alunos nos trabalhos em grupo, possibilita-se o uso global da linguagem, e não o desenvolvimento de habilidades isoladas que mostram somente uma face do processo de comunicação e de produção de sentidos. Como sinaliza Richter (2001), se na língua estrangeira o professor se restringe a trabalhar somente com a metalinguagem, seguramente terá como resultado um processo de ensino infrutífero, e abandonará elementos

²³ Tem-se consciência de que muitas vezes esse tipo de trabalho não é desenvolvido tendo em vista os vários “medos” e “tensões” que permeiam o ambiente escolar no sentido de o professor perder o “controle” do grupo e então, essas atividades poderem provocar “bagunça” e indisciplina e, por fim, a não realização das tarefas.

significativos que poderiam favorecer e incrementar o desenvolvimento da competência comunicativa.

Assim, a reflexão sobre essas questões mostra-se relevante posto que o remanejamento da prática docente e da forma como é concebida a linguagem dentro da sala de aula só poderá ser implementada a partir da discussão e da compreensão do verdadeiro papel que o estudo da língua estrangeira desempenha na escola e o que quer se alcançar através dela.

CAPÍTULO III – A PESQUISA ETNOGRÁFICA E SUA RELAÇÃO COM A SALA DE AULA

A sala de aula sempre foi uma preocupação de lingüistas e pedagogos. Cada momento histórico foi marcado por focar de forma diferente os envolvidos no processo do ensinar/aprender uma língua estrangeira. Nas décadas de 60 e 70, a questão do “método” foi priorizada, tendo em vista o auge dos postulados behavioristas. O bom professor era considerado como aquele que aplicava bem a metodologia naquele momento em voga.

Já na década de 80, o aluno foi o foco pois outra perspectiva teórica estava em questão: queria estudar-se a competência lingüística do falante, verificar a criação de hipóteses referentes à aprendizagem de uma língua com o intuito de confirmar uma capacidade inata para a aprendizagem. Também, com o objetivo de facilitar-lhe o processo de aprendizagem foram elaborados novos materiais didáticos nos quais se tentava incorporar a realidade vivida pelo aluno de uma determinada região ou país, considerar suas diferenças individuais, compreender suas motivações e seus diferentes estilos de aprender, entre outros aspectos. Além disso, foram criados laboratórios de línguas, diferentes espaços de aprender, e vários tipos de atividades que garantisse ao aluno um aprendizado integral e eficaz.

A partir dos anos 90, houve uma preocupação tanto com o aluno quanto com o professor. O avanço das novas tecnologias voltadas à aprendizagem, a (re)descoberta do sujeito aprendiz e do sujeito formador constituíram o centro dos estudos lingüísticos. Somada a isso outra postura teórica destacava-se: a questão dos estudos do discurso entrou nessa fase como fundamental, oportunizando significativas discussões para o campo aplicado e para o ensino de línguas. Da mesma forma, os processos interacionais eram apontados como importantes aliados nesse

processo. Com isso, houve uma dedicação maior à formação de professores, com trabalhos que primavam um olhar sobre a prática dos já em serviço, bem como dos professores em pré-serviço, no intuito também de aperfeiçoar esses profissionais através da reflexão sobre sua prática, bem como os fazer conhecer novas abordagens e técnicas de ensino para um melhor desempenho em sala de aula. Esses diversos olhares sobre os envolvidos no processo de aprendizagem, voltados para o aluno e para o professor de forma isolada, se juntaram e se cruzaram sob os olhares da pesquisa etnográfica, ganhando um novo sentido: perceber o funcionamento da sala de aula por completo. Dessa forma, o estudo da sala de aula, que se intensificou a partir da década de noventa²⁴, recebeu outra conotação no Brasil: surgiram os estudos etnográficos, no qual o espaço escolar, a partir de então, seria estudado como um todo.

3.1 Histórico e definição do modelo de pesquisa etnográfica

A pesquisa de caráter etnográfico, desenvolvida a partir de estudos antropológicos, foi introduzida na Lingüística Aplicada com o objetivo de desenvolver compreensão dos fatos que permeiam a sala de aula. A etnografia, sendo adotada pelos estudos dos processos educacionais, apresenta uma série de características que lhe são específicas. Esses estudos tiveram seu início, segundo Erickson (apud Rech, 1992), no final do século XIX, para caracterizar narrativas de cunho científico que procuravam explicar o modo de vida dos povos não ocidentais. Seguindo essa mesma linha, Spradley (apud André, 1995) também menciona a etnografia como uma tendência antropológica, priorizando os significados que englobam ações e eventos comunicativos de determinadas pessoas ou grupos estudados. Rech (1992) e Garrido (2001), para uma melhor conceituação, recorrem ao seu significado baseadas em sua raiz etimológica – o

²⁴ Segundo Coracini (1995, p.9)

grego. Rech encontra para *etnografia* o sentido de “escrever sobre os outros”, e Garrido, recorrendo a *ethnoi* encontra a significação “outros”. Conforme esclarece a autora, esse termo era atribuído àqueles que não pertenciam ao povo grego, os então chamados bárbaros.

É válido então, observar algumas características da pesquisa etnográfica no que diz respeito aos seus procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados. Para tanto, explicitam-se estudos contemporâneos, especialmente aqueles desenvolvidos por Erickson. No entanto, é importante mencionar os estudos realizados por pesquisadores brasileiros, dentre os quais se destacam Rech (1992), André (1995), Moita Lopes (1996), Figueiredo (1999) e Cox & Assis-Peterson (2001), todos com trabalhos destinados especificamente ao estudo da sala de aula, na perspectiva da pesquisa qualitativa.

Inicialmente, a discussão dos pressupostos da etnografia estará baseada em Erickson (1991 e 2001), no entanto, outros autores serão mencionados quando se fizer necessário acrescentar mais informações sobre o tópico tratado.

A etnografia se insere em um parâmetro qualitativo-interpretativista em oposição aos estudos experimentais-positivistas. Ela pretende, através da observação da sala de aula, revelar aquilo que “não é visto”, ou pelo menos, percebido pelos sujeitos que interagem no ambiente escolar. Sendo assim, Erickson (1991) enfatiza os estudos interpretativistas, destacando-os como úteis para analisar eventos de pesquisa caracterizados como rotineiros e não questionados pelos participantes.

Outra característica relevante da pesquisa etnográfica é o fato de considerar a unidade como um todo, ou seja, escolhe-se um determinado espaço social e observando-o e analisando-o, considerando sua completude e singularidade, tenta-se compreender os significados das ações produzidas no ambiente estudado. (cf. Erickson, 2001).

Erickson (2001) e André (1995) destacam as principais características de um estudo etnográfico, os quais são aqui elencados. A primeira característica – observação-participante –, faz menção ao papel do pesquisador dentro da sala de aula. Ele está lá para familiarizar-se com os eventos que constituem a rotina do ambiente estudado. Isso estabelece a participação ativa do pesquisador, tanto na coleta como na análise dos dados. Essa situação dinâmica na pesquisa lhe permite, enquanto o estudo está sendo desenvolvido, rever a metodologia, modificar técnicas de coleta, e ainda, analisar e reorientar as questões que norteiam a pesquisa. Por isso, a ênfase desse tipo de pesquisa reside mais no processo que no produto.

A segunda diz respeito à identificação de sentido proveniente das ações dos atores locais²⁵. Muitas vezes, pela repetição dessas ações, os sentidos se uniformizam, podendo desencadear “pontos cegos na consciência de alunos e professores(...)” (Erickson, 2001. p. 13). Então, cabe ao etnógrafo, desvelar o que não consegue ser percebido e compreendido pelos atores desse local, propiciando que essas ações, posteriormente, possam ser vistas e compreendidas de forma crítica por outros, processo denominado por Demo (2001) de construção de informação qualitativa.

A terceira característica relaciona-se às entrevistas. André (1995), aponta que elas têm por finalidade “aprofundar questões e esclarecer os problemas observados” (op.cit., p. 28). As entrevistas e também as observações é que vão subsidiar todo o processo de pesquisa a ser desenvolvido, o qual também pode e deve ser enriquecido com outras fontes de dados. É importante acrescentar que as boas perguntas são a base da pesquisa etnográfica. Ao etnógrafo cabe analisar a “variação dos significados implícitos e explícitos atribuídos a essas várias ações pelos vários atores sociais nela engajados” (Erickson 2001, p.13).

²⁵ Essa expressão refere-se aos professores e aos alunos que fazem parte do contexto estudado.

Outra característica refere-se ao tempo que o pesquisador mantém contato com o grupo estudado. Tal fato está vinculado e depende dos objetivos da pesquisa, do número de pessoas envolvidas na coleta dos dados e também do pesquisador, o qual deve avaliar a sua aceitação pelo grupo, bem como seu tempo disponível para a pesquisa (cf. André, 1995).

Esse tempo de contato com o grupo é fundamental. É imprescindível, pois, que se observe o envolvimento do pesquisador no campo de trabalho. André (1995) alerta para o fato de que ele tem contato com diversas pessoas, contextos e situações. Por isso, é fundamental que não se tente mudar o ambiente encontrado. Na pesquisa etnográfica, todos os elementos que compõem o campo de estudo – pessoas, eventos, situações – são observados e analisados em sua manifestação natural.

A quinta característica concerne à gravação das observações e das entrevistas. Há, nos estudos etnográficos, uma série de dados descritivos como “situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos” (André, 1995, p.29), para, a partir deles, formular hipóteses, conceitos e teorias. Para que se possam atingir esses objetivos, a pesquisa etnográfica deve ter uma flexibilidade no que diz respeito ao plano de trabalho. Como afirma a autora, os focos do estudo, as técnicas de coleta, os instrumentos e os referenciais teóricos, são sempre reavaliados e repensados. O que se busca a partir deste estudo é descobrir e compreender “novos conceitos, novas relações e novas formas de entender a realidade” (op.cit., p.30).

Faz-se importante ressaltar o perfil moroso desse tipo de pesquisa, seja no tempo em que o pesquisador permanece no ambiente estudado quanto no período de transcrição e de análise dos dados. No entanto, o tempo destinado à realização da pesquisa vai depender do objeto de estudo e da experiência do pesquisador nesse tipo de investigação. A partir disso, todos os elementos coletados são logo transcritos e analisados. Observações, entrevistas, notas de campo, e toda uma série de dados descritivos, passam, pelo que se chama na etnografia, por uma

triangulação, momento em que essas cadeias de dados são meticulosamente analisadas para a compreensão e confirmação ou não das percepções geradas pelas notas de campo e pela(s) pergunta(s) de pesquisa.

A etnografia, dependendo de grau de sua abrangência, pode dividir-se nos níveis macro e microetnográficos. No primeiro estão envolvidos, de acordo com o tema a ser estudado, praticamente todos os aspectos de uma sociedade, dentre os quais se podem citar o econômico, o laboral, o religioso, o científico e o místico, para, assim, buscar entre eles sua relação com a vida e os costumes de determinada sociedade²⁶. A segunda limita sua abrangência ao estudo específico de um aspecto dessa sociedade: escola, igreja, organização de uma instituição, entre outros (cf. Rech, 1992), ou ainda, procura focalizar um determinado aspecto destas instituições ou grupos sociais, como é o caso deste estudo que centraliza o seu olhar na sala de aula, e de maneira peculiar, sobre as concepções de linguagem subjacentes às tarefas e sobre o discurso do professor²⁷.

Dessa forma, combinando a

etnografia com a microetnografia, é um meio de descobrir a natureza interacional dos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhor, as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento.” (Erickson, 2001, p. 16)

Tendo visto essas referências sobre a pesquisa de cunho etnográfico, neste estudo, especificamente, a escolha da abordagem etnográfica desempenhará um papel fundamental, pois contribuirá para a compreensão dos fatos que permeiam o ambiente escolar, levando em conta suas singularidades.

²⁶ Pode-se dizer que este tipo de investigação etnográfica é mais utilizado em estudos sociológicos/antropológicos.

²⁷ Cf. Bohn. Comunicação pessoal em reunião de orientação, 2004.

3.2 A seleção da escola e dos participantes

Seguindo os princípios da pesquisa etnográfica bem como suas bases teóricas, serão apresentados abaixo os procedimentos adotados na realização deste estudo.

Esta investigação teve como sujeitos 02 professoras e 62 alunos de duas salas de aula de uma escola pública da rede estadual da cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Estabeleceu-se como critério de escolha, um estabelecimento que fosse público; tivesse o ensino da língua espanhola integrada no currículo escolar, no ensino fundamental; e os profissionais fossem graduados em Letras – Língua Espanhola. Em outubro de 2002, foram contatadas duas escolas: na primeira, o ensino de espanhol restringia-se ao 3º ano do ensino médio e a professora ainda não era graduada. Na segunda escola, este idioma fazia parte do currículo escolar, do ensino básico até o ensino fundamental, sendo dedicadas duas horas semanais para o estudo da língua em cada turma. As professoras, ao contrário, já tinham concluído seu curso de graduação em Letras.

Pelo fato de essa escola adequar-se aos critérios adotados para a escolha do contexto a ser estudado, apresentou-se a proposta de pesquisa a qual foi prontamente aceita pela direção, coordenação pedagógica e professoras. Outro fator relevante para tal opção é que ela mantém um convênio com o governo uruguaio no qual são firmados projetos de intercâmbio entre os alunos e os professores brasileiros com os uruguaio e, em contrapartida, uma mesma escola no Uruguai, também pública, possibilitava um intercâmbio entre seus alunos e professores com os estudantes e professores brasileiros da escola integrante da pesquisa.

A pesquisa ocorreu com o acompanhamento de duas turmas de sétima série. A escola contava no ano de 2003, com 1.434 alunos, funcionando nos turnos manhã e tarde. Possui boa localização e atende a uma população de classe média-baixa. Conforme informações da direção

da escola, o índice de repetência geral varia dos 6% aos 9% e o índice de evasão é nulo no ensino básico e de 13% no ensino fundamental.

Dois grupos participaram da pesquisa. O primeiro (Grupo A) era composto por 30 alunos e mantinha uma frequência média semanal de 27 alunos, ou seja, 90% do grupo era assíduo às aulas. A idade média dos alunos era de 14 anos, sendo divididos em número igual entre meninos e meninas. A professora era graduada em Letras-Espanhol por uma instituição particular da cidade de Curitiba, tendo aproximadamente seis anos de experiência de ensino da língua. Ela se encarregava das aulas de duas turmas de sétima série e de todas as turmas de oitava série, totalizando seis grupos nessa escola. As aulas do Grupo A ocorriam às segundas-feiras e às quartas-feiras, das 8:20 às 9:10h.

O segundo grupo (Grupo B) era composto de 32 alunos, sendo 17 meninos e 15 meninas. A idade média era de 14 anos. A frequência média semanal de participação dos alunos era de 93,75% do grupo. A professora era graduada em Letras-Espanhol por uma instituição particular e tinha aproximadamente dois anos de experiência no ensino de Língua Espanhola. Ela era responsável por atender a todas as turmas do ensino fundamental no período da tarde e, no período da manhã, trabalhava com os todos os grupos de quinta e sexta séries e dois grupos de sétima. As aulas desse grupo observado ocorriam às segundas-feiras das 9:10 às 10:00 e às quintas-feiras, das 10:20 às 11:10h.

