

*Transformando a sala de aula,  
transformando o mundo:  
ensino e pesquisa em língua estrangeira*

**UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DE PELOTAS**

**Chanceler**

D. Jayme Henrique Chemello

**Reitor**

Alencar Mello Proença

**Vice-Reitor**

Cláudio Manoel da Cunha Duarte

**Diretor - Escola de Educação**

Clarisse Siqueira Coelho

**Pró-Reitor Acadêmico**

Gilberto de Lima Garcias

**Pró-Reitor Administrativo**

Carlos Ricardo Gass Sinnott

**Coordenador Curso de Letras**

Vera Lúcia Dias Fernandes

**Coordenador NUPELL**

Wallney Joelmir Hammes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PELOTAS**

**Reitora**

Ingelore Scheunemann de Souza

**Vice-Reitor**

Jorge Luiz Nedel

**Pró-Reitor de Graduação**

Anne Marie Moor

**Pró-Reitor Pesquisa / Pós-Grad.**

Leopoldo Baudet

**Pró-Reitor de Administração**

Paulo Roberto Soares de Pinho

**Pró-Reitor de Extensão**

Francisco Elifalete Xavier

**Pró-Reitor de Planejamento**

Paulo Silveira Junior

**Diretor Inst. de Letras e Artes**

Anaizi Cruz do Espírito Santo

**Coordenador Curso de Letras**

Elton Luiz Vergara Nunes

**Coordenador Pedag. – CPEL**

Nóris Eunice Wiener Pureza Duarte

**Coordenador Adm. – CPEL**

Elton Luiz Vergara Nunes

Universidade Católica de Pelotas  
Universidade Federal de Pelotas  
Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras

*Transformando a sala de aula, transformando o mundo:  
ensino e pesquisa em língua estrangeira*

Rafael Vetromille-Castro  
Wallney Joelmir Hammes  
(orgs.)

EDUCAT  
Editora da Universidade Católica de Pelotas  
PELOTAS – 2001

© 2001 – Universidade Católica de Pelotas  
Rafael Vetromille-Castro/Wallney Joelmir Hammes (orgs.)

Direitos desta edição reservados à EDUCAT  
Editora da Universidade Católica de Pelotas  
Rua Félix da Cunha, 412  
Fone: (053) 284-8297 – Fax: (053) 225-3105  
Pelotas – RS – Brasil  
E-mail: educat@phoenix.ucpel.tche.br

**Projeto Gráfico:** EDUCAT

**Editoração Eletrônica:** Rafael Vetromille-Castro

**Capa:** Qualitas & Insight / Luís Fernando Giusti

<b>Comissão Executiva – FILE</b>	<b>Comissão Editorial</b>
Anne Marie Moor Christine Siqueira Nicolaides Cibele Krause Lemke Rafael Vetromille-Castro Tânia Beatriz Trindade Natel Vera Lúcia Dias Fernandes Wallney Joelmir Hammes	Beatriz Gabbiani - UROU Douglas Altamiro Consolo – UNESP João Antônio Telles – UNESP Susana Bornéo Funck – UCPel Vera Menezes – UFMG Vilson José Leffa - UCPel

ISBN

# Sumário

Apresentação	
<i>Wallney Joelmir Hammes e Rafael Vetromille-Castro</i> .....	9
PARTE 1: ASPECTOS TEÓRICOS NO ENSINO DE	
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	
A criação de ecologias cognitivas para a aprendizagem de línguas estrangeiras – o caso da cultura local	
<i>Hilário I. Bohn</i> .....	19
Variação lingüística, prestígio e o ensino do espanhol no Rio Grande do Sul	
<i>Andrea Masciadri Barrios</i> .....	27
A sala de aula de Inglês como língua estrangeira: o ilimitável das limitações	
<i>Sílvia Costa Kurtz dos Santos</i> .....	35
A variação lingüística e a escola - a variação lingüística na escola	
<i>Göz Kaufmann</i> .....	67
PARTE 2	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA	
ESTRANGEIRA	
Investigating the reflections of student-teachers on EFL teaching/learning: a study of observation reports	
<i>Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo</i> .....	83
A formação lúdica do professor de Língua Inglesa	
<i>Carla Conti de Freitas</i> .....	99

Pesquisa para um programa de formação continuada do professor de língua estrangeira <i>Eleussis Cesconetto, Jussara Olivo Rosa Perin, Magali de Moraes Menti, Maria Celeste Franco e Maria Clara Paro.....</i>	109
Contribuições de professores(as) em serviço para a formação de futuros(as) professores(as) <i>Luciani Salcedo de Oliveira Malatér.....</i>	125
PARTE 3	
PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	141
Da teoria à prática: o texto como elemento central de uma aula comunicativa no ensino fundamental <i>Márcia Morales Klee, Ângela Perelló Ferrúa e Anne Marie Moor.....</i>	143
Trocas verbais em interação pedagógica <i>Fernando Afonso de Almeida.....</i>	153
Aquisição do Imperfeito do Subjuntivo por falantes nativos de espanhol <i>Graziela Jacques Prestes.....</i>	169
Investigating pragmatic awareness <i>Jussara Maria Zilles.....</i>	183
Formas inadecuadas de los pronombres personales castellanos átonos debido a interferencias portuguesas <i>María Josefina Israel Semino.....</i>	193
Insumos con interlengua en las clases de Español <i>Matilde Contreras.....</i>	211

Transpondo desafios: a interação comunidade-universidade em um curso de conversação em Inglês para nível intermediário <i>Ubiratã Kickhöfel Alves</i> .....	223
Teachers' and students' expectations regarding the correction of oral errors in EFL <i>Aurélia Leal Lima Lyrio</i> .....	233
PARTE 4	
EXPERIÊNCIAS E ATIVIDADES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	269
Professores de Língua Estrangeira (LE) em formação: até que ponto estamos preparados para a interculturalidade? <i>Sabrina Hax Duro Rosa e Sandra B. Méndez Torres</i> .....	271
¿Cómo construir el puente entre la investigación y la enseñanza de lengua extranjera? <i>Beatriz Gabbiani</i> .....	283
A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira <i>Isabella Mozzillo</i> .....	289
Trabalhando as quatro habilidades em língua estrangeira <i>Maria Fabíola Vasconcelos Lopes</i> .....	327





# Apresentação

Dos vários campos que compõem a área de Letras, o ensino das línguas estrangeiras sempre despontou como centralizador das atenções de inúmeros especialistas dedicados ao estudo e à discussão que o assunto provoca, não só pelos aspectos metodológicos e pedagógicos intervenientes mas igualmente pelas implicações políticas, ideológicas e científicas que acarreta. Para discutir as grandes questões que permeiam o ensino e a pesquisa em sala de aula, como se ensina, como se aprende, quais as realidades enfrentadas no dia-a-dia, os pontos de encontro e os desencontros, enfim, a prática baseada nas diferentes realidades em que atuam os professores de línguas estrangeiras, um grupo de docentes dos cursos de Letras das Universidades Católica e Federal de Pelotas resolveu chamar a si a responsabilidade de organizar um evento para discutir metodologias, apresentar propostas e examinar maneiras inovadoras de planejar a sala de aula. Organizou-se, então, o Fórum Internacional de Ensino de línguas Estrangeiras, realizado em novembro de 2000 na Universidade Católica de Pelotas, com o tema: “Transformando a Sala de Aula, Transformando o Mundo: Ensino e Pesquisa na Prática Pedagógica de Línguas Estrangeiras”. Dos trabalhos apresentados, 20 foram selecionados para compor este primeiro livro, que apresenta quatro linhas norteadoras: 1) aspectos teóricos no ensino de língua estrangeira, 2) formação de professores de língua estrangeira. 3) pesquisas sobre prática pedagógica em língua estrangeira e 4) experiências e atividades na sala de aula de língua estrangeira.

## PARTE 1

### ASPECTOS TEÓRICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os professores de sala de aula de língua estrangeira possuem uma ampla variedade de opções metodológicas, de acordo com as suas preferências, as necessidades dos alunos e até com as restrições encontradas na própria escola. São os aspectos teóricos os responsáveis pelo domínio do conteúdo, pela percepção dos aspectos culturais e científicos envolvidos e pelo estabelecimento de parâmetros na escolha da metodologia a ser usada no processo ensino-aprendizagem. Quatro são os trabalhos que abordam este tema da primeira parte do livro.

No primeiro, intitulado *A criação de ecologias cognitivas para a aprendizagem de línguas estrangeiras – o caso da cultura local*, Hilário I. Bohn faz uma reflexão inicial sobre o desafio de aprender uma língua estrangeira no Brasil, analisando as reformas educacionais após 1964, que deram ênfase ao treinamento técnico. Mas o mundo das informações criou novas necessidades, entre elas a compreensão e produção de língua estrangeira. As propostas político-pedagógicas das escolas, no entanto, continuaram com o princípio de que o conhecimento está armazenado em algum lugar no pressuposto de que está disponível, pronto, cristalizado. Rompendo-se o sistema, devem-se criar ecologias cognitivas em que o cérebro humano possa exercer a sua função de aprender, des(re)construindo o próprio conceito de conhecimento como processo criativo de não produto acabado, o que se faz pela interlocução, pelo signo compartilhado, negociado. Por fim, a metodologia que trabalha a cultura local na sala de aula traz uma explosão de interdisciplinaridade e, em termos educacionais, desenvolve-se a autonomia e evita-se a cópia de “arquivos prontos”. Sai-se do fazer saber para a competência do saber fazer.

Andrea Masciadri Barrios analisa a valorização das variedades do espanhol (noção de prestígio) de uma perspectiva histórica no texto *Variação lingüística, prestígio e o ensino de Espanhol no Rio Grande do Sul* e chama a atenção para a freqüente generalização feita pelo uso dos conceitos “Espanhol da Espanha” e “Espanhol da América”. Trata, também, da questão de prestígio e variedades lingüísticas presentes em materiais didáticos em Espanhol para brasileiros. Aponta para a possibilidade do ensino do Espanhol da região do Rio da Prata no Rio Grande do Sul, devido ao crescente contato com a Argentina e o Uruguai em decorrência dos intercâmbios propiciados pelo Mercosul.

*A sala de aula de Inglês como língua estrangeira: o ilimitável das limitações*, de Sílvia Costa Kurtz dos Santos, oferece uma reflexão crítica sobre a atual situação do ensino e da aprendizagem do Inglês no sistema educacional brasileiro, em particular no contexto das escolas públicas, abordando questões sob o enfoque das *limitações do ilimitado* e propondo uma associação entre os desafios de natureza prática suscitados pelos PCNs e a ação direta dos professores. Com base em alguns princípios pedagógicos discursivos, que possibilitam o contraste entre *atividades com orientação discursiva* e *atividades sem orientação discursiva*, duas propostas de ensino são descritas e discutidas, visando

motivar a reflexão sobre práticas pedagógicas e possíveis melhorias nos processos de ensino e aprendizagem em inglês como língua estrangeira no contexto formal da sala de aula.

Para Göz Kaufmann, em *A variação lingüística e a escola – a variação lingüística na escola*, a variedade do Português ensinada nas escolas constitui, para muitos, um tipo de língua estrangeira. Para tanto, faz uma comparação da situação lingüística e escolar na Alemanha, Grã-Bretanha e Brasil. No Brasil, o fato de se dominar ou não o padrão desempenha um papel mais importante que na Alemanha ou Grã-Bretanha porque nesses dois países europeus é muito mais fácil aprender o padrão de sua língua. Esse fato explica por que a questão lingüística no Brasil serve como instrumento político de dominação. O método indicado para as escolas brasileiras parece ser um bi-dialetalismo que valorize tanto a variedade dos alunos – até terem aprendido a língua padrão – como a variedade culta. No que diz respeito ao aspecto oral, não faz muito sentido tentar obrigar os alunos a utilizarem o padrão, porque tal tentativa nunca teve e não teria muito sucesso. Quanto ao aspecto escrito, faz muito sentido ensinar o padrão aos alunos – claro que sempre mostrando e explicando as diferenças entre as variedades de uma maneira neutra que se afasta de qualquer avaliação qualitativa. Um aluno que tem sua fala respeitada e valorizada, aprenderá o padrão mais facilmente.

## PARTE 2

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A formação de professores tem atraído constante atenção porque ela encerra em si mesma a síntese de todo um processo de aquisição de conhecimentos específicos aliada à preparação pedagógica necessária ao trabalho docente. Mas é a formação continuada que mantém o professor atualizado e participante de um projeto maior de inclusão e cidadania. Quatro trabalhos apontaram o foco nesta direção.

Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo, em seu artigo *Investigating the reflections of student-teachers on EFL teaching/learning: a study of observation reports*, analisa aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Mais especificamente, focaliza como os estudantes e os professores

interpretam seus próprios papéis na sala de aula de língua estrangeira. Para atingir tal objetivo, a autora analisou dados na perspectiva da gramática funcional sistêmica de Halliday, especialmente os sistemas de modo e transitoriedade.

Em *A formação lúdica do professor de língua inglesa*, Carla Conti de Freitas descreve o aspecto lúdico na formação de docente e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Em sua pesquisa, considera o processo de formação de professores na Universidade com base no currículo do curso e, principalmente, da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, da qual a articulista é professora.

Mediante uma pesquisa junto a professores de língua inglesa, tanto na rede de ensino pública e privada, como nos institutos de língua particulares de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, as professoras Eleussis Casconetto, Jussara Olivo Rosa Perin, Magali de Moraes Menti, Maria Celeste Franco e Maria Clara Paro apresentam o artigo intitulado *Pesquisa para um programa de formação continuada do professor de língua estrangeira*. Com os dados obtidos, objetivam a aplicação de cursos de desenvolvimento continuado a professores de Inglês (e/ou de outros idiomas) como língua estrangeira, na forma, no conteúdo e no tempo mais apropriados.

*Contribuições de professores em serviço para a formação de futuros professores*, de Luciani Salcedo de Oliveira Malatér, trata da formação de professores com base em algumas percepções apresentadas por professores em serviço ao participarem de um curso de educação continuada, contribuindo para a (re)avaliação da atual sistemática dos cursos de licenciatura de Letras ao trazer a voz desses profissionais.

### PARTE 3

## PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aqui se apresentam trabalhos realizados em sala de aula, socializando os resultados e contribuindo para a reintensificação dos estudos pedagógicos e o aperfeiçoamento das pesquisas relacionadas com o ensino da língua estrangeira, com vistas à dinamização contínua do processo ensino-aprendizagem. Nesta Parte 3, oito artigos foram selecionados.

Inicia-se com a contribuição de Aurélia Leal Lima Lyrio, *Teachers' and students' expectations regarding the correction of oral errors in EFL*, na qual são apresentados os resultados de uma pesquisa que mostra as diferentes expectativas de professores e alunos com relação ao tratamento de falhas orais, a sua correção e as diferentes perspectivas do que se deve ou não se deve fazer, sugerindo o oferecimento de programas de treinamento contínuo a professores com a possibilidade de que tenham acesso à bibliografia e pesquisas existentes sobre o tratamento de erro e outros importantes assuntos pedagógicos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras.

*Da teoria à prática: o texto como elemento central de uma aula comunicativa no ensino fundamental*, de Márcia Morales Klee, Angela Perelló Ferreira e Anne Marie Moor, discorre sobre a possibilidade de desenvolver-se um trabalho comunicativo e colaborativo na aula de língua estrangeira do ensino fundamental, usando o texto como elemento central da unidade. É imperativo que os professores criem condições favoráveis para o surgimento de situações comunicativas reais em que mensagens reais sejam trocadas, abandonando o papel de simples transmissores de conteúdos e passando à condição de controladores, assessores, organizadores, participantes, motivadores, objetivando a formação de cidadãos de qualidade.

Para Fernando Afonso de Almeida, em seu artigo intitulado *Trocias verbais em interação pedagógica*, dentro da visão groffmaniana, que privilegia o caráter interacional da enunciação, a construção do discurso nunca é individual. A idéia que o locutor faz do destinatário orienta seu próprio discurso. Com efeito, para alcançar seu objetivo, o professor irá adotar estratégias capazes não apenas de focalizar o objeto virtual que é o *sistema lingüístico* que se pretende adquirir, mas também de colocar o aluno em contato com situações de comunicação (reais ou fictícias) que ilustrarão as *condições de uso* da língua. Ele irá recorrer a textos e à evocação de contextos para que, dentro do espaço de sala de aula, possam emergir discursos característicos de outros lugares sociais, aos quais devem ser expostos os aprendizes. Diante dessa necessidade de exposição dos alunos a diferentes situações de comunicação na língua alvo, a sala de aula vai-se transformar num espaço produtor de um discurso específico, o discurso voltado para a *aquisição do discurso*.

Graziela Jacques Prestes, em seu artigo *Aquisição do imperfeito do subjuntivo por falantes nativos do Espanhol*, apresenta um estudo

sobre o imperfeito do subjuntivo no processo ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira. Apesar de ter-se baseado numa dificuldade observada com aprendizes falantes de Espanhol, acredita que as tarefas sejam aplicáveis a falantes de outras línguas, dada a complexidade do tema. Aborda o funcionamento do tempo verbal não somente sob a forma da condição hipotética ou da expressão de uma irrealidade, mas sob outros aspectos ainda desconhecidos que estão em jogo.

Em seu trabalho intitulado *Investigating pragmatic awareness*, Jussara Maria Zilles examina o fato de que, no que concerne ao processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, para a sua plena compreensão e efetiva comunicação, devem-se levar em consideração não só os aspectos lingüísticos mas igualmente os culturais, psicológicos, sociais e pragmáticos. O artigo é relevante para que os professores analisem como ensinar os atos de fala e como avaliar livros textos em termos de conteúdo pragmático.

O objetivo de Matilde Contreras em seu artigo *Insumos com interlengua en las classes de Español* é mostrar que os estagiários de Espanhol como língua estrangeira, nas suas aulas, oferecem insumos com uma interlíngua de riscos semelhantes. Para explicar essa semelhança, foi feita uma análise contrastiva entre a forma portuguesa e a forma espanhola de quatro estruturas problemáticas (artigo, contração, preposição *a* e pronome átono proclítico e enclítico) observadas nos estagiários dos cursos de Letras de três universidades do sul do Brasil.

Em *Transpondo desafios: a interação comunidade-universidade em um curso de conversação em Inglês para nível intermediário*, Ubiratã Kickhöfel Alves faz uma reflexão acerca dos resultados obtidos em seu estágio no curso de extensão denominado “Conversação em Inglês para nível intermediário” e o que ele representou na sua formação profissional, visto como ocasião de superação de diversos desafios.

#### PARTE 4

### EXPERIÊNCIAS E ATIVIDADES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vária e complexa é a missão confiada às línguas estrangeiras e não será com um método rígido e uniforme que se poderá realizá-la. Há necessidade de adaptar-se a uma realidade escolar nem sempre

favorável, de amoldar-se aos mais diferentes tipos de estudantes e atender às infinitas sugestões de um mundo sempre em mudanças. Nesta Parte 4, procura-se apresentar sugestões de atividades e testemunhar experiências direcionadas à sala de aula. Quatro são os trabalhos de alguma forma relacionados nesta linha norteadora.

Sabrina Hax Duro Rosa e Sandra B. Méndez Torres apresentam *Professores de língua estrangeira (LE) em formação: até que ponto estamos preparados para a interculturalidade?* Tanto a cultura da língua materna quanto a da língua alvo devem ser abordadas em sala de aula, pois, visto que a cultura pode ser considerada um conjunto de valores tácitos que difere de uma comunidade para outra, é relevante que o aluno adquira a habilidade de perceber a diferença de hábitos, crenças e saberes de outros povos para, então, reconhecer a sua própria identidade cultural e entender melhor a língua em estudo. Na área da lingüística, o aspecto *interculturalidade* é tratado por autores de diversas linhas teóricas, demonstrando, assim, que o homem não pode simplesmente “despir-se” de sua própria cultura quando se trata de comunicação.

Beatriz Gabiani apresenta seu artigo *Cómo construir el puente entre la investigación y la enseñanza de lengua extranjera?* Nele, a autora salienta a inclusão na formação docente de disciplinas que levem o futuro docente à pesquisa para que possa desenvolver-se como pesquisador e que esteja em condições de estabelecer uma relação satisfatória com a pesquisa (por meio da leitura de revistas especializadas, por exemplo) e com os pesquisadores (por meio do trabalho conjunto). Sugere também incluir na formação de pesquisadores disciplinas que reflitam sobre o trabalho interdisciplinar e o trabalho aplicado, para que estejam em melhores condições de comunicar-se com quem não pertence à mesma disciplina.

Isabella Mozzillo analisa em *A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira* as atitudes e as motivações para a alternância de código por parte de locutores em contato com mais de um sistema lingüístico. Também são consideradas as funções, as características e o grau de aceitação do *code-switching* e/ou da *interlíngua* nas conversações ocorridas entre os alunos ou entre aluno-professor no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula.

*Trabalhando as quatro habilidades em língua estrangeira*, de Maria Fabíola Vasconcelos Lopes, trata das quatro habilidades intervenientes na aprendizagem de uma língua estrangeira, observando que, no geral, os estudantes demonstram um bom nível de competência no que concerne à habilidade oral. Contudo, tal nível nem sempre é verificado no desenvolvimento das outras habilidades: leitura, escrita e compreensão auditiva. A causa parece incidir sobre a ênfase demasiada dada à primeira habilidade supracitada. Assim, na tentativa de breçar essa tendência, o presente trabalho propõe algumas atividades que os professores podem desenvolver, interagindo com as quatro habilidades.

### AGRADECIMENTOS

A publicação deste livro resulta do esforço conjunto de quantos colaboraram na preparação e na realização do FILE, em especial às Universidades Católica e Federal de Pelotas pelo apoio institucional ao materializar um sonho acalentado por docentes de seus respectivos cursos de Letras -- o sonho possível das utopias "possíveis".

Pelotas, agosto de 2001

Rafael Vetromille-Castro  
Wallney Joelmir Hammes



*Parte 1*  
*Aspectos Teóricos no Ensino de Línguas*  
*Estrangeiras*



# A criação de ecologias cognitivas para a aprendizagem de línguas estrangeiras – o caso da cultura local

Hilário I. Bohn

Universidade Católica de Pelotas – UCPel  
Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB

## **Introdução**

A história educacional brasileira tem registrado recentemente alguns fatos positivos, como por exemplo, a diminuição do número de analfabetos, maior número de crianças e adolescentes na escola, introdução de maneiras de ensinar e aprender inovadoras em algumas escolas e municípios do país. Entretanto, os problemas da educação nacional continuam enormes e são diariamente denunciados na mídia, apontados e discutidos nas escolas de educação e nos congressos nacionais e internacionais.

Os caminhos a percorrer ainda serão árduos e longos até que o país possa oferecer a todos os cidadãos a oportunidade para desenvolver as competências que as demandas sociais exigem dos indivíduos. A globalização constante e rápida das economias, a competição nacional e internacional demandam que o indivíduo se inscreva numa sociedade do conhecimento e menos exigências são feitas sobre habilidades específicas.

O desenvolvimento de competências na escola, como descritas por exemplo em PERRENOUD (1999), já não é suficiente. O exercício da cidadania não somente exige a capacidade de mobilizar determinados conhecimentos para solucionar problemas e enfrentar situações vivenciais e de trabalho, mas espera que o indivíduo construa ao longo de sua vida novos conhecimentos e novas competências. A inscrição no mundo social, cultural e do trabalho não é mais definitiva. Tornou-se um processo dinâmico em que a imprevisibilidade e o desafio são constitutivos. O indivíduo está num contínuo processo de aprendizagem

que inclui habilidades como selecionar informações, construir autonomia no aprender e no avaliar.

Num mundo integrado e de contínua interlocução, os conceitos de tempo e espaço perderam o seu significado tradicional. O indivíduo enfrenta constantes desafios precisando de competências variadas, não necessárias há alguns anos e, às vezes, mesmo dispensáveis alguns meses atrás. Um desses desafios é a habilidade de compreender e produzir textos em língua estrangeira.

## **1. O desafio de aprender uma língua estrangeira no Brasil**

Um dos capítulos mais frustrantes na vida escolar da maioria dos alunos e profissionais brasileiros é a triste experiência de aprender uma língua estrangeira. São histórias de aulas ‘sofridas’, onde a desmotivação dos professores e dos alunos parece uma constante.

Nas reformas educacionais efetuadas depois de 1964 as autoridades sempre privilegiaram nas escolas o treinamento técnico, a preparação para o trabalho, com o objetivo de aumentar o PIB do país para ser exibido pelas autoridades nacionais aos organismos do capitalismo internacional. Para isso não era necessário aprender línguas estrangeiras. Estas eram procuradas e ensinadas em escolas especiais às quais somente tinham acesso a elite dirigente, dominadora e ávida para usufruir da cultura e das ‘iguarias’ oferecidas nas catedrais do consumo do mundo capitalista europeu e americano.

A grande massa do povo precisava apenas ‘saber fazer’ um ofício, ocupar um lugar numa fábrica que pudesse garantir superávits na balança comercial.

Sempre houve vozes desafiadoras, discordantes e denunciadoras. Ultimamente estas têm se intensificado e multiplicado, especialmente entre os educadores, comunidades escolares e comunidades de bairro. Por outro lado, a escola perdeu um pouco de seu prestígio porque ela deixou de ser o lugar privilegiado de fonte de informação. Para muitas crianças o ‘mundo da aprendizagem’ transferiu-se da sala de aula para a sala de estar de seu lar, para a minúscula sala do computador ou para a biblioteca móvel que visita o bairro semanalmente ou a biblioteca da escola ou a biblioteca pública do município.

O mundo das informações criou novas necessidades e a demanda de desenvolver novas competências. Uma destas necessidades e competência é a compreensão e a produção da língua estrangeira. Alunos com seis meses de instrução e aprendizagem participativa em língua estrangeira já conseguem comunicar-se com colegas de países de línguas e culturas distintas e variadas. Para as crianças e adolescentes isto pode ser fundamentalmente uma atividade lúdica. Para o adulto torna-se uma necessidade de atualização, de formação continuada, de aprendizagem vitalícia e de oportunidades de construir novos conhecimentos e de desenvolver novas competências, necessárias para vencer os desafios que a imprevisibilidade certamente colocará no caminho do cidadão do novo milênio.

## **2. Uma proposta de ensino de línguas baseada na cultura local**

As propostas político-pedagógicas das escolas partem normalmente do princípio de que o conhecimento está expresso, armazenado em algum lugar – nos livros ou na mente do professor, e o papel da escola é ‘oferecer’ este conhecimento aos alunos através do ensino. Ao estudante cabe o papel de aprender estes conteúdos e aplicá-los em sua vida prática. Está subjacente a esta proposta o pressuposto de que os conhecimentos estão disponíveis, prontos, cristalizados.

A atitude do MEC com a sua classificação, distribuição e política do livro didático, incentiva essa cultura do conhecimento congelado e disponibilizado nos supermercados das editoras nacionais. As prateleiras com os seus produtos homogeneizados, apenas mudando os invólucros e os acondicionamentos - ‘às vezes variando os sabores e as cores dos molhos dos conteúdos oferecidos’ -, são visitadas pelo menos uma vez por ano pelos professores para fazerem as suas seleções.

Os alunos, por sua vez, são presenteados no início do ano com ‘os alimentos’ que serão oferecidos em rações homeopáticas ao longo das ‘refeições’ do saber. Mas, como sugere RUBEM ALVES (1999), o cozinheiro-chefe preparou a refeição para o país inteiro e para não privilegiar o paladar de ninguém apresenta um cardápio único e o caldo insípido é servido e distribuído pelos discursos autoritários dos professores por toda a nação. Os alunos, sem liberdade de escolha, aceitam ‘a merenda’ cujo destino será o primeiro lixeiro na saída da

escola. Como resultado deste jogo em que os professores insinuam que estão ensinando e os alunos brincam de aprender é a reclamação da sociedade de que a escola é ruim, muitas vezes inútil e cara.

Uma maneira para mudar esse sistema escolar da previsibilidade, da linearidade, da hierarquização e das 'gramáticas prontas' é introduzir rupturas no sistema. É preciso criar ecologias cognitivas em que o cérebro humano possa exercer a sua função de aprender. Mas para que isso aconteça é preciso mudar o próprio paradigma e a percepção do ensinar e aprender. Primeiro, é preciso des(re)construir o próprio conceito de conhecimento; concebê-lo como processo de construção (de maneira similar como o sujeito constrói os sentidos na linguagem, sempre novos, dialógicos) e não como produto acabado que pode ser transmitido. Segundo, a construção do conhecimento faz-se pela interlocução, pelo signo compartilhado, negociado. Portanto não pronto, sem unicidade, mas ideológico. Isto exige trabalhar o ato pedagógico dentro da imprevisibilidade, da diferença, como é a vida, com seus rostos infinitos. Também pressupõe partir dos significados já construídos, das gramaticalizações já realizadas, dos atos culturais internalizados e compartilhados. É nesta cultura compartilhada, diversa, e nos conhecimentos já construídos que se baseia a ecologia de ensinar a língua estrangeira integrada na cultura local.

A proposta parte do princípio humboldiano (cf. AMARAL 2000) de que a linguagem é uma força interior. Portanto, a significação não está pronta para servir, disponível nos livros didáticos, com conteúdos fundamentalmente fossilizados, diacrônicos, históricos. A refeição da aprendizagem é compartilhadamente preparada e consumida pelo grupo social da sala de aula e os 'sabores' locais certamente farão parte dos ingredientes do cardápio do grupo.

Exemplifico esta metodologia de trabalho com a experiência realizada por AMARAL (2000) para ensinar língua estrangeira. A professora partiu do conceito humboldiano de que a linguagem é uma energia do ser humano. O significar deve, portanto, partir desse ser, e não ser imposto externamente, mesmo quando constrói conhecimento e desenvolve conhecimento lingüístico na língua estrangeira.

Não há, pois, lugar para o livro didático neste primeiro momento da aprendizagem. Os únicos materiais necessários são canetas, preferencialmente estas que se utilizam na confecção de cartazes, e um rolo de papel em metro. A professora propõe, num primeiro momento,

centrar as atividades em torno de quatro eixos: 1) *quem sou eu* – fisicamente e emocionalmente; 2) *onde eu moro* – a minha casa, rua, bairro, cidade (aspectos históricos e atuais); 3) *de onde eu venho* – a minha história e a história de minha família e, finalmente, 4) *eu integrado no mundo*, no cosmos, através da internet, relacionando-me globalmente. Isso vai ao encontro de uma proposta ‘ecológica’, uma proposta relacionada com ‘as coisas da casa’, segundo o significado de ecologia.

A professora sugere que, num primeiro momento, os alunos trabalhem em seu auto-retrato; deitando-se num papel e o colega fazendo o contorno do seu corpo. Este corpo inicialmente vazio, inerte, aos poucos se identifica por substantivos, vivifica-se com verbos e adjetivos, carrega-se de emoções e constitui-se numa identidade. Depois vão naturalmente surgindo as frases. Primeiro desajeitadas, mas significativas, e depois organizando-se em textos que se espelham por toda a sala de aula, no chão e nas paredes, numa efervescência de vida e de interação. Os cartazes e depois os textos vão tomando o rosto dos autores. Todos diferentes, interessantes, sem controle lingüístico ou de forma. Ecologicamente válidos. Os textos também vão se multiplicando e distribuindo em subtítulos.

É interessante ver como num primeiro semestre de ensino de línguas estrangeiras, com três horas de aula por semana, os textos já estão ficando muito longos, por isto vão se completando e seccionando ao longo do semestre e podem organizar-se livros individuais e/ou coletivos cujos conteúdos serão os significados trabalhados pelos alunos ao longo do semestre.

De maneira similar são trabalhados os outros eixos de interesse. No segundo bloco – onde eu moro, a metodologia inclui visitas dos alunos à cidade, ruas, monumentos, palestras com arquitetos e/ou historiadores. Eles vão desvelar ‘a cultura’ de seu meio ambiente. A identidade construída historicamente pelo grupo social, pela comunidade que integram. No terceiro eixo – de onde eu venho, os alunos trazem os seus parentes, fisicamente presentes ou por seus retratos, para falarem; aparecem as avós e os avôs grisalhos e barrigudos, para reavivar as lendas, os mitos, as tradições da comunidade. E, finalmente, os participantes do curso sentam no computador para se comunicarem com o mundo. A alegria de pertencer ao ‘mundo’ não é menor do que compartilhar e construir a sua

identidade pessoal e coletiva. Inicialmente o significar é sempre feito em sua língua materna. Depois, vêm as escolhas do significar e a expressão em língua estrangeira, sem traumas, sem controles ou homogeneizações, apenas com as limitações lingüísticas naturais do estágio de desenvolvimento.