3.3 A coleta de dados

3.3.1 O período de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira compreendeu o período de 11 novembro a 09 de dezembro de 2002, momento em que houve um acompanhamento de como se

dava o trabalho em sala de aula, enquanto ainda cursavam a sexta série. A segunda etapa efetuou-se de 17 de março a 14 de abril de 2003. Tanto na primeira como na segunda etapa foram registradas cinco observações em cada sala de aula, uma a cada semana, sempre às segundas feiras, totalizando 20 aulas observadas e oito aulas gravadas. No entanto, somente os dados coletados na segunda fase serviram de *corpus* para o presente estudo.

3.3.2 Gravações em áudio

Para que ocorresse a investigação gravaram-se oito aulas do total observado. A gravação é um instrumento muito eficiente quando se trata de investigação em sala de aula, visto que se tem mais riqueza de dados para posterior análise, bem como se pode tê-los na integralidade de seu acontecimento, possibilitando, também, que os dados possam ser retomados diversas vezes. Recomenda-se, neste tipo de pesquisa, o uso de outros recursos, como a gravação em vídeo, para que, assim, possa ser visto o funcionamento da sala de aula como um todo, considerando tanto interações não-verbais como as verbais. No entanto, para este estudo, optou-se somente pela gravação em áudio, pois o foco estava definido somente na interação verbal, ou melhor, na interlocução entre professores e alunos. Ainda assim, eram feitas notas de campo e observações num diário, apontando-se fatos relevantes para que pudessem auxiliar na posterior transcrição e análise dos dados, particularmente na sua triangulação.

3.3.3 A entrevista semi-estruturada

Para melhor compreender os fatos que constituíam o ambiente estudado, foi elaborada uma entrevista com professores e alunos, tendo como ponto de partida uma pergunta semi-estruturada a saber: *Para você, o que é a linguagem?* Essa pergunta foi feita no intuito de

compreender a(s) concepção(ões) de linguagem das professoras e dos alunos participantes da pesquisa. Num primeiro momento, foram convidados cinco alunos de cada grupo participante para que respondessem a essa pergunta, a qual foi gravada. Nesta entrevista, conforme os alunos falavam, a pesquisadora questionava-os, possibilitando que mais detalhes sobre sua compreensão do que seria a linguagem fossem revelados em suas falas. Depois, todos os alunos participantes da pesquisa responderam a essa mesma pergunta de forma escrita para que fossem encontradas mais evidências de sua compreensão sobre a linguagem. As professoras, assim como os alunos, também responderam a essa questão. Cabe enfatizar que, nessas entrevistas com as professoras, também foi enfocada a questão do uso do livro didático²⁸ em sala de aula por este ser o condutor do processo de ensino.

3.4 A transcrição e análise dos dados

Para que se procedesse à análise dos dados, eles foram transcritos seguindo algumas convenções elaboradas para tal como se pode observar na página 05 deste trabalho. Usou-se uma linguagem simples e o encadeamento das transcrições seguiu a ordem de interação entre professor e aluno como poderá ser acompanhado no capítulo a seguir.

A análise, como se verá, foi feita confrontando-se os dados referentes às interações entre professores e alunos com a resposta dada à pergunta do questionário semi-estruturado, tendo como parâmetro de análise o modelo interpretativista da pesquisa etnográfica e os textos teóricos que norteiam esse estudo. Cabe salientar que, embora se tenha questionado os alunos sobre sua concepção de linguagem, priorizou-se mais a questão do professor por ser este o foco do estudo. Ressalta-se, também, que a concepção de linguagem que se adota neste trabalho insere-se

²⁸ O livro didático utilizado pelas professoras está registrado conforme referência a seguir: Alves, A. N. & Mello, A. *¡VALE!* Curso de Español para brasileños 3. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

numa perspectiva bakhtiniana de linguagem, de construção conjunta de sentidos decorrentes da interação social.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para dar início à análise dos dados, faz-se importante retomar o objetivo principal deste trabalho, qual seja, o de investigar as concepções de linguagem subjacentes às falas e atividades desenvolvidas pelo professor e, depois, como objetivo secundário, verificar como é construído o conhecimento lingüístico em sala de aula: se desde uma perspectiva estrutural – caracterizada pelos estudos de Saussure e Bloomfield; se (estrutural) inatista – caracterizada pela teoria de Chomsky ou se de forma dialógica, como proposto por Bakhtin.

Nesse sentido, os dados coletados serão explicitados em excertos através dos quais se procederá a sua descrição e análise, tentando responder às perguntas apontadas no princípio desta pesquisa, bem como relacioná-las aos objetivos do trabalho.

Desse modo, este capítulo encontra-se assim organizado: na primeira parte da análise, são discutidas as concepções de linguagem das professoras; na segunda, são analisadas as concepções de linguagem dos alunos; na terceira parte, avalia-se como as concepções de linguagem das professoras se manifestam na construção do conhecimento. Para tanto, optou-se por subdividir essa seção em outras três: na primeira que trata do conhecimento ritualístico, ou seja, do papel do livro didático na construção do conhecimento; na segunda parte aborda-se o processo de aprendizagem baseado unicamente no estudo da metalinguagem, e, na terceira parte, é analisada como funciona a interação entre professores e alunos no momento que trabalham com a linguagem em sala de aula, vinculando essa questão aos tipos de perguntas e questionamentos desencadeados nesses processos interacionais.

4.1 As concepções de linguagem das professoras

Partindo das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa a respeito de suas concepções de linguagem, percebeu-se, num primeiro momento, que tanto a professora do grupo A como a do grupo B deixam claro em seu dizer uma concepção de linguagem vinculada à comunicação, como pode ser acompanhado no excerto que se segue:

(01)

- 1 **Pesq** -pra ti qual seria a tua concepção
 - 2 de linguagem no geral, pensado assim em
 - 3 tudo... no trabalho com a língua... com ou
 - 4 sem o livro?
 - 5 **Prof** - comunicação? ((a professora responde e ao
 - 6 mesmo tempo me lança um olhar de dúvida).. eles têm que
 - 7 conseguir se comunicar, eles tem que ter
 - 8 noções básicas que é aquilo que eles já
 - 9 sabem do português, ele vai aprender em
 - 10 espanhol... o básico pra se comunicar, seria isso?
- (PGA - 14/04/2003)

Nesse excerto, pode-se afirmar que a professora apresenta dúvidas sobre o que realmente é a linguagem para ela. No entanto, o seu dizer aponta para questões importantes. A primeira vincula-se a uma concepção de linguagem essencialmente como código de comunicação, a qual pode ser relacionada com a questão de fato social para Saussure (2002) e Bakhtin (1999), guardadas as diferenças que ambos têm ao focar o aspecto social da linguagem. Enquanto para um a linguagem já está instituída socialmente, como produto simbólico usado para trocas lingüísticas, para o outro é somente na interação, com interlocutores reais e contextos definidos é que esse “produto” poderia ter vida, isto é, é somente na interação que a linguagem se constitui. A segunda refere-se a uma concepção de linguagem de base inatista, conforme proposto por

Chomsky (1980), pois sustenta a tese de uma gramática já internalizada, nos moldes da gramática universal. O aluno deve completar ou transferir os conhecimentos que já tem de sua língua materna e transportá-los para a efetivação do aprendizado de um outro *sistema*, como se pode ver em (01, linhas 8 e 9). Assim, a caracterização que dá à linguagem é perpassada também por outras concepções, o que, de certo modo, revela a presença de outros discursos no seu ato enunciativo. O seu dizer também aponta para uma concepção de linguagem mais do início do século XX a qual está ancorada nos conceitos de um sistema de comunicação com noções de um emissor e de um receptor, cuja relevância está centrada na sua transparência (cf. Zandwais, 1997). Há uma concepção de linguagem presa a uma organização sistêmica. Dominando-se esta organização o sujeito estaria apto para “comunicar-se”.

(02)

- 11 seria mais conceito básico para
 - 12 que eles possam prosseguir... mas assim...
 - 13 dentro do nível deles, não adianta querer
 - 14 que uma criança de treze anos tenha a
 - 15 mesma mentalidade de uma pessoa de
 - 16 trinta... então essa é a questão...
- (PGA - 14/04/2003)

Em (02), a professora continua explicando, tendo como base o livro didático, que os conteúdos nele apresentados devem respeitar o nível de desenvolvimento do aprendiz. Supõe-se, em relação a tal afirmação, que muitas vezes o livro didático apresenta conteúdos e temas que, naquele momento, vão além da capacidade cognitiva do aprendiz podendo colaborar para que o tópico ou conteúdo discutido não possa se integrar ao conhecimento do aprendiz. Também, está apontada a noção de seqüências sistêmicas, e está subjacente a noção de que se sabe qual seria essa seqüência. O livro didático (representado por seus autores) teria descoberto esta

seqüenciação e ela poderia ser ensinada. Tal afirmação já foi discutida por Krashen (1982), o qual postula que essa seqüência é desconhecida, e, mesmo que se tivesse esse conhecimento, não se saberia qual o momento exato de ensiná-la, em virtude de se desconhecer o estágio cognitivo do aprendiz para “internalizá-la”. Assim, o autor propõe que a melhor solução para esse impasse seria o de oferecer insumos suficientes e compreensíveis para a concretização da aprendizagem.

Para a professora do grupo B, a linguagem caracteriza-se também, essencialmente, por instrumento a possibilita a comunicação, em todas as suas variações, como revelado a seguir:

(03)

17 *é a maneira como as pessoas se comunicam...*

18 *ela pode ser verbal, corporal, gestual...*

(PGB - 10/04/2003²⁹)

Torna-se explícita a caracterização da linguagem como um meio que permite a transmissão de informações. Acredita-se que essa concepção também esteja voltada a uma visão saussuriana de linguagem, posto que seu discurso revela uma face de conceituação como se os sentidos gerados pela linguagem fossem estáticos, prontos, acessíveis a qualquer um, em qualquer um dos meios: escrito, falado, visual ou gestual. Tal afirmação é confirmada por Saussure (2002, p.23) “(...) os signos da língua são por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais (...). Na língua (...) não existe senão a imagem acústica e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante.” No entanto, essa forma de conceber a linguagem delimita o trabalho com a língua, e em conseqüência, a produção de sentidos. Conforme aponta Geraldi (1996) ainda se está carregando uma herança do estruturalismo francês, em que a língua é somente vista como um conjunto de signos. Assim, sem refletir sobre o que permeia esse tipo de

²⁹ Esse seu depoimento foi colhido de forma escrita, pois a professora alegou que não teria tempo para responder à pergunta oralmente no momento proposto, não havendo, em troca, outro espaço de tempo para que se pudesse registrar seu depoimento.

concepção é transportada para a esfera da atuação profissional, concebendo e ensinando a língua como esse sistema homogêneo e estruturado de signos.

Como todo o trabalho em sala de aula era conduzido pelo livro didático, e, ciente das implicações que isso acarretaria à abordagem dos conteúdos, resolveu-se também perguntar às professoras sobre como elas lidavam com o uso desse material em suas aulas e sobre as concepções de linguagem que poderiam estar subjacentes ao material utilizado.

Desse modo, quando perguntada sobre esse aspecto, a professora do grupo A diz que:

(04)

- 19 Prof-** depende do material... o livro
20 didático é muito bom porque facilita a aula,
21 mas... por outro lado ele limita a aula
22 também... então tem os dois aspectos
(PGA - 14/04/2003)

Como se pode observar, para a referida professora, o livro didático apresenta-se como um bom recurso para a sala de aula, no entanto, tem consciência de que ele, muitas vezes, limita a atuação do professor. Entende-se que este é quem deve “controlar” o uso do livro didático e utilizar-se dele de forma equilibrada. Percebe-se, assim, que o material didático tem bem definido seu espaço na sala de aula, como aponta Coracini (1999), imprimindo seu ritmo, sua seqüenciação de conteúdos e sua concepção de linguagem, de forma hegemônica. O professor limita-se a seguir o que material propõe como um mero repetidor. Há, portanto, a necessidade de utilizar-se dele como um recurso a mais a ser incorporado na prática pedagógica, e não tê-lo como o guia do processo por inteiro.

(05)

- 23 Pesq.-** em questão de linguagem, por
24 exemplo, como é que você caracterizaria

- 25 ele? ... ele prima por aspectos mais
26 gramaticais ou aspectos dialógicos..., o que que tu achas?
27 Prof- Esse livro aí tá mais... tá mais
28 um pouco equilibrado do que outros...
29 não digo que ele vai estar perfeito, a
30 linguagem dele tá::: acessível pro's alunos...
(PGA - 14/04/2003)

Em (05), quando perguntada sobre que tipo de teoria de linguagem poderia estar fundamentado o livro, a professora não menciona tal fato. Ela remete-se somente ao grau de dificuldade das atividades propostas pelo material – em menos ou mais acessíveis aos alunos –, de acordo com a sua idade, como pode ser evidenciado nos enunciados que seguem em (06), omitindo-se, de certa forma, sobre o tópico perguntado. Como não existe um trabalho efetivo de discussão sobre os constituintes teóricos da linguagem nos cursos de licenciatura (Cf. Matencio 2001; Moita Lopes, 1996), talvez outros professores também não conseguiriam responder a tal pergunta e muito menos, dizer a que perspectiva teórica sobre linguagem seu trabalho em sala de aula está ancorado.

(06)

- 31 algumas vezes ele passa um pouquinho... excede da
32 idade das crianças, por que eles não
33 conseguem alcançar o que o livro tá
34 querendo... mas isso... dos livros que eu já
35 olhei, isso tá mais... assim... bem
36 equilibrado, não tanto quanto poderia,
37 porque ainda acaba limitando a gente.
(PGA - 14/04/2003)

Para a professora do Grupo B, em (07), o livro didático também se constitui de organizador do processo de aprendizado. Ele contém os ingredientes essenciais para que se concretize o ensino da língua, como pode ser evidenciado pelo excerto a seguir.

(07)

38 Pesq. - Então a gente estava conversando sobre as aulas, sobre o livro didático...

39 etc... o que tu achas do uso do livro didático, se tu gostas...

40 Prof. - olha, eu acho que o livro didático é o caminho porque um bom livro, alunos

41 interessados e um bom professor pra mim é tudo... sabe... esse livro tá excelente... as

42 atividades são assim... chamam os alunos, são atividades gostosas, que eles gostam de

43 fazer... a parte auditiva também é muito importante que é a maneira onde eles têm de

44 escutar, né... muitas vezes não entendem todas as palavras do texto mas com a

45 maneira com que é falado, com a pronúncia deles, eles acabam entendendo a

46 mensagem principal... tem a parte do vídeo também né... a parte visual... que também

47 tem uma fita que eles também assistem... pra mim... é a melhor... é o melhor livro que

48 nós... que eu tive contato até agora...

(PGB - 14/04/2003)

A professora justifica seu trabalho com o livro, apontando os recursos que ele oferece em termos de atividades e de facilidades para que o aluno aproveite o investimento feito. Atividades de compreensão auditiva, atividades com vídeo, enfim, eis o “pacote” completo para que a aprendizagem se efetive. Apesar de não ser objetivo deste trabalho abordar as representações que o próprio professor faz de um aluno, de um professor e de um livro; no entanto, seria interessante saber o que realmente significa para a professora um “bom aluno”, um “bom professor”, e um “bom livro” buscando compreender que implicações ocasionam essas representações para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

(08)

49 Pesq.- e com a questão da linguagem, por exemplo, como é que tu vês o uso das
50 quatro habilidades, tem o uso das quatro habilidades...?

51 Prof- tem.. eu acredito que dentro do possível nós usamos a parte escrita né... eles
52 fazem as atividades, a parte auditiva, eles escutam... tem a parte visual que é na parte
53 do vídeo, e... a oralidade é quando eles falam, né...

(PGB - 14/04/2003)

Quando perguntada sobre o uso da linguagem e sobre a questão das quatro habilidades lingüísticas, e se estas estavam contempladas no livro didático, como pode ser visto no excerto (08), a professora manifesta-se dizendo que elas são desenvolvidas “dentro do possível” (linha 51), no entanto a habilidade mais destacada é a escrita. Contudo, conforme as observações e as anotações dos diários de campo, o que os alunos mais desenvolviam nessas aulas, não se caracterizavam como autênticas atividades de produção escrita, mas a copiar ou completar exercícios do tipo “preencha as lacunas”, contidos no material didático adotado. Ainda sobre o desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas, elas são apenas nomeadas; existe uma preocupação em expor o que cada uma delas significa, porém sem ter claro o que realmente elas implicam. Falta a questão crucial da compreensão e da significação, da produção de sentidos entre os falantes nas atividades propostas, como discutido no segundo capítulo deste estudo.

Os dados até o momento analisados expressam uma concepção de linguagem essencialmente como um meio de comunicação, cabendo ao livro didático “repassar” os elementos necessários para que essa comunicação se efetive, respeitando o grau prévio de conhecimento dos alunos. Isso se concretizará a partir dos conteúdos e dos exercícios que compõem o livro utilizado. Ainda assim, para uma das professoras, o livro didático ao mesmo tempo em que se mostra um facilitador do processo de aprendizado, também o limita, no sentido de que estabelece e organiza o que vai ser ensinado. Uma delas tem a consciência de que, de

alguma forma, o professor perde a autonomia do seu trabalho, deixando-se conduzir pelo que propõe o livro. Já a segunda professora aponta o uso do livro didático de forma positiva, ele funciona como um motivador do processo de aprendizado. Outra questão observada é que, dependendo do material e do que ele propõe, e, dependendo também do grupo com o qual se trabalha, o desenvolvimento da competência comunicativa é visto como algo ‘acessório’, ficando as atividades com as habilidades lingüísticas relegadas a um segundo plano. Isso porque o livro didático e suas proposições para o trabalho com a linguagem carecem de atividades que realmente propiciem o uso efetivo da língua. Entretanto, tal uso pode ocorrer em sala de aula ou fora dela quando os aprendizes se engajarem em atividades comunicativas que lhes permitam, através da língua estrangeira, produzir diálogos, textos, encenações, e outras oportunidades de uso da língua que lhes garantam a interação através da língua que aprendem e, em consequência, a produção de sentidos, conforme a concepção bakhtiniana de linguagem.

Para finalizar este tópico, pode-se constatar que as concepções de linguagem das professoras apresentam-se permeadas pelo discurso do livro didático, conferindo à linguagem um papel fixo, como um sistema já estruturado e com lacunas a serem preenchidas pelos alunos ao percorrer o trajeto do aprender uma língua estrangeira. Isso acarreta, ao ensinar uma língua, a priorização do seu estudo sistêmico como poderá ser observado nas discussões que se seguem.

4.2 As concepções de linguagem dos alunos

Assim como foi perguntado às professoras sobre sua concepção de linguagem, para os alunos também o foi, com o objetivo de compreender como se configura esse aspecto, tanto com os professores quanto com os alunos. No entanto, o foco de estudo recairá sobre os dizeres dos professores, já que são eles os responsáveis pelo ensino da língua. Acerca da realização dessa

entrevista com os alunos, cabe ressaltar que participaram cinco alunos de cada turma, os quais se disponibilizaram, voluntariamente, a dela participar. Os dois grupos de alunos (grupos A e B) foram entrevistados em momentos distintos, porém, os cinco participantes de cada um deles foram entrevistados em conjunto.

Na entrevista do grupo A, a concepção de linguagem que se sobressaiu foi a de que ela é um meio de comunicação, aquela que garante condições mínimas de vida e trabalho em sociedade, como pode ser comprovado abaixo:

(09)

- 54 **Pesq-** ... pra vocês, se fossem resumir o que é a linguagem,
55 qual a importância dela, o que é que vocês diriam?
56 A1- a linguagem é a coisa mais importante pra gente poder...
57 A2- a linguagem...
58 A3- não... é os básico dos básico da comunicação... sem ela
59 P- básico dos básicos?
60 A3- sem ela...
61 A2- a gente não pode...
62 [
63 a gente precisa pra trabalhar
64 A1- [
65 A1- sem linguagem você
66 não consegue fazer nada
67 A3- precisa pra trabalhar, pra estudar, pra viajar(...)
(GA - 14/04/2003)

Em (09), a linguagem é apresentada como um meio de comunicação. Isto é manifestado amplamente pelos alunos na sua interação. A alternância de turnos foi feita rapidamente, impedindo que todos pudessem dar a sua opinião, impedindo que muitos não conseguissem concluir seu pensamento sobre o que realmente significa a linguagem para eles. Mas alguns pontos para análise podem ser evidenciados. Um deles refere-se à linguagem como suporte para,

futuramente, garantir condições de trabalho, e, conseqüentemente, de renda. Vincula-se esse aspecto a uma visão instrumental de língua, capacitando-os para a concorrência do mercado de trabalho. Outro ponto a ser discutido centra-se na concepção de linguagem como gramática, conforme poderá ser evidenciado no exemplo a seguir.

(10)

68 P- e a linguagem pra vocês pode ser gramática? O que vocês acham?

69 As- po:::de, po:::de

70 A1- sem a gramática, nós não sabemos... é difícil aprender a falar bem... é...

71 A2- verbo, substantivo, faz tudo parte do dia-a-dia...

72 A3- a linguagem... tem alguma coisa a ver com a gramática... por que senão...

73 ((um silêncio se instaura))

(GA - 14/04/2003)

Dessa forma, em (10), os alunos se valem, talvez de outros discursos (podem-se citar como exemplo os veiculados na aula de língua materna, as orientações familiares privilegiando o estudo da gramática como importante para a sua constituição como "bom" aprendiz, os discursos da mídia, entre outros) para reafirmar que a linguagem, além de servir como comunicação, também deve estar ancorada na gramática, a qual possibilita que se fale bem qualquer língua. É algo "normal", "faz parte do dia-a-dia" (linha 71), ou seja, esses clichês sobre a linguagem são incorporados por eles e, assim, lhes cabe aceitar e conviver com isso. Tal afirmação pode ser corroborada pelo que postula Koch (2000). Segundo a autora, a linguagem, no curso da história, assumiu diferentes papéis. O da gramática é um deles. Num determinado momento histórico, em que se valorizava muito a escrita, e, por conseguinte, a correção lingüística, o seu estudo era fundamental, pois o sujeito deveria dominar todos os mecanismos pertencentes à gramática de sua língua, a fim de cumprir com essa exigência que lhe era imposta. Entende-se, ainda, que a linguagem ou a comunicação, para os alunos, é caracterizada unicamente pelo ato de falar. Ler e

escrever tanto na sua língua materna como na língua estrangeira que aprendem não são considerados *usos* da linguagem.

(11)

74 P- o que que vocês acham que é a linguagem?

75 A1- eu acho que é... tipo ... linguagem é o que cada país fala...

76 A2-é a língua que cada país fala

77 P- língua que cada país fala.... e que mais?

78 A3- é o jeito de falar de cada um

79 P- jeito de falar de cada um, tu...

80 [

81 A4- é a comunicação, linguagem...

82 de surdos, libras (...)

(GB - 14/04/2003)

No grupo B, conforme o excerto acima (11), as considerações também não foram diferentes. Porém, ainda que a linguagem estivesse vinculada à comunicação, outras formas, outras linguagens foram incluídas nesse rol, levantando-se para isso a questão da linguagem de sinais – LIBRAS como exemplificado em (11) linha 82. Ao mesmo tempo em que se conceitua, novamente, a língua como código – “cada país tem o seu” –, como está expresso em (11) linhas 75 e 76, há também a alusão às variedades lingüísticas, podendo estar subjacente na compreensão desse aluno que existem outras formas de dizer ou expressar um mesmo pensamento, não exclusivamente veiculado pela língua padrão, ou seja, há o entendimento de que a maneira como cada um fala pode servir para a construção de uma identidade. Em se tratando de adolescentes, a construção de uma identidade é fundamental, pois os seus relacionamentos giram em torno de grupos os quais têm uma postura diferente diante da sociedade e querem ser identificados por isso; tal postura pode se manifestar por uma linguagem diferenciada – com o uso e criação de

gírias – e até mesmo com o modo de vestir-se diferente do padrão (ou em outros casos, seguindo um determinado modismo).

Já sobre o trabalho com o livro didático, os alunos aprovam o seu uso como guia do processo de aprendizagem, como poderá ser acompanhado.

(12)

- 83 P- ahã... e vocês gostam de trabalhar, por exemplo, assim... a maneira que
84 é trabalhada a linguagem, a língua espanhola ali pelo livro, o que que vocês acham....
85 A1- acho legal
86 P- vocês gostam de trabalhar pelo livro?
87 A1- é melhor que trabalhar sem...
88 P- melhor que trabalhar sem livro? Que outras coisas poderiam ser feitas se
89 não tivesse o livro? ((silêncio))
90 A2 – eu acho que ia ser muito difícil aprender
91 A3- ia demorar mais o estudo
92 A4 – no caso.. até ela ((a professora)) passar ((no quadro)) tudo...
93 aí ela passa pra gente, né...
94 A2- o aprendizado ia demorar mais
95 A5- tinha gente que ia aprender pior
96 P- aprender pior?
97 A1 - na quinta série foi sem livro... só que ela passava toda a matéria né,...
98 demorô muito... na sexta série a gente já se envolveu... assim...
(GB – 14/04/2003)

Como mostra o excerto acima (12), os alunos revelam que, sem o livro didático, a aprendizagem da língua seria mais lento, e, em alguns casos, ineficaz. Uma das justificativas apresentadas como positivas sobre o uso do livro didático é que, com ele, o processo se torna mais ágil, pois isso significa que não necessitam “copiar tudo do quadro” (linhas 97 e 98) como em anos anteriores. Estão nesse ponto subjacentes a memorização e a organização da linguagem em estruturas, para ser posteriormente, acessada. Entende-se, ainda, que a linguagem encontra-se

no próprio material didático. Do livro, põe-se no quadro uma linguagem pré-determinada, com sentidos prontos, ficando a interação verbal e a construção conjunta de significados numa posição secundária, isso se esses elementos estiverem cogitados.

Sumarizando as questões levantadas pelos alunos, comprova-se que a língua é vista como um código de comunicação, podendo-se através dela “acessar o mundo”. Ainda assim, esse acesso que a língua dá ao mundo é garantido por saber a sua gramática. A atuação do falante tanto na sua língua materna quanto na estrangeira é balizada pelo conhecimento gramatical que se tem dessa(s) língua(s), podendo, a partir daí buscar qualificação profissional e conseqüentemente, um emprego que lhe garanta condições dignas de sobrevivência. Porém, há o entendimento de que a linguagem também pode assumir um outro papel: o de permitir a construção de uma identidade. E esse fator é importante quando se trata da aprendizagem de uma outra língua. Não foi mencionado por nenhum dos entrevistados, mas a busca de relações de identidade com a língua que se está aprendendo atua como um facilitador do processo (cf. Signorini, 2001). Outro aspecto a salientar-se sobre esta análise diz respeito ao professor e ao livro didático aparecerem como aqueles em que está depositado o saber. Para que se tenha acesso à língua é necessário ir ao encontro dessas duas “instituições” – livro didático e professor – para que a linguagem ou conhecimento que se tenha dela possa ser veiculado, reproduzido ou plagiado.

4.3 A manifestação das concepções de linguagem das professoras no trabalho em sala de aula

Partindo das interações entre professores e alunos, serão analisados, agora, alguns excertos³⁰ para que se possa perceber até que ponto as concepções de linguagem das professoras expressas nas suas entrevistas se manifestam no seu trabalho em sala de aula. Cabe antes

³⁰ Os nomes de alunos que, possivelmente aparecerão nas interações, são fictícios.

ênfatisar que as concepções de linguagem das professoras não se mostram de forma homogênea, transparente, mas se movimentam de acordo com o momento da interação e, principalmente, de acordo com o conteúdo trabalhado. Por isso, acredita-se que a forma como essas concepções vêm à tona no discurso do professor influem decisivamente no processo de construção de conhecimento na língua estrangeira. Ainda assim, é válido ressaltar dois aspectos: o primeiro referente aos excertos selecionados para análise os quais evidenciam e dão pistas para compreender como funciona a construção do conhecimento em sala de aula, mantendo sempre como eixo norteador o objetivo da pesquisa. O segundo aspecto relaciona-se à análise que será feita, tentando evidenciar um ou outro elemento pertinente ao tópico em desenvolvimento, tendo como parâmetro os dois grupos estudados.

Também, antes que se proceda à discussão do tópico seguinte, retomam-se aqui algumas informações básicas sobre os procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa para situar o leitor. Foram observadas cinco aulas de língua espanhola em duas turmas de 7ª série do ensino fundamental, de março a abril de 2003. Os dois grupos observados estavam iniciando o seu trabalho com o livro didático. Na disciplina de Língua Espanhola era o primeiro ano em que esse material era adotado para todas as séries que compõe a segunda parte do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Conforme consta no material didático, o seu propósito é o de trabalhar a língua com dinamismo, seguindo uma perspectiva político-cultural. Da mesma forma, concebe a linguagem como um meio de *interação social*, a qual permite ao aluno *internalizar*, gradualmente, o novo sistema lingüístico que está aprendendo.

Sobre o encaminhamento das aulas, todas elas seguiam um mesmo ritual. Nos dois grupos observados, quando se iniciava a aula a professora pedia aos alunos que se sentassem (se estivessem fora de seus lugares), fizessem silêncio (caso houvesse muito ruído), fazia a chamada, e, em seguida, solicitava que, com o livro nas carteiras, iniciassem o seu trabalho do ponto onde

havam parado anteriormente. Em alguns momentos, os alunos tinham um espaço para contar como havia sido seu final de semana, mas a conversa entre os alunos e as professoras não ia além desse tipo de comunicação fática.

4.3.1 O conhecimento ritualístico

Como o livro didático é o organizador de todo o trabalho em sala de aula, faz-se necessário refletir sobre o ritmo que ele impõe na construção do conhecimento na língua estrangeira. O seu papel de portador de insumos para o aprendizado e sua caracterização de recurso facilitador do processo de ensino, estabeleceu-se para além do já discutido no segundo capítulo deste estudo; cabe, pois, ao livro didático, estabelecer os conteúdos e a ordem em que vão ser desenvolvidos. Para que se inicie o trabalho com a língua, ele é imprescindível. Pode-se dizer que, sem ele, a aula não seria iniciada, como se mostra na seguinte interação.