### **3. Vantagens de uma metodologia que trabalha a cultura\* local**

Destaca-se, em primeiro lugar, a motivação e o envolvimento dos alunos. A imprevisibilidade do que o quando aprender deixa o aluno em estado de aprendizagem e o cérebro pronto para cumprir as suas funções de aprender. A metodologia utilizada parece fornecer a qualidade e os tipos de insumo que a literatura apresenta como necessários para a aprendizagem: de boa compreensão, interessantes, relevantes, de boa quantidade, gramaticalmente não seqüenciados e apresentados num clima de baixa tensão (Cf. KRASHEN, 1982)

Por outro lado, a integração da cultura local na sala de aula traz uma explosão de interdisciplinaridade em que se transversam disciplinas como a história, a literatura, as artes, a cultura e o folclore, a arquitetura, a biologia, a ecologia, os esportes e o entretenimento.

Em termos educacionais desenvolve-se a autonomia e evita-se a cópia de ‘arquivos prontos’, formulaicos (ORLANDI 1996 e BOHN, 1999). Sai-se do fazer saber para a competência do saber fazer.

Lingüísticamente evita-se o foco na gramática repetitiva e sem significado; integra-se de maneira natural a língua materna com a língua estrangeira; desenvolve-se integrativamente as quatro habilidades lingüísticas de compreender, ler falar e escrever língua estrangeira. Talvez por isso os resultados sejam tão satisfatórios em termos educacionais e em termos de aprendizagem de língua estrangeira.

\* Cultura é aqui entendida como construção sócio-histórica, em oposição ao natural que é herança biológica da espécie. Tudo que é natural é deterministicamente estabelecido, é homogêneo; contrariamente, o cultural é construído na diferença, por isso identifica o grupo social (Cf. Chauí, 1995).



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência – o dilema da educação*. São Paulo, Edições Loyola, 1999.
- AMARAL, Maria da Graça C. do. *A língua estrangeira como meio para o desenvolvimento da identidade em educação ambiental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, RS, 2000.
- BOHN, H. I. *Os processos de significação na produção textual em Língua Materna e Língua Estrangeira*. In L. G. Cabral e J. Morais. *Investigando a Linguagem*. Florianópolis, Editora Mulheres, 1999: 169-186.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. S. Paulo, Editora Ática, 1995.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon press, 1982.
- ORLANDI, E. *Implementação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

# Variação lingüística, prestígio e o ensino do espanhol no Rio Grande do Sul

Andrea Masciadri Barrios\*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

## Resumo

*Este trabalho tem como objetivo constituir uma reflexão sobre o espanhol e o seu ensino como língua estrangeira para brasileiros, especificamente no Rio Grande do Sul. Para tanto, alguns aspectos devem ser mencionados. Entre eles, apontamos para as questões sobre variedades lingüísticas e a valorização das variedades do espanhol (noção de prestígio), vistos através de um panorama histórico. Além disso, deve-se dar atenção à freqüente generalização feita pelo uso dos conceitos de “espanhol da Espanha” e “espanhol da América”. Outro ponto a ser destacado é a própria questão de prestígio e variedades lingüísticas presentes em materiais didáticos de espanhol para brasileiros, como livros-texto e gramáticas. Além destas questões, é importante, ainda, considerar o contato cada vez maior com a Argentina e o Uruguai, decorrente do Mercosul, e o crescente interesse pelo estudo do espanhol em nosso Estado. Pretende-se, assim, apontar para a possibilidade do ensino do espanhol da região do Rio da Prata.*

Na época da colonização, os espanhóis cruzaram o oceano e a língua espanhola passou a ser usada na América, oficialmente, em uma extensão que hoje compreende: El Salvador, México, Honduras, Guatemala, Costa Rica, Nicarágua, Porto Rico, Belize, Panamá, República Dominicana, Cuba, Venezuela, Colômbia, Equador, Bolívia, Peru, Paraguai, Chile, Argentina e Uruguai.

O uso da língua espanhola tinha como seu ponto de referência a variedade peninsular, por constituir o uso da metrópole. Sendo assim, era a variedade de prestígio, como comenta Lope Blanch:

---

\* Mestranda em Aquisição da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras

*Durante la época colonial, la situación lingüística del mundo hispanohablante estaba organizada en torno a un único foco lingüístico de prestigio y autoridad indiscutidos. La norma idiomática de la metrópoli - centro político y cultural inigualable - serviría de modelo a todas las normas coloniales, al menos a todas aquellas que aspirasen a alcanzar un nivel cultural digno de estima. La norma castellana era la norma de prestigio y, merced a esa prioridad universalmente reconocida, la garantía de uniformidad y reacción orientadora /.../ Ninguno de los incipientes focos lingüísticos de América - capitales de virreinato o de gobernaciones - hubiera podido disputar a la metrópoli peninsular ese privilegio normativo. (Lope Blanch, 1986, p.18)*

Esta referência representada pelos usos da metrópole, isto é, a Espanha, é um fato que não fez parte apenas da época colonial. A valorização do espanhol peninsular era óbvia já que constituía, na época, o único referencial possível tanto em termos lingüísticos como em termos políticos.

Não obstante, sabe-se que, ao ser estabelecido na América, o espanhol passou a ser usado em contextos diferentes ao da Espanha, sofrendo influências que provocaram mudanças tanto na estrutura como no uso de vocabulário e expressões idiomáticas. Martinell e Cruz (2000), por exemplo, mencionam a "indianização" do léxico, devido ao contato do espanhol com línguas existentes no continente americano, como o quechua, o náhuatl e o guarani.

Desta maneira, e também com o passar dos séculos, foram surgindo novas variedades do espanhol, apesar da força representada

pela variedade européia. Rivarola faz um comentário a respeito desse fato:

*América fue constituyendo así un territorio lingüístico parcialmente diferente. Tenía en común con la Península la misma lengua, con una diferente organización de su variedad interna. La proximidad más estrecha se mantenía y se mantendría en el registro de nivel alto y, por cierto, en el habla culta. Pero aunque aquí se irían creando tradiciones de habla y de escritura propias que cristalizarían con el paso de los siglos, el territorio colonial tenía como modelo de referencia los usos metropolitanos. (Rivarola, 1990, p.21)*

Então, vemos que, apesar dos elementos que começaram a diferenciar o espanhol usado em um ou outro lugar da América, o espanhol da Espanha continuou sendo o ponto de referência mais forte. Constituiu a base comum e, ao mesmo tempo, superior a todas as variedades usadas na América. Entretanto, através do privilégio normativo comentado por Lope Blanch, América e Espanha estiveram unidas, mesmo após a independência e formação de cada um dos vinte países de cultura hispânica.

O elo com a Espanha e a aceitação da variedade peninsular não se restringiu à normatização do espanhol nos países em questão apenas na época colonial ou pós-colonial. Esta idéia de prestígio ainda hoje está vinculada ao espanhol da Espanha.

O fato para o qual chamamos a atenção é que o prestígio dessa variedade não está presente apenas em relação às variedades do espanhol americano dentro dos limites dos respectivos países. O ensino do espanhol como língua estrangeira é regido pela normatização peninsular, a qual é tida como o espanhol de referência e, por conseguinte, de mais prestígio.

Essa realidade pode ser observada, de forma muito clara, em materiais de ensino de espanhol para estrangeiros, como, por exemplo, livros didáticos e gramáticas. Nestes, em geral, prevalece a variedade espanhola por dois motivos que poderíamos considerar decorrentes um do outro: o fato de o espanhol peninsular, como anteriormente referido, ser mais prestigioso, e o fato de que no mercado editorial predominem, marcadamente, materiais cuja preferência recai sobre esta variedade, tanto naqueles materiais produzidos na Espanha como naqueles produzidos no Brasil.

No entanto, com o passar do tempo, temos notado que antigas e novas tendências no tratamento da variação do espanhol têm-se refletido nos materiais em questão. A partir de agora, portanto, nossa atenção se voltará para o ensino do espanhol especificamente para brasileiros.

Como exemplo de tendência ou ideologia em que o espanhol peninsular é tratado como única variedade correta, podemos mencionar Curi. Seu comentário sobre uma variante característica (mas não exclusiva) do espanhol da região do Rio da Prata reflete essa atitude. Para este autor, *Vos se emplea mal en Buenos Aires. Los porteños dicen: vos sos, vos amás, vos tenés, etc. Cuando es: tú eres, tú amas, tú tienes, etc.* (1994, p. 63)

Já como exemplo de uma atitude que reflete a aceitação de outras variedades do espanhol que não exclusivamente o padrão do espanhol peninsular ensinado como língua estrangeira, apontamos a série de livros didáticos *Hacia el español*. Outros métodos também mostram uma tentativa de aceitar as variantes hispânicas e apresentá-las aos aprendizes, como é o caso da obra de Castro Viudez et al. (1996), *Ven I*. Nele, observamos por exemplo, que há uma sessão, ao final de cada unidade, onde uma lista de palavras é apresentada como segue:

*¡Ojo! Léxico de Hispanoamérica*

*conducir (un coche) = manejar*

*matricularse = anotarse*

*los hinchas = la fanaticada*

*el descanso (el partido) = la tregua*

*el partido (deporte) = el certamen*

(Castro Viudez, 1996, p.164)

Além disso, este método apresenta, ao final do caderno de exercícios que acompanha o livro-texto, um apêndice para brasileiros, onde, por exemplo, alguns aspectos da variedade do Rio da Prata são tratados.

Nossa intenção, aqui, não é avaliar se o tratamento dado à questão das variedades do espanhol é adequado. Vale, sim, observar que alguns materiais já demonstram uma atitude diferente, diríamos que mais aberta, em relação às diferenças existentes entre os diferentes usos do espanhol europeu e das variedades americanas, que, como coloca Sedano (1997), são mais numerosas do que geralmente se comenta ou se conhece:

*Se ha dicho repetidamente que los fenómenos gramaticales en América se dan también en España, y, dentro de esa perspectiva, se suele mencionar el voseo como único fenómeno exclusivamente americano /.../ El voseo es sin duda el más extendido y el de mayor raigambre, pero hay seguramente otros que, aunque con alcance territorial limitado, se dan en Hispanoamérica y no se dan en España.*  
(p.359)

Ainda, a autora afirma que, em seu trabalho de caracterização sintática do espanhol americano, limita-se somente aos fenômenos mais marcantes, explicitando que *se trata de fenómenos relacionados con los pronombres, los adjetivos y adverbios, los elementos de subordinación, las estructuras sintácticas y, finalmente, los marcadores discursivos.* (Sedano, 1997, p. 360). Esta especificação confirma o fato de que as diferenças entre as diversas variedades do espanhol não estão limitadas a poucas variantes como, por exemplo, o *voseo*. Visualizamos, mesmo que de forma resumida, que a idéia de uma uniformidade na estrutura e no uso do espanhol é algo que não se aplica na realidade. A pluralidade de formas e usos é tão real no espanhol como em qualquer outra língua que apresente grande extensão de uso.

Outro fato que não pode deixar de ser mencionado é a diferenciação que geralmente se faz quando há alguma referência às variedades da língua espanhola. O que geralmente surge é a idéia de apenas dois "pólos" distintos, ou seja, o "espanhol da Espanha" e o "espanhol da América". Tais conceitos, formulados desta maneira, abrem espaço para uma generalização da realidade de uso do espanhol na América. Isso quer dizer que, ao colocarmos a variedade de apenas um país (a Espanha) no mesmo nível que as variedades usadas em muitos países de um continente (a América), estamos considerando a ausência de especificidades, de variantes que caracterizam o uso do espanhol nos diferentes países. Isso se confirma no comentário que segue:

*Lo que vale para los conceptos de 'español de América' y 'español de España' vale también para los conceptos de 'español de México', 'español de Venezuela', etc. por referencia a cada una de las repúblicas hispanoamericanas, conceptos que están subsumidos en el concepto macronacional de 'español de América'. Cada uno de ellos constituye una entidad correspondiente a las observaciones acerca de lo vario y lo unitario en la lengua. (Rivarola, 1990, p. 27)*

Assim, acreditamos que as considerações sobre as variedades lingüísticas do espanhol não devem ser feitas somente por lingüistas preocupados com essa questão. Este tema faz (ou deve fazer) parte da reflexão de professores dedicados a ensinar a língua espanhola para brasileiros.

Voltando à questão do espanhol da Espanha como variedade mais ensinada e considerada como a única correta, poderíamos dizer que, a existência desta por si só não deveria trazer questionamentos quanto ao seu ensino. No entanto, acreditamos que seja necessário levar em

consideração o contexto em que o ensino do espanhol para estrangeiros ocorre.

Situando-nos, então, no Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul, é motivo de reflexão o atual contexto. Este Estado encontra-se próximo à Argentina e ao Uruguai não apenas por uma questão de fronteiras em comum. Há uma proximidade e contato cultural cada vez mais estreitos, e a isso devemos acrescentar os aspectos de caráter econômico decorrentes do Mercosul.

O crescente contato com os países da região do Rio da Prata tem favorecido, também, o aumento do interesse dos brasileiros pelo estudo do espanhol. Este fato é observado facilmente tanto pelo crescente número de alunos, como pelo crescente número de cursos que oferecem o ensino desta língua.

A consciência em relação à variação do espanhol e à situação na qual se encontra o ensino desta língua no Rio Grande do Sul nos faz pensar na possibilidade de um ensino voltado para o espanhol rio-platense, ao invés do espanhol da Espanha. Esta idéia encontra apoio, em primeiro lugar, na reflexão exposta por Butt e C. Benjamin (1988, apud Martinell Piñol et al., 2000):

*Recent years have seen a democratization of grammar and vocabulary as well as of politics: the Latinate literary language of the old Establishment has yielded to a standard loosely based on the speech of the new urban middle classes of the Madrid region /.../ But it is above all the variety, vigour and rising prestige of Latin-American Spanish that complicates the task of compilers of dictionaries or grammars. /.../ Spain is no longer in any sense the literary, cultural or linguistic centre of the Hispanic world /.../. (p.85)*

Com isto, vemos que, se por um lado esta realidade torna difíceis as decisões do que deve ser considerado ao conceber um material



didático sobre o espanhol, por outro lado nos permite pensar na possibilidade, antes mencionada, de se ensinar o espanhol rio-platense no Rio Grande do Sul.

## REFERÊNCIAS

- BRUNO, Fátima Cabral, MENDOZA, Maria Angélica. *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. Nivel básico. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. Nivel intermedio. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. Nivel avanzado. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CASTRO VIUDEZ, Francisca et al. *Ven 1: curso de español para extranjeros*. 6. ed. Madrid: Edelsa, 1996.
- CURI, José. *Curso de espanhol para brasileiros*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1994.
- LOPE BLANCH, Juan M. El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. In: LOPE BLANCH, Juan M. *Estudios de Lingüística Hispánica*. México: Centro de Lingüística Hispánica, 1986.
- MARTINELL GIFRE, E. et al. *Cuestiones de español como lengua extranjera*. 2. ed. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.
- RIVAROLA, José Luis. Español de América y español de España. In: RIVAROLA, José Luis. *La formación lingüística de Hispanoamérica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1990.
- SEDANO, Mercedes. *Breve caracterización del español de América*. Hispanic Linguistics, Albuquerque, v.9, n.2, p. 359-392, 1997.

# A sala de aula de Inglês como língua estrangeira: o ilimitável das limitações

Sílvia Costa Kurtz dos Santos

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL\*

**ABSTRACT:** This article unfolds from a homonymous mini-course held at FILE and proposes a brief critical reflection on the current situation of English as a foreign language learning and teaching in the Brazilian educational system, especially in the context of state schools, dealing with matters within the scopes of the *limitations* and of the *unlimited*, and proposing a connection between the practical challenges issued by PCN<sup>2</sup> and the direct action of teachers. Based on some discourse pedagogical principles, that allow the contrast between *activities with discourse orientation* and *activities without discourse orientation*, two proposals for teaching practice are described and discussed, aiming at the motivation of reflection on pedagogical practice and possible improvements in English as a foreign language learning and teaching processes in the formal context of the classroom.

**RESUMO:** Desenvolvido a partir de proposta homônima de mini-curso ministrado durante o FILE<sup>1</sup>, este artigo propõe uma breve reflexão crítica sobre a atual situação do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro, em particular no contexto das escolas públicas, abordando questões sob o enfoque das *limitações* e do *ilimitado*, e propondo uma associação entre os desafios

---

\* Na condição de afastada para doutoramento em Letras, área de concentração em Linguística Aplicada, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> National Curriculum Parameters, a set of documents put forward by the Ministry of Education as guidelines on primary and secondary education curriculum design. / Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentados pelo Ministério da Educação como orientações gerais para a elaboração de currículos do ensino fundamental e médio.

de natureza prática suscitados pelos PCN<sup>2</sup> e a ação direta de professores. Com base em alguns princípios pedagógicos discursivos, que possibilitam o contraste entre *atividades com orientação discursiva* e *atividades sem orientação discursiva*, duas propostas de ensino são descritas e discutidas, visando motivar a reflexão sobre práticas pedagógicas e possíveis melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no contexto formal da sala de aula.

## DAS LIMITAÇÕES AO ILIMITÁVEL: EM BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO

Com base em conhecimento empírico, observamos que, ao serem questionados a respeito daquilo que consideram limitações no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de língua inglesa, a grande maioria dos professores faz referência a diversos fatores de natureza externa, que julgam de influência negativa. Portanto, o entendimento aqui apresentado do que sejam fatores de natureza externa ou de natureza interna em contextos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira resulta de concepções predominantes entre aqueles que neles atuam como professores. Assim, são considerados fatores de natureza externa os não percebidos como vinculados e dependentes da ação direta do professor, não relacionados à prática de ensino ou inerentes ao planejamento e à execução de uma determinada proposta pedagógica, geralmente vistos como imposições circunstanciais causadoras de insucessos no processo de ensino e aprendizagem e diante das quais professores assumem atitude de conformidade e de isenção de responsabilidade.

Falta de material didático, excessivo número de alunos em sala de aula e pouco interesse pelo aprendizado da língua estrangeira são considerados, entre tantos outros, exemplos de fatores percebidos como de natureza externa por professores da rede pública de ensino. Essa visão mostra-se ainda mais evidente, através de comentários do seguinte tipo em depoimentos a respeito de suas condições de trabalho: “*assim não dá para trabalhar*”, “*não tem jeito mesmo*”, “*não posso fazer*”

---

*nada*". É importante observar que, apesar de comentários do tipo "*por mais que eu prepare uma boa aula, eles não se interessam*" também demonstrarem que fatores percebidos como de natureza interna, ou seja, aqueles diretamente relacionados à prática de ensino e inerentes ao planejamento e à execução de uma determinada proposta pedagógica, podem ser apontados como muito pouco ou nada capazes de influenciar no sentido de prevenir ou reverter os efeitos negativos normalmente atribuídos aos fatores de natureza externa, as possibilidades de mediação com vistas a melhorias nos processos de ensino e aprendizagem tornam-se mais efetivas quando se prioriza o envolvimento direto do professor, através de comportamentos que envolvam reflexão e prática observável.

Em consonância com nossas expectativas, o grupo de participantes do mini-curso 'A Sala de Aula de Inglês como Língua Estrangeira: o Ilimitável das Limitações', que ministramos durante o FILE, composto por professores do ensino fundamental, do ensino médio, de cursos livres e também de professores em formação/licenciandos em Letras, fez referência, nesta ordem, aos seguintes fatores que consideram limitações em seus contextos de ensino e aprendizagem de língua inglesa: (i) deficiências lingüísticas dos docentes e pouca exigência por parte dos cursos de Letras; (ii) heterogeneidade lingüística dos grupos, nos níveis de ensino médio e superior; (iii) falta de investimento, exigências quanto à qualidade do professor, à exclusividade de atuação e à fidelidade à material específico, por parte dos cursos livres; (iv) desvalorização do profissional de ensino em geral; (v) exigência de experiência no exterior para atuação em cursos livres e (vi) falta de material apropriado, evasão escolar, qualificação não valorizada, excesso de carga horária de trabalho e pouca valorização da língua inglesa no contexto das escolas públicas.

É interessante notar que tais fatores considerados limitações nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem de língua inglesa são todos percebidos como de natureza externa, até mesmo com relação à qualificação docente. No contexto em questão, poderíamos atribuir à referência feita pelos licenciandos em Letras às deficiências lingüísticas dos docentes e à pouca exigência dos cursos de graduação a função de justificativa antecipada para eventuais deficiências que os professores em formação possam vir a ter como profissionais de ensino de língua inglesa. Os professores de cursos livres, por sua vez, ao ponderarem que

o investimento na formação e no aperfeiçoamento docente não é usual nesse tipo de meio, referem-se às exigências quanto à qualidade docente e à experiência no exterior como indevidas. No contexto da escola pública, ao perceberem a qualificação como não valorizada, professores que se julgam qualificados consideram-se vítimas do descaso institucional, que também inibe iniciativas individuais de atualização e de aperfeiçoamento acadêmico-profissional. Assim, observamos que esses diferentes tipos de manifestações revelam enfoques diversos de grupos de indivíduos que têm em comum o fato de sentirem-se vitimados por circunstâncias alheias, consideradas responsáveis por insucessos no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Mesmo reconhecendo a importância da reflexão crítica sobre fatores de natureza externa, como é o caso daqueles que os participantes do mini-curso em questão consideram limitações no processo de ensino e aprendizagem, entendemos que não seria produtivo fazê-lo de forma desvinculada de fatores de natureza interna. Nossa sugestão de mudar o enfoque de uma discussão cuja tendência seria centrar-se em limitações apontadas como responsáveis por insucessos no processo de ensino e aprendizagem, mas que, paradoxalmente, são questões associadas a atitudes de conformidade e de isenção de responsabilidade, é uma tentativa de buscar o envolvimento e o comprometimento direto dos professores, ou seja, de promover reflexão sobre fatores de natureza interna. Conforme discutimos em Santos (1999), o processo de reflexão sobre a prática pedagógica é de fundamental e permanente importância para o profissional de ensino, desde sua formação inicial, especialmente se considerarmos que, ao desempenhar o papel de mediador entre sujeito e objeto do conhecimento, o professor pode atuar de forma a facilitar ou a perturbar processos de aprendizagem.

Tendo em mente as condições de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro, em particular no contexto das escolas públicas, torna-se relevante que façamos uso de material textual integrante de um instrumento que, apesar de também considerado um fator externo, não apresenta, até o momento, a carga negativa geralmente atribuída a fatores da mesma natureza. Esse instrumento é constituído pelos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, que, tendo decorrido do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, propõem orientações gerais

para a elaboração de currículos do ensino fundamental e médio. Assim, escolhemos, entre os textos relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras dos PCN para o ensino fundamental e para o ensino médio, alguns excertos que consideramos bastante apropriados para dar início a um processo de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula.

## AS LIMITAÇÕES E O ILIMITÁVEL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Salientando a pertinência da leitura, na íntegra e no seu conjunto, dos textos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN de 5ª a 8ª série, Volume 9) e para o ensino médio (Ensino Médio Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)<sup>3</sup>, como motivadores de reflexão e discussão sobre práticas pedagógicas, recorreremos a alguns excertos (anexos 1 e 2) que nos parecem escolhas potencialmente capazes de dar início a processos de reflexão crítica sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Aliás, conforme pode ser observado a seguir, o texto de apresentação dos PCN para o ensino médio atribuiu-lhes o papel de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária e o planejamento das aulas:

“Aqui você vai encontrar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio. Esses Parâmetros são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional.”

O entendimento de que os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais sejam um ponto de partida pertinente para os processos

---

<sup>3</sup> Textos disponibilizados pelo Ministério da Educação, na internet, através do portal <http://www.mec.gov.br>

reflexivos que aqui sugerimos tem origem no fato de que o texto 1 (anexo 1) - excerto dos PCN para o Ensino Fundamental - tem sido interpretado de forma a justificar atitudes e práticas pedagógicas que julgamos inadequadas, apesar das incoerências que apresenta em relação a outros textos de procedência oficial e em relação ao seu próprio discurso, e sobre as quais faremos algumas considerações.

Observemos, primeiramente, que a LDB prevê a obrigatoriedade de inclusão de pelo menos uma língua estrangeira moderna nos currículos do ensino fundamental e médio, a partir da 5ª série. Além disso, na resposta à pergunta “Que são Parâmetros Curriculares Nacionais? Para que servem?”, que integra a seção “Perguntas mais Frequentes dos Internautas” do material divulgado pela Secretaria de Educação Fundamental no portal do MEC, os PCN são apresentados como “abertos e flexíveis, assegurando o respeito à diversidade cultural do país e às adaptações que integram as diferentes dimensões da prática educacional”, também possibilitando, “a cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais os mais diferenciados – com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas menos favoráveis –, o acesso ao conjunto de conhecimentos comuns, a todos necessários, para o pleno exercício da cidadania”.

Parece-nos clara a intenção de atribuir aos documentos oficiais o sentido da não imposição de limites, da abertura, da flexibilidade quanto às escolhas da(s) língua(s) estrangeira(s), dos conteúdos e das formas como devam ser ensinados, uma vez que se tem como meta o acesso democrático do cidadão aos benefícios que lhe podem ser trazidos por uma educação de qualidade. Contudo, essas expectativas têm sido frustradas, na sua origem, pelo próprio texto oficial dos PCN para o ensino fundamental, cujas incoerências devem ser consideradas.

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 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. Outro aspecto a considerar é que o mesmo texto apresenta o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas na forma de concessão, deixando ainda mais evidente a limitação recomendada pelo texto com relação ao desenvolvimento das habilidades em língua estrangeira no ensino fundamental, já que é justamente a partir de limitações que concessões são feitas. Além disso, a concessão para o desenvolvimento de “outras habilidades” é vinculada às “condições existentes no contexto escolar”, condições essas que, conforme discutido anteriormente, são consideradas pelos professores de inglês como língua estrangeira como determinadas por fatores de natureza externa, geralmente entendidos como imposições circunstanciais responsáveis por insucessos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a falta de material apropriado e o número excessivo de alunos por turma continuariam sendo, entre tantos outros, argumentos importantes para o não desenvolvimento de outras habilidades além da leitura no ensino fundamental, especialmente no contexto das escolas públicas.

As limitações quanto à escolha da língua inglesa como língua estrangeira e à leitura como única alternativa em termos de desenvolvimento de habilidades lingüísticas também deixam clara a incoerência do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental em relação aos textos oficiais que visam apresentá-los e divulgá-los, bem como em relação às orientações dos PCN para o ensino médio. É importante registrar que essas limitações quanto à língua estrangeira e à habilidade a desenvolver filiam-se a concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da escola pública brasileira discutidas em Moita Lopes (1996a), conforme podemos observar na citação que segue:

“(...) a necessidade de um programa de ensino de LE voltado para o ensino da leitura é derivada da justificativa social do inglês no país e do fato de que um programa de ensino centrado nas quatro habilidades lingüísticas, concebidas como objetivos de ensino, é irrealizável no contexto da escola pública brasileira”.



Lamentavelmente, orientações para que o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental seja voltado para o ensino da leitura vêm sendo usadas como fatores de natureza externa para justificar atitudes e práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem em língua inglesa que consideramos inadequadas para os nossos dias. Isso porque muitos professores que permaneceram alheios ao movimento comunicativo no ensino de línguas estrangeiras modernas, mantendo-se restritos a pseudo-atividades de leitura baseadas 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, continuam fazendo o mesmo tipo de trabalho, lançando mão de argumentos externos, como é o caso dos apresentados em Moita Lopes (1996a) e nos PCN, para justificar o não desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas além da leitura. Devemos considerar, contudo, que esses argumentos vêm acompanhados de modelos teóricos explícitos, como é o caso do modelo interacional apresentado em Moita Lopes (1996b), que considera a leitura um ato comunicativo no qual o leitor participa ativamente através do processo de negociação de significado, contribuindo de maneira muito significativa na busca do ilimitável em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, é de fundamental importância que essa busca do ilimitável, especialmente no contexto da escola pública, possa voltar-se para o desenvolvimento das mais variadas habilidades de compreensão e de produção do discurso escrito e oral, de forma a permitir o amplo acesso ao conhecimento e ao pleno exercício da cidadania. Além disso, o trabalho centrado no desenvolvimento de uma única habilidade lingüística não é garantia de bons resultados em ensino e aprendizagem de línguas modernas, tendo sido constatado que, tanto em língua materna como em língua estrangeira, os modelos interativos/interacionais de leitura ainda são ignorados ou de difícil execução. Nesse sentido, Santos e Neves (1999) afirmam que “as práticas de leituras realizadas pelo professor de Português e/ou livro didático, no primeiro grau, são atividades quase mecânicas, de perguntas e respostas, apenas a nível de decodificação de sinais gráficos”. Moita Lopes (1996b), por sua vez, constata dificuldades em termos de assimilação e implementação de princípios que orientam propostas inovadoras no ensino e aprendizagem de leitura em língua estrangeira,

que podem decorrer do fato de que os professores, em geral, têm seus comportamentos influenciados por “concepções muito arraigadas sobre o que é ensinar/aprender línguas”, derivadas da influência da tradição de ensino de línguas estrangeiras.

Voltando à questão relativa às incoerências do texto 1 (anexo 1) em relação à outros textos oficiais, torna-se pertinente compará-lo ao texto 2 (anexo 1), que compõe os PCN para o ensino médio. Enquanto o primeiro texto enfatiza a necessidade de considerar a função social do conhecimento de determinada língua estrangeira e vincula às “condições existentes no contexto escolar” a concessão para o desenvolvimento de “outras habilidades” além da leitura, o segundo texto clama por uma concepção de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas que considere a sua função intrínseca de “veículos fundamentais na comunicação entre os homens”, “numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais”, apesar de explicitar uma série de “condições existentes no contexto escolar”, citando fatores de natureza externa, historicamente apontados como prejudiciais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como é o caso do reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras, a carência de professores com formação lingüística e pedagógica e a escassez ou o alto custo de materiais didáticos.

Até aqui, nosso rápido percurso pelos textos 1 e 2, excertos selecionados, respectivamente, dos PCN para o ensino fundamental e para o ensino médio, nos faz oscilar entre dois tipos de propostas de ensino em línguas estrangeiras. A primeira, ao mesmo tempo em que tenta esboçar a desejável busca do ilimitável na sala de aula de língua estrangeira, dando espaço à possível ação transformadora do professor, através de uma prática pedagógica abrangente em termos de desenvolvimento de habilidades comunicativas, apresenta-se como já vencida por proposta centrada numa única habilidade lingüística, a medida em que se coloca como dependente de “condições existentes no contexto escolar”, dando espaço para que se reafirme o senso comum de que o ilimitável em termos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto das escolas públicas brasileiras é, de fato, irrealizável. A segunda é uma proposta que sugere a busca do ilimitável na caminhada da desejada transformação dos processos de ensinar e aprender que se desenvolvem a partir de interações de sala de aula, dependente da ação direta do professor e apresentando fundamentos que

levam em conta reflexões sobre insucessos típicos do percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, resumidos, com muita propriedade, nesta infeliz constatação, que integra o texto 2 (anexo 1):

“O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função”.

Outrossim, é importante observar que o texto 2 (anexo 1) faz referência a uma proposta imbuída de uma preocupação que transcende os objetivos práticos de entender, falar, ler e escrever em línguas estrangeiras, destacando a importância do caráter formativo intrínseco à aprendizagem de línguas estrangeiras:

“Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão”.

No texto 3 (anexo 1), que também é um excerto selecionado dos PCN para o ensino médio, evidencia-se a maior preocupação com questões de ordem prática, ou seja, com a efetiva atuação do professor e seu papel transformador das condições de ensino e aprendizagem em sala de aula. Conforme já anunciado previamente no texto 2 (anexo 1), o texto 3 enfatiza que a atenção deva ser dirigida não apenas à inclusão das quatro habilidades lingüísticas, mas principalmente ao tipo de trabalho realizado que visa levar os alunos a entender, falar, ler e escrever em línguas estrangeiras. O texto também deixa clara a sugestão de um trabalho que não se baseie exclusivamente no domínio do sistema formal da língua objeto, e que se justifique no desenvolvimento das competências que integram a competência comunicativa.

Outro aspecto importante com relação ao texto 3 (anexo 1) é o estabelecimento do vínculo entre aprendizagem significativa de línguas estrangeiras e desenvolvimento de competências que integram a competência comunicativa. Ambos os textos 3 e 4 (anexo 2) usam a disposição gráfica e a redação em forma de itens como recursos para enfatizar “competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira moderna”, sendo que o texto 4 confere ainda maior destaque às sete competências apresentadas no texto 3, subdividindo-as nas categorias “representação e comunicação”, “investigação e compreensão” e “contextualização sócio-cultural”, além de somar-lhes dois itens bastante abrangentes.

Acreditamos que, além de motivar um processo de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas em língua estrangeira, a breve análise dos excertos apresentados, especialmente os que compõem os PCN para o ensino médio, trazem importantes desafios de natureza prática aos professores de línguas estrangeiras, favorecendo iniciativas de mediação que visem melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

## O ILIMITÁVEL COMO META ATRAVÉS DAS ATIVIDADES

Lembrando que os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais incluem o estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária e ao planejamento de aulas, e tendo como motivação os desafios de natureza prática suscitados pelos PCN para o ensino médio, julgamos pertinente associá-los à ação direta do professor de inglês como língua estrangeira, num processo que envolve o ato de escolher/elaborar e desenvolver atividades didáticas, assim enfatizando uma questão de natureza interna de grande importância no contexto formal de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às tarefas e atividades de sala de aula, Nunan (1991) salienta a importância de que os professores façam propostas que estejam em consonância com o conhecimento a respeito de aquisição de segunda língua. E, segundo Prabhu (1992), para que as atividades de sala de aula sejam mais do que rotinas protetoras, é minimamente necessário que os professores operem com suas próprias crenças, noções ou teorias de como a aprendizagem acontece, de forma a questionar o

valor pedagógico das atividades e poder refletir a respeito da relação entre ensino e aprendizagem.

Uma vez que a ação pedagógica supõe objetivos e que os PCN sugerem o desenvolvimento de comportamentos lingüísticos que possam ir além do contexto formal de ensino e aprendizagem, parece-nos sensato propor que as competências e habilidades apresentadas no texto 4 (anexo 2) correspondam, em termos práticos, a objetivos didáticos de um programa de ensino de inglês como língua estrangeira. Nesse sentido, ao partirmos do pressuposto de que a possibilidade desses objetivos se tornarem realizáveis no contexto da escola pública brasileira depende da capacidade que tenham de subjazer à prática pedagógica do professor de línguas estrangeiras, sugerimos que nossa atenção se volte para as atividades de sala de aula, especialmente pelo fato de serem um aspecto observável do processo de realização de objetivos, que, assim como as atividades, têm seus processos de concepção favorecidos pela reflexão sobre a prática pedagógica.

Salientando que as “competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira moderna” (texto 4, anexo 2) não se constituem em segmentos independentes, já que, conforme salienta o texto 3 (anexo 1), “todos os componentes, no ato comunicativo, estão perfeitamente inter-relacionados e interligados” e que, portanto, “os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem de línguas”, sugerimos que essas “competências e habilidades”, às quais atribuímos o papel de objetivos didáticos, sirvam de motivação e referência para a análise de propostas de ensino de inglês como língua estrangeira. Estando em consonância com estudos recentes na área do discurso, esses objetivos também são uma forma de realização de uma série de princípios pedagógicos discursivos que devem estar presentes nas atividades de ensino e aprendizagem de língua inglesa, podendo ser apreendidos das “competências e habilidades” em questão. A observância ou não de tais princípios durante os processos de escolha/elaboração e desenvolvimento de atividades didáticas possibilita que elas sejam classificadas em duas categorias: a das *atividades com orientação discursiva* e a das *atividades sem orientação discursiva*; um tipo de classificação baseada em posicionamentos bastante difundidos na literatura lingüística.

Segundo Maingueneau (1989), o “núcleo rígido” da lingüística dedica-se ao estudo da língua como uma rede de propriedades formais, enquanto o discurso se ocupa da linguagem “apenas à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas”. Essa visão reitera as concepções apresentadas em Maingueneau (1988) de “lingüística da língua (A)” e “lingüística do discurso (A’)”, sendo que o autor identifica as disciplinas de aplicação, que incluem a vertente da Lingüística Aplicada voltada para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, na abordagem A’, assim como o faz Teixeira (2000):

“O grupo de disciplinas de aplicação, em que está incluída a vertente pedagógica, guarda uma certa distância em relação à abordagem A, tendo em vista que sua validade depende da aptidão com que obtém certos resultados e não da sua capacidade de descrever as propriedades lingüísticas. No ensino de uma língua viva, por exemplo, os pressupostos psicológicos ou sociológicos são tão importantes quanto o saber propriamente lingüístico”.

Essas colocações remetem-nos ao texto 3 (anexo 1), no sentido de que é preciso ir além da competência gramatical no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, devendo ser considerado seu percurso histórico no século XX, especialmente marcado pela dogmática cultura dos métodos, que fez com que as práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras oscilassem, geralmente de forma excludente ou dissociada, entre objetivos lingüísticos formais e funcionais. Uma oscilação pendular bastante característica do ensino de línguas estrangeiras, que nem mesmo o movimento que teve início na década de 70 e culminou no que se consagrou na literatura como abordagem comunicativa no ensino de línguas fez cessar. Apesar do termo abordagem apresentar-se mais abrangente e supor implicações de sentido mais amplas do que às atribuídas ao termo método, entendemos que a expressão abordagem comunicativa ainda remete a interpretações equivocadas de seus princípios norteadores, que estreitaram seu escopo e resultaram, por exemplo, na equivocada priorização da habilidade de comunicação oral. Assim, apesar de passadas mais de duas décadas desde o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa em Canale e Swain (1980), discussões relativas a entendimentos sobre a

almejada competência comunicativa permanecem atuais, conforme se pode observar nos próprios textos dos PCN para o ensino médio.

Mesmo cientes de que a questão fundamental deva ir além dos termos e expressões que se opte ou não por utilizar, julgamos apropriado evitar o uso dos pares lingüístico/discursivo e formal/funcional, devido ao sentido opositivo que lhes é freqüentemente atribuído, também lembrando que, dentro de uma perspectiva discursiva de ensino e aprendizagem de línguas, aspectos lingüísticos são constitutivos de aspectos discursivos, assim como os formais o são dos funcionais. Portanto, práticas de ensino que partem de princípios pedagógicos discursivos para o efetivo ensino de línguas estrangeiras fundamentam-se na concepção de língua como um sistema de estruturas governadas por regras e organizadas de maneira hierárquica para a expressão do sentido, cuja principal função é a interação e a comunicação. Princípios desse tipo subjazem o que aqui chamamos de *atividades com comprometimento discursivo*, que contrastamos com as *atividades sem comprometimento discursivo*. Enquanto as atividades com comprometimento discursivo favorecem o desenvolvimento do ilimitável em termos de competências e habilidades em língua estrangeira, as atividades sem comprometimento discursivo, ou seja, aquelas que se fundamentam exclusiva ou predominantemente na concepção de língua como um sistema de estruturas governadas por regras e organizadas de maneira hierárquica, priorizando a manipulação de estruturas lingüísticas e dando pouca ou nenhuma atenção ao seu conteúdo, geralmente resultam em significativas limitações quanto à competência comunicativa.

## AS LIMITAÇÕES E O ILIMITÁVEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com base no que vimos discutindo até então, acreditamos que a melhor forma de dar início a esta seção é afirmando que a busca do ilimitável em termos de ensino e aprendizagem em inglês como língua estrangeira é um processo fundamentalmente conduzido pela ação direta do professor, podendo manifestar-se através de sua prática pedagógica.

Dentro da perspectiva de que a busca do ilimitável pode se dar durante os processos de escolha/elaboração e desenvolvimento de

atividades, é interessante notar, a partir da observação de atividades apresentadas em materiais didáticos atuais, nacionais ou importados, para o ensino de inglês como língua estrangeira, que mesmo as propostas que optam por segmentar, ao invés de interligar, componentes gramaticais e componentes discursivos no ato comunicativo, eventualmente oferecem algo mais do que a mera manipulação de estruturas lingüísticas. Além disso, vale registrar que há muito as publicações no campo da Lingüística Aplicada têm se voltado aos professores de inglês como língua estrangeira, apresentando e discutindo tarefas/atividades numa perspectiva discursiva, como é o caso, por exemplo, de Cook (1989), McCarthy (1991) e Parrott (1993).

Considerando que nossos propósitos não incluem a propaganda positiva ou negativa de materiais didáticos e que nossos princípios são contrários a iniciativas do tipo “dizer como fazer”, pois entendemos que resultados positivos de iniciativas de mediação que visem melhorias nos processos de ensino e aprendizagem provêm do envolvimento direto e consciente dos professores, continuamos priorizando a reflexão sobre práticas pedagógicas, agora voltando nossa atenção às escolhas e usos que os professores fazem de atividades incluídas em suas propostas de ensino. Nesse sentido, passamos a descrever e discutir duas propostas concebidas e apresentadas por professores de língua inglesa, candidatos a uma vaga docente em escola da rede pública de ensino na cidade de Pelotas/RS, onde as universidades federal (UFPel) e católica (UCPEL) oferecem cursos de Licenciatura em Letras, sendo que a UCPEL também mantém um Curso de Mestrado em Letras, com área de concentração em Lingüística Aplicada.

Ambas as propostas descritas a seguir foram feitas para turmas do primeiro ano do ensino médio e têm “There is/There are” como conteúdo. Quanto à bibliografia citada nos respectivos planos de aula, a proposta 1 apresenta apenas uma fonte bibliográfica, de editora e autor brasileiros, publicada em 1996, enquanto a proposta 2 apresenta três fontes bibliográficas: a primeira delas corresponde àquela citada no plano de aula referente à proposta 1; a segunda é de editora e autor americanos, publicada em 1992, e a terceira é de editora e autor brasileiros, publicada em 1993.

### **PROPOSTA 1:**



Dois cartazes são afixados no quadro. Um deles apresenta a figura de um quarto, o outro, o seguinte modelo gramatical: “a bed – There is a bed. / two chairs – There are two chairs.”

O professor chama atenção para o modelo, passando imediatamente aos alunos folhas de exercícios com o seguinte cabeçalho “Verb There to be – Simple Present”, acompanhado da instrução geral que corresponde às atividades A, B e C: “observe a ilustração do cartaz e descreva o quarto, como no exemplo”. Os cabeçalhos das atividades são os seguintes: “A – Oral exercise: AFFIRMATIVE FORM”, “B - Oral exercise: NEGATIVE FORM” e “C - Oral exercise: INTERROGATIVE FORM”. A cada atividade corresponde uma lista de itens que deverão ser usados na formação de estruturas afirmativas, negativas e interrogativas, para a prática oral da descrição do quarto. Assim, a atividade A apresenta uma lista de itens que se encontram no quarto, tais como: “a telephone”, “two tables”, “curtains”, etc. Conforme expectativa do professor apresentada no plano de aula, o aluno, ao ser chamado, deve dizer frases de acordo com o modelo proposto, ou seja: “There is a telephone”, “There are two tables”, etc.

Após a conclusão da atividade A, o cartaz referente ao modelo gramatical da forma afirmativa é substituído por um cartaz que traz o modelo da forma negativa: “a sofa – There isn’t a sofa in this room. / books – There aren’t books in this room”, para que os alunos passem, em conjunto, à atividade B, cuja apresentação e desenvolvimento correspondem aos da atividade A, sendo que a folha de exercícios traz uma lista de itens que não se encontram no quarto, tais como: “toys”, “a carpet”, etc., para que os alunos, utilizando esses elementos, digam as respectivas frases, conforme o modelo.

Concluída a atividade relativa à forma negativa, o cartaz do modelo gramatical é substituído por um que apresenta o modelo da forma interrogativa: “a telephone – Is there a telephone? / two tables – Are there two tables?”, e os alunos passam à atividade C, também apresentada e desenvolvida nos mesmos moldes das atividades A e B.

A atividade seguinte, também apresentada em folha de exercício, traz o cabeçalho “Verb There to be – Past Tense”, também se subdivide em atividades “A – Oral exercise: AFFIRMATIVE FORM”, “B - Oral exercise: NEGATIVE FORM” e “C - Oral exercise: INTERROGATIVE FORM”, cada uma delas acompanhada de uma lista

de itens. Contudo, ao invés do cartaz com a figura de um quarto, apresenta-se o nome do filme “Titanic”, então em exibição num dos cinemas locais. Conforme expresso no plano de aula, a expectativa envolvendo a repetição oral de estruturas lingüísticas com a substituição de vocabulário apresentado nas respectivas listas era de formação de frases do seguinte tipo: “There was a good music in this film”, “There were kisses in this film”, “Was there an iceberg in this film?”, “Were there boats in this film?”. Na atividade envolvendo a estrutura negativa, o adendo “in this film” colocado junto às listas de palavras que correspondiam às atividades envolvendo as estruturas afirmativa e interrogativa é substituído por “in the cinema”. Nesse caso, chamava-se a atenção dos alunos para a lista do que não havia no cinema quando o professor assistiu ao filme, e a expectativa era de frases do tipo “There wasn’t a baby in the cinema” e “There weren’t policemen in the cinema”.

Como última atividade, os alunos recebem mais uma folha de exercícios, com a seguinte instrução geral: “observe as figuras e forme as sentenças de acordo com o que se pede”. A proposta passa a ser de atividade escrita, subdividindo-se em três itens: 1- “Simple Present – affirmative and negative form”, seguida de duas ilustrações: (i) um homem sentado em uma poltrona e lendo um jornal e (ii) dois meninos jogando bola; 2- “Past Tense - affirmative and negative form”, seguida de duas ilustrações: (i) um menino lavando um carro e (ii) dois meninos brincando numa gangorra; e 3 “Simple Present and Past Tense – interrogative form”, seguida de duas ilustrações: (i) uma menina com uma mochila nas costas, aparentemente indo para a escola e (ii) duas crianças assistindo à televisão.

## **PROPOSTA 2:**

Um cartaz em que é mostrado o interior de uma casa de dois andares e respectivas peças é afixado no quadro, diante do qual o professor fala, basicamente, o que se apresenta no texto “My House”, ao mesmo tempo em que aponta para as peças ou objetos a que se refere.

My House

**This is a picture of my house.**

**There are two floors in the house and there is an attic in the roof. The living-room, the bedroom, the dining-room and the bathroom are upstairs. There is a bathtub in the bathroom.**

**In the bedroom there is a bed and a closet. There is not a TV in the bedroom.**

**Is there a computer in the attic? Yes, there is. There is a TV, a bookcase, a record player, too.**

**The washing-machine is inside the laundry room.**

**There is a stove in the kitchen but there is not a chair.**

**There are chairs in the dining-room.**

**The kitchen, the laundry room and the garage are downstairs.**

**There are many things inside the house and there is a car in the garage.**

A seguir, fazendo uso do cartaz, o professor faz perguntas do tipo “*Is there a TV in the living-room?*”, na expectativa de que as respostas sejam dadas com base na observação do cartaz.

O texto “*My House*” é distribuído aos alunos, para que nele marquem as formas do “*there to be*” e concluam quando as formas “*there is*” e “*there are*” são usadas. Logo após, anúncios de jornal sobre aluguéis de imóveis são distribuídos aos alunos, a fim de que, em pares, interajam através de perguntas e respostas sobre os respectivos imóveis. Finalmente, como atividade de produção escrita, é solicitado aos alunos que, usando palavras dos textos, descrevam a casa ou o apartamento onde moram.

Concluímos a rápida descrição das propostas, sem que, intencionalmente, tenhamos tecido considerações a respeito das mesmas. As considerações que julgamos pertinentes são apresentadas na próxima seção, com o propósito estratégico de dar ao leitor um espaço

para que possa refletir sobre as propostas de ensino em questão, considerando o ilimitável e as limitações que cada uma delas encerra.

## POSSÍVEIS REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS PRÁTICAS

Cientes do ilimitável potencial motivador de reflexão sobre práticas pedagógicas em inglês como língua estrangeira das propostas 1 e 2, e com a preocupação de não reduzi-lo, pois são inúmeras as questões que podem ser levantadas e discutidas com base nas atividades que as integram, sugerimos algumas considerações acerca das propostas de ensino em questão, lembrando que, conforme anteriormente proposto, são as “competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira moderna” (texto 4, anexo 2), já percebidas como objetivos didáticos e também como uma forma de realização de princípios pedagógicos discursivos, que aqui nos servem de motivação e referência para a breve análise das propostas de ensino apresentadas.

É interessante notar que a proposta 1 é composta basicamente de atividades que priorizam a aprendizagem mecânica, através da repetição de estruturas com substituição de elementos, trazendo à lembrança os “substitution drills” típicos do método audiolingual de ensino de línguas estrangeiras, amplamente adotado nos anos 50, apesar do proponente ter feito referência a uma fonte bibliográfica atual. Tratam-se de atividades sem comprometimento discursivo, que apresentam estruturas lingüísticas não associadas a um contexto possível e significativo de uso, considerando apenas o aspecto gramatical da competência lingüística. Uma vez que as atividades não consideram os aspectos comunicativos da linguagem em uso, a compreensão do significado dos itens lexicais que compõem as listas de elementos a serem utilizados nas substituições é totalmente desconsiderada, já que o sucesso em todas as atividades relativas às formas afirmativa, negativa e interrogativa, nos tempos presente e passado, depende apenas da repetição dos modelos apresentados e da associação desses itens a “there is”, quando no singular, e a “there are”, quando no plural, não sendo necessário qualquer julgamento quanto à apropriação de uso desses itens em relação às estruturas.

Nem mesmo a última atividade, cujo propósito seria de aplicação do conhecimento, apresenta-se orientada por princípios discursivos como os subjacentes às “competências e habilidades” que nos servem de referência. É importante notar que, apesar do seu potencial para isto, as ilustrações não se configuram como recurso para criar uma situação de uso da linguagem. Aliás, a expectativa de que as ilustrações envolvendo pessoas praticando ações sejam utilizadas na elaboração de frases que apresentem “there is/there are”, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, no presente e no passado, parece-nos bastante inadequada, a partir de uma perspectiva autêntica de uso da linguagem, já que, ao considerar pertinente a frase “There is a man”, em associação à ilustração de um homem sentado em uma poltrona, lendo um jornal, também possibilita que as frases “There is a newspaper” e “There is an armchair” sejam associadas à mesma ilustração. Ora, não há dúvidas de que, em tese, tudo é possível em termos de criação de situações/contextos, mas é pouco provável que, ao deparar com um homem sentado em uma poltrona, lendo um jornal, com um menino lavando um carro e com duas crianças assistindo à televisão digamos: “Há um homem”, “Havia um carro” e “Havia crianças?”, conforme expectativa expressa no plano de aula que inclui a atividade em questão. Também devemos considerar que esse tipo de produção linguística muito provavelmente não seria o resultado da criatividade espontânea dos alunos, diante das ilustrações propostas, mesmo que submetidos a processos de aprendizagem mecânica como o que precede a atividade. Essas considerações partem do princípio de que o processo de construção do conhecimento e de elaboração de sentido em que os alunos se encontravam engajados nas atividades anteriores baseava-se na descrição de ambientes, ou seja, do quarto e do cinema. Segundo a lógica que orienta a elaboração das atividades propostas, ao passar da descrição de ambientes para a descrição de cenas do filme “Titanic”, cria-se a expectativa de que os alunos elaborem frases como “There were kisses in this film” e “There were dances in this film”, de forma a corresponder aos itens lexicais “kisses” e “dances”. Esse mesmo tipo de lógica, que causa estranhamento ao resultar em frases improváveis na descrição de cenas de um filme, como é o caso de “Havia beijos neste filme”, ao invés de “Havia pessoas se beijando neste filme”, é usada no último exercício, fazendo com que, diante de cenas envolvendo pessoas em ação, a expectativa do professor seja de “elaboração” de frases como

“Há crianças”, ao invés de “Há crianças jogando futebol”. As limitações em termos de ensino e aprendizagem das atividades que apresentam esse tipo de lógica como justificativa são tão evidentes, que podem, até mesmo, vir a frustrar o único objetivo que se poderia vislumbrar a partir delas: o domínio de estruturas lingüísticas de forma a favorecer a competência gramatical.

A proposta 2 parte da busca de uma situação/contexto possível de uso do conteúdo alvo, em que o professor se coloca como se estivesse mostrando uma fotografia de sua casa, descrevendo as respectivas peças e fazendo alguns comentários, tendo os alunos como possíveis interlocutores. Em atividades com orientação discursiva desse tipo, quando se cria uma situação/contexto de uso para efeitos pedagógicos em sala de aula, nas quais o professor é a fonte de *input* oral na língua estrangeira alvo - *input* a partir do qual são lançados desafios em termos de compreensão da linguagem e de aquisição de vocabulário e de estruturas lingüísticas -, há que se observar uma série de princípios discursivos, possíveis de serem apreendidos a partir das “competências e habilidades” que vimos usando como referência. Nesse sentido, não há dúvidas de que alguns ajustes e modificações se fazem necessários nas atividades da proposta 2, em que o pêndulo parece oscilar entre atividades com orientação discursiva e atividades sem orientação discursiva.

Quanto à etapa inicial da atividade, em que é dada ênfase a habilidades orais, uma consideração fundamental a ser feita diz respeito à importância discursiva de aspectos fonológicos envolvendo pronúncia e entonação, já que, mesmo não havendo qualquer referência explícita nesse sentido nas “competências e habilidades”, não poderíamos deixar de considerá-los, especialmente quando se tem como meta a efetiva contribuição para a formação geral do cidadão. Além disso, esses aspectos são intrínsecos à concepção de língua como um sistema para a expressão do sentido, em que se fundamentam princípios pedagógicos discursivos subjacentes às atividades com comprometimento discursivo.

Entre as inúmeras considerações que poderiam ser feitas a respeito das etapas que envolvem habilidades orais e escritas da proposta 2, muitas implicando em ajustes e modificações nas atividades, destacamos as seguintes:

- o registro escolhido não se mostra adequado à situação, já que as formas contractas características da variante informal não são usadas,

estabelecendo um descompasso entre texto/contexto, também conferindo extrema artificialidade ao texto oral;

- é positivo que outras estruturas lingüísticas tenham sido utilizadas, juntamente com as contendo “there to be”, possibilitando aos alunos ativar conhecimentos lingüísticos prévios e associá-los ao novo conteúdo. Contudo, a apresentação de estrutura contendo “there to be”, em pergunta feita e respondida pelo próprio professor ao descrever a casa, rompeu com a coerência e com o efeito de sentido pretendido até então;

- a utilização do cartaz na atividade oral envolvendo perguntas e respostas foi motivadora e adequada, possibilitando uma checagem real de aprendizagem do vocabulário e das estruturas apresentadas. Contudo, seria mais significativo do ponto de vista comunicativo que os alunos também pudessem fazer perguntas de interesse real sobre a casa do professor, tendo a chance de utilizar não só o novo em termos de estruturas e vocabulário, como também o já adquirido em outras situações e aquilo que pudesse vir a ser introduzido, como decorrência das necessidades surgidas;

- a atividade envolvendo os anúncios de jornal sobre aluguéis é bastante interessante, permitindo uma série de variações, conforme a situação, inclusive tarefas envolvendo “role-play”. É importante observar que os anúncios poderiam ser em língua portuguesa, mas havendo condições de acesso a anúncios em inglês, de jornais, revistas ou da internet, são ilimitáveis as dimensões culturais relativas ao aspecto da moradia em outros países que podem ser somadas à atividade;

- resultado da transcrição de uma série de frases, cuja função referencial na atividade oral é complementada pela interação com os elementos não-verbais das imagens e através de gestos, o suposto texto, que não apresenta mecanismos de coesão que lhe confirmem unidade, é impróprio como instrumento em atividades voltadas para as habilidades escritas. Mesmo não tendo sido utilizado em atividades visando o desenvolvimento da habilidade de leitura, “My House” passou a ser um modelo para uma atividade de produção escrita que, muito provavelmente, resultaria numa espécie de cópia do “texto” em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes sentidos foram atribuídos aos termos limitações e ilimitável, ao longo do presente artigo. Assim como aconteceu neste texto, os aspectos que associamos a limitações ou ao ilimitável na sala de aula de inglês como língua estrangeira, ou melhor, em termos de práticas pedagógicas, vão sofrendo transformações. Portanto, como profissionais de ensino de línguas, é importante considerarmos a natureza dinâmica dos posicionamentos teóricos na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que fundamentam os princípios norteadores das atividades que propomos em sala de aula.

Quer sejam consideradas novas ou velhas, interessantes ou não, as questões relativas ao ensino e aprendizagem são sempre atuais e pertinentes para os professores; afinal, somente eles próprios podem responder a perguntas do tipo “Por que ensinar determinada(s) língua(s) estrangeira(s)?”; “Que habilidades desenvolver e como desenvolvê-las?”; “Quais são as limitações inerentes ao(s) contexto(s) de ensino e aprendizagem em que atuo?”; “Que limitações interferem na minha prática pedagógica?”; “Como posso atuar de forma a proporcionar o ilimitável na formação de alunos cidadãos?”. A busca de respostas a perguntas para questões desse tipo constitui-se em moto-contínuo na geração da energia necessária para que os professores possam atuar de maneira direta nas sempre necessárias transformações da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- CANALE, Michael and SWAIN, Merrill. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. In: *Applied Linguistics* 1, p. 1-47, 1980.
- COOK, Guy. *Discourse*. Oxford University Press. Oxford, England, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- McCARTHY, Michael. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1991.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional*



- dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas/SP, Mercado de Letras, 1996a.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Um modelo interacional de leitura”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas/SP, Mercado de Letras, 1996b.
- NUNAN, David. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1991.
- PARROT, Martin. *Tasks for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1993.
- PRABHU, N. S. “The dynamics of the language lesson”. *TESOL Quarterly*, Vol. 26, no. 2, Summer 1992.
- SANTOS, Sílvia Costa Kurtz dos. “A construção do conhecimento na prática de ensino em inglês como língua estrangeira”. *Linguagem & Ensino*. v.2, n.2, p.11-27. Pelotas/RS, EDUCAT, 1999.
- TEIXEIRA, Marlene. “A lingüística e o que não é ela”. In: TEIXEIRA, Marlene. *Análise de Discurso Psicanálise*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2000.

## ANEXO 1

TEXTO 1 (Fonte: PCN Ensino Fundamental, 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, Volume 9)

“A aprendizagem de Línguas Estrangeiras é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o Ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social deste tipo de conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas Línguas Estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar.”

TEXTO 2 (Fonte:PCN Ensino Médio, Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)

“As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remontam há vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o conseqüente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das línguas modernas.

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de

capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Evidentemente, não se chegou a essa situação por acaso. Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.

Assim, as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida.

É essencial, pois, entender-se a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo. As relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. Assim, as similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área.

Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração ou, antes, requer a efetiva colocação em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil viabilização.

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. Na verdade, pouco ou nada há de novo aí. O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função.

Às portas do novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma. É imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras.”

TEXTO 3 (Fonte:PCN Ensino Médio, Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)

“Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades lingüísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades

que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois torna-se difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado.

Ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades lingüísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem. Dessa forma, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram e que, a seguir, esboçamos de forma breve:

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.

- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

É necessário salientar que os componentes acima não devem ser entendidos como segmentos independentes. A compartimentalização que neles figura tem caráter puramente didático. Todos os componentes, no ato comunicativo, estão perfeitamente inter-relacionados e interligados. Nota-se, pois, que os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem de línguas. Para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio.

Portanto, se considerarmos que são essas as competências a serem alcançadas ao longo dos três anos de curso, não mais poderemos pensar, apenas, no desenvolvimento da competência gramatical: torna-se imprescindível entender esse componente como um entre os vários a serem dominados pelos estudantes. Afinal, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação. Em outras palavras, é necessário,

além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto.”



## ANEXO 2

### **TEXTO 4 (Fonte: PCN Ensino Médio)**

#### **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

##### **Representação e comunicação**

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

##### **Investigação e compreensão**

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local,

interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

### **Contextualização sócio-cultural**

- Saber distinguir as variantes lingüísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

# A variação lingüística e a escola - a variação lingüística na escola

Göz Kaufmann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Alguns talvez estejam perguntando por que falarei sobre a variação do Português nas escolas brasileiras no *Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras*. A resposta para essa pergunta é que, em certo sentido, a variedade do Português ensinada nas escolas constitui para muitos alunos um tipo de língua estrangeira. A esse respeito gostaria de mencionar alguns pontos:

a) Fora da escola, a maior parte dos alunos nunca usa a variedade portuguesa ensinada, assim como não usa o Francês, o Inglês ou o Alemão fora da sala de aula.

b) Além disso, o contato passivo com essa variedade é bastante reduzido. Sabe-se que os brasileiros - sem querer falar aqui sobre os motivos para que isso ocorra - não lêem muito, um fato que os afasta de uma fonte de contato com a variedade culta. Por outro lado, na televisão também não é a fala culta com a qual os alunos têm contato porque normalmente assistem mais às telenovelas do que aos noticiários, e nas telenovelas a fala culta não é utilizada com muita frequência.

c) A diferença entre a gramática das variedades faladas pelos alunos e a da variedade culta é bastante grande. Talvez fosse possível afirmar que a diferença gramatical entre o Espanhol e o Português não é muito maior do que a que existe entre o padrão português ensinado na escola e as variedades utilizadas pelos alunos.

d) Para os alunos é muito difícil entender por que deveriam aprender o padrão (nesse artigo vou utilizar os termos *padrão*, *variedade culta* e *fala culta* como sinônimos). A sua variedade funciona perfeitamente em todas as atividades das quais participam, e considerações como melhores oportunidades numa futura vida profissional ainda não fazem parte de seus pensamentos. É exatamente o mesmo problema que os professores de línguas estrangeiras ou os professores de matemática enfrentam, ou seja, o conteúdo de suas

disciplinas não parece útil aos olhos dos alunos em idade escolar. Saber utilizar o padrão parece até ser menos importante do que saber utilizar uma língua estrangeira. Todos os falantes das variedades cultas, no Brasil, entendem perfeitamente as variedades não-padrão e, por isso, os falantes dessas variedades encontram muito menos problemas em se comunicarem com um falante da variedade culta do que, por exemplo, com um argentino. Então, poderíamos dizer que deveria ser mais fácil convencer um aluno da necessidade de aprender Espanhol do que convencê-lo da importância de aprender o padrão.

e) O ensino de línguas estrangeiras coincide em mais um ponto com o ensino do Português padrão: o sucesso no ensino é bastante baixo. Depois de anos supostamente aprendendo o padrão ou uma língua estrangeira, quando há resultados, estes são medíocres. Este fato lamentável deve ser considerado em todos os cursos de Letras das universidades brasileiras: será que isso é a culpa dos alunos, dos professores ou das universidades?

Mesmo que os alunos não se preocupem muito com a aprendizagem da variedade culta, parece que, para os adultos, a falta de domínio dessa variedade prestigiosa se torna um verdadeiro trauma. Só assim é possível explicar a grande oferta de livros que prometem ensinar ao leitor a arte de utilizar a sua ‘língua materna’ na forma ‘correta’. Na Alemanha, por exemplo, essas obras também existem, mas é menos comum encontrá-las ou observar alguém utilizando-as. Para entender melhor essa diferença, é oportuno fazer uma pequena comparação entre três países com respeito à situação de suas línguas e suas escolas.

**Tabela 1) Comparação da situação lingüística e escolar na Alemanha, na Grã-Bretanha e no Brasil**

	<b>Alemanha</b>	<b>Grã-Bretanha</b>	<b>Brasil</b>
<b>Diferença entre os dialetos</b>	muito grande	muito grande	pequena
<b>Diferença entre os socioletos</b>	pequena	grande	muito grande
<b>Formação de professores</b>	muito boa	boa	medíocre

<b>Salário de professores</b>	muito alto	alto	muito baixo
<b>O padrão é autóctone?</b>	sim	sim	não
<b>Existe muito contato com o padrão?</b>	muito	mais ou menos	pouco
<b>Importância do padrão na vida</b>	pouca	cada vez menor	muita

Como é possível observar na tabela, há diferenças bastante grandes entre países como a Alemanha, a Grã-Bretanha e o Brasil, em relação à situação lingüística. Mesmo que no Brasil haja mais do que só sotaques diferentes (e, sem dúvida nenhuma, é possível chamar as diferentes variedades regionais de dialetos), as diferenças são muito menores do que aquelas existentes na Alemanha ou na Grã-Bretanha. Por outro lado, as diferenças entre a fala dos grupos de prestígio e a fala dos grupos sem prestígio são muito maiores no Brasil do que na Alemanha. A Grã-Bretanha também mostra diferenças bastante grandes a esse respeito porque é um país com uma sociedade de classes sociais bem marcadas.

Os dois países europeus possuem um sistema de formação de professores muito elaborado. Na Alemanha, por exemplo, é exigido que um professor de segundo grau tenha o mestrado. No Brasil, mesmo que a situação esteja melhorando, a formação de professores ainda mostra algumas lacunas. Comparar os salários é quase impossível, porque pelo menos os professores da rede pública de escolas brasileiras deveriam ser remunerados muito melhor. Um professor na Alemanha e também na Grã-Bretanha é valorizado muito mais e isso se expressa no fato de que ganha bastante bem.

Também a origem da variedade padrão nos três países é bem diferente. O padrão alemão e o inglês têm a sua origem no próprio país, mesmo que a história dessas variedades seja diferente: na Alemanha, baseia-se em alguns dialetos do centro-leste e sudeste do país; na Grã-Bretanha, originou-se na classe social dominante de forma relativamente independente em relação a uma região específica. Em contraposição, no Brasil, o padrão ainda é vinculado de forma bastante estreita com a

situação lingüística de Portugal (cf. Bagno 1999: 20-34), o que naturalmente faz com que a distância entre esse padrão e a realidade lingüística do Brasil seja muito grande. Com isso, temos uma explicação para o fato de que o contato da maior parte da população brasileira com o ‘seu’ padrão seja tão escasso: simplesmente, não é a sua língua.