(13)

- 99 P - a página 7 do livro...quem não tem ...
100 quem não tem o livro levanta a mão
101 ((vários alunos levantam a mão))
102 Marcos... o que aconteceu... hein?
103 P/As – ((todos falam ao mesmo tempo)) (inc)
104 P- então vocês vão fazer assim... sem
105 fazer barulho... tá? Não vale conversar...
106 eu vou ajudar vocês a se
107 organizarem e a sentar um do lado do outro...
108 mas não quero ouvir nenhum
109 barulho... E ó... o prazo é até a próxima
110 aula... sem livro (inc)... não conversamos!!
(GA - 17/03/2003)

Nesse excerto (13) mostra-se uma postura tradicional em relação ao papel dos alunos em sala de aula. A responsável pela organização do trabalho é a professora. Ela determina os caminhos: “eu vou ajudar”, “não vale conversar”, “não quero ouvir nenhum barulho”. Revela-se, a partir disso, um discurso carregado de autoritarismo, sempre na tentativa de que não se rompa a relação de poder estabelecida (cf. Foucault, 2001). Pode-se entender que não é na interdição da palavra e no controle do processo interacional que haverá um ambiente propício para a aprendizagem. Porém, como se evidencia em (13), cabe aos alunos acolher a imposição da professora para que a aula tenha seguimento.

(14)

111P- mais alguém sem livro? ...*Entonces*

112 *página ocho y no más portugués ...*

113 *PÁGINA OCHO*

(GA - 17/03/2003)

Quando todos os alunos já estão organizados, como consta em (14), a professora, então, sinaliza, o início da aula. Isso acontece com a troca dos idiomas. A interação que antes era realizada através do português, agora é conduzida em língua espanhola.

(15)

114P- “*Escucha con atención a estos*

115 *muchachos que le han constestado a*

116 *Josefa: Completa el texto de acuerdo*

117 *con lo que oigas”... ((a professora lê em voz alta*

118 *este trecho do livro didático))*

119 *Oye ... hoy no me fue*

120 *posible conseguir el radio, entonces yo*

121 *voy a leer y vosotros vais a completar*

122 *esto ... eh... qué lástima que para*

123 *empezar esta clase nos pasó esto ahn...*

124 *a ver el ejercicio uno ((professora lê em*

125voz alta o texto contido no livro)) “*hola Josefa me llamo*

126*Fernando Pérez y he leído tu carta en la*

127*revista. Tengo dieciete años y soy*

128*estudiante como tú”... (...)*

(GA - 17/03/2003)

O repetitivo trabalho com o livro didático prossegue como está em (15). Os alunos não se mostram muito interessados. A atividade proposta pelo livro didático previa a compreensão auditiva; os alunos escutariam a gravação depois responderiam a algumas questões. Nos enunciados 119 e 120 a professora explica que não conseguiu um rádio para desenvolver a atividade, assim lê o texto em voz alta. Antes de continuar, ela faz menção a um fato ocorrido ao início dessa aula, conforme pode ser verificado em (13). Como se trata de um grupo bastante agitado, ela teve dificuldades de organizá-lo e, por conseguinte, de iniciar a aula. Nota-se que a justificativa da professora, por não ter a disponibilidade de um aparelho de som, é interrompida pelo fato de os alunos terem saído do padrão de comportamento por ela esperado, descentralizando o foco para a ação dos alunos.

(16)

129 P- pessoal na nossa última aula nós tínhamos parado na página ...

130 eu tinha passado umas lições para vocês fazerem em casa, ou não?

131 A1- sim ((um pequeno silêncio se instaura))

132 P- esse da página oito nós já tínhamos feito?

133 A2 - já

134 P- página nove também?

135 A2- já

136 P- na página nove, o três nós já tínhamos corrigido...

137 o diálogo três, aquela historinha... já ?.... gosta, não gosta...

138 A- a quatro e a seis

(GB - 24/03/2003)

No segundo grupo(B), conforme o segmento anterior (16), novamente evidencia-se o uso paulatino do livro didático, podendo-se, mais uma vez, perceber o seu papel de condutor da aula de LE. Cada atividade é repassada com o objetivo de confirmar se todas elas já haviam sido efetuadas. Em (16) linha 137, a professora pergunta sobre uma atividade com o verbo *gustar*, o qual por ser regido por regras diferentes da língua portuguesa, causa dificuldades para o falante de português, aprendiz de espanhol. Assim sendo, em nenhum momento nota-se interesse por saber se houve compreensão a respeito do tema tratado naquele momento, e ainda, por oportunizar espaços comunicativos para que os alunos pudessem utilizá-lo em sala de aula. A ênfase recai sempre sobre a estrutura da língua, e não o seu uso. Uma vez mais se expressa uma concepção de linguagem, via livro didático, de uma língua com estruturas prontas; um código a disposição para quem souber decifrá-lo.

(17)

139 *chicos y chicas ya hablaron ...es... la clase de español,*
140 *como he dicho, hay días en que podemos jugar a las*
141 *cartas pero hay días que tenemos que trabajar, SÍ, si*
142 *no trabajamos, tenéis que hacer evaluaciones, vais*
143 *hacer evaluaciones de qué sin estudiar el libro?*
144 *SÍ... otra cosa, el libro, si no trabajamos con él, SÍ,*
145 *no vamos ((a)) conseguir terminar todo esto antes*
146 *del fin del año SÍ?... espero que no lo tiren en*
147 *el basurero ... hoy como estabáis haciendo*
148 *un lío, entonces no tendréis dos minutos para charlar,*
149 *seguiremos trabajando... qué horrible estaba!*
(GA - 17/03/2003)

No excerto acima (17), após uma atividade em que a professora pedia aos alunos descreverem qual seria o tipo de pessoa ideal para elas, inicia uma fala a respeito da necessidade de seguir todos os passos do livro didático com vistas ao processo de avaliação, ficando, desse

modo, explícita a necessidade do cumprimento de todas as atividades para que a aprendizagem possa ser testada. Ainda assim, o seu discurso é marcado por condições estabelecidas pelo nexo *si*, seguido antes ou depois, de outro marcador *si* (marcador de afirmação), o qual ratifica o seu discurso, como se pode evidenciar nos enunciados de 141 ao 144. Com isso, emerge o perfil de um profissional autoritário, organizador do trabalho e aquele que faz cumprir as propostas veiculadas pelo material didático.

Pode-se observar que o trabalho constante com esse recurso molda todo o processo de aprendizagem: os temas, as atividades e até mesmo a participação dos alunos é guiada e determinada por ele. Ainda assim, a inserção dos alunos na interação em sala de aula ocorre esporadicamente posto que as perguntas que lhes são feitas apenas requerem respostas fechadas, portanto, com sentidos pré-determinados. Instaura-se, pois, o previsível, focalizando-se os sentidos prontos. Tira-se da linguagem o que ela tem de mais genuíno – a sua imprevisibilidade de sentidos – motivo de qualquer interação.

Logo, prioriza-se o estudo da língua por ela mesma, deixando-se de lado o desenvolvimento de habilidades lingüísticas que poderiam permitir ao aprendiz utilizar-se da linguagem para negociar e construir novos sentidos, e ainda, participar de interações significativas na língua que está aprendendo.

4.3.2 A prioridade pelo estudo da metalinguagem

A preocupação com o estudo da metalinguagem tanto nas aulas de língua materna quanto nas aulas de língua estrangeira faz parte de uma longa discussão no campo da Lingüística Aplicada. No entanto, talvez mais, especificamente na área da língua estrangeira, as mudanças começaram a ocorrer na medida em que os enfoques de ensino foram sendo rediscutidos na

perspectiva de considerar a língua em uso. Portanto, de uma postura estrutural passou-se a uma posição, agora em evidência, dialógica.

Embora esses novos enfoques tenham fornecido importantes contribuições à prática pedagógica atual, as salas de aula, principalmente as de escola pública, lançaram mão de muitos desses pressupostos e mantiveram-se num patamar do “*deixa como está, assim é melhor*”. As justificativas são várias: englobam desde o grande número de alunos por sala até a dificuldade de encontrar materiais adequados que contemplem tais mudanças.

Tem-se o uso do livro didático, com sua posição hegemônica em sala de aula. Os padrões interacionais revelam que, embora se tenha avançado muito em questões teóricas, a aplicação dessas teorias, ou a sua incorporação para efetivar o aprendizado encontra-se muito distante de acontecer. O estudo da metalinguagem e do léxico em sala de aula é evidente, como poderá ser acompanhado nos excertos que seguem.

(18)

150 P- próxima palabra... PRÓxima palabra

151 A1- tempos?

152A2- *deporte*

153 ((professora corrige a pronúncia do aluno

154 repetindo a palavra conforme se diz em

155 espanhol, /o/ fechado))

156P- *deporte... dePORte... próxima*

157 PALABRA

158A- *fines de semana*

(GA - 17/03/2003)

Tendo o livro didático como o guia do processo de aprendizagem, o estudo baseado no léxico constitui o ritual do trabalho com a língua estrangeira na sala de aula, segundo o observado pelo excerto acima (18). Além de o estudo estar direcionado à palavra em si, a professora

também controla para que as palavras ditas estejam de acordo com sua pronúncia em espanhol. É valorizada, pois, a pronúncia correta das palavras, porém essa prática distancia-se sempre de um contexto e de adequações de uso. Esse tipo de procedimento é fortemente criticado por Bakhtin (1999, p. 113) quando assinala que a palavra deve servir de ponte entre um interlocutor e outro. Entretanto, em (18), comprova-se que a palavra não tem outra função a não ser a de defini-la em relação a ela mesma. É a palavra olhando-se no espelho.

(19)

159 P - so-bran-ce- lhas... quem não sabe anota

160no livro e procura depois... *cejas* – sobrançelas...pelo?

161 As- cabelo

162P- ¿*Nariz*?

163 As- nariz

164Prof- ¿*boca*?

165 As- boca

166P- ¿*piel*?

167 As- pele

168P- ¿*orejas*?

169 As- orelhas

170 P- o-re-lhas

171P- ¿*manos*?

172 As- mãos

173P- ¿*pies*?

174As- pés

(GB - 17/03/2003)

Neste excerto (19), mais uma vez se manifesta o estudo da língua unicamente através do seu léxico. Esse diálogo, como afirma Bakhtin (1999, p.98), constitui-se num “monólogo morto”, ou seja, todo o caráter interacional e dialógico da linguagem é perdido, pois se toda a palavra é carregada de ideologias ou de significados, aqui ela é tratada com um sentido já pronto,

estabelecido pelo livro didático e ou/ pelo dicionário, e corroborado pela maneira com que o professor coordena a interação. O objetivo é o de definir as palavras por elas mesmas, como afirmado. Como aponta Bohn (2004³¹)

o dicionário é o museu das palavras, do já dito, é o mausoléu da história. A vida das palavras se gera no momento da interação, na enunciação. O léxico direcionado é o monumento cultural sobre o qual o falante pauta os seus novos sentidos, mas jamais plagiados porque as palavras vivem no sopro da enunciação que acontece entre os falantes.

Além disso, nos dois grupos (A e B), esse processo interacional caracteriza-se por um verdadeiro interrogatório, no qual quem controla a interação é o professor; aos alunos cabe responder às suas perguntas. Tudo se mostra pré-determinado, assim como os sentidos.

(20)

175P- *bueno, entonces ese verbo es un verbo diferente...*

176 *¿diferente por qué? En España yo tengo dos((?)) pronombres*

177 personales ... yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos... para

178 conjugar este verbo, nosotros vamos a usar otros

179 *pronombres, por ejemplo, ((escreve no quadro))*

180 a mí me gusta... este MÍ lleva tilde, por que si no

181 lo pongo tendré otra palabra... mí con tilde y mi sin tilde...

182 ((a professora dá um exemplo e pede para os alunos

183 identificarem de que MI se trata))

184P- *este cuaderno es para... mi*

185 A1- meu

186 A2- mim

187A3- *es para mí*

188 [

189 P- es para mí

190 A4- meu

191A5- *mío*

³¹ Bohn, H. Comunicação pessoal, reunião de orientação, 2004.

- 192P- *este cuaderno es para mí*
193 A5- para você? ((dirigindo-se à professora))
194 P- este caderno é para...
195 A6- você?
196 A7- mim?
197 P- não!
198 A8 – mim!
199 P- isso!
200 A3- foi o que eu disse!
(GA - 31/03/2003)

Se no excerto anterior (19) priorizou-se a questão lexical, no exemplo agora relacionado (20), prioriza-se o conhecimento do verbo como elemento fundamental para a boa atuação dos alunos na língua que aprendem. A professora explica aos alunos o verbo *gustar* em espanhol e também os pronomes que regem o uso dele. O processo interacional e a explicação mostram-se confusos – de um tópico inicial (verbo *gustar*), passa-se a outro (pronomes que acompanham o uso desse verbo). Os alunos não entendem aonde o professor quer chegar com a explicação. Tudo é feito de forma sistemática, trabalhando, ainda, a questão dos acentos diferenciais e da concordância (enunciados 180 e seguintes), tudo para que os alunos não confundam os usos. Na verdade, não se considera realmente a questão da língua em uso, e sim, a identificação correta das formas verbais e pronominais que acompanham o uso do verbo.

(21)

- 201 P- bem, então olha só, prestem atenção nessa explicação...
202 vocês tinham aqui em cima o verbo, que verbo é?
203 A1- ahn?
204A2- *me gusta*
205P- *gustar*... pra vocês poderem fazer o exercício... aqui vocês
206 têm é... a primeira coisa que vocês tem que saber quem é que
207 está falando para poderem descobrir, vocês tem *a mí me*...

208As- *gusta*

209P- *aí tem cantar y bailar e vinos franceses... a mí me gustan*

210 *los vinos franceses...* qual é a diferença entre *gusta y gustan*?

211 A- eles gostam, elas gostam (...)

(GB - 24/03/2003)

O mesmo ritual de trabalho com a questão do verbo é desenvolvido no segundo grupo acompanhado. A explicação é realizada com uma seqüência interacional baseada na tríade pergunta – resposta – avaliação (cf. Moita Lopes, 1996 e Richter, 2001), concentrando todo o processo, ainda que os alunos participem da interação, na figura do professor. Tal procedimento era necessário para a correta realização de um exercício proposto pelo livro didático.

(22)

212P- não, não, não... tem a ver com o plural e o singular...

213sempre que eu digo *a mí, a mí* então é primeira pessoa, certo?

214 Éh... *o a ti te gusta* o que que é?