Parece quase irônico que a língua no Brasil, ou melhor, o fato de se dominar ou não o padrão desempenhe um papel mais importante do que na Inglaterra e muito mais importante do que na Alemanha, especialmente porque, nos dois países europeus, é muito mais fácil aprender o padrão da sua língua. Esse fato explica por que a questão lingüística no Brasil serve como instrumento político de dominação. Na Alemanha, já tivemos chanceleres (o cargo político mais importante lá) que não dominavam o padrão. Claro que houve muitas piadas a respeito, mas esse fato não impediu, por exemplo, que Helmut Kohl governasse a Alemanha por 16 anos. Enquanto a maior parte dos alunos e, lamentavelmente, também dos professores não tiver acesso a um ensino gratuito e de qualidade, o padrão português continuará servindo como critério de exclusão. Isso não significa que as classes dominantes não tenham outros meios de excluir as classes dominadas - a possibilidade de aprender o padrão, com certeza, não solucionará todos os problemas do Brasil – mas, no momento, a questão lingüística parece ser um dos meios mais salientes.

Esse tipo de situação lingüística, mesmo que seja especialmente marcada no Brasil, não é nada raro no mundo. Fazamos uma comparação entre um depoimento sobre a Grã-Bretanha e um sobre o Brasil.

As we have said, years of the ‘elimination’ approach have not succeeded in doing any elimination [das variedades não-padrão na escola]. But they have, unfortunately, succeeded in convincing a majority of the nation’s inhabitants **that they ‘can’t speak English’** (Trudgill 1975: 68).

E o que nos diz o senso comum que a escuta dessas vozes constituiu em nós? **Que nós não sabemos falar Português direito**, que escrevemos pior ainda, que não dominamos a gramática e que somos irrecuperáveis (Guedes 1998: 41).

Claro, cada inglês e cada brasileiro domina perfeitamente a variedade que aprendeu em casa, mas como um e outro acha,

respectivamente, que Inglês só significa *Queen's English* e Português só o padrão, acaba cada qual concluindo que não sabe falar a sua língua.

Esse fenômeno também é conhecido na Alemanha, e para dar ainda mais credibilidade ao depoimento apresentado a seguir, é preciso ressaltar o fato de que foi o próprio Goethe que o escreveu.

Após essa primeira provação tive de enfrentar uma outra que me foi muito mais desagradável, pois também se relacionava com **uma coisa que não se muda e abandona com facilidade**. Eu nascera e me criara numa região de fala alto-alemã e, embora meu pai observasse sempre uma **certa pureza de linguagem**, embora nos houvesse chamado a atenção, desde a nossa infância, para o que se pode chamar os **verdadeiros defeitos desse dialeto**, e nos tivesse ensinado a falar com mais pureza, ainda me restava grande número de idiotismos mais arraigados, que eu **me comprazia em usar** porque gostava do seu feitio ingênuo, e isso me valia tôdas as vezes **uma reprimenda severa** de meus novos concidadãos (Goethe 1971: 197).

Nota-se facilmente que Goethe não era um (sócio)lingüista. Usa, assim como muitos brasileiros, conceitos sobre variedades lingüísticas que não são baseados na ciência, quando fala, por exemplo, sobre “uma certa pureza de linguagem” da variedade prestigiosa da cidade de Leipzig, aonde tinha ido para estudar, e sobre “verdadeiros defeitos” do dialeto de Frankfurt/Meno, sua cidade natal. Mais interessante para nós são as outras passagens que salientei em negrito. Goethe descreve sua fala como “uma coisa que não se muda e abandona com facilidade”. Se aplicarmos isto à situação da escola no Brasil, talvez já entendamos melhor por que os alunos não têm muito sucesso na aprendizagem do padrão. É simplesmente difícil mudar os seus hábitos lingüísticos. No entanto, essa citação revela mais um aspecto interessante: mesmo sofrendo “tôdas as vezes uma reprimenda severa” se “comprazia em usar” o seu dialeto. Se o comportamento lingüístico funcionasse como os behavioristas pensaram, uma reprimenda deveria fazer com que o falante deixasse de utilizar as formas que causaram a reprimenda. Goethe mais parece agir como uma criança teimosa que diz: “Agora é de propósito!” Por um lado, então, pode-se verificar que não é fácil mudar o seu comportamento lingüístico; por outro, é importante reconhecer a importância da linguagem como símbolo social. A variedade padrão de qualquer língua goza de um prestígio aberto, mas as variedades dos grupos sem poder também gozam de um tipo de

prestígio que os sociolinguistas chamam de encoberto, porque é mais difícil detectá-lo. O falante mostra, por seu modo de falar, que pertence a uma região ou a um grupo específico, isto é, ele se identifica com uma região ou com um grupo. Se tentarmos mudar de forma brusca o seu modo de falar, temos que ter sempre em mente que poderíamos estar causando um grande dano psicológico ao indivíduo, porque este só se identifica com grupos que avalia positivamente. Para o aluno, esses grupos são, normalmente, a família e seus amigos que falam como ele fala.

Com base nesses pensamentos, quero falar sobre alguns pontos que considero importantes para esclarecer a situação dos alunos que entram na escola falando uma variedade não-padrão. A discussão sobre estes pontos deveria ser entendida como imprescindível em qualquer curso de formação de professores, e não estou falando somente sobre professores de Português ou professores de línguas estrangeiras, porque a língua, como transmissora de conhecimentos é importante em todas as disciplinas da escola. Sabe-se bem que professores freqüentemente avaliam falantes da variedade culta inconscientemente melhor do que falantes das variedades sem prestígio aberto, mesmo que estes últimos falem a mesma coisa (Trudgill 1975: 63). Isso não é o resultado da má vontade do professor, mas indica que os professores têm as mesmas atitudes com respeito às línguas como a maioria das pessoas. Enfim, isso não surpreende porque formam parte da mesma sociedade, mas é necessário que profissionais da língua - e professores escolares pertencem a esse grupo - entendam que, lingüisticamente, não há diferenças entre uma variedade padrão e uma variedade não-padrão. Achamos estranho um médico que fuma e deveríamos achar estranho um professor que ridiculiza ou critica um aluno por falar uma variedade não-padrão. Todas as distinções qualitativas que fazemos com respeito às variedades do Português, ou a qualquer língua são avaliações sociais e não têm nenhum fundamento lingüístico.

Se déssemos uma fita com a gravação da fala de um professor de Português e de um brasileiro sem formação escolar alguma a pessoas que não entendem nada de Português, eles, em média, não avaliariam o padrão do professor como mais bonito do que a fala do analfabeto, simplesmente porque não poderiam vincular as variedades aos grupos que as falam. É claro que, se tivessem fotos dos falantes, o resultado dos



pareceres poderiam ser diferentes, mas, então, seriam avaliadas as fotos e não as variedades.

Assim como não existem variedades bonitas ou feias também não existem línguas mais lógicas ou menos lógicas. Quem diz que só se pode filosofar em Alemão esquece que os gregos também filosofaram bastante e que, hoje em dia, há mais filósofos importantes nos Estados Unidos do que na Alemanha. É verdade que podemos explicar sistemas lingüísticos parcialmente com conceitos da lógica mas, mesmo assim, línguas não são sistemas lógicos. A biologia humana e a sociedade são fatores muito mais importantes para as línguas do que a lógica. Se as línguas naturais fossem lógicas não precisaríamos ter desenvolvido uma língua especial para a matemática, que tão pouco tem a ver com as línguas faladas pelos seres humanos.

Todas as línguas funcionam perfeitamente nos domínios nos quais são utilizadas. É claro que seria um pouco estranho o uso de uma variedade não-padrão em uma discussão sobre física, mas também seria estranho usar a variedade culta em uma conversa informal. Isso não significa que não seja possível falar sobre física em um dialeto ou usar o padrão em uma boate, mas seria inadequado. Lembremos que nos tempos em que a língua da ciência, na Europa, era o Latim, as pessoas achavam impossível utilizar o Português ou o Alemão para discussões científicas. É necessário que se entenda claramente que o uso de uma língua ou uma variedade para função específica é o resultado de fatores sócio-históricos e não de fatos lingüísticos, porque gramaticalmente a complexidade de todas as línguas humanas e de todas as suas variedades é comparável. No léxico, sim, há diferenças – normalmente, a variedade padrão apresenta um vocabulário mais extenso porque é utilizada em mais domínios do que a variedade não-padrão - mas isso é a consequência e não a causa do uso do padrão em mais domínios. Sabe-se bem que os lingüistas sempre dizem que, lingüisticamente, não há diferenças entre as variedades, e quem já ouviu uma palestra sobre o assunto, saiu, com certeza, acreditando nisso por algumas horas. Entretanto, da próxima vez, quando escutou alguém dizendo *nóis fala* ou *pra mim fazer*, provavelmente, voltou a pensar que esses falantes são ignorantes a ponto de nem dominar a sua própria língua. Por isso, quero mostrar que o padrão da língua portuguesa é o resultado dos mesmos processos lingüísticos que podemos observar hoje no Português popular brasileiro. Para que fique bem claro: a língua de Camões não é filha do

Latim clássico imaculado, mas um bastardo do Latim vulgar no contato com línguas celtíberas, germânicas e com o árabe. E essa definição poder-se-ia dar, com pequenas modificações, para todas as línguas do mundo.

**Tabela 2: Comparação entre alguns pontos lingüísticos de várias línguas e as suas variedades**

Latim	Português Culto	Português Popular	Espanhol
1) <b>tabula</b>	<b>tábua</b>	<b>tauba</b>	
2) <b>stuprum</b>	estup <b>ro</b>	es <b>tr</b> upo	
3)	lagart <b>ix</b> a	largart <b>ix</b> a	
4) <b>percontari</b>	<b>per</b> guntar		<b>per</b> guntar
5) <b>planta</b>	<b>pl</b> anta	<b>pr</b> anta	<b>pl</b> anta
6)	<b>fl</b> echa/ <b>fr</b> echa		<b>fl</b> echa
7) <b>plaga</b>	<b>pr</b> aga	<b>pr</b> aga	<b>pl</b> aga
8)	<b>tin</b> ha	<b>tia</b> (i-nasalado)	
9)	lâmpada	lampa	
10) <b>natio, natio nis</b> etc.	<b>nação</b>		<b>nación</b>
11) <b>me dius</b>	<b>meio</b>		<b>medio</b>
12) <b>salus, salutis</b> etc.	<b>saúde</b>		<b>salud</b>
13) <b>ministerium</b>	<b>mister</b>		<b>menester</b>

Port. Culto	Port. Popular	Inglês	Francês	Alemão
14) a casa bonita schöne Haus	a casa bonita	the nice house	<b>la</b> belle maison	<b>das</b>
as casas bonitas schönen Häuser	as casa bonita	the nice houses	<b>les</b> belles maison	<b>die</b>
15) (Eu) <b>falo</b>	Eu <b>falo</b>	I <b>speak</b>	Je <b>parle</b>	Ich <b>spreche</b>
(Tu) <b>falas</b>	Tu/Você <b>fala</b>	You <b>speak</b>	Tu <b>parles</b>	Du <b>sprichst</b>
(Ele) <b>fala</b>	Ele <b>fala</b>	He <b>speaks</b>	Il <b>parle</b>	Er <b>spricht</b>
(Nós) <b>falamos</b>	Nós/A gente <b>fala</b>	We <b>speak</b>	Nous <b>parlons</b>	Wir <b>sprechen</b>
(Vós) <b>falais</b>	Vocês <b>fala</b>	You <b>speak</b>	Vous <b>parlez</b>	Ihr
<b>sprecht</b>				
(Eles) <b>falam</b>	Eles <b>fala</b>	They <b>speak</b>	Ils <b>parlent</b>	Sie <b>sprechen</b>
16) para <b>eu</b> fazer	pra mim <b>fazer</b>	for <b>me</b> to do this		

Os exemplos 1 a 3 mostram uma freqüente troca de consoantes no Português popular, supostamente um ‘crime lingüístico’ cometido por ignorantes em exemplos como *tauba*, *estrupe* e *largatixa*. Mas será que todos os espanhóis são ignorantes, porque fizeram o mesmo com a palavra *preguntar* que vem do Latim *percontari* (exemplo 4)?

Por que é possível mudar do Latim *plaga* para *praga*, mas o mesmo é inaceitável quando ocorre com a palavra *planta*. E tanto faz se se diz *flecha* ou *frecha* (do Francês *frèche*), as duas formas são possíveis (cf. novo Aurélio – Século XXI). O Espanhol parece ser muito mais ‘lógico’ a esse respeito, simplesmente porque manteve a situação do Latim (exemplos 5 a 7).

Além disso, há aqueles que não pronunciam consoantes como nos exemplos 8 e 9. No entanto, se compararmos o Português padrão com o Latim veremos que, na história do Português, aconteceu o mesmo. A palavra *nação*, que vem das formas oblíquas da palavra latina *natio* (*nationis*, *nationi*, *nationem*, *natione*), também perdeu a consoante, mas os falantes mantiveram a nasalização mudando a vogal, exatamente o que acontece com a palavra *tinha* no Português popular (exemplos 8 e 10). E onde está a diferença em não pronunciar o *d* do Latim em *meio* e não pronunciar o *d* em *lâmpada* (exemplos 9 e 11)? Isso sem mencionar as mudanças de palavras como *mister* e *saúde* (exemplos 12 e 13). Será que pessoas como Camões também foram ignorantes?

Entrando um pouco na morfologia, temos que falar, obrigatoriamente, sobre a falta da concordância verbal e nominal no Português popular brasileiro, que muitos consideram a prova decisiva da alma corrupta da maioria dos brasileiros (exemplos 14 e 15). Neste caso, então, parece que a alma dos franceses e dos ingleses também é bastante corrupta. O francês, pelo menos, ainda escreve algumas desinências, mesmo que quatro dos seis casos no paradigma verbal soem igual na fala e que no sintagma nominal só distingam a pronúncia dos artigos, assim como no Português popular. Já no Inglês padrão, cinco dos seis casos do paradigma verbal são iguais, exatamente como na fala de muitos brasileiros, e no sintagma nominal, distinguem o singular do plural somente no substantivo. O exemplo alemão mostra como o Inglês, historicamente a sua língua irmã, funcionava há muito tempo: mantém cinco formas verbais diferentes e marca todos os componentes

do sintagma nominal - isso pelo menos no padrão. Também no exemplo 16, a expressão em Inglês *for me to do this* se aproxima muito mais da forma brasileira popular do que da forma do padrão. Vamos dizer agora que os franceses e os ingleses são ignorantes? Claro que não, porque não sabemos nada da história dessas línguas, assim como não sabemos muito da história do Português, e porque gostaríamos muito de saber falar essas línguas ‘corruptas’ fluentemente porque são faladas por pessoas tão chiques e cultas.

Espero que esses poucos exemplos tenham servido para mostrar que não faz sentido falar sobre variedades corretas ou variedades corruptas. Para uma língua funcionar, não é necessário haver uma concordância completa. Enfim, por que marcar o sintagma nominal três vezes (as casas bonitas) se para a compreensão é suficiente que se marque apenas uma vez (as casa bonita)? É claro que, na situação atual do Brasil, seria inadequado dizer que não é importante ensinar o padrão somente pelo fato de que se pode provar que, lingüisticamente, não há diferenças na complexidade das variedades. No entanto, deveríamos entender que, quando um indivíduo comenta sobre uma fala supostamente corrupta, faz avaliações de uma natureza exclusivamente social.

Sabendo isso, podemos definir claramente as tarefas de um (sócio)lingüista em um curso de formação de professores. O lingüista deve explicar aos estudantes que a mudança lingüística e a variação lingüística são conseqüências da própria natureza da linguagem e sempre ocorreram. Os lingüistas dizem que o estranho seria encontrar uma língua que não mudasse e não mostrasse variação. A variedade padrão atual de todas as línguas é a variedade que foi considerada corrupta no passado. Além disso, é importante falar sobre o papel que as línguas desempenham na vida social dos alunos e, talvez mais importante ainda, seja falar sobre a origem das chamadas atitudes lingüísticas, que, normalmente, são atitudes com respeito a diferentes grupos sociais. Como já disse antes, entender isso na teoria não significa necessariamente que se possa mudar o comportamento de um indivíduo imediatamente - isso é um caminho muito longo - mas, se não sensibilizarmos os futuros professores, não podemos esperar que a situação nas escolas mude.

Para vocês entenderem melhor a parte emocional na questão das variedades, vou lhes dar um exemplo pessoal: Na Alemanha, eu uso o

padrão em situações formais e o meu dialeto em casa e com os meus amigos. Esse fato, de vez em quando, causa estranheza e algumas pessoas se perguntam como alguém que passou tanto tempo na universidade ainda pode utilizar uma variedade sem muito prestígio aberto. Sempre respondo a essas pessoas que, dizendo isso, eles ofendem minha mãe, porque falam sobre a minha língua materna. Agora, imaginemos a situação de um aluno cujo professor corrige a sua fala dizendo que é errada, feia e que não tem lógica. O aluno pode reagir de duas maneiras: se aceitar o que o professor diz, deve afastar-se da sua família e do seu grupo social, porque foram eles que lhe ensinaram essa fala errada; se continuar acreditando naquilo que aprendeu da sua família e dos seus amigos – e talvez essa seja a reação mais freqüente – não pode mais confiar no que o professor diz. E isso não somente quando o professor fala sobre língua, mas sobre qualquer outro assunto. Tenho certeza de que é essa reação compreensível e legítima que causa muitos dos problemas nas escolas brasileiras, incluindo a falta de sucesso no ensino do Português culto. Ninguém vai se identificar com um grupo e, conseqüentemente, com a sua fala se os representantes deste grupo o agridem o tempo todo. Seria uma traição e para não trair o seu grupo os alunos vão aceitar reprimendas severas, como o próprio Goethe disse em sua autobiografia. Professores que criticam a fala dos seus alunos não vão conseguir que eles falem na sala de aula e, além disso, e talvez muito pior para o desenvolvimento dos alunos (e do Brasil), vão conseguir calá-los para sempre, porque, mesmo que o aluno não confie em seu professor, este representa o poder ‘legítimo’. E será que um aluno de 6 anos, 10 ou 14 anos vai-se dar conta que talvez o professor ou o poder legítimo estejam errados? Não, inconscientemente aceitará o seu papel de ignorante e se calará. Também os seus pais, que sofreram o mesmo tratamento (se não pior), vão lhe transmitir a mesma convicção. Então, em vez de o aluno aprender a utilizar mais uma variedade vai desenvolver uma grande insegurança lingüística na sua única variedade que faz com que não queira ou não possa se expressar em situações formais. Além disso, como todo o mundo só fala sobre suas supostas ‘deficiências lingüísticas’ e ninguém presta atenção ao que este aluno diz, ele mesmo acabará não prestando atenção para o conteúdo de suas contribuições orais. Por isso, eu acho que não é o aluno que deve mudar, mas sim o professor, a escola e, sim, a sociedade os quais devem repensar o seu papel na formação dos jovens brasileiros.

The new implication is that the school (or at least some schools) do not provide the kind of social context in which working-class children are able (or willing) to use language most effectively. In other words, the problem can now be viewed as resting with the school and not with the child or his language (Trudgill 1975: 99).

Invertendo a direção em que se costuma dar esse diálogo, cabe ao professor o esforço para entender o sentido e o valor dos recursos expressivos que compõem o dialeto que o aluno fala, balizar as diferenças que o distinguem do dialeto em que se expressa o professor e do dialeto em que se escreve (Guedes 1999: 160).

Tradicionalmente, os professores em muitos países pensaram que o seu maior dever com a sociedade era eliminar as variedades não-padrão. Tentaram por muito tempo e o fato de nunca ter dado certo em nenhum lugar foi atribuído à falta de inteligência dos alunos que falavam uma variedade não-padrão. Esse método conseguiu manter muitas sociedades em um sistema de classes bem definidas, porque os representantes das classes poderosas facilmente podiam provar que os pobres mereciam ser pobres porque nem adiantou dá-lhes a possibilidade de estudar. Não queriam estudar! No entanto, o problema verdadeiro consistiu em que os filhos dos pobres foram tratados como se fossem filhos de ricos, não em relação à infra-estrutura oferecida pela escola, mas em relação à variedade ali utilizada, que era, em muitos casos - e agora volto ao início da minha palestra - quase uma língua estrangeira. Lamentavelmente, no Brasil, essa situação ainda não mudou em muitas escolas.

O outro extremo seria fazer da variedade falada pelos alunos a única variedade utilizada na escola. Lingüísticamente, isso não seria nenhum problema porque agora sabemos que todas as variedades têm a mesma complexidade e podem ser desenvolvidas para funcionar em qualquer área se for necessário, exatamente como o Português que, na Idade Média, ganhou cada vez mais funções do Latim. Entretanto, esse método também teria várias desvantagens. As atitudes existentes na sociedade brasileira, até as da maior parte das pessoas das classes marginalizadas, fariam com que tal método causasse bastante estranheza. Além disso, quase todas as obras literárias e muitos dos

meios de informação são escritos na variedade culta e, obviamente, não pode ser o nosso objetivo tirar dos alunos a possibilidade da leitura.

Conseqüentemente, o método indicado para as escolas brasileiras parece ser um bi-dialetalismo que valoriza tanto a variedade dos alunos - e isso não somente até terem aprendido o padrão - quanto a variedade culta, como diz Paulo Guedes.

Não se trata, portanto, nem de confinar o aluno a seu dialeto de origem nem de levá-lo a substituir seu dialeto pela língua culta, mas de promover entre os dois dialetos um diálogo que enriqueça a expressão do conhecimento que for necessário construir a respeito da realidade em que vive o aluno (Guedes 1999: 160).

No que diz respeito ao aspecto oral desse diálogo, não faz muito sentido tentar obrigar os alunos a utilizarem o padrão, porque tal tentativa nunca teve e não teria muito sucesso.

The teaching of spoken standard English in school is not advisable, since it is almost certainly a waste of time (Trudgill 1975: 79).

Quanto ao aspecto escrito, faz muito sentido ensinar o padrão aos alunos - claro, sempre mostrando e explicando as diferenças entre as variedades de uma maneira neutra que se afasta de qualquer avaliação qualitativa. Um aluno que sente que a sua fala é respeitada e valorizada aprenderá o padrão mais facilmente.

We can agree, then, that the bi-dialectalism approach can be used to teach children who do not normally use standard English how to write it for certain purposes (Trudgill 1975: 81).

Para que as aulas de Português se tornem ocasiões constantes de desenvolvimento da própria linguagem, como expressão subjetiva e comunicação intersubjetiva, vai ser preciso que nelas se promova o domínio da língua escrita para que o aluno se torne capaz tanto de ler os conteúdos referenciais constituídos pela civilização da escrita e de expressar por escrito a sua percepção deles (Guedes 1999: 128).

Esse aluno também desenvolverá a vontade de ler e discutir, porque saberá que o conteúdo dos seus depoimentos é muito mais importante do que a forma na qual ele os pronuncia.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dramática da língua portuguesa. Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social*. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Memórias: poesia e verdade* (Tradução de Leonel Vallandro). Porto Alegre, Editora globo, 1971.

GUEDES, Paulo Coimbra. 'E como seria uma Escola para o Brasil' em: *Letras - Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*. 27-66, 1998.

\_\_\_\_\_. 'Ensinar Português é Ensinar(-se) a escrever (como a) Literatura Brasileira' em: Paulo Coimbra Guedes (ed.). *Ensino de Português e Cidadania*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretária Municipal de Educação, 1999. pp. 123-201.

TRUDGILL, Peter. *Accent, Dialect and the School*. London, Edward Arnold, 1975.



*Parte 2*  
*Formação de Professores de Língua Estrangeira*



# Investigating the reflections of student-teachers on EFL teaching/learning: a study of observation reports

Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

## I. Introduction

The process of formal teaching and learning is a complex of cognitive and social activities involving the orchestration of different practices within the same superordinate social practice: the classroom. As socially constructed agents of a given culture, teachers and students act and behave according to the way they interpret, understand and perceive the 'reality' of the classroom, which in turn, reflects their knowledge and beliefs.

The educational setting, therefore, seems to represent an interesting site for reflexivity. If effective changes in the educational system are invoked, it seems paramount that both teachers and students think critically about their roles, subject positions and relations using their own experience as students and as teachers, and thus becoming subjects of study as opposed to objects of the teaching/learning process.

Drawing on the interdisciplinarity of language teacher education and critical discourse analysis, this paper aims at throwing light on aspects of the process of foreign language teaching/learning at the Letters Course of Universidade Federal de Santa Catarina. More specifically, it focuses on how students interpret their own roles and those of teachers in the FL classroom. In order to pursue this aim, data are analyzed in the perspective of Hallidayan systemic functional grammar, precisely the systems of mood and transitivity. Data originate from observation reports produced by student-teachers at the initial stage of their *Teaching Practicum* course.

The present study is divided in four sections. Section two addresses the theoretical rationale in which this study is based. In the following section, regarding methodological aspects, a description of the

participants along with an account of the procedures used for the data collection is given, and finally, section four presents the analysis and discusses the results here obtained.

## **II. Critical discourse analysis (CDA) and systemic functional grammar (SFG)**

Discourse is use of language viewed as a form of social action. Discourse analysis, in turn, is analysis of how the language used in texts functions as social action. This type of analysis demands attention from various angles: semantic, grammatical, lexical, contextual, among others (McCarthy, 1991).

A working assumption in critical discourse analysis is that any piece of language use may be assessed critically, conceiving textual analysis as commentaries not only on the content of texts, but rather on the content of texture (form) of texts. Form and content cannot be dissociated, for different representations of content entail different realizations of form and vice-versa. Shortly, form is an intrinsic part of content.

In this regard, the systemic-functional theory of language (Halliday, 1994) is notably fruitful for textual analysis. Halliday's theory of language claims that language functions as the expression of meanings according to the context in which it is embedded, and that it consists of a set of systems of choice, each system offering the speaker/writer different forms for expressing the intended meaning.

Systemic linguistics is thus functionally, contextually, semantically, and semiotically oriented. Eggins (1994:02) offers an explanation for this theoretical claim:

...that language use is functional; that its function is to make meanings; that these meanings are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged; and that the process of using language is a semiotic process, a process of making meanings by choosing.

The functional dimension of language has to do with the meanings one makes through language. Functionalists are interested in how people use language to accomplish everyday social life. In asking

functional questions about language, one has to bring into focus not only language, but language use in a given situational context, or in the immediate environment of a communicative event.

Regarding language orientation to semantics, people interact in order to make and exchange meanings. Language expresses three kinds of meanings simultaneously, which are known as the metafunctional components of the semantic system: ideational (which is here regarded as experiential only, since the logical component is not considered for the purposes of the present study), interpersonal and textual.

Experiential meaning is concerned with content or ideas. It refers to how we use language to represent our experience and the way we see the world. Experiential meanings are realized by means of the transitivity system, which in turn, is realized through processes (verbs), participants (nouns) and circumstances (prepositional phrases of time, manner, place, etc.). Transitivity structures make up the functional configuration of the clause as representation.

The transitivity system thus concerns the clause in its experiential function conveying our experience of the world or, in other words, transmitting a picture of reality. Such experience consists of ‘goings-on’ – doing, happening, sensing, being, saying, meaning – which are all arranged in the grammar of a clause and which can be divided into three functional components: i) process (realized by a verbal group), ii) participants (realized by a nominal group), and iii) circumstances (realized by an adverbial group and/or a prepositional phrase). Processes center on the part of the clause which is accomplished by the verbal group, or on what ‘goings-on’ are portrayed in the clause. The participants are the entities evoked in the process. Circumstances are more marginal than participants, being usually concerned with setting, temporal and physical matters.

As follows, the process types together with the main participant roles associated with them are explored. Since the present analysis focuses in four process types (cf. Martin et al, 1997), only these ones are here addressed, namely material, mental, relational and verbal.

Material processes are processes of doing and happening. They represent the notion that some entity ‘does’ something or ‘makes’ something happen. This entity, which is understood to be the main participant, is labeled as Actor. Mental processes are clauses of sensing, best described as states of mind or psychological events. The main

participant, called Senser, is a conscious being that feels, thinks and/or perceives. Relational process clauses are said to be those of being. This type of processes relates the main participant to an identity (Identified) or to an attribute (Carrier). Verbal processes, finally, are processes of saying, in which the main participant is called Sayer.

Interpersonal meaning expresses the roles played by interactants as well as the writer's/speaker's attitude and judgement of the subject matter being exchanged. In interpreting the clause in its function as exchange, interpersonal meanings are encoded by the Mood System, which in turn, sets the speaker's/writer's and the listener's/reader's roles in the interaction, and his/her personal commitment to what is being said or written.

Interpersonal meanings cover two main areas: the type of commodity being exchanged and the way interactants take a position in their exchanges. The exchanges can be recognized across four kinds of speech act: i) statement (giving information), ii) question (demanding information), iii) offer (giving goods and services), and iv) command (demanding goods and services). When exchanging information, the clause takes on the form of a proposition, while in exchanges of goods and services it is called a proposal. The distinction in the grammatical system of mood lies between imperative and indicative kinds, with the indicative type having the further differentiation between declarative and interrogative types.

The mood element consists of two parts: subject and finite. The former consists of a nominal group which can be recognized in the clause by repeating it in pronoun form in a tag. Finiteness is expressed by means of a verbal operator. An essential feature of finiteness is polarity: clauses can be positive or negative. However, between these two poles are intermediate positions referred to as modality, within which one can express probability or frequency of propositions through modalization, or obligation or inclination of proposals through modulation.

Textual meaning, finally, regards the way the text is organized in relation to its context. The clause as message projects textual meanings, which in turn, are projected by the Theme System, which concerns the point of departure of the message (Theme) and its continuity (Rheme) in the organization of the clause.

Even though the three meanings represented in language (experiential, interpersonal and textual) “contribute simultaneously to the meaning of the message” (Thompson, 1998: 28), in this study, only the experiential and the interpersonal metafunctions are directly addressed. Yet, they interweave in terms of the meanings emerging from the texts.

This semantic complexity, which allows language to encompass experiential, interpersonal and textual meanings simultaneously into linguistic units, is only made possible because of the semiotic orientation of language.

Semiotic systems assume choice as an intrinsic element of the potential of language. Therefore, making a choice from a linguistic system takes us into an examination of actual linguistic choices and potential linguistic choices. While the former relate to what people did or said in a given communicative event, the latter refer to what they could have done or said instead.

To sum up, the meanings one wishes to make through language as well as the selection of certain words and structures (lexicogrammar), as opposed to others, that encode these meanings, are of primary relevance to semiotic systemicists.

Research has shown that the systemic functional approach to language, whose aim is to help analysts to understand the meanings built up through language, has served as an effective descriptive and interpretive apparatus for analyzing language as a strategic and meaning-making form of action. Consequently, it is pertinent to critical discourse analysis.

CDA and SFG were selected to base this study not only because they allow interpretations from several perspectives, but also due to the importance they give to research made out of samples that evolve around particular forms of social practice, of which the foreign language classroom constitutes an example.

### **III. Method**

Students from the eighth semester of the Letters Course at UFSC take “Teaching Methodology” as a regular course. During one semester, students and teacher discuss theories of language learning, as well as the methods, approaches and techniques available for foreign language

teaching. Additionally, selected literature on different methodologies for approaching vocabulary, grammar, reading, writing, oral fluency, comprehension and pronunciation is reviewed. Finally, students plan classes based on the knowledge they have gained not only throughout the semester, but also during the entire undergraduate program. This specific subject-matter of *Teaching Methodology* aims at preparing these students for their last credit work before graduating, namely *Teaching Practicum*, which is the period when student-teachers actually go into the classroom to observe experienced teachers and then to teach their own classes.

In the second semester of 1998, however, as part of their evaluation process in *Teaching Methodology* students were already required to write critical-evaluative descriptions of the foreign language classes they had been attending as learners so as to discuss real situations in the classroom. From these reports, two were randomly selected for the present analysis, each from a different student.

In their reports, the two subjects address the teacher and the students repeatedly. In this examination, I analyze the grammar of these texts in the light of Halliday's (1994) grammatical system of transitivity in the processes into which the participants mentioned above are inscribed.

The transitivity analysis is restricted in the sense that it deals with processes and main participants only, and with the dominant clause of a hypotactic relation. Projected clauses are neglected. In paratactic relations, both the initiating and the continuing clauses are taken into consideration.

As for the personal/evaluative comments students elicit in their reports, only those aimed at the process of teaching and learning a foreign language are considered. The clauses, in this case, are undertaken as exchange (interpersonal metafunction). The mood system, more precisely modality is the point of departure for the analysis.

#### **IV. Analysis**

Through the present analysis I compare the two students' perceptions of the process of teaching/learning a foreign language and the way they articulate their beliefs and ideologies. As a result of the analysis, I hope to gain some insights into the social practices being



experienced by teachers and students in the FL classroom, from the perspective of students, possibly future teachers of English as a foreign language.

I understand that through a transitivity analysis, I will be able to picture how the subjects interpret the roles of learners as well as the teacher's roles in the FL classroom, and through a mood/modality analysis, I will have some understanding as to these students' opinions regarding the process of teaching/learning a foreign language.

As a means of facilitating the comprehension of the analysis carried out, personal and evaluative comments regarding FL teaching/learning are in italics with the modal markers in bold. The processes identified as relating to teachers and to students are in blue, while the main participants (Actor, Senser, Sayer and Carrier/Identifier) are in red.

### TEXT 1 (student 1)

1. **The teacher began** the class by asking students a question about their private lives. **He**
2. **asked** them what they had done on the weekend. **They did not seem** interested in
3. answering such a question. **They used** short phrases like "nothing special" or "I slept".
4. *According to what I have studied about teaching foreign language, this is a strategy:*
5. *ask about subjects close to students, subjects they know and interest them. Usually*
6. *things related to their lives: what happened to them on certain occasions, where they*
7. *went on the weekend, on vacation, on holiday, what they ate for breakfast, and so*
8. *on. However, sometimes it seems that students feel embarrassed of speaking about*
9. *their lives, maybe they don't want themselves to be exposed in front of the classroom.*
10. *It is a additional element of distress students undergo. In order to get them more*

11. relaxed, **the teacher himself told** the students what he had done on the weekend. **He**
12. **said** he had been correcting homework during the weekend.
13. As for the discussion about the qualities of a good conversationalist, **students became**
14. more aware of the skills necessary for being a good conversationalist. *Those qualities*
15. *are pretty much alike whatever language we are discussing about. People who wants to*
16. *be good conversationalists should develop the ability to start a conversation, to keep*
17. *the stream of communication flowing in a steady way, allowing your partner to speak,*
18. *taking turns and finally to finish the conversation. People involved in a conversation*
19. **should** *be sensitive to the reactions of their partners so as not to be rude or*
20. *inappropriate. The teacher explained* differences of pronunciation between American
21. English and British English. **It is good** *that teachers point out the peculiarities of each*
22. *main variety of English. It is safer for students not to mix up pronunciations of different*
23. *dialects because there may be misunderstandings due to phoneme switch, for example,*
24. *father / farther, which sound very alike in British English. On the other hand, winter /*
25. *winner sound the same in America.*

## Transitivity Analysis

**Table 1: Process types across participants in text 1**

Line	Participant	Process	Process Type
1	The teacher	began	Material
1 / 2	He (the teacher)	asked	Verbal
2	They (the students)	did not seem	Relational
3	They (the students)	used	Verbal
11	The teacher himself	told	Verbal

<b>11/12</b>	<b>He (the teacher)</b>	<b>said</b>	<b>Verbal</b>
<b>13</b>	<b>Students</b>	<b>became</b>	<b>Relational</b>
<b>20</b>	<b>The teacher</b>	<b>explained</b>	<b>Verbal</b>

As can be seen in table 1, the teacher is addressed in the text 5 times, being inscribed into a material process and thus, as a doer only once; and 4 times as a person whose role is to verbalize his knowledge or to give commands as to what to do in the classroom. These 4 verbal processes seem to reflect the view that this student apparently has regarding the teaching/learning process. It appears that, for him, this process is still based on a hegemonic and patriarchal system, in which the success in the classroom depends mostly (if not only) on teacher talk.

Students are mentioned only 3 times, not as active participants though. They are addressed twice in relational processes, in which they are ascribed as having some attributes, and once in a verbal process, in response to a question posed by the teacher. It seems that this student sees the FL classroom as a passive setting, where things (maybe also learning) happen very slowly or even not frequently. For him, action does not take place in the classroom.

Summing up, it appears that this student sees social relations and social identities in the classroom as rather traditional and, probably, in agreement with his experience as a student throughout his school life. Aware of the fact that the university is the educational setting which most accounts for criticism and attempts to change (Bakhtin, 1973), it seems that this student, after 4 years at a more 'equal' setting in terms of power relations, has not changed much the way he sees the educational environment. The subject position he assumed throughout his school life has become a hard enough burden to endure and fight against. Additionally, it seems that the discourse and social practices across his schooling have consolidated such a schema of a student's identity that this student himself cannot deconstruct and get rid of. If this is so, it provides evidence that social practices influence language, which in turn, reinforces social practices.

### **Mood/modality analysis**

Only propositions are present in text 1. More specifically, the clauses have the mood structure of declaratives functioning as statements of information and situating the readers in the role of acknowledgers.

The personal comments made by student 1 relate to his understanding of foreign language teaching. His text provides many considerations which try to link theory and practice. However, this student does not very much commit himself with his propositions. Conversely, his discourse is highly modalized, as can be seen in table 2.

**Table 2: Modalizations in text 1**

Text 1: student 1	
Line 5	Usually
Line 8	Sometimes
Line 8	It seems
Line 9	Maybe
Line 16	Should*
Line 19	Should*
Line 21	It is good*
Line 23	May

\* Since the uses of **should** and **it is good** do not refer to the reader, but to a third party, it is a form of conveying information. Thus, they are regarded here as forms of modalizations within propositions, as opposed to forms of modulation within proposals (Halliday, 1994: 89).

### TEXT 2 (student 2)

1. This time **we went** to the laboratory in the beginning of class instead of leaving it to the
2. end. There, **we corrected** some exercises on comprehension and pronunciation from the
3. book, as usual. As **we had** some time left from the time scheduled for the lab, **we**
4. **revised** the exercises before going to class. In class, **we worked** with news taken from

5. French newspapers. These news were in the method, I have to say. I think it would be
6. pertinent to say a few words about the method adopted – since so far I have mentioned
7. it several times, but without saying much about it. This method is called *Panorama I*,
8. and it's a very recent book (from last year I think). In the first day of class, the book
9. was highly complimented by the teacher as a very updated piece of didactic material.
10. The texts of the first unit were indeed, quite interesting, but not necessarily unusual. It
11. was about a mystery, a crime that took place in a small town and was being investigated
12. by a female detective (the unit does not give the solution of the mystery, by the way).
13. This was the unit we saw throughout the semester. This sticking to a theme makes the
14. reading suitable for further discussion, which was actually explored by the teacher some
15. classes ago. Going back to the class, **the teacher asked** the students to read those
16. outlines taking turns. The working with the outlines provided, as I said above, a topic
17. for a conversation section: **she asked** us what interesting news we read that day. It was
18. the day after the students from UFRJ interrupted a ceremony presided by Ruth Cardoso.
19. *As it is a very interesting theme, specially because all my colleagues are students of a*
20. *public university, it becomes, in a sense, more important than the target language - and*
21. *that makes students really interested (well I know I got really interested).* Actually,
22. **students did not drop** the target language; **they did try to speak** in French, but
23. sometimes **they had to shift** to mother tongue in case they do not find the words or the

24. way of saying something. **I think** it shows a willing to communicate, which is the basis
25. of language use, and that is why such discussions are profitable. Other thing to be
26. noticed is that we are having more conversation section in the last classes. I do not
27. know if she only does that when there we have covered the grammatical issues or the
28. exercises of the day, but, in spite of that, it is really fruitful. After having talked about
29. Ruth Cardoso and privatization, **we read** some other news taken from different sources,
30. and **we** briefly **discussed** them (almost as a sort of comprehension check). The end of
31. the class was a game: we played *forca*: **A student thought** of a word and **we had to**
32. **guess** the letters of that word (it was *Gen d'arme*: policeman). **It could** be better
33. explored if it was a main activity instead of just a resource to fill up the time we still
34. have, but it was nice.

### Transitivity analysis

**Table 3: Process types across participants in text 2**

Line	Participant	Process	Process Type
1	We (students and teacher)	Went	Material
2	We	Corrected	Material
3	We	Had	Relational
3/4	We	Revised	Material
4	We	Worked	Material
15	The teacher	Asked	Verbal
17	She (the teacher)	Asked	Verbal
22	Students	did not drop	Material
22	They (students)	did try to speak*	Verbal
23	They	had to shift	Material
29	We	Read	Material

<b>30</b>	<b>We</b>	<b>Discussed</b>	<b>Verbal</b>
<b>31</b>	<b>A student</b>	<b>Thought</b>	<b>Mental</b>
<b>31/32</b>	<b>We</b>	<b>had to guess</b>	<b>Mental</b>

\* In this case, there is a single clause with a single process element which is realized by a complex of two verbal groups. According to Martin, Matthiessen & Painter (1997), in a transitivity analysis, the second (non-finite) verbal group is the relevant one for process type.

As seen in table 3, this student sees the FL classroom as a more active place as opposed to subject 1. Out of the 14 processes analyzed in this text, 7 (or 50%) of them are material. This student seems to understand the foreign language classroom as being a collaborative setting, where the teacher and the students participate together in the actions which occur there. This can be seen through the many (8) uses of 'we' as the participant (this report comes from his observation of a French class, where he participates as a student). In this text, students are also addressed by 'they' and 'a student'. The latter use can be easily understood, since it concerns a specific group activity which had as its starting point an individual student selecting a word to be guessed by the colleagues. The use of 'they' seems a bit more intriguing, because once the participants are collectively always referred to as 'we', why would it be changed in the three specific uses of 'they'? It is my guess that this subject does not include himself in these processes. Since in all these uses, he is talking about the difficulties students have in posing their opinions in the FL, it seems that he does not share this problem with his colleagues, and thus, he used 'they' instead of 'we'. One could also suppose that he did not participate in this particular class discussion, but since he makes a side comment about how interested he was in the activity, it appears that this is not the case.

Verbal processes were used twice to refer to students, once as 'they' and once as 'we'. The two processes used in these utterances are 'try to speak' and 'discuss'. This seems to demonstrate that this subject sees that there must be a commitment on the part of students with the process of learning. They try to speak in the FL and they discuss the readings assigned. Additionally, 2 of the verbs related to students are mental processes, which shows that thinking is also part of students' responsibilities, confirming a bigger commitment with the educational process.

The teacher is addressed separately from students only twice in the text. In both cases, the processes related to her are verbal, and the situation is that of giving commands. Therefore, although the two students being analyzed here seem to have a different view of the classroom, it seems that they share the belief that there is asymmetry between teachers and students in terms of power relations in the FL classroom. The difference between them seems to rely mostly on the degree of in/equality and of responsibility allotted to the teacher and to the students.

Comparatively speaking, student 1 regarded the teacher as being apart from students, reflecting his view of the classroom as a monoglossic place and showing a greater asymmetry in terms of social identities and subject positions; he also considers the students as rather passive. Student 2, conversely, seems to understand the classroom as being a place where the process of teaching/learning depends on the engagement of both participants.

### **Mood/modality analysis**

Just as student 1, student 2 deals with propositions only. However, as can be seen in table 4, his discourse is not so modalized as the one previously commented on. This is probably due to the fact that student 2 comments more on the book used in class and on the topics students discuss throughout the class. Probably, he considers the information he encodes in his report as factual, and thus he does not make use of modal markers.

Few remarks are made regarding his conception of what a foreign language class involves. However, in his evaluative information about classroom practices, he also modalizes his discourse.

**Table 4: Modalizations in text 2**

<b>Text 2: Student 2</b>	
Line 24	I think
Line 32	Could*

\* Since the use of **could** does not refer to the reader, but to a third party, it is a form of conveying information. Thus, it is regarded here as a form of modalization within a proposition,



as opposed to a form of modulation within a proposal (Halliday, 1994: 89).

Since the personal comments of students 1 and 2 differ in terms of content, it is likely that the use of modalization also differs, as it occurs in the texts analyzed. However, one consideration must be made. Whenever the comment made by the subjects regards the teaching/learning process, both students' commentaries are modalized.

It is natural that when students' discourse refers to their understanding of this process, they are not assertive. Specially if we consider the audience for whom these texts were intended, their teacher in the course of "Teaching Methodology". In my interpretation, the fact that they do not want to strongly commit themselves to their propositions may be a result of either their knowledge regarding the complexity of the process of teaching and learning a foreign language, or "fear", in that they are not sure whether what they are saying is what their teacher wants them to say, which reinforces the idea of inequality in terms of power relations also viewed in the analysis of transitivity.

I have discussed a very short piece of language in use in which a simple analysis of the texts seems to attest what Coulthard (1994: 01) once said: that "any given text is just one of an indefinite number of possible texts...of the writer's message". As Sinclair (1994: 25) points out, "the study of language is moving into a new era", and it is my belief that analysis focusing on the examination of actual linguistic choices may help us in a better understanding of texts.

## REFERENCES

BAKHTIN, M. "Language Speech and Utterance." In VOLONISOV (ed.) *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press, 1973.

- COULTHARD, M. "On Analyzing and Evaluating Written Text." In *Advances in Written Text Analysis*. Malcolm COULTHARD (ed.). London: Routledge, 1994.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional linguistics*. London: Pinter, 1994.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse as Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- HALLIDAY, M.A K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A K. & HASAN, R. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- MARTIN, J. R., MATTHIESSEN, C. & PAINTER, C. *Working with Functional Grammar*. London: Arnold, 1997.
- MCCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- SINCLAIR, J. "Trust the Text." In *Advances in Written Text Analysis*. Malcolm COULTHARD (ed.). London: Routledge, 1994.

# A formação lúdica do professor de Língua Inglesa

Carla Conti de Freitas<sup>1</sup>

Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás

Este trabalho tem como objetivo divulgar parte de uma pesquisa que venho desenvolvendo no Curso de Mestrado em Lingüística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás. Com essa pesquisa pretendo investigar o aspecto lúdico na formação do docente de língua inglesa e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Para isso, estou considerando o processo de formação de professores na Universidade a partir do currículo do curso e principalmente da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, da qual sou professora.

A formação de professores de Língua Inglesa acontece, geralmente, a partir do curso de Letras no entanto é importante ressaltar que a maioria dos cursos oferecem habilitação dupla – Língua Portuguesa e Inglesa. Para a formação do professor de uma língua estrangeira não se pode considerar apenas a sua habilidade na língua que se pretende ensinar. É fundamental que este profissional tenha acesso tanto às questões teóricas sobre a aprendizagem da língua como às questões metodológicas e pedagógicas que o curso oferece e que se assemelham ao programa de formação de professor de qualquer outra área. No entanto, muitos trabalhos têm sido desenvolvidos no intuito de incrementar a prática pedagógica do professor de língua inglesa e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio nesta área, e, além disso, minimizar as dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira.

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Inglesa e aluna do curso de Mestrado em Letras – Universidade Federal de Goiás e professora de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa – Universidade Estadual de Goiás.

Considerando a necessidade de se repensar os programas de formação do professor de língua inglesa e a necessidade de implantação de programas de formação continuada ou em serviço, existem várias propostas que estão sendo estudadas e avaliadas. Como professora da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, do quarto ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás - Goianésia, reforço essa preocupação com a formação desses professores e busco a partir desta pesquisa, propor alguns caminhos que possam servir de indicativos para este processo de estruturação e reformulação dos programas de formação, principalmente, nas universidades.

Após um estudo e avaliação do programa de formação desse curso, pude perceber que existe uma ênfase nos aspectos teórico, o que é demonstrado pelas disciplinas que formam a grade curricular. A partir do terceiro ano do curso os alunos têm contato com algumas disciplinas de cunho pedagógico, porém muitas são tratadas de forma teórica, o que pode ser percebido se analisarmos as ementas de disciplinas como Didática, Psicologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino. No quarto e último ano, os alunos têm duas disciplinas de cunho pedagógico que são: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. E, já fazem, neste ano, o estágio supervisionado. A minha preocupação maior, enquanto professora, se refere à ausência de oportunidades para se pensar a prática pedagógica, efetivamente, e refletir sobre a sua atuação uma vez que na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa isso nem sempre é possível devido ao que é proposto pela ementa e ao número de aulas semanais que se limitam a duas. Os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira parece enfatizar o desenvolvimento da proficiência do aluno, professor em formação, e que estes acreditam que esta ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino. Na maioria dos casos, os cursos não possibilitam a reflexão sobre a prática e oferecem sugestões de atividades para a sala de aula.

Muitos fatores favorecem e outros impedem o desenvolvimento de um programa efetivo de formação de professores de Língua Inglesa, mas uma análise dessa realidade que foi descrita nos permite levantar alguns questionamentos, principalmente no que diz respeito à formação pessoal desse professor que pode ser melhor explicada como sendo uma possibilidade de auto conhecimento que provoque uma transformação na prática pedagógica a partir da reflexão da própria ação. Esse

exercício de ação-reflexão-ação só se torna possível se o aluno, professor em formação, considerar esse tipo de trabalho relevante para sua formação e se propor a refletir o próprio fazer. Para desenvolver um trabalho que possibilitasse ao professor esse exercício de auto conhecimento e reflexão da própria prática, busquei em alguns estudos sobre formação pessoal e ludicidade (Negrine,1998) e discussões sobre a formação do professor de língua inglesa (Richards, 1998 e Almeida Filho,1999) suporte teórico para que essa proposta se efetivasse. Com isso, nesta pesquisa, procuro investigar as implicações do lúdico na formação do profissional da área de Letras e no processo de aprendizagem da língua inglesa e se a ludicidade do professor influencia o seu fazer pedagógico colaborando, assim, com a prevenção de dificuldades de aprendizagem da língua inglesa.

Para compreender melhor a importância de ludicidade na formação do professor, buscarei demonstrar o papel dessa para o desenvolvimento do adulto e a sua relevância para o auto conhecimento, que possibilita o conhecimento do outro, e as relações dela com o processo de formação e estruturação da prática. Assim, podemos nos referir à proposta que Negrine (1998) apresenta para formação de professores a qual considera três aspectos da formação: teórica, pedagógica e pessoal. Essa última propõe que o professor em formação vivencie experiências lúdicas e que isso se dá através do jogo. Para ele, o jogo permite que o adulto vivencie sensações de prazer que ajudam a desbloquear suas resistências possibilitando uma melhor compreensão de si e do outro. E essa formação está, segundo Falkenbach (1999), 'alicerçada em um enfoque corporal' e concordando com Negrine (1994) afirma que 'ela se concretiza através da sua atividade central, que é o jogo lúdico, componente que prepara e dá passagem para o momento seguinte, que é de sensibilização'. A formação pessoal, proposta por Negrine (1998), foi considerada por Santos (1997) como formação lúdica e esta denominação utilizarei em alguns momentos deste trabalho.

Com relação à formação do professor de língua inglesa, Brown (1994) sugere que o professor deve considerar algumas características que segundo ele definem um bom professor de línguas. Entre elas podemos destacar algumas que por se referirem à habilidades interpessoais, podem ser relacionadas com a ludicidade do professor. Ele cita, entre outras, gostar do convívio com outras pessoas,

demonstrar entusiasmo e bom humor o que seria possível discutir a partir de vivências lúdicas. Richards (1998) chama atenção para a importância da reflexão da própria prática pois a partir disso, o professor pode avaliar as ações, o material, as atitudes e os conceitos envolvidos em sua sala de aula e modificar algo se necessário. Ele propõe que o professor faça descrições sobre sua prática como forma de propiciar uma reflexão de sua prática e esse exercício será desenvolvido pelos participantes desta pesquisa, nesta etapa, uma vez que eles têm um momento para relatar e comentar a atividade que participaram e que implicações podem ter com sua prática.

Possibilitar uma formação a partir da reflexão da prática significa que a Universidade acredita que a formação não termina com o curso de graduação e se propõe a desenvolver projetos que possibilitem a continuação da formação para os professores principalmente por concordar com Almeida Filho (1995) quando pontua o caráter dinâmico e contínuo da formação que se desenvolve ao longo do tempo. A pesquisa que desenvolvo revela o caráter de continuidade da formação e a preocupação desta instituição com a formação desses professores que terminam o curso de graduação em dezembro de 2000 mas que poderão participar de cursos que serão oferecidos por esta instituição - formação continuada – no próximo ano, uma vez que os participantes da pesquisa serão observados em sua sala de aula e participarão de momentos de estudo e reflexão de sua própria prática. Esses momentos poderão possibilitar o crescimento pessoal e profissional desses professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino de língua inglesa na região.

Por isso, optei pela metodologia da pesquisa-ação, por considerar que seus pressupostos são adequados ao trabalho que ora se desenvolve, e o grupo de participantes envolve 18 estagiários do quarto ano do curso de Letras, dessa instituição. As informações desta pesquisa estão sendo obtidas através das observações, entrevistas e relatórios escritos feitos pelos participantes, formação lúdica e observação do participante em sua própria sala de aula. Em seguida, será feita a discussão das informações obtidas nessas diferentes etapas e, finalmente, a elaboração da dissertação.

Neste trabalho, trato, apenas, da terceira etapa – formação pessoal – na qual os participantes, professores em formação, têm oportunidade de vivenciar, a partir de diversas atividades lúdicas, suas emoções e

reconhecer seus limites e desejos como forma de buscar o auto conhecimento que possibilita refletir e avaliar suas ações, atitudes, conceitos e valores, tanto no plano pessoal quanto no plano profissional e, a partir daí, transformar sua prática pedagógica.

Neste momento, os participantes não só lidam com suas próprias emoções como também passa a conhecer mais o outro uma vez que as atividades propiciam maior integração entre eles e o momento da verbalização dessas emoções permite que avaliem um pouco mais as suas próprias atitudes no grupo e reflitam sobre a importância de cada elemento do grupo, gerando uma reflexão sobre as suas atitudes enquanto professores. Os participantes, no final do encontro, fazem um relato, por escrito, da atividade que participou e dos sentimentos que a mesma envolveu, além de pontuar questões que a sua participação na atividade provocou com relação à prática em sala de aula. Este momento de reflexão possibilita o auto conhecimento e, também, um conhecimento maior de sua prática e, conseqüentemente, de seus limites. O conhecimento construído a partir dessa participação em atividades lúdicas, aparentemente sem compromisso com o trabalho sério, é que possibilitará o estudo e reconhecimento das teorias que fundamentam o fazer pedagógico de cada um. Esse conhecimento permitirá, então, que as escolhas feitas estejam de acordo com o perfil de cada um, isto é, torna o professor autônomo e, portanto, responsável por sua prática.

Esta etapa foi organizada em sete encontros, nos meses de agosto a outubro de 2000, com duração aproximada de uma hora e quarenta minutos cada. A escolha dessas atividades considerou cada tópico que se pretendia discutir com o grupo e envolveu questões diversas. Algumas atividades sofreram alterações para que se tornassem mais apropriadas ao objetivo proposto, ao grupo ou ao espaço físico. Foram desenvolvidas as seguintes atividades:

Encontro 1: Tesouro Humano

**Encontro 2: Frase incompleta, Dança (espelho), Guiar**

**e ser guiado**

Encontro 3: A lição dos gansos, Galeria de arte

Encontro 4: O limpador de placas

Encontro 5: Espelho

Encontro 6: O bicho

Encontro 7: A máscara, O embrulho

Todos os encontros foram realizados a partir da proposta de formação pessoal sugerida por Negrine (1998) e tiveram os seguintes momentos:

1. Conversa com o grupo sobre as atividades que seriam desenvolvidas naquele encontro;
2. Realização de atividades lúdicas e/ou dinâmicas que possibilitassem uma posterior discussão no grupo de questões referentes ao desenvolvimento pessoal e profissional.
3. Verbalização dos sentimentos e das impressões que as atividades lhes causaram. Ao final de cada encontro, os participantes falavam sobre o que tinham vivenciado, sentido e sobre a participação deles nas atividades.
4. Os participantes elaboravam um relatório sobre o encontro no qual relatavam as atividades e as experiências vividas.

De fato, esta etapa provocou muita movimentação no grupo que se mostrou mais descontraído e alegre durante as aulas. Ao mesmo tempo provocou, também, momentos de dúvidas e reflexões sobre as tarefas do professor, as relações entre ensinar e aprender, entre o aprender e o prazer, as relações entre o professor e o aluno e entre os alunos, a importância da integração e da motivação na sala de aula, entre outros. Neste trabalho, não farei a análise de todas as atividades propostas nesta etapa da pesquisa e que foram relacionadas acima. Serão analisadas, aqui, duas dessas atividades: Galeria de arte (realizada no terceiro encontro) e As máscara (realizada no sétimo encontro).

Atividade: **Galeria de arte**

Objetivo: Possibilitar a criatividade, a valorização do trabalho do outro e do trabalho em equipe.

Procedimentos: Cada participante recebe um pedaço de barbante e quando a professora sinaliza o início da atividade cada participante deve soltar o barbante e deixá-lo cair. Todos observam as figuras que foram formadas. Em seguida, os participantes se reúnem em duplas e devem



formar alguma figura utilizando os dois barbantes. Todos observam as figuras formadas pelas duplas. A atividade se repete em grupos de três, quatro e seis participantes.

Comentário: A atividade possibilitou a criação de diversas figuras que foram apreciadas pelo grupo e que revelavam algo dos participantes que as criaram. Neste momento, os participantes puderam perceber a diferença entre um trabalho desenvolvido individualmente (o primeiro) e dos trabalhos desenvolvidos em grupo (o segundo e o terceiro) e discutiram sobre as atitudes deles no momento do trabalho em grupo como: movimentação pela sala, tom de voz e momento da fala, respeito às idéias do outro, imposição da própria idéia, valorização do próprio trabalho e do trabalho do grupo e dos outros grupos. Comentaram os tipos de figuras escolhidas pelo grupo que tinham relação com o lazer, com diversão, com situações engraçadas. No final, os participantes comentaram que não tinham noção do que seriam capazes de criar e que no início da atividade não acreditavam que esta seria tão interessante. Além disso, comentaram o quanto eles, enquanto professores não acreditam neles mesmos e, às vezes, não acreditam no que seus alunos são capazes de criar. Fizeram referência, também, ao fato de estarem todos animados e envolvidos com a atividade e que a professora não os interrompeu no momento de criação.

A partir dos relatos deles e posteriormente da leitura dos relatórios sobre a atividade pude perceber que a atividade proporcionou um momento de reflexão da atitude deles enquanto professores quando solicitam uma atividade ou quando não valoriza o que os alunos criam. Considerando o ensino de língua inglesa é importante que o professor tenha uma atitude mais alegre e descontraída frente às atividades para que não colabore com a timidez e com a insegurança, por exemplo, enquanto fatores que interferem na aprendizagem. A atividade possibilitou uma reflexão sobre a importância do bom humor, da disposição e da boa relação com o grupo para o trabalho do professor como já considerou Brown (1994). É interessante ressaltar, também, alguns aspectos considerados pelos participantes em seus relatórios como os que se seguem:

*‘... o trabalho nos fez aceitar opiniões, chegar a um acordo ... a cooperação é a palavra chave que a dinâmica nos fez perceber’.*

*‘Qualquer trabalho em grupo é essencial a participação e interesse de todos os componentes para que haja um bom resultado. A cooperação e o companheirismo são virtudes essenciais para desenvolver qualquer trabalho criativo, em qualquer lugar, principalmente numa sala de aula’.*

*‘Percebemos como, em uma aula interessante, despertar em nossos alunos a união, o companheirismo e a compreensão’.*

*‘Quando tinha um só barbante, não foi possível fazer o que eu queria, mas quando unido a outros barbantes, foi possível fazer o desenho que quiséssemos. Quando nos unimos as coisas ficam mais fáceis’.*

*‘A atividade me fez repensar as minhas ações e procurar ser o melhor possível’.*

*‘A dinâmica do barbante vem demonstrar que quando estamos sozinhos pouco podemos fazer mas, quando nos unimos, maior é o trabalho e (bem) melhor é o seu resultado’.*

#### **Atividade: As máscaras**

Objetivo: Proporcionar um momento de calma e reflexão dos próprios sentimentos e emoções e oportunidade de manifestá-las.

Procedimento: Os participantes se organizam em duplas. Um dos participantes se deita no chão para receber a máscara. A professora explica que antes de iniciar a máscara, o parceiro deverá fazer uma massagem facial enquanto pensa no projeto que vai desenvolver. A professora diz que cada um deve fazer no rosto do outro a máscara que gostaria de ter no próprio rosto. A professora coloca, então, uma música suave e pede que não conversem. Quando todos concluírem as máscaras, a professora oferece espelhos para que possam visualizar a máscara. Cada participante verbaliza o que sentiu desde o início da atividade.

Comentário: A atividade proporcionou um momento de muita calma e concentração dos participantes que embora ansiosos no início da atividade conseguiram se envolver e se dedicar a atividade. A expectativa e a curiosidade marcaram também o início da atividade e demorou alguns minutos para que a pintura, o deitar no chão, a atividade deixassem de ser novidades. As duplas se organizaram e um dos componentes da dupla se ditou no chão para receber a máscara. Em seguida, trocaram de posição na dupla de forma que o outro participante

recebesse a sua máscara. Ao participantes se envolveram na atividade e respeitaram a consigna de que não deviam conversar. Quando todos já tinha recebido a sua máscara, ofereci os espelhos para que conferissem o trabalho do outro. Conversaram e riram bastante e quando nos sentamos para verbalizar as emoções e as reflexões a partir da atividade a euforia era grande. No momento da verbalização, os participantes descreveram a emoção de participar de uma atividade como essa e pontuaram, principalmente, o fato de que essa atividade exige que tenham confiança no outro e no trabalho do outro e ainda a importância de valorizar o trabalho do outro e a possibilidade de oferece algo para o outro. Neste momento dos depoimentos fizeram referência ao papel do professor quanto a importância deste no processo de criação do aluno como incentivador e também com relação a valorização dos trabalhos realizados por eles. Muitos consideraram que o momento possibilitou a reflexão sobre o seu papel como professor e o quanto um momento para pensar a prática é importante. Mas o que mais provocou o grupo depois dessa atividade foi o fato de terem tido diferentes sentimentos ao mesmo tempo: ansiedade, desconforto, medo, e, em seguida, alegria, tranqüilidade, prazer, euforia. Em um depoimento, um participante revela: *‘Senti o apoio do outro e fomos aperfeiçoando ... ficamos um ao lado do outro e tive até a experiência de me relacionar com pessoas que não tive contato no decorrer do curso’*. Um outro participante desabafou: *‘percebemos que a sala de aula é um espaço para todo tipo de emoção, nós que não permitimos que as emoções façam parte dela toda vez que pedimos para os alunos ficarem quietos ou em silêncio. Nos impedimos de conhecê-los melhor. Por isso que eles não aprendem, né?’*

Essa etapa da pesquisa encerrou-se com o sétimo encontro no qual uma das atividades desenvolvidas foi a descrita anteriormente. As informações obtidas, nesta etapa, serão discutidas e a partir daí, serão planejadas as discussões acerca do lúdico na prática pedagógica bem como as observações das aulas que farão parte da próxima etapa. As atividades lúdicas realizadas parecem ter possibilitado alcançar os objetivos propostos para este momento da pesquisa e, certamente, permitiram que pensássemos, a partir de cada uma delas, um pouco mais sobre a nossa prática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de (org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- BROWN, H.D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- FALKENBACH, Atos Prinz. *A relação professor/criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores*. Porto Alegre, RS. Edições EST, 1ª ed., 1999.
- MIRANDA, Simão de. *Oficina de dinâmica de grupo para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- NEGRINE, A. *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Edita, 1998.
- RICHARDS, J. C. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1ª ed., 1998.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

# Pesquisa para um programa de formação continuada do professor de língua estrangeira

Eleussis Cesconetto  
(SENAC-SC)

Jussara Olivo Rosa Perin  
(UEM/Apliepar/UEL)

Magali de Moraes Menti  
(Apirs/Lingua)

Maria Celeste Franco  
(Cultura Inglesa-MG)

Maria Clara Paro  
(Unesp-Araraquara)

## INTRODUÇÃO

Dentro da proposta de ensino colaborativo na formação de professores e da promoção de uma formação continuada do professor de Língua Inglesa como língua estrangeira, apresenta-se uma pesquisa preliminar para um programa de desenvolvimento continuado de professores de Língua Inglesa – parte de um projeto de formação continuada de professores de língua inglesa - que foi elaborada durante o “British Council/Hornby Trust Summer School – Developing Teacher Learning – em Cuba, entre 21 e 31 de agosto de 2000.

Em uma fase preliminar, a pesquisa objetivou a coleta de dados junto a professores de língua inglesa tanto no setor público como no setor privado, nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, abrangendo de maneira pioneira não somente os professores da rede pública, mas também os professores da rede particular de ensino, bem como os de institutos de línguas particulares, visando uma tomada de dados abrangente. Além dos dados obtidos com a aplicação da entrevista pessoalmente, a pesquisa pode contar também com uma versão online em Português divulgada pelo ‘site’ da Comunidade Virtual da Linguagem <http://www.egroups.com/messages/Linguagem>, bem como uma versão em Inglês divulgado no ‘site’ da ELTecs (The British Council’s English

Com os dados obtidos na pesquisa, objetiva-se posteriormente a aplicação de cursos de desenvolvimento continuado a professores de inglês (ou/e de outros idiomas) como língua estrangeira, na forma, no conteúdo e no tempo mais apropriados.