215 A1- terceira

216 A2- a terceira pessoa

217P- você, certo? Segunda pessoa *¿a ti te gusta la música francesa?*

218 Y *¿a ti te gustan las películas musicales?*

(GB - 24/03/2003)

A interação segue com a explicação e explicitação de todos os elementos que compõem o estudo desse ponto gramatical específico. A língua, então, novamente é concebida a partir de um conjunto de regras, seguindo os postulados estruturalistas e também inatistas, já que, na base dessas perspectivas teóricas, a própria linguagem é composta por um conjunto de regras. Assim, os elementos tratados no excerto (22), assumem um papel importante para o correto preenchimento dos exercícios contidos no livro didático. Cabe ressaltar que não se quer criticar aqui o estudo da gramática da língua. Sabe-se que, principalmente no caso de línguas próximas

como o espanhol e o português, a reflexão lingüística propicia bons resultados, no sentido de que traz à consciência do aluno as diferenças que existem entre as duas línguas. Essa postura já foi defendida pelos estudos da lingüística contrastiva de Lado (1965) e Corder (1992) e, atualmente foi levantada por outros estudos específicos entre o português e o espanhol (cf. Briones, 2001; Duarte, 2003). No entanto, um processo de aprendizado baseado única e tão-somente na decodificação de regras lingüísticas, revela-se totalmente infrutífero visto que se perde a essência da língua. Acaba-se apagando o aspecto constitutivo da linguagem – sua natureza dialógica.

A sistemática apresentada até agora – a de priorizar o estudo gramatical da língua – é permanente no trabalho com a linguagem nos dois grupos observados. O enfoque que norteará as reflexões a seguir, é na correta aplicação (uso), dos elementos gramaticais aprendidos, nos processos de avaliação. Muda-se o foco, mas não a maneira de conceber a linguagem.

(23)

219 P- Hoje eu vou passar o conteúdo gramatical que vai cair
 220 na prova, depois a gente volta a fazer as questões do livro, tá?
 221 Então vou, vou pegar lá ((professora pega giz e os alunos murmuram))
222 tem o verbo *gustar* que nós já falamos sobre ele... depois página
 223 dezesseis... pronto?... então com basTANte vontade leiam
 224 para mim... a página dezesseis... lá em cima... observem...
225 *la tilde*
 226 [
227 As- *en los interrogativos y exclamativos...*
 (GA - 31/03/2003)

A professora inicia a aula nesse dia anunciando os conteúdos básicos para a prova. Depois de todo o trabalho com a gramática, segundo o excerto acima, é fundamental que se testem os novos conhecimentos. Dessa forma, fica evidente a questão do estudo da metalinguagem e sua utilidade na avaliação. A língua como sistema estruturado é mais fácil de

ser memorizada e decodificada pelos alunos. Logo, os alunos devem saber todo o conteúdo gramatical do livro didático para, numa segunda etapa, testar os conhecimentos através de uma prova. Essa forma de trabalho com a gramática e também de avaliar os conhecimentos, apesar de não ser corroborada por diversos estudos (cf. Freire, 1996; Weininger, 2001), mostra-se uma prática constante em sala de aula. Afinal de contas, perguntam-se os professores: é possível fazer de outra forma? Ou melhor, é viável proceder de maneira diferente? Por enquanto, permanece a reflexão, pois se sabe que essas mudanças não acontecem sozinhas. É necessário que toda instituição escolar, já ciente dessas novas concepções de ensinar e de aprender, mobilize-se e (re)comece um processo de questionamentos sobre esses novos conceitos, desde a base de sua estrutura.

A maneira como o conhecimento é abordado no segundo grupo (B), também não é diferenciado. O trabalho com a linguagem em sala de aula resume-se em saber cada componente do *sistema* que se estuda para poder testá-lo em futuras avaliações como exemplificado a seguir.

(24)

228 P- Então lá na página vinte e dois... tem um exercício que nós ((inc))...

229 agora na página vinte e três... esse aqui eu cheguei a explicar a vocês?

230 As- sim

231 A- [

232 chegou...

233 P- esse ((exercício)) era para a aula de quinta, né... eu vou fazer o seguinte...

234 eu vou pegar os dicionários para a gente responder, tá? Daí como eu vou

235 fazer para corrigir?... nós não temos mais aulas... ((nessa semana))

236 prova-VEL-MEN-TE a prova de quinta-feira não dê tempo de fazer

237 a prova e corrigir os exercícios então eu vou tirar um xérox do livro

238 com as respostas e coloco aqui na parede, quem tiver interesse pode

239 conferir, certo? Sim? Então na página trinta e oito todo

240 mundo tinha entendido? ((alunos assentam com a cabeça

241 confirmando a pergunta da professora))

- 242 página vinte e quatro era para ler... nós iríamos
- 243 fazer prova dessa parte do texto... página vinte e sete
- 244 é importante porque CAI na prova... a vinte e sete são
- 245 os sinônimos ou antônimos?
- 246 As- antônimos
- 247**P- antônimos... e o uso do *muy* e do...
- 248**As- *mucho*
- 249 P- página vinte e nove eu passei para vocês?
- 250 As- não::::
- 251 P- então vamos lá, vamos ver o que cai na prova... então a vinte e nove...
- 252** vocês têm que usar o que tá pedindo aqui... diz assim “*complete el texto*
- 253***empleando correctamente los artículos determinantes*” ((a professora lê
- 254**em voz alta o enunciado do exercício contido no livro))... alguém se lembra...
- 255 sabe, sabe o que são os artigos determinantes?
- (GB - 14/04/2003)

Nessa seqüência interacional (24), percebe-se claramente como a linguagem é concebida na prática. O estudo sistêmico da língua é realizado de forma descontextualizada, primando unicamente a decodificação por parte dos alunos a respeito dos componentes da língua como código. Após essa seqüência de identificação dos componentes da língua – artigos, sinônimos, antônimos, usos dos advérbios *muy* e do *mucho* –, outro tópico foi desenvolvido nessa aula conforme notas de campo desse mesmo dia: os alunos deveriam relacionar palavras antônimas como, por exemplo: *violência – orden; energía – tranquilidad; daño – beneficio; heroísmo – cobardía*, entre uma seqüência de aproximadamente trinta palavras. Para isso, poderiam consultar o dicionário, o qual conteria já estruturado, um ou mais sentidos designados para o mesmo vocábulo. Tal afirmação se confirma quando declara Saussure (2002, p. 23) “(...) é esta possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente (...)”. Assim, os sentidos já estão todos ali, basta ao aluno acessar esse

conhecimento e repetir o que consta no dicionário ou na gramática. Como registrado no diário de campo, e, depois, nos dados transcritos, a professora ainda orienta os alunos dizendo-lhes que *deveriam usar bem o dicionário para saber o que realmente as palavras significam* (DC – 14/04/2003).

(25)

256 P- pessoal, usem bem o dicionário pra fazer essa atividade...

257 vocês têm que saber o significado das palavras...

(GB - 14/04/2003)

Perdeu-se, assim, mais uma oportunidade em que o conhecimento da língua poderia ser abordado de forma diferente, primando o aspecto da negociação de sentidos para a resolução do exercício. Conforme afirma Bakhtin (1999, p. 99), o reconhecimento, neste caso, predomina sobre a compreensão.

(26)

258 P- então toda essa matéria... tudo vocês já viram no decorrer

259 do que vocês estudaram até aqui, ó... vocês já viram o uso

260 do muy e do mucho, certo?

261 As- sim

262 P- Vocês já viram os artigos, sim ou não?

263 As- hum hum

264 P- éh... que mais que nós já vimos... adjetivos, qualidades,

265 já vimos éh... as partes do corpo... já vimos éh... que mais...

266 a acentuação... então...nós já fizemos e corrigimos o exercício,

267 foi lá da unidade um... quando que usa o acento quando que

268 não usa o acento, né?... eh... que mais... as palavras contrárias

269 que não é difícil, que são os antônimos, agora... vai ficá um

270 pouquinho mais complicado aquela parte de vocês identificar

271 cada um deles... tá... então a matéria não tá difícil nesta

272 avaliação... só que tem que prestar bastante atenção...

273 não é gente? ...
(GB - 14/04/2003)

No excerto anterior (26), uma vez mais a linguagem é tratada como uma série de produtos, os quais estão acessíveis aos alunos. Cada componente da gramática da língua é conferido estabelecendo um ritmo pré-definido à abordagem dos conteúdos a serem aprendidos e depois testados: usos de artigos, adjetivos, acentuação, entre outros. Enfim, um amontoado de gramática a partir do qual será realizado o teste. Os alunos, por sua vez, são orientados a estar bem seguros de tudo, prestar atenção, e, assim, fatalmente, obterão um resultado positivo no processo de avaliação.

Tal postura reflete bem o que postula Bakhtin (1999, p. 99), quando sustenta que esse tipo de procedimento – estudo do léxico, da gramática, dos sons da língua – tornou-se necessário em determinado momento da história para que pudessem ser facilmente transmitidos como saber escolar aos aprendizes. Desse modo, a língua já decifrada e com todas as suas especificidades detalhadas, poderia ser aprendida com mais eficiência e rapidez, procedimento que é criticado por esse autor.

Nas interações que se seguem, pode-se perceber que o estudo da metalinguagem ou do léxico, cede lugar a uma prática pouco realizada em sala de aula – a de fornecer estratégias ou pequenas pistas com o objetivo de facilitar o aprendizado da língua em momentos específicos. Nessa sala de aula, esses momentos específicos referem-se a questões de grafia e pronúncia correta de palavras como mostram os enunciados a seguir.

(27)

274 P- *después, ojos verdes... bueno, próxima ... va a ser...*

275 A1- vinte e oito

276 P- *ah, sí muy bien en portugués... en español ¿cómo se dice?*

277 A2- *viente ocho*

278 P- *veintiocho*

279 A3- *pode colocá só o número? ((a professora não*

280 *responde à pergunta, porém, em seguida, explica pronunciando*

281 *o número vinte e oito em espanhol))*

282 *Oye... número veinte... acordais una cosa, en portugués*

283 *¿ cómo se lee esta palabra? ((escreve a palavra ‘bem’ no quadro))*

284 As- “bem”

285 P- *entonces, oye... vais a acordar esa palabra para leer esto...*

286 *((escreve a seqüência ‘bem + te’ no quadro e pede para os alunos lerem))*

287 *ahora, igual como se lee esto, lean este de aquí*

288 *((apontando para o número 28))... ahora, cuando se escribe la*

289 *unidad junto con la decena, entonces vamos a hacerlo...*

290 *cambiamos la /e/ sí... ponemos la /i/ y la unidad... ahí...*

291 As- *venteocho*

292 P- *no:: la letra /t/ delante de /i/*

293 As- *ti*

294 P- *entonces vamos ((a)) leer así ...*

295 As- *ventiocho*

296 P- *podría ser mejor*

297 As- *VENTIOCHO*

298 P- *ahora están perfectos, muy bien, maravillosos ...*

299 *MARAVIllosos ... ahora siguen poniendo la, las respuestas...*

300 *después, cuál es la última?*

(GA - 17/03/2003)

(28)

301 P- *concluyó... sempre que tiver três vogais na mesma*

302 *silaba e no meio for /i/, troca por /y/.*

(GA - 14/04/2003)

Na primeira interação (27), mesmo compondo o rol das teorias estruturalistas, duas posturas com relação à linguagem se revelam: uma perspectiva inatista e outra condutista. Elas se

configuram através do encaminhamento que a professora confere ao tema discutido. Num primeiro momento, busca na mente do aluno estruturas com sons semelhantes ao português, as quais poderiam ajudar os alunos a produzirem o mesmo som em língua espanhola (linhas 283 e seguintes). Trata-se de buscar princípios, neste caso, relacionado ao som dos fonemas em uma e outra língua, para que eles pudessem pronunciá-los de forma correta na língua que aprendem. No segundo momento, a professora, para atingir seu objetivo, efetua uma troca de vogais (linha 290), insistindo em que os alunos repitam a estrutura. A estratégia desenvolvida por ela não funciona na primeira tentativa, assim, ela é reforçada como se pode observar pelas linhas 291 a 297, atribuindo, ao final, um reforço positivo (procedimento de base condutista) pela atuação dos alunos. Já na segunda interação (28), a professora fornece estratégias para que os alunos memorizem uma regra ortográfica da língua, estando oculto em seu dizer que esta se constitui de regras, de exceções às regras, e ainda, pode apresentar uma ordem previsível de acontecimentos.

Como explicitado no início da análise, a forma de conceber a linguagem vai tomando caminhos diferentes no trabalho com a língua em sala de aula. De uma perspectiva estrutural – conhecimento baseado em regras, passa-se a uma perspectiva inatista – conhecimento também baseado em regras, até chegar (ou melhor, voltar) a um enfoque condutista, confirmando-se a idéia de que o sujeito é perpassado por outros discursos, outros dizeres e como lembra Coracini (1998, p. 40), “enquanto sujeitos inconscientes, não temos controle total sobre o que dizemos e fazemos, e muito menos sobre os efeitos de sentido desse dizer e fazer”. Assim, não se mantém, ainda que se queira, uma postura homogênea em relação ao trabalho com a linguagem.

Do mesmo modo, como discutido em tópicos anteriores, a interação entre professoras e alunos, nos grupos estudados, concretiza-se na forma de perguntas elaboradas pelo professor e de respostas efetuadas pelos alunos. Os dados analisados até o momento revelam que as perguntas lançadas não abrem espaço para que o aluno desenvolva senso crítico perante a língua que

aprende e também não oportuniza para que o aprendiz arrisque-se na tentativa de fazer uso daquilo que aprende.

Fatores fundamentais para o desenvolvimento pleno da aprendizagem são, pois, descartados, tornando a aprendizagem seriamente prejudicada e, em consequência, a efetivação do processo de ensino, em conformidade com a perspectiva dialógica de linguagem, é impossibilitada de se concretizar. Para que se elucide melhor a questão levantada, no tópico seguinte, serão analisados alguns eventos interacionais em que se evidencia tal prática.

4.3.3 O processo interacional em sala de aula

Estudos sobre a interação no ambiente escolar (Moita Lopes, 1996; Richter, 2001; Aquino, 2000) entre outros, asseguram que a interação em sala de aula ocorre na tríade: pergunta - resposta - avaliação, sendo o primeiro elemento e o último componente desse modelo, geralmente efetuado pelo professor. Nessas salas de aula analisadas, esse fato se confirmou, posto que, em raros momentos, observou-se alguma reflexão dos alunos dirigida ao professor. Ao contrário, a maioria das perguntas eram feitas pelo professor, no entanto, os questionamentos deles exigiam somente respostas do tipo “sim”, “não”, ou outras em que se esperava alguma confirmação, no mesmo estilo das respostas citadas, como exemplifica o excerto a seguir.

(29)

303 P-certo gente? Sim ou não?

304 As- sim

305 P- dúvidas?

306A- *no*

307 P- Agora o exercício 6 ... como ficou a numeração?

308 As- quatro, três, um

309P- *uno, cuatro, três, uno*, aí não tem nada, *cinco*,

310 *dos seis... cuatro, três, uno, nada, cinco, dos, três*
 311 *As- ai, ai* ((alunos mostram-se cansados pela maneira como
 312 estava sendo realizada a correção dos exercícios))
 313 *P- a siete y a ocho...* agora vamos ver como é que ficou...
 314 *essa daqui, vamos lá, do me gusta...* bom... *deu?*... Eulália
 315 ((personagem da gravação)) *gatos, invierno*, que mais?
 316 *zapatos* ((a atividades era de compreensão auditiva; a
 317 professora já diz os elementos que *gustan o no*
 318 *le gustan* às personagens))
 (GB - 24/03/2003)

Esse segmento (29), é um dos que ratifica a afirmação anterior. As perguntas feitas pelo professor, com relação à resolução do exercício proposto pelo livro didático, simplesmente requerem dos alunos intervenções do tipo “sim” ou “não”. Como observado em sala de aula, muitos nem respondem, apenas assentam com a cabeça positiva ou negativamente. Assim, seguindo a proposição do livro didático, as atividades são corrigidas somente mencionando-se a resposta dos exercícios; o que propõe o exercício e o que o constitui não é mencionado. A interação ocorre visando somente à confirmação ou não do que foi realizado pelos alunos com relação às repostas dadas quando da resolução dos exercícios.