A pesquisa preliminar tem se mostrado também versátil no sentido de que pode ser também aplicada na coleta de dados no campo de outras línguas estrangeiras, bem como em outros países em que o idioma inglês é também ensinado, apresentando uma versão também em inglês e uma em espanhol (em elaboração).

A pesquisa serve também como ponto de partida na análise de necessidades de professores de LE, auxiliando o trabalho de orientadores pedagógicos e formadores de professores de LE.

O grupo trabalha agora na formulação do programa de formação continuada, com objetivos e cargas horárias definidas, colaborando com a formação profissional continuada do professor de língua estrangeira em serviço.

## A PESQUISA

Esta pesquisa é parte do projeto desenvolvido por professoras brasileiras presentes no Summer Course “*Developing Teacher Learning*” ocorrido em Cuba (Agosto/21-31/2000), patrocinado pelo Conselho Britânico/Hornby Trust. O propósito desta pesquisa é levantar informações para um programa de desenvolvimento a ser oferecido a Professores de Inglês como Língua Estrangeira que trabalham no sistema educacional brasileiro, tanto no setor público como no particular. Respondendo às questões, você estará nos fornecendo informações preciosas sobre sua qualificação e experiência profissional, suas realizações, expectativas e disponibilidade, bem como o formato ideal para o programa a ser desenvolvido. Esta pesquisa conta com questões objetivas de múltipla escolha, o que facilita a sua resposta, as quais antecipadamente agradecemos.

Eleussis Cesconetto (Senac-Santa Catarina)

Jussara Olivo Rosa Perin (Univ. Est. de Maringá (ILG), Univ. Est. de Londrina (Mestrado em Letras), Apliepar-Paraná)

Magali de Moraes Menti (Apirs- Rio Grande do Sul)

Maria Celeste Franco (Cultura Inglesa- Minas Gerais)  
Maria Clara Paro (Unesp/Araraquara – São Paulo)

*1.A - Indique sua formação enquanto professor de inglês.*

- a. ( ) licenciatura em inglês por universidade pública federal
- b. ( ) licenciatura em inglês por universidade pública estadual
- c. ( ) licenciatura em inglês por universidade/faculdade municipal
- d. ( ) licenciatura em inglês por faculdade privada
- e. ( ) licenciatura em outra área
- f. ( ) graduando em inglês em universidade/faculdade pública
- g. ( ) graduando em inglês em universidade/faculdade privada
- h. ( ) graduando em outra área

*1.B - Atualmente você vive na região de*

..... (cidade-Estado).

*2. Enumere em ordem de importância. Sua atuação em sala de aula é mais baseada em:*

- a. ( ) aulas de metodologia recebidas durante a graduação
- b. ( ) cursos/aulas de metodologia recebidos em Institutos de línguas particulares (COTE, DOTE, etc.)
- c. ( ) cursos/aulas de metodologia desenvolvidos pelos NAPs, Institutos de línguas universitários, ERICs.
- d. ( ) livros metodológicos, jornais ou revistas
- e. ( ) workshops e conferências
- f. ( ) observação da prática de outros professores
- g. ( ) sua experiência enquanto aluno de inglês
- a. ( ) sua experiência em sala de aula

*3. Qual é a sua faixa etária?*

- a ( ) abaixo de 20 anos
- b. ( ) 20 a 30 anos
- c. ( ) 30 a 40 anos
- d. ( ) 40 a 50 anos
- e. ( ) mais de 50 anos

*4. Quantos anos de experiência você tem na área de ensino de inglês?*

- a. ( ) *menos de 1 ano*
- b. ( ) *de 01 a 05 anos*
- c. ( ) *de 06 a 10 anos*
- d. ( ) *de 11 a 15 anos*
- e. ( ) *mais de 15 anos*

5. *Neste ano, qual é sua carga horária semanal de aulas de inglês em escola pública?*

- a. ( ) *menos de 10 horas*
- b. ( ) *entre 10 e 20 horas*
- c. ( ) *entre 20 e 30 horas*
- d. ( ) *entre 30 e 40 horas*
- e. ( ) *mais de 40 horas*
- f. ( ) *não trabalho no setor público.*

6. *Neste ano, qual é sua carga horária semanal de aulas de inglês em escolas privadas ou institutos de idiomas (públicos ou privados)?*

- a. ( ) *menos de 10 horas*
- b. ( ) *entre 10 e 20 horas*
- c. ( ) *entre 20 e 30 horas*
- d. ( ) *entre 30 e 40 horas*
- e. ( ) *mais de 40 horas*
- f. ( ) *não trabalho neste setor.*

7. *Em quantas escolas você leciona?*

- a. ( ) *uma*
- b. ( ) *duas*
- c. ( ) *três*
- d. ( ) *quatro*
- e. ( ) *mais de quatro*
- f. ( ) *aulas particulares*

8. *Como você vê suas responsabilidades como professor de inglês? Enumere em ordem de importância, sendo o número 1 o mais importante e o número 7 o menos importante..*

- a. ( ) *transmitir conhecimento sobre a língua*
- b. ( ) *preparar o aluno para prestar exames*
- c. ( ) *integrar o ensino da língua inglesa com outras disciplinas*



- d. ( ) preparar o aluno para atuar em um mundo globalizado
- e. ( ) desenvolver o senso crítico do aluno
- f. ( ) desenvolver a noção de cidadania no aluno
- g. ( ) preparar o aluno para compreender textos em inglês

9. Como você entende os temas transversais?

- a ( ) desconheço completamente o assunto
- b ( ) sem bem pouco a respeito
- c ( ) conheço o assunto em parte (s)
- d ( ) conheço o assunto completamente

10. Suas expectativas anteriores à sua atuação profissional foram alcançadas

- a. ( ) 100%
- b. ( ) 80%
- c. ( ) 60%
- d. ( ) 40%
- e. ( ) abaixo de 40%

11. Como você avalia sua satisfação profissional?

- a. ( ) muito satisfeito
- b. ( ) satisfeito
- c. ( ) razoavelmente satisfeito
- d. ( ) não satisfeito
- e. ( ) decepcionado

12. Como você avalia a satisfação do seu aluno em geral?

- a. ( ) muito satisfeito
- b. ( ) satisfeito
- c. ( ) razoavelmente satisfeito
- d. ( ) não satisfeito
- e. ( ) decepcionado

13. Enumere em ordem de importância o que dificulta a sua satisfação profissional.

- a. ( ) falta de material didático
- b. ( ) carga horária excessiva
- c. ( ) falta de apoio institucional

- d. ( ) falta de motivação e disciplina de seu aluno
- e. ( ) sistema atual de aprovação e reprovação
- f. ( ) falta de programas de desenvolvimento e reciclagem para professores.
- g. ( ) o seu desempenho pessoal na língua inglesa
- h. ( ) insegurança motivada por uma formação metodológica insuficiente.
- i. ( ) baixos salários

14. Classifique as funções do professor de acordo com sua importância.

- a. ( ) treinador de habilidades
- b. ( ) capacitador
- c. ( ) educador
- d. ( ) facilitador
- e. ( ) agente de mudanças
- f. ( ) divulgador de uma cultura estrangeira

15. Enumere em ordem de importância: Quais as áreas de conhecimento você gostaria de aprimorar?

- a. ( ) área lingüística
- b. ( ) área pedagógica
- c. ( ) legislação pertinente à educação

16. Enumere em ordem de importância: O que faria você se sentir mais confiante na sua atuação profissional.

A) na área lingüística:

Desenvolvimento

- a. ( ) da fluência
- b. ( ) da compreensão oral
- c. ( ) da compreensão escrita
- d. ( ) da expressão escrita
- e. ( ) do estudo gramatical
- f. ( ) de vocabulário
- g. ( ) de pronúncia

B) na área pedagógica:

- a. ( ) planejamento de aulas
- b. ( ) atualização das abordagens e teorias metodológicas

- c. ( ) *contextualização de conteúdos*
- d. ( ) *elaboração de material*
- e. ( ) *interação em sala de aula e motivação do aluno*
- f. ( ) *processos, estilos e estratégias de aprendizagem*

C) na área de legislação pertinente à educação:

- a. ( ) *objetivos da legislação*
- b. ( ) *conteúdo da legislação*
- c. ( ) *aplicabilidade da legislação*

*Nas perguntas 17 a 20, avalie o seu desempenho na língua inglesa.*

*17. Você precisa ler um texto em inglês sobre educação. Você:*

- a. ( ) *não teria condições de entender o texto*
- b. ( ) *entenderia algumas partes do texto mas não a sua mensagem*
- c. ( ) *você entenderia a idéia central do texto*
- d. ( ) *não teria dificuldades em entender o texto na sua totalidade*

*18. Você está em uma palestra de uma professora norte americana. Você:*

- a. ( ) *não entende nada*
- b. ( ) *entende algumas palavras soltas*
- c. ( ) *entende parcialmente a mensagem*
- d. ( ) *entende toda a mensagem*

*19. Você precisa escrever uma carta justificando sua participação em um curso*

- a. ( ) *você não conseguiria escrever este tipo de carta*
- b. ( ) *escreve algumas linhas e pede ajuda*
- c. ( ) *escreve um rascunho com relativa facilidade*
- d. ( ) *não teria dificuldade em escrever a carta*

*20. Você está em uma palestra dada por uma professora norte americana. Após a palestra você precisa esclarecer algumas idéias com ela. Você:*

- a. ( ) *não conseguia conversar com a palestrante.*
- b. ( ) *conseguiria formular algumas frases mas não expor suas idéias*
- c. ( ) *conseguiria se fazer entender mas com muitas pausas e erros*

d. ( ) não teria nenhum problema para conversar com a palestrante.

21. Sendo oferecido um curso de desenvolvimento profissional de 30 horas, como você preferia que estas horas fossem oferecidas

- a. ( ) 3 horas no sábado pela manhã ( 10 semanas )
- b. ( ) 6 horas no sábado manhã e tarde ( 5 semanas)
- c. ( ) intensivo de uma semana em período de férias
- d. ( ) 3 horas sextas a noite ( 10 semanas )
- e. ( ) 6 horas no sábado manhã e tarde de 15 em 15 dias
- f. ( ) estudo a distância com o uso de computador

22. Enumere suas preferências sobre o formato desejado do curso, número 1 sendo o mais importante e o número 4 sendo o menos importante.

- a. ( ) palestras
- b. ( ) leitura e debate
- c. ( ) oficinas com prática
- d. ( ) reflexão e debate

23. Quanto você acredita que este tipo de curso faria diferença na sua atuação profissional

- a. ( ) muita diferença
- b. ( ) relativa diferença
- b. ( ) pouca diferença
- c. ( ) nenhuma diferença

24. Indique em ordem de importância o que asseguraria que este curso promovesse um progresso na sua atuação profissional.

- a. ( ) leituras mais detalhadas
- b. ( ) sessões de acompanhamento
- c. ( ) conversas e debates com seus colegas de trabalho
- d. ( ) continuidade de contato com colegas do curso

25. Escreva qualquer comentário, solicitação ou crítica que você achar pertinente. Sua opinião é muito importante.

.....  
.....

## **JUSTIFICATIVA**

Várias pesquisas foram realizadas para investigar o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

No estado do Paraná, muitas das pesquisas têm sido realizadas sobretudo por acadêmicos ligados a cursos de Pós-Graduação em Educação e Letras, ou professores universitários dos Departamentos de Línguas Estrangeiras, principalmente ligados ao Projeto NAP.

As pesquisas desenvolvidas por MENDES E SILVA (1992), ZETOLA (1992); BUSNARDO E REIS (1994); ABSY, BUSNARDO e REIS (1995), e FRAHM (2000). frisam aspectos relevantes do ensino/aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira no contexto da implementação de diretrizes para o Ensino da Língua Estrangeira no Paraná, desde 1992. Tais pesquisas revelam que nem sempre o professor pode contar com os recursos para a implementação das novas propostas de currículo para o Ensino de Línguas Estrangeiras ou têm a oportunidade de participar de programas de capacitação de desenvolvimento/treinamento de professores que sejam mais consistentes.

Outras pesquisas sugerem que os professores possuem uma compreensão limitada das idéias principais apresentadas nas ‘novas’ diretrizes para o currículo do ensino de Línguas Estrangeiras, implementadas no Paraná a partir de 1992. Tais diretrizes não são implementadas na sua totalidade em sala de aula devido a falhas no processo de comunicação (Secretaria da Educação - professores), preparação prévia (planejamento) e acompanhamento (consistência). Diferentes procedimentos se fazem necessários para que ocorra de fato mudança e inovação a nível de sala de aula.

A ‘era reflexiva’ que vivenciamos atualmente, e que provavelmente veio para ficar mais tempo, sugere constante mudança e renovação, concedendo à educação formal mais chance para mudanças e inovações efetivas.

## **RESULTADOS PARCIAIS OBTIDOS PELA PESQUISA**

Um levantamento parcial foi efetuado, englobando os estados envolvidos: São Paulo, sob a responsabilidade da Professora Maria Clara Paro (UNESP Araraquara), Paraná, efetuado por Jussara Olivo

Rosa Perin (UEM- Instituto de Línguas/ APLIEPAR), em Santa Catarina, a cargo de Eleussis Cesconetto (SENAC- SC) e no Rio Grande do Sul, por Magali de Moraes Mentí (APIRS/ LINGUA). A pesquisa, bem como o levantamento de dados para a proposição do programa de formação continuada de professores de língua estrangeira continua e está aberta aos demais estados brasileiros bem como a outros países da América Latina, e já produziu dados relevantes e consistentes em todos os estados pesquisados.

Os resultados parciais obtidos pela pesquisa revelam que:

Grande parte dos professores pesquisados considera a sua prática de ensino como o resultado de sua experiência quando aprendizes de língua estrangeira, e não o resultado das aulas e orientações sobre metodologia que receberam durante a graduação. Eraut (1999) sugere que a docência, mais do que outras profissões não ligadas às ciências sociais, alicerça-se com mais facilidade sobre os patamares da experiência prática. Tal experiência depende do quanto é incorporado pelo profissional e das suas expectativas profissionais, não se esquecendo do tempo que este profissional devota à reflexão sobre a sua própria experiência.

Grande número dos professores pesquisados consideram a função de facilitador e educador como sendo as mais importantes para o exercício da profissão. Outras funções foram também sugeridas pela pesquisa, tais como ‘treinador de habilidades’, ‘capacitador’, ‘agente de mudanças’, ‘divulgador de uma cultura estrangeira’. Os professores de Santa Catarina, diferentemente, se consideram transmissores de conhecimento.

Quando questionados sobre os Temas Transversais - seu conhecimento e aplicabilidade- a grande maioria dos professores alegou que muito pouco sabe a respeito, ou que, conhecendo vagamente a existência da lei, não se acha preparado o suficiente para aplicá-la em situações cotidianas em sala de aula. Este fato corrobora o que se tem obtido em outras pesquisas, ou seja, o professor conhece a existência da lei, das diretrizes, mas tem achado difícil estabelecer formas concretas e efetivas para aplicá-las no seu dia-a-dia em sala de aula.

O que mais preocupa o professor de língua inglesa no tocante a sua satisfação profissional é a falta de motivação e disciplina de seus alunos.

A pesquisa dividiu em três as partes a serem ofertadas no programa de formação continuada: a parte lingüística (proficiência / comando da língua a ser ensinada), a parte pedagógica e a parte de legislação referente ao ensino de línguas no Brasil. Constatou-se que a grande maioria dos professores gostaria de melhorar a sua proficiência, o seu comando da língua estrangeira, principalmente no tocante à fluência e pronúncia. A parte pedagógica e o conhecimento sobre a legislação referente ao ensino de línguas estrangeiras surgem como segunda e terceira prioridades, respectivamente.

Quando questionados sobre a melhor época para a realização dos módulos do programa de formação continuada, grande parte dos professores pesquisados sugeriu o tempo que dispõe de férias, em caráter intensivo ou finais de semana alternados. O formato escolhido pela grande maioria é o de workshop com prática, o que garante o emprego imediato em sala de aula do conteúdo tratado nos módulos. Os professores acreditam que o sucesso do programa está garantido à medida que sejam propostas atividades que possibilitem a conversação e debates entre os participantes.

## **CONCLUSÃO**

Considerando-se estes resultados prévios, no momento o grupo trabalha no desenvolvimento do programa, formado por três módulos de 40 horas cada um, nas áreas sugeridas pela pesquisa: a área lingüística, a pedagógica e o conhecimento sobre a legislação. A área a ser tratada primeiramente será a lingüística, de acordo com a preferência dos professores constatada nos resultados parciais da pesquisa.

A formulação dos módulos contará com noções da abordagem ‘loop input’ de Tessa Woodward (1990), à medida em que os professores se sentem envolvidos no desenvolvimento das atividades, as quais podem ser aplicadas no seu cotidiano, com seus alunos, em sala de aula. Haverá também na formulação dos módulos determinado espaço para se apontar os riscos da trivialização do conteúdo, isto é, para o interesse exclusivo na passagem da mensagem. Procurar-se -á também trazer uma reflexão sobre aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua na linha proposta por Pennycook (1994).

Os módulos procurarão sugerir o desenvolvimento de atividades lúdicas - trabalho individual e em grupo, discussão e reflexão – trazendo as noções de trabalho cooperativo, negociação e troca de idéias.

## REFERÊNCIAS

- ABSY, C., BUSNARDO, C. M. T. & REIS, M. R. F. *O Currículo Básico de Língua Inglesa nas escolas estaduais de Londrina, Paraná: uma perspectiva de sala de aula. Relatório de Pesquisa.* Londrina: UEL, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões cognitivas do ensino de línguas.* Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. “A abordagem orientadora da ação do professor”. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 1997.
- BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.* Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1996.
- BUSNARDO, C. M. & REIS, M. R. F. *Diagnóstico da implantação dos novos currículos de língua inglesa nas escolas estaduais de Londrina-Paraná. Semina 15 (3): 205-214.* 1994.
- CORRÊA, F. P. *Minha conduta como professora x as propostas estabelecidas pelo Currículo Básico.* Monografia de Especialização, UEL, 1998.
- COSTA, D. N. M. *A Língua Estrangeira na Escola de 1º Grau: o aspecto formativo.* Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Departamento de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, 1986.
- CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. Governo do Estado do Paraná: Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, Paraná: 1991.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence.* The Falmer Press, 1999.
- FRAHM, G.F. *Change/innovation in formal education: building a knowledge-base for EFL research in Paraná State, Brazil.* Tese de PhD, Lancaster University, Lancaster – UK, 2000.



- FREITAS, M. A. *Projeto articulado Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAPs) e Secretaria do Estado de Educação*. Mimeo, 1996.
- FURTER, P. *Educação e reflexão*. 17th ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- GIMENEZ, T. Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese de PhD, Lancaster University: Linguistics and English Language Department, 1994.
- \_\_\_\_\_. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. Mimeo of paper presented at XI JELI. Universidade de Taubaté, 1995.
- \_\_\_\_\_. Inovação educacional em línguas estrangeiras modernas: o caso do Paraná. Mimeo. 1998
- \_\_\_\_\_. (Ed.) *Os sentidos do Projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: UEL/Atualidade Acadêmica, 1999.
- \_\_\_\_\_. Inovação educacional em língua estrangeira: o caso do Paraná. Signum, v. 2, 1999.
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ *Ensinar e Aprender*. São Paulo: CENPEC, 1998.
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. *Projeto Pedagógico 1987-1990*. Curitiba: SEED-Pr, 1987.
- LOPES, L. P. M. *A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MACHADO, CYRINO (NO PRELO)
- MENDES, C. & SILVA, G. Como colocar em prática o Novo Currículo de Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês) de 1º e 2º Graus do Estado do Paraná: problemas e sugestões. Universidade Federal do Paraná: Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Mimeo. 1992
- NISKIER, A. *LDB: a nova lei da educação*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A educação na virada do século*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1997.
- PONTARA, Cláudia. *A implantação do Currículo Básico no âmbito do NRE de Apucarana*. Monografia de Especialização, FAFIJAN, 2000.

- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 5ª a 8ª Séries: Língua Estrangeira. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1998.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Longman, 1994.
- PRABHU, N. S. *The dynamics of the language lesson*. TESOL Quarterly, 26 (2): 225-241. 1992.
- ROSSNER, R. & BOLITHO, R. *Currents of change in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- SARASON, S. B. *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon, 1971.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez, 1985.
- SAVIGNON, S. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1983.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*. United States of America: Basic Books, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- \_\_\_\_\_. "Coaching reflective teaching". In: GRIMMET, P.P. & ERICKSON, G. L. (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). New York: Teachers College Press, 1988.
- \_\_\_\_\_. *The Reflective Turn - Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press, 1991.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - Superintendência de Educação: Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1992.
- SHAVELSON, R. & STERN, P. *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgement, decisions and behaviour*. Review of Educational Research, 51 (4), 455-498. 1981
- TADDEI, E. P. N. *A razão de ser da Língua Inglesa na Escola Pública de 1o. Grau: teoria, metas, objetivos e avaliação de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Departamento de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, 1990.

- WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WIDDOWSON, H. G. *Innovation in teacher development*. Annual review of Applied Linguistics, 13: 260-275. 1993
- WOODWARD, T. *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop-input and Other Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.



# Contribuições de professores(as) em serviço para a formação de futuros(as) professores(as)

Luciani Salcedo de Oliveira Malatér\*  
Fundação Universidade de Rio Grande – FURG

## Resumo

Neste trabalho, abordo a formação de professores(as) a partir de algumas percepções trazidas por professores(as) em serviço ao participarem de um curso de educação continuada. Acredito que tais profissionais possam - e muito - contribuir para a (re)avaliação da presente sistemática dos Cursos de Licenciatura em Letras. Nesse sentido, almejo com esse trabalho enriquecer a discussão, trazendo a voz de professores(as) em serviço.

## Abstract

In this paper I will approach teacher education from some in-service EFL teachers' perceptions. I will address especially continuous teaching education as an important avenue for language teachers' voices to be strengthened.

## 1. Introdução

Esse trabalho tem como objetivo principal compartilhar com seus(suas) leitores(as) uma experiência de educação continuada para professores(as) de Língua Inglesa. Acredito que tal experiência possa contribuir para uma (re)avaliação das percepções de prática de ensino trabalhadas ao longo do Curso de Formação de Professores(as) (Curso de Licenciatura) – assunto esse tão discutido atualmente (Almeida Filho, 2000).

---

\* Professora de Língua Inglesa.

Em 1999, tive a oportunidade de coordenar e ministrar um Curso de Extensão Universitária intitulado “Seminário de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Refletindo sobre o Ensino Fundamental e Médio em Rio Grande”. O referido curso foi oferecido na Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em seu Campus não-central – onde a maioria dos cursos e departamentos dessa instituição estão lotados, entre eles, o Departamento de Letras e Artes.

Após uma análise dessa primeira oferta de curso e por uma sugestão da Assessoria de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Rio Grande (RS), decidi oferecê-lo novamente com algumas adaptações: local; horário e dia da semana; número de encontros; clientela e material atualizado. O curso, em 2000, foi oferecido na sede da própria Secretaria, no centro da cidade portanto. Os encontros aconteceram às quintas-feiras pela manhã, não mais às quartas-feiras à noite. Além disso, propus que nos encontrássemos uma vez por mês, durante duas horas. Tal decisão foi, previamente, tomada levando-se em consideração a dificuldade de liberação dos(as) professores(as) de suas atividades docentes.

Nessa nova edição, o nome do curso foi atualizado para “II Seminário de Aprendizagem e Ensino de Língua Inglesa: Refletindo sobre o Ensino Fundamental e Médio”, já que professores(as) de cidades vizinhas poderiam participar. No período de março a dezembro, o grupo, constituído por cerca de vinte professoras - em sua maioria provenientes de escolas públicas, encontrou-se dez vezes. Durante esse período, observou-se que as adaptações feitas propiciaram uma maior e melhor participação por parte dos(as) interessados(as).

Ao longo do curso, vários aspectos foram sendo revelados: enorme disposição dos(as) participantes em trocar idéias e experiências; dificuldades e anseios pedagógicos semelhantes; solicitação de sugestões de materiais e de estratégias de ensino. Acredito que tais aspectos são de extrema relevância para que tenhamos um melhor entendimento do contexto profissional (Coleman, 1996) de professores(as) de Língua Inglesa.

O presente trabalho centra-se nas percepções dos(as) participantes do curso sobre três aspectos constituintes de suas *histórias pessoais* (Telles, 1996; Gimenez, 1994), e, em consequência, de sua identidade enquanto professores(as): formação acadêmica; atual contexto de trabalho e expectativas frente ao curso que se iniciava. Os dados, a

serem analisados e discutidos, foram coletados através de um “questionário de sondagem”. Tentarei, ainda, exemplificar algumas semelhanças existentes entre as dúvidas de professores(as) em diferentes situações acadêmico-profissionais: pré-serviço e em serviço.

A seguir, há uma breve revisão de literatura. Logo após, algumas perguntas e respostas, integrantes do questionário, são discutidas. Além disso, algumas considerações e implicações são apontadas. Listada, por fim, está a bibliografia.

## **2. A complexidade na formação de professores(as) de línguas estrangeiras**

Já que parece haver, no Brasil, uma maior compreensão da necessidade de se discutir a formação de professores(as), sendo ela para professores em serviço (educação continuada) ou para futuros professores (Curso de Licenciatura), tal formação tem sido foco de inúmeros trabalhos e fóruns de discussão. Um aspecto que vem sendo muito enfatizado é *o processo reflexivo* presente nessa complexa e interminável (porém, fascinante) educação. Já em 1997, Gimenez afirmava que “não é mais possível hoje em dia falar em educação de professores ignorando esse conceito [reflexão]”, enfatizando a necessidade do(a) profissional refletir sobre sua prática, presente ou futura. Celani (2000) sugere que:

O processo reflexivo relacionado a questões de linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início. É refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s). (p. 25).

Williams & Burden (1997) também enfatizam um importante aspecto que justifica a presente pesquisa:

(...) as concepções dos(as) professores(as) sobre o que seja aprendizagem, e o que a afeta, influenciam tudo o que eles(as) fazem na sala de aula. Ao mesmo tempo, ao tomar decisões no seu dia-a-dia de ensino, professores(as) precisarão estar conscientes de suas crenças sobre ensino e aprendizagem. (p. 2) [minha tradução].

Talvez seja muito difícil termos consciência sobre nossas crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Oliveira, 1995; Malatér, 1998; Moita Lopes, 2000), levando-se em consideração, especialmente, as dificuldades envolvidas no processo de verbalização de tais crenças. Porém, isso não significa que não se deva tentar.

Acreditando que tal processo crítico-reflexivo deva sempre acompanhar a capacitação de professores(as) de Língua Inglesa, o objetivo principal do ‘II Seminário’ era integrar educadores(as), dando-lhes oportunidades de reflexão sobre sua prática docente. A disposição de todos(as) participantes no compartilhamento de experiências e na busca de alternativas para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa foi evidente, contribuindo assim para que o curso atingisse seus objetivos.

A metodologia utilizada centrou-se na leitura e discussão de assuntos polêmicos para todos(as) professores(as) de línguas estrangeiras, como por exemplo: motivação; seleção de materiais; abordagens; avaliação. Nesse curso, não se tinha a intenção de convencer ninguém a seguir essa ou aquela abordagem de ensino, e/ou percepção de aprendizagem. Na verdade, as leituras serviam de ponto de partida para que todos(as) contassem suas próprias *estórias* (Connely & Clandinin, 1988). Ao longo do curso, houve também espaço para exposição, por parte dos(as) participantes, de atividades utilizadas na sala de aula – prática essa acompanhada com muita empolgação. Saliento que os(as) professores(as) tentavam adaptar o que era apresentado a sua realidade escolar (Allwright & Bailey, 1991).

Não se pode esquecer que a literatura não aponta a educação formal (Scarcella & Oxford, 1992; Lightbown & Spada, 1993) como sendo a única responsável pela forma como o(a) futuro professor(a) atuará em sala de aula (Elbaz, 1983; Clark, 1988; Nespors, 1987;



Shamin, 1996). Por outro lado, o conceito de *socialização* é apresentado. De maneira bem ampla, entende-se que cada professor(a) terá uma série de técnicas que serão determinadas de acordo com uma percepção pessoal do ensino-aprendizagem, constituindo o *fazer pedagógico* desse profissional. Creio que, mais especificamente, o seu *perceber pedagógico*, levando-se aqui em consideração a diferença entre *dizer e fazer* (Malatér, 1998).

O curso de formação de professores(as) não deve ser visto enquanto ‘inútil’. Apesar desse tipo de curso não prever e oferecer soluções mágicas (e elas existem?) para todos os futuros desafios que serão enfrentados por professores(as), ele poderá instrumentalizar esse(a) profissional para que o(a) mesmo(a) lide, razoavelmente, com suas futuras tarefas, dúvidas e percepções. A Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa traz importantes contribuições nesse sentido. Principalmente, num curso de formação como é a Licenciatura em Letras – no qual há uma realidade muito complexa: o(a) acadêmico(a) deve aprender a língua estrangeira, e, além disso, aprender como ensiná-la, lidando com várias questões de construção de significado. Por isso, acredita-se que a abordagem de ensino-aprendizagem não deva centrar-se no ‘pronto’ e ‘acabado’.

Talvez, o processo de educação de professores(as) devesse dar ênfase ao *estar sempre aprendendo*, enfatizado por vários pesquisadores (Gimenez, 1994; Burns, 1999; Williams & Burdens, 1997). Daí surge a noção de professor-pesquisador (Moita Lopes, 1996b; Celani, 2000), envolvido num processo contínuo de reflexão acerca de seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto enquanto algo em construção, e há constante produção de conhecimento sobre sua própria prática.

### **3. Uma possível leitura**

No início do “II Seminário”, foi aplicado um questionário através do qual os(as) participantes deveriam expressar suas expectativas e sugestões com relação ao curso que se iniciava. A análise das respostas dadas exemplifica algumas das lacunas deixadas pelo Curso de Formação de Professores(as).

Agora apresento e comento brevemente as perguntas que constituíram esse instrumento de investigação (Chaudron, 1986; Erickson, 1991).

### 3.1. O que foi perguntado? Por quê?

As duas primeiras perguntas dizem respeito às expectativas dos(as) participantes com relação ao curso:

1. Quais são algumas das questões que gostarias que fossem debatidas nesse curso?

2. Cita algumas das tuas expectativas com relação ao *II Seminário*. Explica tua resposta.

As próximas perguntas são relacionadas ao local de oferecimento do curso e da divulgação do mesmo:

3. O que achaste da idéia de o curso ser ministrado na SMEC (Gen. Osório)? Esse fato teve alguma influência na tua participação no mesmo? Por quê?

4. Como ficaste sabendo da realização desse curso? Já que parece haver dificuldade na divulgação de cursos de aperfeiçoamento, dá sugestões para que melhor possamos divulgar tais atividades.

A seguir, os(as) participantes deveriam responder a perguntas específicas sobre sua formação acadêmica:

5. És graduado(a) no curso de Letras Português/Inglês? (      )  
sim.    (    ) não.

6. Ano da graduação: .....

7. Nome da instituição em que te graduaste: .....

8. Cursaste a disciplina de *Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês*? De que maneira essa disciplina te foi (é) útil profissionalmente?

Já que sabemos haver pessoas, que mesmo sem a graduação no Curso de Letras, atuam em nossas instituições de ensino, foi-lhes dada oportunidade de expressar o motivo que os(as) levou a trabalhar com o ensino de uma língua estrangeira:

9. Caso não sejas graduado(a) no curso de Letras Português/Inglês, conta o que te levou a dar aulas de Língua Inglesa.

Para que fosse possível um melhor entendimento do contexto de atuação de todos(as) participantes do curso, foi-lhes solicitado:

10. Cita:  
escola(s) na(s) qual(is) trabalhas:

horas de trabalho (sala de aula e preparação de aulas):  
número de alunos (total geral e média por turma):  
série(s) / nível(is) para qual(is) leciona(s):

O ambiente de trabalho é algo bastante relativo, e difere de acordo com a abordagem que é dada à educação pela instituição. Considerando tal observação, solicitei a cada um(a) dos(as) professores(as) que expressassem sua opinião sobre como esse contexto e sobre seu relacionamento profissional com outros(as) colegas:

**11.** Tece um comentário estabelecendo uma relação entre os quatro itens citados acima e o teu desempenho profissional.

**12.** Tens oportunidade de compartilhar tuas experiências, dúvidas e descobertas com outros(as) colegas da Língua Inglesa? E com colegas de outras disciplinas? Isso é (seria) importante? Por quê?

**13.** Cita algumas facilidades e dificuldades que sentes para um bom desempenho da tua função enquanto professor(a).

Por fim, todos(as) foram solicitados(as) a expressar suas idéias com relação a futuras oportunidades de educação continuada:

**14.** Que tipo(s) de curso de aperfeiçoamento gostarias de cursar? De que maneira acreditas que ele(s) te ajudaria(m) profissionalmente?

**15.** O espaço que segue fica em aberto para que possas fazer a(s) observação(ções) que desejares.

Com os dados coletados através do questionário, acredito ter sido possível obter uma melhor compreensão dos(as) profissionais que iniciavam o curso, e dos seus anseios com o mesmo. Sem dúvida, tais dados foram essenciais para o estabelecimento de uma linha de ação mais clara. Em outras palavras, esses dados forneceram importantes pistas para atender as suas expectativas, levando-se em consideração as sugestões apresentadas.

### **3.2. O que foi revelado?**

Dedico-me agora à análise e discussão das respostas dadas ao questionário acima apresentado. São analisadas aqui as respostas que contribuem para o foco desse trabalho, as demais poderão constituir-se em outros trabalhos. São sujeitos dessa pesquisa, os(as) doze profissionais graduados(as) que responderam ao questionário, outros

seis sujeitos não serão considerados. Dessas doze pessoas, sete delas graduaram-se entre 1980 e 1989, e as outras cinco, entre 1991 e 1998. Sendo que, dez delas na FURG.

Quando perguntados(as) sobre as questões que gostariam de debater ao longo do curso e/ou quais eram suas expectativas, alguns aspectos ficaram bastante evidentes:

- questões metodológicas:

- “Gostaria que debatêssemos questões referentes à metodologia.”  
- “Cara ‘teacher’, tenho uma grande preocupação quanto ao ‘que fazer’. Pois a cada escola que trabalhei, tive que remodelar, às vezes criar, um programa.”

- “Como trabalhar leitura de livros em inglês.”

“Meios de fazer um trabalho diferente do que até então desenvolvemos.”

- questões motivacionais:

- “Questões práticas no sentido de motivar o aluno às aulas de inglês.”

- “Motivação para grandes grupos.”

- “Questões da motivação, que aliás já começou a ser muito bem debatida; como despertar um maior interesse pelo Inglês numa forte concorrência com o Espanhol. Como fazer que nas escolas haja um igual espaço e interesse pelo Inglês e as outras disciplinas.”

- “Atividades de motivação.”

- “Minha principal expectativa é que o Seminário promova uma melhora na minha maneira de trabalhar, ou melhor, me ajude a começar a trabalhar a L. Inglesa bem motivada e motivando bem os meus alunos, já que estou começando.”

- adequação de materiais ao contexto da prática docente:

- “Elaboração de material adequado a nossa realidade.”

- “como integrar o conteúdo à realidade, tendo em vista que as escolas de 2º grau exigem pré-requisitos gramaticais?”

- “Gostaria que fosse objetivo, condizente com a nossa realidade, para que possamos aplicar em sala de aula tudo o que aprendermos.”

- adequação do programa:

- “Parece que não há uma preocupação quanto a um programa que permita continuação gradativa. Será um problema só meu?”

- “(...) até que ponto o programa pode ser deixado à margem em termos de importância partindo do princípio que isto é cobrado pelos pais, pela escola, pelo sistema, como sendo aula ‘de verdade’.”

- troca de experiências com outros(as) colegas:

- “Troca de experiência. Sugestões novas para desenvolver o trabalho com os alunos.”

- “Minha principal expectativa é com relação as mudanças do meu trabalho como professora. A troca de experiência é muito importante, pois minha formação acadêmica é estruturada na gramática e como aluna de 1º e 2º graus. Foi este o exemplo que recebi. Acho que meus alunos precisam de uma aula mais ativa e ‘fun’.”

- “A minha expectativa é realmente aprender mais, ou seja, é sair do gramatical e adotar uma certa filosofia tornando assim, as aulas de língua inglesa mais atraentes e motivantes para o aluno.”

Saliento que a categorização que apresento é um tanto quanto arbitrária – porque alguns dos depoimentos poderiam fazer parte de mais de uma categoria. Há, na verdade, uma interposição de aspectos em cada depoimento. Por outro lado, as categorias apresentadas podem facilitar a compreensão dos dados disponíveis.

Quando questionados(as) se haviam, ou não, cursado a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês, e de que maneira essa disciplina lhes era útil profissionalmente, o resultado foi o seguinte:

- cinco dos doze sujeitos responderam que não haviam cursado essa disciplina. Um deles apresentou uma justificativa que talvez sirva para os demais: “Essa disciplina não constava da grade de Letras até (...), quando terminei o curso.”

- três pessoas afirmaram que não se lembravam de ter cursado tal disciplina. Mesmo assim, uma delas disse que “Acho que todo o aprendizado é útil para a nossa vida profissional”.

- quatro pessoas responderam que haviam cursado a disciplina. Porém, elas apresentam opiniões diferentes:

“Sim, cursei na [nome da instituição] com a [nome da professora] de forma que não nos foi dado

quase nada, também naquela época houve greve e isso prejudicou-nos.”

“Sim, cursei esta disciplina e achei esse estudo muito útil porque me ajudou a perceber como é importante conhecer a língua que ensinamos e a preparação que devemos ter para ministrar essas aulas. ”

“Cursei, mas a utilidade dela, no exercício da profissão em relação ao Inglês, deixou falhas. O que eu aprendo hoje em ‘Linguística do Português’ é bem mais útil, ou seja, mais inovador. ”

“Sim, pois foi através dela que conhecemos conceitos, métodos que nos enriquecem na prática. Esta disciplina nos mostrou uma nova visão de ensino embasado em teorias que estão (estavam) sendo desenvolvidas na área.”

Como se pode verificar, a minoria teve oportunidade de cursar Linguística Aplicada. Além disso, aqueles(as), que a tiveram, apontam uma série de deficiências, talvez por isso não a considerem relevante. A literatura, por outro lado, aponta a Linguística Aplicada à Língua Estrangeira enquanto uma área interdisciplinar de estudos da linguagem reconhecida na busca de alternativas para os mais variados problemas de ensino-aprendizagem de LEs. Há inclusive uma série de textos que detalham a relevância e o âmbito dessa área de estudo (Bohn, 1988; Celani, 1992; Moita Lopes, 1996a; Celani, 2000).

### **3.3. Quais são as possíveis implicações?**

Como podemos observar, a maioria dos sujeitos dessa pesquisa possuem dúvidas, anseios, vontades muito semelhantes aos(as) nossos(as) alunos(as) de graduação. Inclusive, se fosse omitida a informação que os sujeitos são professores(as) em serviço, sendo todos(as) graduados(as), talvez tivéssemos alguma dificuldade para identificá-los(as) enquanto tais. Acredito que suas percepções revelam algumas ‘falhas’ deixadas na sua formação enquanto professores(as).

Portanto, a análise desses dados é relevante para o curso de formação de futuros(as) professores(as), Knowles (1992) afirma que

Ao não lidar com a biografia de futuros professores, professores iniciantes estão propensos a tornarem-se reprodutores da maneira pela qual eles foram ensinados. Além disso, estarão limitados em seu desenvolvimento profissional. (In: Gimenez, 1997). [minha tradução]

Tal afirmação parece ser respaldada por uma das participantes do II Seminário: “(...) minha formação acadêmica é estruturada na gramática e como aluna de 1º e 2º graus. Foi este o exemplo que recebi. Acho que meus alunos precisam de uma aula mais ativa e ‘fun’.” Essa participante ilustra a possibilidade de, enquanto professores(as), reproduzirmos modelos que tivemos, ao longo de nossa educação, enquanto alunos(as) (Ernest, 1989; Pajares, 1992).

Na minha opinião, os Cursos de Licenciatura devem manter seu foco na formação de professores(as). Para que esse objetivo seja mantido, nossos(as) alunos(as), futuros(as) professores(as), podem – e muito – ajudar as Instituições de Ensino a avaliarem suas propostas e ações. Apresento, a seguir, um relato de uma aluna de graduação, ao falar sobre uma das disciplinas que ministrei no segundo semestre de 2000:

(...) As atividades propostas foram extremamente significativas, ligando teoria e prática de maneira ímpar, já que a maioria das disciplinas oferecidas no Curso de Graduação não se preocupam com a formação de professores(as).

Fica evidente que a percepção da aluna ilustra uma lacuna existente entre *educação formal* e o *futuro exercício da profissão*. Essa aluna, em breve, poderá candidatar-se a um curso de educação continuada, e, provavelmente, estará reivindicando o mesmo que a

maioria dos(as) participantes do II Seminário. Celani (2000) chama a atenção para a formação de professores(as) em serviço:

O que deixou de ser feito na graduação deve ser agora suprido; o que deixou de ser feito em qualquer nível (...) deve ser feito agora para fornecer-lhes os instrumentos básicos conceituais e operacionais, em caráter de urgência e de emergência. (p. 26)

Nesse atual contexto de formação de professores(as), devemos nos conscientizar de nosso papel, enquanto educadores de futuros profissionais, para colaborarmos na mudança dessa preocupante situação.

#### **4. Considerações finais**

Nesse trabalho procurei examinar a formação de professores(as) de Língua Inglesa a partir de algumas percepções de professores(as) em serviço. Acredito que tais percepções possam servir de subsídio para uma discussão sobre tais cursos. Além disso, tentei provocar o(a) leitor(a) a pensar sobre a importância de cursos de formação continuada, numa perspectiva reflexiva (Richards & Lockhart, 1994; Richards, 1998). A maioria dos dados aqui analisados ilustram a necessidade de olharmos, criticamente, nossa educação.

Por outro lado, acredito que devemos enfatizar o compartilhamento de tais pesquisas (Gimenez, 1999), na tentativa de colocar em prática e preencher uma 'dupla lacuna'. Primeiramente, há carência e urgência no oferecimento de cursos de formação continuada para professores(as) em serviço, como já apontado por Celani (2000:26). Além disso, tais cursos podem servir para uma constante revisão/discussão das práticas propostas a professores(as) pré-serviço. Esse olhar passado $\Leftrightarrow$ futuro constitui elemento primordial para melhoria da nossa qualidade profissional enquanto educadores.

Além disso, haveria melhoria da relação dialógica entre Universidade / escola pública, apontada como precária por Gimenez (1998) e Moita Lopes (1997). Dessa maneira, haveria aproximação entre *pesquisa acadêmica e prática na sala de aula* (Burns, 1999: 14).



Suspeito que ainda haja um certo preconceito com esse tipo de investigação. Devemos insistir para reverter esse quadro.

Saliento que o oferecimento do II Seminário proporcionou-me momentos pessoais e profissionais muito enriquecedores (Malatér, no prelo). Para finalizar, apresento a fala de um dos participantes do curso, e espero que a mesma sirva de fonte inspiradora para outros(as) pesquisadores(as):

Quando soube deste encontro, fiquei muito “happy”, pois desde 88 que não estudo nada de inglês e não converso, pratico a língua. Achei que a oportunidade de trocar experiências e conhecimentos sob a orientação de uma professora que possa intermediar e criticar esta atividade seria ‘very good’.

Já que conceitos como *treinamento* e *reprodução* devem ser substituídos, na prática, por *educação* e *processo reflexivo* (Bailey & Nunan, 1996; Freeman & Richards, 1996; 1997), espero que esse trabalho contribua para futuras pesquisas que lancem um olhar sobre a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José C. P. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: Fortkamp, Mailce B.M. & Tomitch, Lêda M. B. *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular (33-47), 2000.
- ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, Kathleen M. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BAILEY, Kathleen M. & NUNAN, David. *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

- BOHN, Hilário I. *Linguística Aplicada*. In: BOHN, H. & VANDRESEN, P. (Org.) 1988. *Tópicos de Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- BURNS, Anne. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. IN: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de. & CELANI, Maria Antonieta Alba. (orgs.). 1992. *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo, EDUC, 1992.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: Fortkamp, Mailce B.M. & Tomitch, Lêda M. B. *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular (17-32), 2000.
- CHAUDRON, Craig. The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: A view of the second language classroom. *Tesol Quarterly* 20/4: 709-717. 1986.
- CLARK, Christopher M. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher* 17/2: 5-12. 1988.
- COLEMAN, Hymel. (Ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CONNELY, M. F. & CLANDININ, J. D. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press, 1988.
- ELBAZ, F. *Teacher Thinking - A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm, 1983.
- ERICKSON, Frederick. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: Freed, Barbara F. (Ed.). 1991. *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington Mass.: DC Heath and Company, 1991. pp. 338-353.
- ERNEST, Paul. The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching* 15/1: 13-33. 1989.

- FREEMAN, D. & RICHARDS, J. *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- FREEMAN, D. & RICHARDS, J. *Teacher learning in foreign language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- GIMENEZ, Telma Nunes. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Unpublished PhD thesis. UK: Lancaster University, 1994.
- GIMENEZ, Telma N. *Histórias Pessoais e o Processo de Formação de Professores*. *Intercâmbio*. PUCSP, 1997.
- GIMENEZ, Telma. (Org.) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. UEL, 1999.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- MALATÉR, Luciani Salcedo de Oliveira. *A teacher's beliefs on language teaching and learning: a classroom study*. Unpublished M.A study. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- MALATÉR, Luciani S. de O. (no prelo). *TEACHING AS A SHARING AND DYNAMIC PROBLEM-SOLVING ENTERPRISE*. II ENPLE. UCPel: Pelotas: 2000.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996a.
- MOITA LOPES, L.P. *Linguagem / interação e formação do professor*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 75 (179, 180,181), 355-366. 1996b.
- MOITA LOPES, L P. *Co-construção do Discurso em Sala de Aula: Alinhamento a Contextos Mentais Gerados pela Professora*. In: Fortkamp, Mailce B.M. & Tomitch, Lêda M. B. *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. pp. 247-271.
- NESPOR, Jan. *The role of beliefs in the practice of teaching*. *J. Curriculum Studies* 19/4: 317 - 328. 1987.
- OLIVEIRA, Luciani Salcedo de. *Contrasting beliefs about second language acquisition*. *Caderno de Resumo do XIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa* - p. 61 - PUC-Rio, 1995.

- PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62/3: 307-332. 1992.
- Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. Padrão referencial de currículo: primeira versão, língua estrangeira moderna, ensino fundamental. Porto Alegre, 1998. 16p.
- RICHARDS, Jack C. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SCARCELLA, Robin C. & OXFORD, Rebecca L. *The Tapestry of Language Learning. The individual in the Communicative Classroom*. Newbury House: Heinle & Heinle, 1992.
- SHAMIN, Fauzia. Learner resistance to innovation in classroom methodology. In: Coleman, Hywel (ed.) *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. pp.105-121.
- TELLES, João A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Unpublished Ph.D. Thesis. Graduate Department of Education. University of Toronto, 1996.
- WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

*Parte 3*  
*Pesquisas sobre a Prática Pedagógica em Língua*  
*Estrangeira*



# Da teoria à prática: o texto como elemento central de uma aula comunicativa no ensino fundamental

Márcia Morales Klee<sup>1</sup>  
Ângela Perelló Ferrúa<sup>2</sup>  
Anne Marie Moor<sup>3</sup>

Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Da necessidade de desenvolver um trabalho comunicativo na sala de aula estrangeira do ensino fundamental surgiu a idéia de aliar dois importantes processos : o uso do texto e o ensino colaborativo.

A priori buscou-se investigar a realidade em que está inserido o processo ensino-aprendizagem daquele ambiente, observando-se, ora sob a ótica do professor, ora sob a ótica do aluno, as dificuldades e potencialidades de um e de outro no que tange à proposta da aula. A segunda etapa constituiu-se na preparação de aulas que contemplassem as quatro habilidades da língua e que tivessem, como elemento central, o uso de um texto autêntico. A temática desse procurou estar em sintonia com a faixa etária dos alunos, de modo a motivá-los o suficiente para envolvê-los numa participação colaborativa. Portanto, as atividades elaboradas tiveram como base a bagagem cultural dos alunos, o desenvolvimento de estratégias de leitura e os princípios de uma abordagem comunicativa.

A experiência demonstrou ser possível o desenvolvimento de um trabalho comunicativo e colaborativo, mesmo considerando-se os poucos recursos da escola pública e o grande número de alunos que geralmente compõe aqueles grupos.

Há dez anos, quando surgiu, o BMT – Banco Multidisciplinar de Textos – buscava promover, através da seleção de textos autênticos, o gosto pela leitura. Professores, na época somente os de inglês, tinham acesso ao acervo pré-selecionado pelo grupo de pesquisa e devidamente

---

<sup>1</sup> Bolsista de Iniciação Científica - CNPq – Curso de Letras / UFPel

<sup>2</sup> Bolsista de Iniciação Científica - FAPERGS – Curso de Letras / UFPel

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal de Pelotas

autorizado pelas respectivas fontes para o uso em sala de aula. Tinha-se, concomitante ao objetivo de estimular a leitura, a intenção de auxiliar o professor no preparo de suas aulas, poupando-lhe tempo na procura de textos interessantes e pertinentes a faixas etárias e conteúdos específicos. Com o advento dos meios multimídia e da internet, tecnologias que multiplicaram as possibilidades de se propagar o acesso do professor à nosso banco de dados, continuamos a ver no texto um ponto de partida original e promotor de reflexão na aula de língua, materna ou L2. Amplia-se a visão do que é “texto”, redefinição essa que permite a entrada de propagandas, charges, música, imagem, etc, ao acervo. Pensa-se em intertexto, interdisciplinaridade, conceitos que nos levam a querer elaborar sugestões para o material que tínhamos em mãos. Cria-se, portanto, um ambiente extremamente favorável para a extensão dos objetivos primeiros do grupo de pesquisa: continuar a resgatar o gosto pela leitura sim, oferecer material de apoio para o professor de língua também, mas promover, através das sugestões pensadas e dos meios digitais, um instrumento de atualização à distância para o profissional docente, cada vez tão mais assoberbado com horas de trabalho na escola.

A experiência que sustenta o presente relato é fruto da observação direta da interação entre os dois pólos que interagem na sala de aula: professor e aluno. Para avaliar efetivamente a viabilidade de nosso trabalho, sentimos a necessidade de aplicar na prática, sob a luz de nossas leituras e linha de pesquisa, as propostas que vínhamos pensando até então, e para as quais não tínhamos buscado na realidade empírica qualquer verificação.

Há sempre um objetivo quando comunicamos , e não há dúvidas de que a abordagem comunicativa é a teoria que melhor atende a uma das características naturais da comunicação, qual seja, a de estabelecer relações sociais (Canale, 1995). Tal empreendimento envolve interação, contexto natural, linguagem autêntica. Sabe-se que a escola, depois da família, é o principal cenário onde aquelas relações acontecem. Sem desmerecer o papel de qualquer educador, cuja amplitude de trabalho excede o de mero apresentador de conteúdos, abrangendo orientação de valores que serão fundamentais para a formação do aluno como cidadão, deposita-se no professor de língua um papel primordial. É também e talvez principalmente em sua aula que os alunos devem ser levados à refletir, opinar (oralmente e por escrito), estabelecer relações, construir



conhecimento, habilidades que sem dúvida se refletirão não somente na sua destreza em interpretar outras disciplinas, mas posteriormente também em outros aspectos da vida. Dizendo isto temos bons motivos para acreditar que a aula de língua deve e tem que levar em consideração não só as necessidades do grupo como um todo, num primeiro momento, mas também a do indivíduo, na sua singularidade. A aula centrada no aluno, prioridade do ensino comunicativo, vai buscar nele e na coletividade do grupo a resposta para as questões levantadas. Para isso, as situações apresentadas pelo professor através de suas propostas devem ser do tipo que o aluno provavelmente encontrará na sua vida, do tipo que necessitam comunicação. A motivação do aluno para aprender vem de seu desejo para se comunicar de forma significativa em relação à tópicos significativos. (Galloway, 1993).

Falar em ensino comunicativo é tanger, quase que indissociavelmente, o aspecto colaboração. Uma vez que ensinar não é transferir, mas construir conhecimento junto com o outro (FREIRE, 1996), a troca de idéias (aluno/professor, professor/aluno, aluno/aluno) e o negociar significados são elementos indispensáveis para o sucesso da aula de língua. Eles não só asseguram a cada aluno seu direito de participar como também promovem, na coletividade, uma atmosfera propícia para a quebra de hierarquias, onde o professor não é mais detentor único do saber.

Segundo D.W Johnson e R.T. Johnson, 1987, 1989; D. W Johnson et al. 1990; Brandt 1987 apud Moor, 2000, há pelo menos cinco fatores para que um trabalho colaborativo funcione, e, considerando-se o grande número de alunos que compõem as salas de aula da atualidade, parece-nos residir em tais pressupostos uma maneira de sermos, como professores, bem sucedidos no trabalho lingüístico comunicativo. Dentre eles o de que se crie uma interdependência positiva, um sentido de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum e a demonstração de interesse pela aprendizagem do outro. Também o da responsabilidade individual, na qual cada membro do grupo se sinta encarregado de sua aprendizagem e a da aprendizagem do outro, de modo a não haver 'carona' nem 'escora' para ninguém. Sendo a educação uma ciência humana, sabemos que as variáveis a serem consideradas são inúmeras, mais ainda pois devem ser multiplicadas pelo número de alunos que cada professor tem sob sua responsabilidade. Entretanto, parece-nos que é desta pluralidade que o professor deve

lançar mão para preparar e conduzir suas aulas, uma vez que a abordagem comunicativa prevê que haja colaboração.

Definitivamente não há receitas prontas ou fórmulas mágicas, mas sim o compromisso obrigatório de investigar, estabelecer um contato com o público alvo, conhecer suas necessidades. Foi o que buscamos fazer ao pedirmos permissão para acompanhar algumas aulas de uma oitava série do ensino fundamental, numa escola pública de ensino fundamental e médio da nossa cidade.

Sempre em dupla, observamos um total de quatro aulas. A turma era composta por vinte e cinco alunos, e tinha como carga horária somente o primeiro período da manhã de segunda-feira, das 7:45 às 8:30. O conteúdo ministrado na época pela professora e que deveria ser ‘vencido’ até o final do bimestre era o “simple past”. A questão da *motivação*, embora sempre tendo sido um aspecto discutido em nossas reuniões semanais de projeto, principalmente nos momentos em que se procedia à prática de selecionar ou eliminar um texto para o banco, nunca nos pareceu tão relevante. Embora concordem que a motivação afeta o aprendizado sem, entretanto, conseguirem explicitar exatamente como (o aluno está aprendendo porque está motivado ou está motivado porque está aprendendo ?), as pesquisas da atualidade no tocante ao aprendizado de línguas afirmam que os professores em sala de aula podem desenvolver motivação positiva em seus alunos, fazendo da aula em si um ambiente no qual os alunos experienciem sucesso (SPADA & LIGHTBOWN, 1993). Isto, por sua vez, pode contribuir para uma motivação positiva, levando a um sucesso maior ainda, e sob a luz de tal pensamento é que buscamos preparar todas as aulas do grupo com o qual trabalhamos.

É importante salientar que um dos motivos que nos levaram à observação daquele grupo e não outro foi, além da permissão do professor, também o fato dele se dizer um profissional que há muito já trabalhava com o texto na sala de aula. O que pudemos constatar, entretanto, confirmou plenamente algo que vínhamos discutindo dentro do grupo de pesquisa: o profissional docente sabe que trabalhar com o texto na aula de língua é importante, apenas lhe falta encaixar sua proposta de trabalho dentro de uma perspectiva mais comunicativa.

Sublinhando mais uma vez o aspecto da motivação, não pudemos deixar de notar que o aluno de hoje está morrendo de tédio na escola, sem saber exatamente o que ele está fazendo lá. É preciso que a escola

do século XXI acompanhe a mudança radical de pensamento e comportamento que a sociedade sofreu, constatação que reforça um repensar do nosso aluno e das aulas que preparamos para ele. A época em que vivemos traz uma liberdade de expressão jamais vista dentro da sala de aula de antigamente, o que, de certa forma, favorece que o aluno se exponha, tornando possível ao professor 'sentir a turma', as suas necessidades, o seu perfil. Imbuídos de toda essa filosofia, após quatro semanas acompanhando o grupo ao qual já nos referimos anteriormente, fomos inclinados a concordar que o tema a permear as aulas que viríamos ministrar não poderia ser outro senão adolescência.

Embora saibamos que as quatro habilidades da língua caminhem lado a lado e sejam, portanto, indissociáveis, optamos, para fins de pesquisa e de melhor mensurar os resultados obtidos, priorizar uma determinada habilidade por aula, sendo que a integração das quatro habilidades aconteceu na unidade de ensino. Este também foi um meio encontrado para contornar o problema do tempo, extremamente limitado para o desenvolvimento de um trabalho mais amplo. A realidade da turma era de 45 minutos semanais, o que era um fato imutável. Portanto nos dispomos a trabalhar com essa realidade e a almejar resultados satisfatórios dentro dela.

Nossa aula inaugural enfocou a habilidade de leitura e compreensão de um pequeno texto extraído de uma revista de psicologia abordando a temática da adolescência (*Woman's Day*, August 1, 1984). Numa atividade de *pre-reading*, novidade para os alunos, estes foram convidados a contribuir com fatos da sua própria vida. Informalmente foram introduzidos ao assunto que seria apresentado no texto através de três breves perguntas, as quais basicamente sondavam quando sua adolescência tinha começado, se algo diferente havia sido sentido e qual tinha sido a reação dos pais. As perguntas foram escritas no quadro, em inglês, e receberam pronta adesão dos alunos. Suas respostas vieram, na sua maioria, na língua alvo. Frente ao ambiente propício que se criou neste momento, alguns alunos se interessaram em saber qual era o vocábulo na língua alvo que melhor expressava determinado sentimento ou idéia, e neste momento colaboraram não só para a construção do seu próprio conhecimento, mas também para a de outros colegas. Só então o texto foi distribuído, e ao fazer uso das estratégias de leitura (reconhecimento das cognatas, leitura geral a partir delas para contrastar com as opiniões dadas à priori por eles e que foram deixadas no

quadro), interpretar o exercício onde se pedia o ordenamento das idéias principais do texto (o qual descrevia o relacionamento entre mãe e filha quando a adolescência desta começou, seu comportamento, sentimentos de ambas) foi tarefa relativamente muito fácil. O tipo de exercício proposto aqui é do tipo que carinhosamente chamamos de “levar o aluno pela mão”, de modo que, de posse de todas as informações que ele tem consigo até este instante, lhe seja possível realizar a tarefa. O fechamento da aula requeria que o aluno fizesse, então, uma comparação entre sua mãe e a mãe do texto. Conseguiu-se, a partir do texto, ler numa língua estrangeira, fazer inferências, construir conhecimento, debater um tópico pertinente e sobre o qual todos tinham algo a dizer e também transcender o espaço a princípio demarcado pelo próprio texto, trazendo para o agora uma reflexão significativa. Não houve problema de disciplina nesta aula. O silêncio gerado pelas cabeças debruçadas sobre o papel significava comprometimento com a tarefa, não imposição; o “tumulto” que se ouviu em meio a mãos que se levantavam anunciando uma opinião que queria ser dividida podia ser traduzido por motivação e vontade de participar, ao invés de indisciplina.

As demais aulas seguiram os moldes da primeira, principalmente no que tange ao fio condutor estabelecido por ela. Sempre abordando a adolescência, deu-se seqüência a atividades que priorizassem as habilidades de escuta, fala e escrita, respectivamente. Procurou-se resgatar nos alunos, ao início de cada aula, o trabalho realizado no último encontro. Desta forma, os alunos já sabiam de antemão qual era nossa proposta e isso gerava uma atmosfera favorável a sua concentração, visto que também sentiam ter algo com o que contribuir antes mesmo do exercício começar.

Os recursos de áudio da escola, poucos e deficientes, favoreceram um tipo de exercício que continuava a se mostrar inovador para os alunos. O aparelho de som era ruim, a sala era grande, mas mesmo assim preparamos uma atividade de "listening", a qual não contava inteiramente com a qualidade de equipamento, que já sabíamos não ser ideal. Começando com uma atividade que ainda podemos chamar de *pre-reading* ou *aquecimento*, os alunos foram estimulados a dividir com todo o grupo o que tinham feito no último final de semana. Para a nossa surpresa, as respostas continuavam a vir, na sua maioria, na língua alvo, e uma boa parcela dos alunos continuava a se mostrar interessada em

adquirir o vocabulário que ainda não tinha ou que estava esquecido. Não teríamos deixado de fazer todo esse trabalho prévio mesmo que o som fosse bom e as condições de sala de aula ideais, mas sabemos que o trabalho dos alunos foi especialmente facilitado por este procedimento. O material lingüístico fornecido por eles foi colocado no quadro e dividido entre “meninos” e “meninas” (boys and girls), visto que a letra da música (“Girls just want to have fun”, de Cindy Lauper) abordaria o que as meninas normalmente fazem nos finais de semana. A letra da música, sem o áudio, foi encarada como texto, e, a partir das estratégias de leitura, pôde-se depreender um sentido geral e até mesmo inferir quais palavras (todas elas verbos, de propósito) se encaixavam nas lacunas que mais tarde eles viriam a preencher ao ouvir a música. Muitos completaram com sentido as frases que tinham em mãos, atingindo um nível mais profundo de leitura; outros até mesmo “acertaram” o verbo que a música previa, e nem deram muito crédito ao fato do aparelho de som ser ruim e da acústica da sala ser pior ainda. Quando perguntadas por nossa orientadora do porquê de termos preparado tal tipo de atividade, justificamos nossa posição com a proposta de fechamento desta aula: não há nada de errado em se reservar um momento para falar sobre gramática, quando na verdade os próprios alunos tinham realizado os exercícios e precisavam apenas de um esclarecimento breve para sistematizar o que já sabiam. Ao serem perguntados o que o texto da primeira aula e a música da segunda tinham em comum no tocante aos verbos, eles mesmos concluíram, através da leitura do significado transmitido pelo todo: tratava-se dos mesmos verbos, porém flexionados no passado na primeira atividade e no presente na última. O detalhe significativo desta constatação é que a maioria dos verbos trabalhados eram irregulares, modalidade de difícil “memorização”, geralmente por serem abordados sem propósito. O resultado desta reflexão final foi transcrito para um mural que havia na sala de aula.

A aula que menos rendeu resultados mas que ainda assim não deixamos de considerar proveitosa foi a que abordou a habilidade da fala (speaking), sempre lembrando que sabemos serem as habilidades indissociáveis no todo e talvez essa mais ainda. Já havíamos constatado que os alunos eram capazes de elaborar frases curtas na língua alvo, no caso o inglês, mas agora precisávamos observar se eram capazes de interagir entre os colegas e estabelecer pequenos diálogos.

Mais uma vez pedimos aos alunos que recuperassem seus materiais e explicitassem o tema/temas que eles tinham em comum. Permitimos que este “feedback” fosse dado na língua materna, uma vez que nosso objetivo era apenas gerar um “input” para motivá-los à proposta de exercício que tínhamos para aquele dia. Comentamos que o trabalho seria então estabelecer conversas sobre o assunto. O procedimento adotado foi dividir a turma em pequenos grupos, respeitando as afinidades e permitindo que meninas trabalhassem juntas, assim como os meninos. Cada grupo recebeu as mesmas perguntas, tudo girando em torno da temática da adolescência. O objetivo primeiro era, também fazendo uso das estratégias de leitura e de reconhecimento das estruturas de passado nas interrogativas, compreender o que estava sendo perguntado a eles. Logo a seguir os membros do grupo interagiriam entre si, fazendo as perguntas aos colegas e tomando breves notas das respostas, subsídio que pretendíamos usar na aula de escrita (writing). Até então todas as aulas tinham sido ministradas num sistema de revezamento, de modo que um dos integrantes da dupla de professores pudesse estar sempre livre para avaliar o andamento da aula e colher impressões para sustentar trabalhos como este. Porém, devido ao número de grupos (5), foi necessário que ambos os membros do par estivessem ativamente participando dessa aula, de modo a prestar toda a assistência que os alunos precisassem.

A experiência demonstrou que os alunos jamais tinham feito algo semelhante em aula. Muitos grupos se mostraram altamente motivados a tentar falar em inglês, mesmo que timidamente e produzindo frases curtas. Este exercício foi muito excitante para alguns, que sem dúvida reconheciam na fala o aspecto mais interessante da língua estrangeira. Outros confessaram abertamente o fato de não estarem preparados para tal atividade e de se sentirem intimidados pelos colegas que tinham melhor desempenho, alegando que sua boa performance era devido às aulas de cursos de línguas particulares e não ao que a escola tinha ensinado. Alguns membros dos grupos (meninos) simplesmente não participaram.

Embora não tenhamos tido a chance de aplicar a aula que enfocava a habilidade de escrita em função de uma paralisação da escola que veio a atrasar todo o cronograma, temos certeza de que, a julgar pelas aulas anteriores, esta teria sido uma aula bem sucedida junto aos alunos. Tratava-se de um questionário psicológico que não incluía

nenhuma “yes/no question” (pergunta que espera apenas sim ou não como resposta e que, como consequência, não estimula uma resposta mais elaborada), do tipo que frequentemente encontramos nas revistas de adolescentes. Após responder à várias perguntas que testavam sua memória em relação ao período que estavam vivendo, os alunos teriam que pontuar sua habilidade de lembrar fatos da sua adolescência e ainda interpretar os resultados, que estavam em inglês. Começamos a repetir a experiência com outra turma que, assim como a primeira, tem suas aulas preparadas a partir de suas características. Isto não muda o trabalho que desenvolvemos, já que continuamos tendo no texto o elemento central da aula. Esperamos, dessa vez, aplicar quatro aulas e comprovarmos nossas hipóteses.