(30)

319 *P- certo, por que é el pelo... e nariz... nariz larga?*
 320 *por que em español nariz é feminino*
 321 *P- eu digo la nariz ... por isso que é la nariz larga e*
 322 *o que quer dizer la nariz larga?*
 323 ((a professora tenta explicar fazendo o gesto de
 324 largura, que, em português, significa comprido,
 325 apontando para o nariz)) *larga* assim?
 326 *As- não?*
 327 *P- nariz comprido! Cuidado com isso, não se confundam!...*

328e do Andrés como será que es *la nariz*?

329As – *aguileña*

330P- o que será que é *uma nariz aguileña*?...

331alguém descobriu?... ninguém? ... *nariz aguileña* imita

332 uma águia. São os nariz mais tortinhos, mais cumpridos,

333 certo? ((alunos riem)).. conseguiram entender?

334 ... bom ... bem tá....., então vamos lá.... depois

335da boca, agora a *piel* do Rafael... *bronceada*... e a do Andrés?

336*Piel morena, orejas* do Rafael? ... grande, orelhudo (...)

(GB - 24/03/2003)

No enunciado acima (30), repete-se a metodologia: mais uma vez as perguntas são direcionadas pelo professor. Segundo indica Weininger (2001), o professor só faz perguntas para as quais ele já sabe a resposta, e ainda mais, acaba ele mesmo respondendo as suas perguntas como ocorre no segmento ora analisado, nas linhas 330 a 336. As perguntas feitas restringem-se ao léxico da língua, na busca incessante de conferir às palavras um sentido pronto e uniforme. Os alunos acolhem esse tipo de prática. Não há negociação de sentidos e muito menos uma atuação crítica do aprendiz no sentido de entender e questionar o porquê dos procedimentos adotados.

(31)

337 P- o último exercício pra vocês lerem, tá... página dezenove

338 do livro... quarta feira quem não entregar é zero

339 A1- ô, psora

340 A2- talvez eu não vou vim ((sic))

341 A3- na um ?... ((aluno busca informações sobre a tarefa))

342 P- exercício um? A primeira relacionar com a segunda e

343 a segunda com a terceira

344 A3 - [

345 que página que é professora?

346 P- “leia e repete” ((lê em português esse trecho do livro de espanhol))

347 A3- professora, que página do livro que é?

348 P- dezenove... eu vou ler e vocês completem ... éh ...Miguel... página dezenove

349 A1- vai

350 A2- escucha

351 P- “todo se abre desde adentro” ((professora lê a história do LD em voz alta))

(GA - 14/04/2003)

Nessa interação (31), dois assuntos se mesclam: o primeiro relaciona-se a uma tarefa que os alunos deveriam fazer e contaria pontos para a avaliação bimestral; a segunda diz respeito a uma atividade contida no livro didático – três histórias em que continham “lições de vida”. A primeira atividade era composta por um compêndio de exercícios de preencher lacunas, relacionar colunas, entre outros exercícios do mesmo tipo. A orientação da professora era de que os alunos o entregassem no próximo dia de aula sob pena de invalidar a resolução da tarefa. A maneira como a tarefa foi sugerida pela professora assustou os alunos, deixando-os inquietos e sem saber em que prestar atenção: programar-se para fazer a atividade ou deter-se na segunda atividade – localizar a página do livro didático para acompanhar a leitura. Enquanto tudo isso ocorre, um aluno tenta impor ritmo ao andamento da aula para que atividade de leitura proposta tivesse início (linha 349).

A interação caracterizou-se pela busca de informações sobre o trabalho a ser entregue e sobre o outro a ser desenvolvido naquele momento. Um aluno, especificamente, busca uma justificativa (linha 340) para não entregar o trabalho no dia estabelecido pela professora. Isso foi feito em tom jocoso na tentativa de verificar até que ponto a professora se manteria irredutível em relação ao estabelecido. Percebendo isso, ela ignora sua asserção, respondendo somente às perguntas que tinham relação com as atividades a serem desenvolvidas naquele momento.

Um fato interessante a ser observado diz respeito ao fato de os alunos não fazerem nenhum tipo de questionamento nas análises até agora realizadas. Em sala de aula, isso também

era percebido. Supunha-se que os alunos viessem a fazer perguntas referentes ao léxico, às estruturas gramaticais da língua espanhola, tendo em vista que esses eram os tipos de conhecimentos mais abordados, e, em uma instância diferente, perguntas sobre aspectos culturais ou outros que revelassem algum interesse especial pelo idioma, porém, isso não aconteceu. O domínio das interações pertencia exclusivamente às professoras, e delas é que vinham as perguntas. Não há a curiosidade e a paixão por aprender, como afirmam Alves & Dimenstein (2003). Igualmente, não há a questão do saber/sabor, com o intuito de que o aprender seja prazeroso, conforme ressalta Assmann (1998).

No entanto, existem duas situações peculiares, considerando o tipo de interações até agora observado. Em um momento específico, é possibilitada a participação dos alunos, em outras palavras, os alunos têm a oportunidade de interagir, não somente no sentido de responder a perguntas com respostas preestabelecidas. O primeiro evento ocorre quando a professora pergunta aos alunos, após uma atividade sobre *características personales*, qual seria o par perfeito para eles. O segundo refere-se ao momento em que a professora pede para os alunos recontarem uma história presente no áudio que acompanha o livro didático.

Assim, caracterizando o primeiro evento (32), como a idade dos alunos representa o auge da adolescência e os adolescentes buscam definir seus grupos e as pessoas com as quais podem vir a se relacionar, o tema sugerido – falar sobre seu par perfeito – lhes entusiasmou, gerando uma participação senão efetiva, diferente do que costuma ocorrer.

(32)

352 P- ... *bueno, como es el nombre de ese*

353 *muchacho que está ahí? Escrito ahí?*

354 ((todos falam ao mesmo tempo))

355 A1 – *uno?*

356 A2- *Férnando Pérez*

- 357** P- *no:: el nombre del muchacho*
- 358** As- Fernando
- 359** P- *Fernando Perez... por qué ha escrito*
- 360** *para Josefa? Por qué há escrito?*
- 361 ((todos falam em conjunto)) (inc)
- 362** P- *entonces por qué le envió la carta*
- 363 *para Josefa? ¿Para qué?*
- 364 As- para namorar
- 365** P- *perfecto... para conseguir un novio y*
- 366 *para conseguir un novio envió esa carta*
- 367 *a un periodista y... oye, silencio nadie*
- 368** *habla por enquanto, ahn...*
- 369 As- sí, sí
- (GA - 17/03/2003)

Os alunos, com a proposição desse tema, interessam-se em participar, porém, ao mesmo tempo em que a professora busca a participação efetiva e a integração deles no processo de interação, ela também controla essa participação pedindo ou que não falem e prestem atenção nas suas perguntas ou que falem mas um de cada vez, como está em (33), linhas 370 e 371. Para que interajam, a professora pede-lhes que primeiro falem os meninos, já que eles eram os que se mostravam mais dispostos a participar naquele momento, disputando os turnos de fala.

(33)

- 370**P- *bueno, chicos ... sólo los chicos, las*
- 371 *chicas me contestan después quiero*
- 372 *saber qué les pareció Josefa?*
- 373 *ahn? ... ahn??*
- 374**P- *qué - les pa-re-ció Josefa?*
- 375**A1- *media boca*
- 376**A2- *meia boca*
- 377**P- *Ah! Pobre la chica... ni bonita ni fea*

378 A1-não

379As- *meia boca, meia boca*

380P- *¿más bonita qué fea o más fea que bonita?*

381 As- mais feia que bonita

382 A2- é disse tudo!

383 ((alunos começam a falar ao mesmo tempo, o assunto lhes entusiasma))

384P- *¿un poco interesante o no?*

385 A1- sí

386 A2- no

387P- *Chi:::: levanta la mano, un chico sólo*

388 A1- sai, sou eu

389P- *un chico sólo por vez, los cuatro vais a hablar (...)*

(GA - 17/03/2003)

Nesse enunciado (33), percebe-se que, quando é dada a oportunidade de participação dos alunos, e se tem como tema um assunto que lhes pareça interessante, há momentos em que alguns se arriscam a falar na língua estrangeira, nem que para isso tenha que criar novas palavras/expressões, as quais traduzem o verdadeiro sentido que gostariam de dar à sua contribuição no diálogo, como pode ser exemplificado pela expressão *media-boca* (linha 375). Não encontrando (ou não tendo conhecimento de) expressão semelhante no espanhol que carregasse o mesmo sentido, o aluno aproveita-se de termo similar no português e o adapta à língua espanhola.

(34)

390P- *Carlos, cómo sería la chica ideal*

391 *para tí? Intenta hacerlo en español...*

392A- *ojos verdes, pelo corto,...rubio*

393 A2- profe eu não quero falá, tá?

394P- *ahora tu Rafael*

395 A- eu não, eu não, professora

396 P-¿no quieren más hablar?

(GA - 17/03/2003)

Em (34), também se percebe que, quando realmente os alunos têm oportunidades de participação, o conhecimento da língua tem seu sentido validado, pois se pode fazer uso dele. Assim, deveriam ser criados espaços na sala de aula para a socialização do saber e para o uso efetivo da língua, não só na de forma oral, mas também oportunizados outros momentos em que as diferentes habilidades lingüísticas pudessem ser usadas. No entanto, pelo fato de a real interação dos alunos em sala de aula, na maioria das vezes, ser podada pelo professor, eles, na hora em que têm o espaço para tal, desistem de participar e de dar sua opinião, como pode ser observado em (34), linhas 395 e 396. Tal fato é comprovado também quando as meninas podem participar; somente uma se propõe, timidamente, a interagir, como exemplificado a seguir.

(35)

397 P- *Chicas, ahora... cómo es el*

398 *muchacho perfecto pra vosotras? Una*

399 *chica... ((uma das alunas se propõe a falar)) puedes*

400 *decirlo en español? ((a aluna se intimida e sinaliza que não)*

401 A- simpático, ser normal, assim::

402 P- *Ah, sí, una persona normal, Bueno...*

(GA - 17/03/2003)

A aluna não se dispõe a fazer a descrição pedida pela professora em espanhol, prefere fazê-la em sua língua materna e, assim, preservar-se de qualquer correção que pudesse ser feita se usasse a língua inadequadamente, como era comum, principalmente com relação à pronúncia, e ainda, estaria se resguardando de possíveis brincadeiras feitas pelos seus colegas. Desse modo, a professora reforça, em língua espanhola, o que a aluna comentou sobre o seu “par perfeito”.

Nesse segundo tópico (36), o qual tinha por objetivo recontar uma história lida em voz alta pela professora³², um dos alunos se dispõe para tal, recorrendo à participação de outros companheiros nesse processo.

(36)

403 A1- tinha um homem que ele ficou muito rico, né
 404 A2- mentira
 405 P- correto
 406 A1- daí o rabino... que que é rabi?
 407 A3- é o Habbib's
 408 P- eh....
 409 A1- rabi, não... sério
 410 P- eh....
 411 A4- é o rabo
 412 A3- é uma 'esfirra' (sphija) de carne seu imbecil!!
 413 A1- é....
 414 P- éh... não tem o padre da igreja, numa outra religião tem o... tem o rabi
 415 A1- tá, então o rabi mandou ele olhar pela janela ...
 416 e ele viu uns homens ...
 417 [
 418 A4 - ele precisa falar psora?
 (GA - 10/04/2003)

Nessa interação, ainda que a atenção estivesse voltada para o aluno, a professora interveio no processo para afirmar algo que tinha sido refutado por um outro companheiro. Ela surge como aquela que dá a palavra final. O aluno continua sua tentativa de contar a história quando tem uma dúvida. Ele faz uma pergunta (linha 406) direcionando-se à professora, esperando que dela viesse a resposta. Logo, um outro companheiro sugere que seja o *Habbib's*³³. O aluno continua esperando que ela responda à dúvida, entretanto, ela não consegue inserir-se

³² A história foi contada em voz alta pela professora; no entanto, fazia parte do material de áudio do livro didático.

³³ Rede comercial da região metropolitana de Curitiba.

nesse processo. O turno novamente é tomado por outro aluno que, em tom jocoso, oferece uma resposta (linha 411). Uma vez mais, outro aluno lhe toma o turno (linha 412) até que por fim consegue responder ao aluno. Tendo a resposta, o aluno continua referindo-se ao mesmo termo em língua espanhola. Ao fazer a pergunta, o aluno seguiu o mesmo padrão, em que somente eram feitos questionamentos referentes ao léxico da língua. Ainda assim, mesmo que tenha sido aberto espaço para os alunos participarem mais ativamente das aulas, a língua estrangeira não era usada, e quando usada, era somente em pequenas frases ou palavras. Vale salientar que essa interação sobre outros aspectos que não estritamente os veiculados pelo livro didático, foram somente observados no grupo A.

Desse modo, pelas interações analisadas pode-se concluir, que o conhecimento da língua estrangeira vai sendo desenvolvido primando o estudo dos aspectos da gramática da língua e seu léxico por si mesmos, fora de um contexto de uso. Não são oferecidas oportunidades para que esses elementos lingüísticos ganhem significação e muito menos são explorados novos sentidos os quais poderiam ser gerados através do diálogo, do debate, da interlocução. Da mesma forma, o conhecimento da língua encontra-se no livro didático o qual é repassado pelo professor aos alunos.

A partir da análise dos dados aqui apresentados, considerando-se para isso as concepções de linguagem das professoras e dos alunos, as atividades desenvolvidas, as interações desencadeadas, bem como todo o andamento do processo de ensino, constata-se que a aprendizagem da língua é desencadeada através de procedimentos metodológicos que primam a sua estrutura, isto é, ela é ensinada desde a sua natureza sistêmica. Também não foram evidenciados momentos de interação significativa, em que o conhecimento pudesse ser socialmente construído. Contudo, quando há a real possibilidade de participação, ela é extremamente limitada, pois o professor, como o coordenador do processo, permanece sempre no

controle das interações, impossibilitando que todos participem, ou estabelecendo uma ordem previsível para que isso ocorra.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a linguagem, esse trabalho insere-se em um processo de incompletude. Novos sentidos devem estar sendo criados e novas maneiras de interagir em sala de aula devem estar sendo desencadeadas antes mesmo que se conclua essa pesquisa. Contudo, consideram-se as questões aqui apresentadas suficientemente esclarecedoras para desenvolver uma melhor compreensão acerca de que como circula o conhecimento numa sala de aula.

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender as concepções de linguagem subjacentes às falas e atividades desenvolvidas pelas docentes colaboradoras da pesquisa e as implicações dessas concepções à sua prática em sala de aula, no trabalho com a língua estrangeira. Observando-se as suas aulas e analisando-se seus depoimentos, alguns pontos foram elencados na perspectiva de definir alguns caminhos que possam contribuir para o desenvolvimento dessa compreensão.

Dessa forma, sobre as concepções de linguagem das professoras, percebeu-se que a linguagem, para elas, é basicamente um meio de comunicação, a partir da qual se tem acesso aos elementos que compõem a língua. Pela análise realizada, foi possível perceber que seus dizeres também perpassam outras concepções. A língua, assim, além de vista a partir da sua estrutura – língua como sistema –, é também caracterizada pelo seu caráter inatista, pois se pressupõe que, para aprender a língua estrangeira, o aprendiz poderá utilizar-se de estratégias que lhe permitam comparar o novo sistema a ser aprendido com o da sua língua materna. A questão dialógica da linguagem não é referendada em nenhum momento.

No que concerne às concepções de linguagem dos alunos, estes também a compreendem como um meio de comunicação, sendo complementadas suas afirmações por saber a gramática da língua que se estuda. Para alguns, o conhecimento de uma língua estrangeira também assume um caráter instrumental, na medida em que esse saber prepara os alunos, como futuros concorrentes a um lugar no mercado de trabalho, para uma melhor perspectiva profissional. Para outros, ainda, é através da linguagem que o sujeito cria a sua identidade.

Desse modo, evidencia-se, através dos dados analisados, que há uma relação entre teoria e prática. Confrontados os dizeres das professoras com sua prática pedagógica, constata-se que essa relação se estabelece na forma como abordam o conhecimento lingüístico – prioriza-se o estudo sistêmico da língua, com uma concepção excessivamente redutora de linguagem. No entanto, percebe-se que as professoras não têm consciência de tal fato. No seu entendimento, a abordagem que conferem ao trabalho com a língua em sala de aula é voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Não se estabelece uma incoerência entre o seu dizer e o seu fazer, mas entre o seu pensar/dizer e o seu trabalho em sala de aula, num nível mais inconsciente. O professor não consegue avaliar o que acarreta para a aprendizagem da língua em sala de aula as maneiras adotadas para abordar o conhecimento lingüístico. Como afirmado neste estudo, a postura que se tem perante o trabalho com a língua vai tomando caminhos diferenciados, já que, como sujeitos inconscientes, conforme sustenta Coracini, não se tem controle sobre o dizer e o fazer estabelecidos na prática pedagógica. Assim, essa incoerência extrapola a dicotomia entre teoria e prática; ela é mais grave, porque nela se manifesta o desconhecimento sobre qualquer natureza teórica acerca da linguagem e, de certa forma, o despreparo para atuar sob uma perspectiva que contemple o sujeito como ser histórico e a linguagem como construída através das práticas sociais.

Nesse sentido, tais maneiras de entender a linguagem acarretam efeitos imediatos ao trabalho com a língua em sala de aula, pois: a) se tem o estudo da gramática da língua desvinculada de seus contextos de uso; b) se imprime um padrão interacional baseado unicamente no docente como detentor do conhecimento; c) não são desencadeados processos de negociação dos sentidos, nem mesmo existem espaços dialógicos que permitam ao aluno atuar criticamente no que se refere ao aprendizado da língua estrangeira; d) o conhecimento é visto como acabado, caracterizado por saber essencialmente o léxico da língua; e) se privilegia o estudo das regras gramaticais, perdendo-se, sistematicamente, a oportunidade de usar a língua estrangeira na sala de aula.

Portanto, evidencia-se que as regras têm precedência sobre o uso autêntico da língua, ou seja, o professor, ao deter-se exclusivamente no ensino da estrutura e dos constituintes sistemáticos que dela fazem parte, nega a possibilidade de um trabalho que vincule esses elementos a contextos significativos de uso, o que acarreta o não desenvolvimento da competência comunicativa. Como sinaliza Bakhtin (1999, p. 123) a “verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas (...) mas pelo fenômeno social da *interação verbal* (...).”

Ao deixar a cargo do livro didático a condução do processo de ensino, professores e alunos assumem uma função passiva nesse processo: o professor atua como repetidor, e o aluno como ouvinte daquilo que preconiza o livro didático. Isso ocasiona à linguagem a perda de sua principal característica – sua natureza dialógica, como proposto por Bakhtin e defendido por outras posturas neste trabalho apresentadas.

Logo, o processo de construção do conhecimento não pode ser concebido como fruto de algo acabado, como afirma Geraldi (1996), cabendo ao aluno apreender o que ensina o professor, ou como constatado, pelo que preconiza o livro didático. Para Geraldi, o conhecimento da língua

ocorre através de seu uso, e através dessa prática diária, a “apreensão”, entendida aqui como a construção da competência na língua que se estuda. Portanto, a abordagem adotada pelo professor deve provocar, colocar o pensamento em movimento, dispor de subsídios que possibilitem a elaboração do pensamento crítico por parte do aluno, o que lhes capacitará interagir.

Dessa forma, para que o processo de aprendizagem se efetive, é necessário que o aluno sinta-se responsável pelo processo e comprometido com ele da mesma forma que o professor. Ao longo da história, as abordagens de ensino de línguas foram valorizando essa relação de comprometimento por parte do aluno em seu aprendizado, porém, cada vez mais, percebe-se que isso está longe, ou pelo menos, difícil de acontecer.

Para que essas maneiras de ensinar e aprender possam ser mudadas, é fundamental que os alunos vivenciem situações de conflitos de idéias, para que, assim, possam acionar mecanismos de reflexão. Atividades em que a língua construa-se através de processos interacionais, não com todos os significados predeterminados; espaços em que ela seja um instrumento para vencer desafios ou obstáculos, pode facilitar a criação de oportunidades para que as diversas formas de pensar conflitem-se e o conhecimento possa ser construído.

O professor também deve estar atento às formas pelas quais o conhecimento evolui. Verifica-se que, embora a produção de conhecimento sobre o ambiente escolar esteja redirecionando a prática de muitos professores, vários insistem em permanecer com práticas ultrapassadas de ensino, nas quais se manifesta, sem sombra nenhuma, o conhecimento acabado, desconsiderando completamente a capacidade reflexiva do aluno, a sua cultura e a sua diversidade, porque a própria concepção de linguagem subjacente ao ensino assume essa forma sistemática. E é por isso que se desenvolve um trabalho centrado na reflexão lingüística, negando todo o caráter dialógico da língua.

Portanto, tendo como ponto de partida a natureza dialógica da linguagem, a formação de professores e a prática pedagógica não devem ser consideradas um processo passivo, pelo contrário, elas devem ser encaradas como um processo constante de reflexão e ação a respeito do que desenvolvem, seja na fase de formação, seja na atuação em sala de aula (cf. Richards & Lockhart, 1994).

Ainda assim, os professores devem desenvolver uma competência de ensino atentando-se para a natureza teórica sobre a linguagem (cf. Moita Lopes, 1996). Isso será possível criando-se espaços nas escolas e nos cursos de formação de professores em que esse tipo de conhecimento possa ser discutido. Pela investigação empreendida, percebe-se que os professores não têm consciência do que realmente é a linguagem, talvez por nunca terem tido oportunidades para empenhar-se em tal discussão. A eles só é dada a oportunidade de seguir determinadas técnicas e modismos, veiculadas ou não pelo livro didático, sem refletir sobre as concepções de linguagem que subjazem a esses procedimentos.

Deste modo, é necessário que sejam (re)vistos no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira tanto o papel do professor como o do aluno. Ao professor de língua estrangeira é fundamental (re)pensar a sua prática através da reflexão e da ação; em outras palavras: após avaliar o seu trabalho, é preciso que atitudes sejam tomadas e idéias sejam efetivadas. É também importante que o professor reveja seu papel em sala de aula. Como apontam várias pesquisas, o professor deve atuar como um orientador, como um facilitador do processo, e não como um reproduzidor do conhecimento. Por isso, é crucial que o professor, como uma importante fonte de insumos lingüísticos, crie e possibilite espaços de interação entre os alunos, permitindo eventos significativos de uso da língua alvo, atuando também junto a eles. No entanto, tem-se a consciência de que isso irá ocorrer a partir do momento em que o profissional reflita sobre sua concepção de linguagem. Tal postura é reafirmada por Mendonça (2001, p. 239) quando sustenta

que “não é possível ser neutro no ensino da língua e que uma concepção de linguagem deve ser adotada nas relações de ensino.”

Dessa maneira, percebe-se que, desencadeando um processo de reformulação na abordagem de construção do conhecimento, outras modificações (processo interacional dentro da sala de aula, ressignificação do papel do aluno e do professor e outras) acontecerão em decorrência deste, com o intuito de que a língua possa ser concebida como fruto de um processo de construção conjunta, considerando sua natureza dialógica e não como um produto acabado. Ressalta-se, por fim, que sejam desenvolvidos mais estudos nessa perspectiva com o fim de compreender como se configuram os temas tratados neste trabalho em outras salas de aula, posto que estudos desta natureza, ainda são escassos em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, P. M. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

ALMEIDA FILHO, J.C. (org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALVES, R. & DIMENSTEIN, G. *Fomos maus alunos*. Campinas: Papyrus Editora, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1995.

AQUINO, M.A. As conexões da interação na construção do sentido. *Linguagem e ensino*. Pelotas, Educat, vol.1, nº 1. p.11 - 27, 1998.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BACHMAN, L. A habilidade comunicativa da linguagem. *Linguagem e ensino*, Pelotas, Educat, v.6, n. 1, p 77-128, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARALO, M. *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1998.

BOHN, H. I. *Variáveis independentes do processo de aprendizado da linguagem*. Pelotas: UCPEL, 2001.

_____. A criação de ecologias cognitivas para a aprendizagem de línguas estrangeiras - o caso da cultura local. In: HAMMES, W. & VETROMILLE-CASTRO, R. *Transformando*

sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira. Pelotas: Educat, 2001, p. 19 - 26.

BORBA, F. S. *Introdução aos estudos lingüísticos*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF. Vol 1, 1998.

BRIONES, A. I. *Dificultades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado*. Madrid, España: Edición de la autora, 2001.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje. In: LLOBERA, M. et all. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63 - 81.

CARVALHO, C. *Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica*. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARMAGNANI, A. M. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *D.E.L.T.A.* São Paulo/EDUC, v. 14, n.1, p. 33 - 57, 1998.

_____. (Org) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, v.36, n.1, p.147 - 158. Jul/Dez. 2000.

CHOMSKY, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar Ediciones: Madrid, 1970.

_____. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

COX, M. I. & ASSIS PETERSON, A. (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CRANDALL, J. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In.: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

CORDER, S. P. *Introducción a la Lingüística Aplicada*. (trad. esp. Ana María Maqueo). México D.F.: Ed. Limusa, 1992.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DUARTE, C.P.B. *A transferência indevida do infinitivo flexionado no ensino de espanhol para brasileiros*. Dissertação de Mestrado. UCPEL, Pelotas, 2003.

ERICKSON, F. Prefacio. In: COX, M.I. P. & ASSIS-PETERSON, A. (Orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.09 - 17.

_____. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In. Freed, B (org). *Foreign language acquisition research*. Washington D.C: Heath and company, 1991.

FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIGUEIREDO, C.A. *Leitura crítica: mas isso faz parte da leitura?* Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, 1999.

FREITAG, B., et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir. história da violência nas prisões*. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARGALLO, I. S. *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: Espaço para a construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D. & CARVALHO, A. N. P. (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001, p. 125 - 141.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

HORNBERGER, N. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngüe. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.23 - 50.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 27 - 46.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOCH, I. G.V. *A inter-ação pela linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. New York Pergamon Press, 1982.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1965.

LYONS, J. *Lingua(gem) e lingüística*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In.: MUSSALIN F. & BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à Lingüística*. Vol.2. São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Percepção do processo de ensino/aprendizagem de leitura em inglês: um estudo etnográfico. In: _____ *Oficina de lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 165 – 176.

_____. Um modelo interacional de leitura. In: _____ *Oficina de lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 137-146.

_____. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da lingüística. In.: FIORIN, J. L. (org). *Introdução à lingüística*. Vol 1. São Paulo: Contexto, 2002.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RECH, M. D. *O conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 1992.

RICHARDS, J.C & LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Trad. Española. Madrid: Cambrige University Press, 1998.

RICHTER, M. *Interação e interatividade no ensino de português*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2001.

SANTOS, R. A . A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. *Introdução à lingüística*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, S. C.K. A sala de aula de inglês como língua estrangeira: o ilimitável das limitações. In: HAMMES, W. & VETROMILLE-CASTRO, R. *Transformando sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat, 2001, p. 35 - 66.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 24ª ed. São Paulo. Cultrix, 2002.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A.C. (Orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203 - 232.

SIGNORINI, I. *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, Pontes, 1999.

SOUZA, L.M.T. de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995, p.21 - 26.

SKINNER, B.F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1982.

VASCONCELLOS, C. *A construção do conhecimento em sala de aula*. 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEINNINGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org). *O professor de língua estrangeira: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 41 - 68.

ZANDWAIS, A. Gramática e ensino: pressupostos teóricos e metodológicos. *Organon*, Revista do Instituto de Letras e Artes da UFRGS, v. 11, nº. 25, p. 111 - 120, 1997.

ANEXOS

ANEXO A

TRANSCRIÇÃO COMPLETA DE UMA AULA DO GRUPO A

Aula 01

Grupo A

17.03.2003

((professora inicia a aula chamando a atenção dos alunos sobre a questão da indisciplina))

P - A pg. 7 do livro...quem não tem ... quem não tem o livro levanta a mão

((vários alunos levantam a mão))

P – V... o que aconteceu... hein?

P/As – ((todos falam ao mesmo tempo)) (inc)

P- então vocês vão fazer assim... sem fazer barulho... tá? Não vale conversar...eu vou ajudar vocês a se organizarem e a sentar um do lado do outro... mas não quero ouvir nenhum barulho... E ó... o prazo é até a próxima aula... sem livro (inc)... não conversamos!!

((alunos conversam entre si, há um ruído geral na sala e em seguida a professora começa a organizar os alunos))

P- levanta... leva só a cadeira... sem fazer barulho... põe a cadeira lá ((sinalizando um colega sentado à

última carteira da fila da esquerda. Esse pedido se realiza por quatro vezes mais até que todos estejam supostamente organizados.))

P- mais alguém sem livro? ...*Entonces página ocho y no más português ... Página ocho.*

((A prof. lê em voz alta os exercícios do livro que deveriam ser escutados a partir do próprio CD que faz parte do material))

P- *“Escucha con atención a estos muchachos que le han contestado a Josefa: Completa el texto de acuerdo con lo que oigas... Oye ... hoy no me fue posible conseguir el radio, entonces yo voy a leer y vosotros vais a completar esto ... eh... qué lástima que para empezar esta clase nos pasó esto ahn.+ a ver el ejercicio uno* ((professora lê em voz alta o texto))

“hola Josefa me llamo Fernando Pérez y he leído tu carta en la revista. Tengo dieciete años y soy estudinate como tú...

P- *bueno, a ver ahora las palabras ... quién podría escribir en la pizarra para mí?*

As- ahn??

P- *¿Quién puede escribir pra mí?*

A- *yo*

A1 – A Camila

((professora dirige-se a um aluno só))

P- *Tu escribes*

AS- Camila... Camila vai *escribir*...

P- a ver, *cuál es la primera palabra?*

As – *me llamo*

P/As – *me llamo*

A1- me /j/ amo

P- *sí, y cómo se escribe?*

((aluna está escrevendo a palavra no quadro))

AS- *tengo*

A1- *tengo*

P- *está bien*

As – *sí!*

P- *próxima palabra...*

As- *soy estudiante*

A1 - *estudiante*

P- *soy estudiante*

A- *estudiante*

P- *está bien así la palabra?*

As- *sí*

p- *sigue entonces, la próxima*

A- *trabajo*

P- *trabajo?... a ver...*

As- *trabajo...*

P- *sí, próxima*

A- *mo/z/o*

((professora corrige a pronuncia do aluno))

P- *mo/s/o ++ no existe em español el sonido de zeta [z]++ em las palabras que se escriben em portugués com /c/ generalmente se escribe com /z/++ Bueno, sigue, ¿cuál es la próxima palabra?*

A1- *media*

A2- *Nadia*

A3- *novia*

P- *novia*

((alunos conversam entre si))

P- *próxima palabra ... PRÓxima palabra...*

A1- *tempos?*

A2- *deporte*

P- *está cierto?*

A1- *sí*

A2- *no*

P- *está perfecto ... oye ... doble ele ((LL)) y no ele hache (LH)... entonces si alguien ha escrito mal, arregla... bueno, después cuál es la próxima palabra?*

((professora corrige a pronuncia do aluno repetindo a palabra conforme se diz em espanhol, /o/ fechado))

P- *deporte... dePORte... próxima PALABRA*

A- *finés de semana*

(inc...)

P- *próxima palabra + ratos libres + ¿qué más?*

A1- *pelos castaño claro*

A2- *rubio*

P- *pelos castaño claro*

((alunos repetem o que diz a professora))

P- *después, ojos verdes ++ bueno, próxima ++ va a ser++*

A- *vinte e oito*

P- *ah, sí muy bien em portugués+ em español cómo se dice?*

A- *viente ocho*

P- *veintiocho*

A- *pode colocá só o número?*

((prof não responde à pergunta e pede para a aluna que estava passando as palavras no quadro sentar; em seguida, explica a correta pronunciado número vinte e oito em espanhol))

P- *Oye... número veinte... acordais uma cosa, em portugués como se lee esta palabra?* ((escreve a palavra 'bem' no quadro))

As- "bem"

P- entonces, oye... vais a acordar esa palabra para leer esto... ((escreve a seqüência 'bem + te' no quadro e pede para os alunos lerem)) *ahora, igual como se lee esto, lean este de aquí* ((apontando para o número 28))... *ahora, cuando se escribe la unidad junto con la decena, entonces vamos a hacerlo así+cambiamos la /e/ sí+ ponemos la /i/ y la unidad... ahí...*

As- venteocho

P- no:: la letra /t/ delante de /i/

As- ti

P- entonces vamos((a)) leer así ...

As- ventiocho

As- ventiocho

P- podría ser mejor

As- VENTIOCHO

P- ahora están perfectos, muy bien, maravillosos ...

MARAVillosos ... ahora siguen poniendo la, las respuesta... después, cuál es la última?

A- pelo castanho claro

((prof é chamada à porta e todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo))

P- vale, muchas gracias ((agradece à aluna que escrevia no quadro))... *bueno, como es el nombre de esse muchacho que está ahí? Escrito ahí?*

((todos falam ao mesmo tempo))

A1 – uno?

A2- Férnando Pérez

P- no:: el nombre del muchacho

As- Fernando

P- Fernando Perez... por qué há escrito para Josefa? Por qué há escrito?

((todos falam em conjunto)) (inc)

P- entonces por qué le envió la carta para Josefa?

Para qué?

As- para namorar

P- perfecto... para conseguir un novio y para conseguir un novio envió esa carta a un periodista y... oye, silencio nadie habla por enquanto ahn...

As- sí, sí

P- bueno, chicos = sólo los chicos, las chicas me contestan después quiero saber qué les pareció Josefa?

A- ahn? ... ahn??

P- qué - les pa-re-ció Josefa?

A1- media boca

A2- meia boca

P- Ah! pobre la chica... ni bonita ni fea

A- não

As- meia boca, meia boca

P- más bonita qué fea o más fea que bonita?

As- mais feia que bonita

A- é disse tudo!

((alunos começam a falar ao mesmo tempo, o assunto lhes entusiasma))

P- un poco interesante o no?

A1- si

A2- no

P- Chi::: levanta la mano, um chico solo

A1- sai, sou eu

P- um chico solo por vez, los cuatro vais a hablar

P- Robson, cómo sería la chica ideal para tí? Intenta hacerlo en español

A- ojos castanho oscuro, pelo castanho claro, ojos verdes, ih.... ((não chega a terminar a descrição e é interrompido pelos colegas. Todos riem))

P- escuchar:: gente ((prof dirige-se à outro aluno)) ¿como seria la chica perfecta para ti?

A- ojos verdes, pelo corto, rubio

A2- prof eu não quero fala, ta?

P- ahora tu William

A- eu não, eu não, professora

P- no quieren más hablar??

((alumnos))

P- Chicas, ahora... cómo es el muchacho perfecto para vosotras? Una chica... ((uma das alunas se propõe a a falar)) puedes decirlo en español...

A- simpático, ser normal, assim:: ++

P- Ah, sí, una persona normal, Bueno...

((todos falam em conjunto e a professora aproveita para retomar questão da bagunça em sala de aula))...

chicos y chicas ya hablaron ...es... la clase de español, como he dicho, hay días en que podemos jugar a las cartas pero hay días que tenemos que trabajar, SÍ, si no trabajamos, teneis que hacer evaluaciones, vais hacer evaluaciones de qué sin estudiar el libro? SÍ... otra cosa, el libro, si no trabajamos con él, SÍ, no vamos ((a)) conseguir terminar todo esto antes del fin del año SÍ?... espero que no lo tiren en el basurero ... hoy como estabáis haciendo un lío, entonces no tendréis dos minutos para charlar, seguiremos trabajando... qué horrible estaba! no me gustó decir... decir lo que he dicho... todos sabéis eh... lo que quereis: un chico para que sea novio de vosotros... ya vieron la película o amor é cego?

As- No

A1 – eu vi...

P- en esta película, escuchad. habla de la persona perfecta... a veces... A VECES no estamos con la persona por que ella nos interesa, pero sí por que ella ((inc)) entonces hay que pensar un poco en eso de la apariencia... creo que lo más importante para una persona es lo que ella piensa... oye entonces vosotros ahora vais a leer para mí... TODOS JUNTOS el texto, después, en el cuaderno, tres líneas no mínimo van a describir la persona ideal para ustedes

A- de novo!!

A1- Ahn??

P- No:: *ahora es diferente, ahora vais a decir como es la chica ideal y después vais a leer para mí*

((todos falam ao mesmo tempo))

P- *espera um rato que voy a hablar, coge el libro, el texto 1, vais a leer todos juntos ahora conmigo, a ver... despacio*

((começam a leitura do texto, nem todos lêem em conjunto))

P- *oye, esperen um rato... hay gente contando uma historia por aqui... seguimos ((continuam a leitura até o fim))*

P- *entonces lo que van a hacer em el cuaderno, describir el chico o la chica ... que les parece interesante...voy a mirar los cuadernos por que había la lección de la clase pasada... SÍ...*

A1- é para descrever o chico??

A2- é para entregar professora?

P- no, *no es para entregar es sólo para escribir en el cuaderno*

((alumnos começam a conversar entre si. A professora faz a chamada e logo termina a aula))

ANEXO B
TRANSCRIÇÃO COMPLETA DE UMA AULA DO GRUPO B

Aula 01

Transcrição de aula

17.03.2003

((professora inicia a aula falando de um trabalho da aula anterior sobre partes do corpo, bem como sobre o livro didático, orientando aos alunos que o adquiram o mais breve possível))

P- então na última aula nós tínhamos parado lá na página...

A- Oito

P- então na última aula nós paramos na página oito... então ali nós fizemos o ((exercício)) um e corrigimos, certo?

O dois?

A- certo

P- o dois nós fizemos mas não corrigimos; o três era para vocês fazerem em casa... então vamos lá, vamos fazer o dois, o três... então vamos lá página ocho ejercicio dos... alguém não achou a página ainda? Não?... quer ler Lílian? Vamos lá... ((a aluna aceita)) então vai lá... quem for lendo lê até o ponto ((alunos leem o texto e em seguida corrige os exercícios no quadro))

P- alguém conseguiu esse BA

A- bairro

P- bairro é em português e em espanhol? Em um *BARRIO*

A- *barrio*

P- Vai... *cercano*? O que é *cercano*?... o que que é *cerca*? Alguém sabe?... *cercano*, perto, em um *barrio cercano*.

((o aluno continua lendo o exercício)) isso, só cuidado, quando tem um /l/ a língua vai lá no céu da boca... AL centro de... ((o aluno repete a frase))

P- al centro de... alguém conseguiu? ... vamos gente! Alguém conseguiu?... vamos gente!

A- Montevideo

P- isso ((escreve no quadro “Montevideo”)) ((a aluna continua lendo))

...

P- certo? O número três era pra fazer em casa, quem conseguiu?... escutaram o CD? Fizeram a atividade em casa?... pois eu vou estar vendo tudo isso, ta... vou passar várias atividades, vocês vão ter que escutar em casa... daí vocês coloquem quantas vezes forem preciso... três quatro, cinco e completem a atividade em casa... então vamos lá

((começa a leitura do segundo exercício))

P- como é que se lê essa palavrinha aqui? ((apontando para o pronome EL))

A- [év]

P- [éw] ou [el]
A- [ew]
((professora desiste da correção e continua lendo o exercício do livro))...
P- ah... como é que é essa palavra
A- madasta
P- como?
As- madrastra
P- madrastra
P- o que que é pelo rubio?
As- loiro
P- loiro... e o que mais?
A- rizado
P- pelo rubio y rizado? E o que que é pelo rizado? ... crespo... ondu-la-do
A- rizado
P- ojos?
A- castanhos
P- piel?
A- clara
P- soy muy...
A- soy muy hogareño
P- o que que é ser hogareño?.ninguém sabe?
P- sou muito caseiro... “soy my hogareño y no me gusta mucho salir de casa”... o que que ele quis dizer com ‘estar con los míos’?
A- é estar com os meus
P- Isso... ficar com as pessoas que ele gosta... barrio ...
A1- bairro
A2- Barrio San Bernardo
P- certo?... tudo bem até aqui?... então prestem atenção nestas coisas que eu vou passar... desta vez vocês vão fazer aqui na sala... então você tem nombres, aspectos positivos y negativo e vocês acharam, encontraram nestes tres textos , tá... então eu quero que vocês anotem dois aspectos positivos e

dois negativos para cada um deles... dois do Fernando... dois do Guilherme e dois do Pedro , tá
As- tá
P- vocês vão voltar nas cartas ((os três textos eram em forma de cartas)) e vão anotar ... deixa eu passar as lições que vocês vão fazer aqui e vão fazer em casa ((explica atividades do livro))
P- *apodo, apellido, fecha de nacimiento*
((a partir disso retoma parte de léxico sobre corpo humano para que os alunos façam as atividades do livro))
P- o que que são ojos?
As- olhos
P- cejas?
As- sobranceiras
P- so-bran-ce-lhas... quem não sabe anota no livro e procura depois... cejas – sobranceiras...pelo?
As- cabelo
P- Nariz?
As- nariz
Prof- boca?
As- boca
P- piel?
As- pele
P- orejas?
As- orelhas
P- o-re-lhas
P- manos?
As- mãos
P- pies?
As- pés
P- piernas?
As- pernas
P- brazos?
As- braços
P- então são duas pessoas falando ((explica o exercício de compreensão leitora que os alunos

deverão fazer)) a Josefa e o Andrés... Vocês vão ver as características de cada um deles nesse quadro... é na página onze... vocês também vão desenvolver a onze é o seguinte... vocês vão escutar lá o CD e vão ter seis personagens... eles vão falar as características desses personagens... por exemplo... a primeira pessoa começa a falar então essa é a número uno... vocês vão ver quem é essa pessoa, quais são suas características da pessoa e vai colocar o número embaixo do desenho... tem uma pessoa aqui que não vai ser falada então num quadradinho em... branco. Pode colocar um risquinho embaixo del certo?... então vocês vão encontrar....

((nesse meio tempo um aluno tenta tirar uma dúvida mas não é percebido pela professora))

P- vai sobrar uma pessoa... que tem duas pessoas que tem o mesmo tipo de roupa, tem a mesma cor de cabelo... tá? Acharam alguma coisa aí?... então esse daí... que vai acontecer? O mesmo número para as duas pessoas, certo?

Conseguiram entender como é que faz este?

As- sim

((uma aluna comenta o problema com o seu CD))

P- número sete a mesma coisa... *escucha la grabación* e vão colocar os números do *uno al cuatro.... número ocho*. A mesma coisa... vão falar e você vai colocar... esse oito é par gente revisar o verbo *gustar*... vocês se lembram do verbo *gustar*? Lembram daquela fita que nós assistimos no vídeo? Lá falava um pouco do verbo *gustar*... lembram? A pessoa falava a mi me gusta.... daí ela completava... se nós que assistimos o filme nós vamos falar sobre aquela pessoa, eu posso falar a mi me gusta ou não?

A- não!

P- Como é que eu digo?

A- a ella

P- a ella le gusta, certo?... pra vocês repassarem esse verbo vocês vão dá um a olhadinha ... querem que eu passe no quadro pra vocês?

A- não!

P- então primeiro vocês fazem depois eu passo ... então vocês tem que identificar o nombre da persona que ... que le gusta o no le gustan e aí podem ser várias várias coisas que gostam a essa pessoa, ou então que no le gustan... certo!?... então para casa quatro, cinco, seis, sete, oito e nove aqui na sala... então vamos ler vamos identificar cada desenho com as suas características, tá... vamos ver se nós conseguimos fazer isso ainda hoje , vamos lá ((alunos fazem os exercícios))

P- ah! Pessoal, aqui na página treze tem o verbo *gustar* pra você darem uma olhada, na página treze.

A- professora, o que quer dizer mozo?

P- o que?

A- mozo

P- ah! Garçon

((cinco minutos depois))

P- se alguém terminou pode tentar fazer aquele ouro exercício que já tem a tabelinha em cima do exercício dez. Vocês querem que eu faça para vocês a letra a?

A1 – não

P- a letra ‘a’ diz assim: “ Cuando estoy preocupado _____ caminar.

P- como é que ficaria essa frase? Vocês tem que completar com o verbo *gustar*. “ Cuando estoy preocupado me gusta caminar.

P- como é que vocês sabem que é me gusta e não le gusta? Quem sabe me explicar?

A- por que eu

P- Isso, porque sou eu, certinho!

P- então podem...

A- professora então...

(inc)

P- quase pronto? Alguém tem dúvidas?

((depois de dois min))

P- Conseguiram terminar a atividade

As- ainda não

P- alguém tem dúvida?

((professora começa a passar nas mesas para resolver as dúvidas dos alunos e logo a aula se termina)).