A observação inicial das aulas foi importante não só por propiciar que conhecêssemos nosso público alvo, procedimento cuja importância já foi aqui defendida, mas também por nos mostrar o que era possível fazer dentro da realidade de aula deles. Chegamos à conclusão de que havendo um plano de ensino elaborado segundo o perfil da turma e com um objetivo definido, é possível desenvolver um trabalho motivador, relevante e que leve o aluno a construir conhecimento significativo para seu crescimento intelectual, mesmo que este se dê a longo prazo. Acreditamos que essa prática tende a fazer diferença na vida do aluno, que muitas vezes viu-se estar desmotivado em função de propostas de aula que não correspondiam as suas necessidades e expectativas.

Tudo isso nos levou a responder positivamente nossa indagação inicial, ou seja, que é possível desenvolver um trabalho comunicativo e colaborativo na aula de língua do ensino fundamental, tendo-se o texto como elemento central da unidade. Uma vez que por comunicação entende-se o intercâmbio e a negociação de informação entre os indivíduos por meio de símbolos verbais e não verbais, de modos orais e escritos/visuais e de processos de produção e compreensão (Canale, 1995), é perfeitamente justificável que se use o texto autêntico como elemento desencadeador de reflexão, pois este facilmente possibilita a manifestação das outras habilidades na construção do conhecimento. Já que não há comunicação verdadeira sem que alguém queira dizer ou descobrir alguma coisa, os professores têm que criar condições favoráveis para que tais necessidades surjam e sejam expressadas, ou seja, situações comunicativas reais onde mensagens reais sejam trocadas. Neste novo contexto, o professor abandona o papel de mero

transmissor de conteúdos e passa a ser visto como um controlador, assessor, colaborador, organizador, participante, motivador (Harmer 1983), a fim de formar cidadãos de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- CANALE, Michael. “De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje”. In: *Competência comunicativa - documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura)
- GALLOWAY, Ann. *Communicative language teaching: an introduction and sample activities*. ERIC/CLL Digest June, 1993. <http://www.cal.org/ericcll/digest/gallow01.html>
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*. Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1989, p.82.
- LIGHTBOWN, Patsy & SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford Handbook for Language Teachers, 1993.
- MOOR, Anne M. Ensino colaborativo – construindo a prática pedagógica. In: *Expressão Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria:UFSM, v.1, n.1, 2000.



# Trocas verbais em interação pedagógica

Fernando Afonso de Almeida

Universidade Federal Fluminense – UFF

Durante algum tempo boa parte das pesquisas em torno da linguagem e de suas manifestações foram separadas em dois grandes grupos: as de língua e as de literatura. Um dos motivos dessa classificação exclusiva foi certamente o fato de se desvincularem o sistema lingüístico e o texto literário de suas condições de uso, produção e interpretação. Não se privilegiaram as instâncias discursivas a partir das quais e para as quais eles eram articulados. Como afirma Claudia Lemos (1998), ao se desenvolver, a lingüística moderna banuiu da língua o sujeito: Saussure se propôs como objeto de estudo a *língua* como sistema, dele excluindo a *fala*; do mesmo modo que Chomsky dirigia sua atenção para a *competência* sem se interessar pelo *desempenho*. Os estudos de literatura, por sua vez, preconizavam a existência de características que seriam mais intrínsecas às obras do que advindas da sua leitura, da sua relação com o universo mais amplo do leitor e das outras obras.

Outros autores, porém, como Jakobson, Benveniste, Bakhtin, Austin, abrem espaço para a constituição de um terceiro grupo de pesquisas, que na verdade vai preencher o vazio que havia entre os dois primeiros. Apontam para o estudo não tanto da língua ou da literatura isoladamente, mas sobretudo dos diferentes fatores que explicam a relação dos enunciados com o contexto interacional em que eles circulam. Adota-se uma tônica mais relacional, em que ganham peso os aspectos funcional, subjetivo e social - conscientes ou não - que podem ser depreendidos do exercício da palavra. Incorpora-se, assim, aos estudos da linguagem a preocupação com aspectos da enunciação tais como as posições sociais, as relações interpessoais, os rituais, as premissas culturais, as motivações, os efeitos de sentido, as áreas de conflito, os interesses em jogo no exercício da palavra. Configuram-se zonas de interesse específicas identificadas como problemas de enunciação, atos de fala, pragmática, etnografia, interação, análise da conversação, análise do discurso etc.

É nesse cenário que, dentro da perspectiva interacionista, surgem pesquisas que vão focalizar a interação em contexto de sala de aula. O nº4 de *Les carnets du Cediscor*, por exemplo, cujo tema é “A construção interativa dos discursos da aula de língua”, traz artigos que, em sua apresentação, Cicurel e Blondel (1996) reúnem em quatro sub-temas: a interação didática no seio das interações verbais; a especificidade das operações discursivas dos professores; as particularidades enunciativas do diálogo didático; as condições de aquisição em ambiente institucional. Elas acrescentam que “a variedade das problemáticas e das entradas em tal discurso mostram a extensão das possibilidades de estudo e a riqueza de uma interação didática tanto no plano lingüístico e enunciativo quanto no plano sociocognitivo” (nossa tradução).

### **Aspectos da interação**

Para discutir a interação partimos de duas premissas de ordem geral. A primeira diz respeito à capacidade do indivíduo de identificar tanto os *contextos* (institucionais ou não) em que ocorrem os encontros, quanto as peculiaridades das *posições sociais* então envolvidas. A segunda defende a existência de uma *co-pilotagem* por parte do locutor e do destinatário no tocante à construção da interação. Dentro desta visão goffmaniana (GOFFMAN, 1987), que privilegia o caráter interacional da enunciação, a construção do discurso nunca é individual. A idéia que o locutor faz do destinatário orienta seu próprio discurso. Goffman (1973) acrescenta que as trocas verbais possuem sempre dois aspectos: o *ritualista* e o *semântico-lingüístico*. Numa interação banal do tipo: *Por favor, tem horas? -Tenho sim, são dez horas*, no interior do primeiro turno de fala, “por favor” relaciona-se ao plano do ritual, ao passo que “tem horas” remete ao plano semântico-lingüístico.

Por possuírem um forte componente *institucional*, certos tipos de interação apresentam um grau de *rigidez* elevado. É o caso das relações assimétricas de tipo complementar: médico/paciente, passageiro/aeromoça, comprador/vendedor, professor/aluno. O rigor com que tais papéis sociais são demarcados tende a reduzir o grau de oscilação de certas *variáveis* da interação: os assuntos passíveis de serem tratados, o objetivo, o número de participantes, a duração etc. Ao contrário, no caso de uma relação pouco institucionalizada, como uma conversa informal entre amigos por exemplo, a oscilação deverá ser

maior. De qualquer modo, como afirma Kerbrat-Orecchioni (1998:201) “*esse grau de rigidez varia também de acordo com a fase da interação. As seqüências de abertura e de fechamento são mais fortemente ‘ritualizadas’ do que a parte central, onde o campo das possibilidades aumenta consideravelmente*” (nossa tradução).

Enquanto contexto interacional, a sala de aula se define como sendo um *lugar de aprendizagem*. Nesse espaço interagem dois tipos de atores, cujos papéis sociais são claramente definidos: o professor, a princípio “aquele que tem a função de ensinar”, e o aluno, “aquele que se dispõe a aprender”, cada um deles fazendo em relação ao outro e ao seu comportamento uma série de expectativas, até certo ponto autorizadas. As trocas que se estabelecem entre eles têm como principal objetivo a *transmissão de conhecimentos*. Professor e aluno encontram-se portanto numa relação de caráter *pedagógico*.

Será mobilizada a seguir a distinção entre *relação social* e *relação interlocutiva*, bem como os conceitos de *módulo dominante* e *módulo secundário*, utilizados por Robert Vion (1996).

### **Relação social e relação interlocutiva**

Se é inegável que os papéis sociais se sedimentam e se ritualizam em virtude do acúmulo de comportamentos que os *confirmam* no decorrer do tempo, é verdade também que esses mesmos comportamentos têm a força de modificá-los, pois a cada interação os papéis são *renegociados*. Com efeito, graças a uma tipologia incorporada implicitamente, os participantes podem reconhecer de antemão os papéis sociais convocados pela relação; o que não significa que, durante a interação, eles se limitem a aplicar as regras existentes.

É o que observa Robert Vion (1996, p.21-22) ao distinguir dois aspectos da interação: a *relação social* e a *relação interlocutiva*. A primeira, mais geral porque até certo ponto independente da segunda, permite ao indivíduo identificar, a partir do patrimônio social (comum a todo o grupo e adquirido previamente), a configuração básica dos papéis sociais envolvidos em uma interação. A segunda, mais sujeita a variações, é construída e administrada pelos atores no decorrer da interação, *dentro e através* da linguagem.

Assim sendo, a partir de um mesmo tipo de *relação social*, dois grupos de professor e alunos, por exemplo, vão estabelecer *relações*

*interlocutivas* distintas. Cada grupo estará dando uma configuração particular à sua relação interlocutiva, de acordo com sua experiência e sua concepção do que seria uma aula sob diferentes aspectos: formas e modos de participação, utilização de recursos, distribuição da palavra, estratégias pedagógicas etc.

Além das inevitáveis diferenças existentes entre duas relações interlocutivas enquadradas por um mesmo tipo de relação social, observa-se muitas vezes a introdução de uma ou mais seqüências não características do tipo de interação em questão. Por exemplo, embora reconheça de antemão os papéis postos em cena pela *relação social* atualizada pelo seu encontro com um cliente, um advogado pode, durante a *relação interlocutiva*, abrir uma seqüência conversacional para comentar seu fim de semana ou um jogo de futebol por exemplo, introduzindo assim um módulo *não constitutivo* da relação advogado/cliente.

Em suma, apesar de ser identificada por um *módulo dominante* que a define, cada interação pode abrir espaço para o surgimento de *módulos secundários*. Àquilo que interliga os atores sociais e que é constitutivo da interação chamaremos de *contrato principal*, em oposição ao *contrato secundário*, de caráter lateral. Uma interação estará, portanto, caracterizada por um contrato principal e eventualmente por um ou mais contratos laterais.

## **Produção discursiva em aula de LE**

Em se tratando da aula de LE, dois pontos merecem ser observados. O primeiro é que o conteúdo a ser transmitido/adquirido é a *própria língua*. O segundo é a existência de um consenso em torno da idéia de que a aquisição de uma língua se faz através da *exposição* do sujeito a situações de comunicação nessa língua. Esses dois pontos vão alavancar um certo número de procedimentos, sobredeterminando de algum modo a formatação da aula de LE.

Com efeito, para alcançar seu objetivo, o professor irá adotar estratégias capazes não apenas de focalizar o objeto virtual que é o *sistema lingüístico* que se pretende adquirir, mas também de colocar o aluno em contato com situações de comunicação (reais ou fictícias) que ilustrarão as *condições de uso* da língua. Ele irá recorrer a textos e à evocação de contextos para que, dentro do espaço sala de aula, possam

emergir discursos característicos de outros lugares sociais, aos quais devem ser expostos os aprendizes. Diante dessa necessidade de exposição dos alunos a diferentes situações de comunicação na língua alvo, a sala de aula vai se transformar num espaço produtor de um discurso específico: o discurso voltado para a *aquisição do discurso*. O que está em jogo na aula de LE é sobretudo a possibilidade de se “representar a própria palavra” (CICUREL, 1999, p.6).

Desta forma, a sala de aula se redimensiona, se organiza, se adapta, abrindo espaço para outros tipos de *contratos menores* que vão tornar possível, entre outras coisas, a experimentação da língua alvo em diferentes situações de uso. Neste sentido “*à encenação da língua faz parte das estratégias de transmissão do saber*” (CICUREL, 1989, p.7). Paradoxalmente, a narração de histórias “verdadeiras” em aula de LE adquire um uso pragmático próprio, pois tem por objetivo favorecer a aquisição (CICUREL, 1999, p.2).

### **Exploração da relação interlocutiva**

Esse alargamento do espaço da sala de aula, que vai permitir a construção/evocação de papéis sociais e discursos que lhe seriam exteriores, é feito *por intermédio e no interior* da relação interlocutiva, que é aquela que se estabelece dentro e através da prática da linguagem. A relação interlocutiva vai estar a serviço da atividade pedagógica, a qual, para tornar possível a aquisição da língua, deverá não apenas promover o discurso *sobre a língua (a metalinguagem)*, mas também a possibilidade de se ilustrarem e vivenciarem diferentes *usos da língua*. Seqüências interacionais aparentemente autônomas estarão, na verdade, relacionadas aos contratos secundários encaixados no contrato pedagógico.

Entretanto, uma vez que são um fator de estruturação da atividade didática, na medida em que têm por função específica viabilizar a execução do contrato principal, os contratos menores da aula de LE não serão simplesmente contratos *laterais*, (como aquele que permite ao advogado comentar o fim de semana com seu cliente). Trata-se de contratos menores *constitutivos* do contrato pedagógico.

### **Interação em sala de aula: uma interação particular**

É verdade que as pesquisas da área de letras e lingüística podem ser vistas como discursos de segundo nível: discursos que focalizam outros discursos (ou possibilidades de discurso). Com efeito, tanto as reflexões por parte do pesquisador quanto o objeto de estudo sobre o qual ele se debruça se apresentam como fatos de natureza lingüística. Usa-se a língua para se falar da língua. Por esta razão tais estudos possuem uma característica em comum, que é o seu caráter *metalingüístico*. Entretanto, é curioso observar que é justamente na relação de ensino/aprendizagem de línguas que essa dimensão metalingüística se verifica de maneira mais marcante: não apenas as trocas verbais nesse ambiente constituem essencialmente discursos sobre discursos, mas também o objetivo dessa interação é a *aquisição do próprio discurso*. De fato, aprender uma língua implica a aquisição não apenas de um saber (*savoir*) lingüístico, mas de uma competência (*savoir faire*) comunicacional. Nesse contexto específico, a palavra está investida em três dimensões: ela é o *meio* de interação do grupo, o *objeto* a ser estudado e a *competência* a ser adquirida.

Ao se estudar o discurso da aula de língua estrangeira convém não se perder de vista essa tríplice vocação, que dá pertinência aos enunciados ao mesmo tempo que os naturaliza. Ao se examinarem tais trocas conversacionais, percebe-se que muitas delas estariam desprovidas de propósito se extraídas de seu contexto didático de origem. Embora a princípio seja formalmente próxima da conversação espontânea, a conversação pedagógica desta se afasta por algumas razões mais ou menos evidentes.

Na seqüência do *Corpus de travail* nº3, p.5-10, da qual transcrevemos e traduzimos o trecho a seguir<sup>4</sup> e que tem por objetivo

---

<sup>4</sup> Para tornar possível a leitura integral deste texto ao público de língua portuguesa, decidimos traduzir as citações e as transcrições do corpus. Os exemplos citados foram extraídos das transcrições de gravações de aulas de francês língua estrangeira realizadas pela equipe do Cediscor (*Corpus de travail* nº1 a 4), Université Paris III - Sorbonne Nouvelle. Foi adotado o seguinte código de transcrição: a utilização da caixa alta é sinal de destaque prosódico; entre parênteses encontram-se indicações de risos, pausas, silêncios, segmentos inaudíveis etc; o sinal  $\hat{\text{I}}$  assinala uma entonação ascendente forte; o sinal / assinala uma pausa proporcional ao número de barras.

Transcrição original: † Pr: Qui est-ce qui commence à me décrire par exemple sa voisine, un ami? Qui commence? Ricardo, tu commences? (Rires de la classe). Allez commencez à décrire, Amparo, vas-y, aidez-moi parce que sinon on ne fera rien. .../... 61- Pr: Va EN FRANÇAIS (pause). Combien de frères et soeurs as-tu? 62- Ana: J'ai ...

principal a revisão de alguns adjetivos aprendidos na semana anterior, o professor pede que os alunos (uma classe de 10 colegas de nacionalidade espanhola, de aproximadamente dezessete anos) façam oralmente a descrição de uma pessoa, o que seria uma forma de reempregar aquele conteúdo lexical.

1- Prof. Quem é que começa a me descrever por exemplo sua vizinha, um amigo? Quem começa? Ricardo, você começa? (Risos da classe). Vamos, comecem a descrever, Amparo, vamos lá, ajudem-me porque caso contrário não conseguiremos fazer nada.

.../...

61- Prof. Vai EM FRANCÊS (pausa) Quantos irmãos você tem?  
62- Ana Eu tenho ... dois irmãos.  
63- Prof. Como eles se chamam?  
64- Ana Um se chama Jesus e o outro se chama David.  
65- Prof. Sim. Que idade eles têm?  
66- Ana David tem vinte e doze anos  
67- Prof. Vinte e doze anos? **Ê** (risos) VINTE E DOIS anos.  
68- Ana Vinte e dois anos e Jesus tem ... dezesseis anos.  
69- Prof. Hum ... E os pais, que profissão têm eles? PODE INVENTAR, TANTO FAZ. Então, que profissão. (risos e comentários inaudíveis de Ana) AJUDEM, VOCÊS SABEM, vocês podem ajudá-la ... a Ana, o pai dela, que profissão ele tem?

---

deux frères. 63- Pr: Comment s'appellent-ils? 64- Ana: Un s'appelle Jesus et l'autre s'appelle David. 65- Pr: Oui. Quel âge ont-ils? 66- Ana: David a vingt-douze ans 67- Pr: Vingt-douze ans? **Ê** (rires) VINGT-DEUX ans. 68- Ana: Vingt-deux ans et Jesus a ... seize ans. 69- Pr: Um ... Et les parents, quelle profession ont-ils? TU INVENTES, ÇA M'EST ÉGAL. Alors, quelle profession. (rires et commentaires inaudibles de Ana) AIDEZ-LA, VOUS LE SAVEZ, vous pouvez l'aider ... à Ana, son père quelle profession a-t-il? *Corpus de travail* n°3, p.5-7.

Com o intuito de garantir o sucesso da atividade a ser desenvolvida, o professor procura levar os alunos a tomarem a palavra. Para tanto ele se vê obrigado a intervir inúmeras vezes através de perguntas. Alguns aspectos dessas trocas merecem ser salientados.

Em primeiro lugar, nesse tipo de relação assimétrica, a *distribuição da palavra* geralmente é feita pelo professor, que tem a prerrogativa de designar o próximo locutor; o que não ocorre na conversação não pedagógica. Ele dá a palavra inicialmente a um estudante (Ricardo) passando-a logo em seguida a outra estudante (Amparo), que vai produzir dez réplicas, sempre em alternância com o professor. Por outro lado, levando-se em conta o número de participantes (11), verifica-se que as falas se distribuem de modo muito *desigual*: dos 125 turnos que compõem toda a seqüência, 64 apenas são atribuídos ao conjunto dos dez alunos e 61 ao professor. A produção verbal está como que centralizada na instância do professor, o que é compreensível uma vez que é ele quem assume o papel de iniciador/estimulador das trocas conversacionais. Um segundo aspecto a ser observado diz respeito à presença da *reformulação corretiva* nos turnos transcritos, a qual normalmente se encontra ausente da conversação espontânea, onde se reconhece a importância de preservar a face dos interlocutores de possíveis constrangimentos, – exceto na interação com as crianças, que dependeriam dessas correções para concluir seu processo de aquisição. Todavia, esse tipo de enunciado vem confirmar uma das funções reconhecidas do professor, que intervém para fornecer a formulação correta (vinte e doze? Ê VINTE E DOIS anos). Em terceiro lugar, ao insistir sobre a necessidade de se *produzirem enunciados*, correspondam eles à realidade ou não (PODE INVENTAR, TANTO FAZ), o professor estimula a produção de uma fala fictícia ou ficcional, priorizando mais a demonstração da capacidade de usar a língua do que seu uso propriamente dito.

Semelhantes intervenções adquirem pertinência somente se observadas como constituintes da interação pedagógica. A conversação em sala de aula revela-se possuidora de um *objetivo externo* a ela própria; o que faz com que sua construção apresente um grau elevado de complexidade. É bastante comum, numa mesma troca verbal e dentro de uma mesma atividade, passar-se de um enunciado de caráter descritivo, por exemplo, a um comentário metalíngüístico, e deste, a um relato



ficcional através do qual se ilustra um fato de língua e, em seguida, a uma reformulação corretiva. É o que se pode notar no trecho reproduzido adiante, extraído de uma seqüência em que o professor comenta uma crônica de jornal lida em classe.

O texto, intitulado “Isto é Paris”, descreve em um tom indignado a conduta de um jovem casal que se permite cometer inúmeras infrações no metrô parisiense, tais como fumar dentro do compartimento, viajar em primeira classe sem o tíquete correspondente, ouvir música em volume alto, colocar os pés no estofado etc. Como não bastasse, o casal estaria se beijando na boca, com a moça sentada no colo do rapaz, cujas mãos estariam “passeando” por baixo da saia desta. O professor tenta explicar a uma aluna o sentido (e o uso) da expressão *sur les genoux* (literalmente *sobre os joelhos*, mas que corresponde na verdade à expressão do português *no colo*).

1- Prof. .../... Onde está sentada a moça? /// Onde ela está sentada? É no começo (o professor olha seu texto). É no segundo, terceiro parágrafo. (Silêncio) Onde está a moça, Sharon?

2- Sharon Ao lado do homem.

3- Prof. Ao lado do homem?

4- Vários alunos Não, no colo do homem.

5- Noriko No colo do homem.

6- Prof. No colo.

7- Sharon No?

8- Prof. NO /// Que é que está acontecendo Sharon? Você pode me mostrar seu colo? / Mostre onde está seu colo?

(Sharon não sabe). Aí? Cathia se senta no seu colo, é possível? ...

(Cathia olha para Sharon) Se é possível, vamos lá, senta.

(Cathia se senta no colo de Sharon – RISOS – Sharon

diz algo incompreensível) Repare, é normal, ele não pagou, pagou só uma passagem de metrô, então...

(RISOS) Ele não tem tíquete // Está entendido, sentar-se no colo de alguém?

9- Vários alunos Sim, sim.

10- Prof. Você faz isso, perdão, você fez isso quando era pequena, não?

No primeiro turno de fala, procurando verificar a compreensão do texto lido, o professor, através das duas primeiras frases (*Onde está sentada a moça? // Onde ela está sentada?*), interpela os alunos tentando obter destes a reconstituição verbal (de parte) da cena narrada. Porém as duas frases seguintes referem-se não mais à cena descrita e sim ao texto enquanto material tipográfico (*É no começo. É no segundo, terceiro parágrafo*): o professor indica aos alunos onde se encontra o item focalizado. A quinta frase traz de volta a tentativa de descrição da cena (*Onde está a moça, Sharon?*), que, no entanto, é novamente interrompida para dar lugar a um pedido de esclarecimento de ordem gramatical por parte da aluna sob forma de um questionamento (7-Sharon: *No?*). Além de confirmar o uso da preposição salientada pela aluna, a réplica do professor desta vez vai externar sua surpresa quanto à sua provável incompreensão, interpelando-a novamente: (8- Pr.: *NO // Que é que está acontecendo Sharon?*) Em seguida, recorrendo ao que se poderia chamar de metodologia direta, ele vai pedir que ela identifique em seu próprio corpo a parte designada pela expressão (*Você pode me mostrar seu colo? / Mostre onde está seu colo?*). Numa tentativa de encenação ilustrativa, ele solicita então a intervenção de outra aluna (Cathia), pedindo que esta se sente no colo de Sharon (*Cathia se senta no seu colo, é possível? ... Se é possível, vamos lá, senta*). Ainda neste oitavo turno, o professor retorna outra vez à cena narrada pelo texto, mas desta vez para emitir um comentário irônico ao indicar as razões que estariam por trás da atitude do personagem, o que já não seria mais

---

<sup>5</sup> Transcrição original: 1- Pr. ...Où elle est assise cette fille? // Où elle est assise? C'est au début (le professeur regarde son texte) C'est le deuxième, troisième paragraphe (Silence) Où est la fille, Sharon? 2- Sharon: A côté de l'homme. 3- Pr.: A côté de l'homme? 4- Plusieurs élèves: Non, sur les genoux ... 5- Noriko: Sur les genoux de l'homme. 6- Pr.: Sur les genoux. 7- Sharon: Sur? 8- Pr.: SUR // Qu'est-ce qui se passe Sharon? Tu peux montrer tes genoux? / Montre-moi où sont tes genoux? (Sharon ne sait pas) Là? Cathia s'assoit sur tes genoux, c'est possible?... (Cathia regarde Sharon) Si c'est possible, vas-y, fais-le! (Cathia s'assoit sur les genoux de Sharon – RIRES – Sharon dit quelque chose d'incompréhensible) Remarque, c'est normal, il n'a pas payé, il n'a pris qu'un seul ticket de métro, alors... (RIRES) Il n'a pas de ticket // Ça va, s'asseoir sur les genoux de quelqu'un? 9- Plusieurs élèves: Oui, oui. 10- Pr.: Tu fais ça, pardon, tu as fait ça quand tu étais petite, non? 11- Sharon: J'ai oublié. Extraído do *Corpus de travail* n°3, p.82.

uma descrição (*Repare, é normal, ele não pagou, pagou só uma passagem de metrô, então... Ele não tem tíquete*). O turno termina com uma pergunta a toda a turma destinada a verificar se o obstáculo que a expressão “sentar no colo” constituía foi transposto (*Está entendido, sentar-se no colo de alguém?*). Dois turnos adiante, certamente ainda hesitante quanto ao sucesso de sua explicação, o professor tenta evocar a atitude denominada pela expressão “sentar no colo”, referindo-se a uma possível experiência de vida da aluna quando criança (*Você faz isso, perdão, você fez isso quando era pequena, não?*). Talvez por não se lembrar, talvez por não querer dar seguimento a uma situação que certamente a expõe ou a incomoda, a aluna alega não se recordar (*Esqueci*).

Na tentativa de levar adiante o processo de ensino/aprendizagem e de solucionar as dificuldades dele decorrentes, o professor faz uso de estratégias discursivas variadas. O trecho acima, extraído de uma seqüência de aula de francês LE, embora muito curto, é suficiente para ilustrar a que ponto o fio do discurso pedagógico é entrecortado por enunciados tão diferentes entre si, não apenas quanto à sua natureza, mas também quanto ao seu universo de referência. São sem dúvida os indícios (de caráter verbal, entonacional, retórico etc.) presentes na superfície do discurso que, funcionando como balizas, permitem aos alunos seguirem o fio da interação.

Procuraremos salientar, a seguir, fatores que, de alguma forma, contribuem para determinar a feição da interação pedagógica.

### **Relação entre a natureza dos enunciados e os contratos**

Se é verdade que as atitudes do professor estão legitimadas pelo reconhecimento do contrato pedagógico como um todo, é verdade também que os procedimentos específicos que ele adota são determinados pelas necessidades impostas pela relação ensino/aprendizagem no seu dia-a-dia. As três funções do professor assinaladas por L. Dabène (1984) - informador, animador e avaliador - na prática se desdobram em uma série pequenas funções. É possível estabelecer uma relação entre *a natureza das intervenções* produzidas na aula de LE e os diferentes *contratos* (ou funções) que as determinam. Propomos a seguir alguns exemplos dessa vinculação:

O *relato* através do qual o professor (ou o aluno) evoca personagens ou situações - reais ou fictícios - com o objetivo de ilustrar o uso da língua apóia-se na existência de um contrato de *elucidação contextualizada* (ou de *reemprego contextualizado* quando se trata do aluno). O exemplo a seguir foi retirado de uma seqüência em que, depois de ter escrito no quadro o vocábulo “disputer” (“brigar”) ao lado de seu sinônimo popular “engueuler”, surgido durante a conversação, o professor pede que o reempreguem:

59- Prof. Entenderam brigar? ... com quem foi que vocês brigaram nessa semana passada?

.../...

65- X2 Que foi que ele fez seu companheiro?

66- Avena Ele volta ... é ... ontem à noite muito tarde para casa porque ele tem trabalho...

67- Prof. Ele volta não ... ele ...

68- Vários Ele voltou...

69- Avena Ele voltou muito tarde ... ele comer...

70- Prof. Ele queria...

71- Avena Ele queria comer

72- Prof. Sim

73-Avena Ele me pediu muito ... e ...

74- Prof. E a gente...

75- Avena E a gente brigou...

76- Prof. A gente brigou... Ele tinha telefonado para dizer que voltava tarde?

77- Avena Tinha sim...<sup>6</sup>

Ajudada pelo professor e pelos colegas, a aluna, com o intuito de *reempregar* o item em questão, – e é o que importa nesse contexto –

---

<sup>6</sup> Transcrição original: 59- Pr.: Ça va disputer? ... euh! ... qui est-ce que vous avez disputé cette dernière semaine? .../... 65- X2: Qu'est-ce qu'il a fait ton copain? 66- Avena: Il revient ... euh... hier soir très tard à la maison parce qu'il a travail... 67- Pr.: Pas il revient ... il est ... 68- Plusieurs: Il est revenu... 69- Avena: Il est revenu très tard ... il mangé... 70- Pr.: Il voulait... 71- Avena: Il voulait manger. 72- Pr.: Oui. 73- Avena: Il m'a demandé trop... et... 74- Pr.: Et on s... 75- Avena: Et on s'est disputés... 76- On s'est disputés... Il avait téléphoné pour dire qu'il rentrait tard? 77- Avena: Oui, oui... *Corpus de travail* n°3, p.95.

*relata* fatos verdadeiros ou inventados que ela teria vivenciado. Uma característica da produção do aluno é o fato de muitas vezes o discurso obtido ser o fruto da cooperação de vários participantes.

A *reformulação corretiva*, feita pelo professor ou por um aluno para retificar um enunciado incorreto produzido por um colega, está apoiada nos contratos de *respeito à norma gramatical* e de *inteligibilidade*:

36- Prof.                                     .../... Atenção, BEIJAR é ... é... que é, com o que é que vocês beijam?

37- Bryan                                    A bica ...

38- Prof.                                    A?

39- Bryan                                    A bica ...

40- Prof. e alunos                         A BOCA!<sup>7</sup>

Trata-se ainda, neste caso, da seqüência que descreve o comportamento inconveniente do casal no metrô. O professor toma a palavra (36- Atenção, BEIJAR é ... é... que é, com o que é que vocês beijam?) para fazer os alunos falarem; assim poderá verificar se compreenderam o sentido do termo “embrasser” (que significa “beijar” e não “abraçar” como se poderia supor). Logo adiante o professor destaca, através da entonação ascendente (38- A?), – o que seria uma sinalização, para os alunos, de mudança do tipo de enunciado - a necessidade de correção, e, mais tarde, fornece a articulação correta (40- A BOCA). Note-se, *en passant*, o uso freqüente, por parte desse professor, de enunciados diretos, isto é que se referem à (provável) experiência dos interlocutores (*com o que é que vocês beijam?*). Ele raramente recorre a enunciados de natureza metalingüística, do tipo “beijar” é tocar com os lábios ...

Os enunciados *metalingüísticos*, que se referem à própria língua, se justificam pelo contrato de *explicitação gramatical*, de acordo com o qual são fornecidos aos alunos definições e comentários a respeito de termos e estruturas, bem como uma nomenclatura relativa ao funcionamento da língua:

---

<sup>7</sup> Transcrição original: 36- Pr.: .../... Attention, EMBRESSER c'est ... c'est le ... c'est quoi, c'est avec quoi que vous embrassez? 37- Bryan: La biche... 38- Pr. La? 39- Bryan: La biche ... 40- Pr. et élèves: LA BOUCHE! *Corpus de travail* n°3, p. 84.

63- Prof. Bom/ então/ que é que acontece/ com verbos como/beber/ no subjuntivo/ você é obrigado a partir de/ duas bases diferentes/ dois radicais diferentes ...<sup>8</sup>

O discurso *didascálico*, por meio do qual o professor orquestra as intervenções dos alunos tendo em vista a execução de tarefas, está apoiado nos contratos de *autoridade* e *competência*, que o autoriza a escolher as atividades que julgar mais pertinentes em função de seus objetivos. O primeiro turno da primeira seqüência examinada anteriormente ilustra este tipo de enunciado:

1- Prof. Quem é que começa a me *descrever* por exemplo sua vizinha, um amigo?

Da mesma forma o trecho seguinte:

1- Prof. Vou *distribuir* a vocês um artigo de jornal... É um artigo de jornal, e nesse artigo, há umas... há umas lacunas. E ao lado, coloquei os... verbos. Certo? E vocês devem *colocar* os verbos dentro das lacunas....<sup>9</sup>

Os enunciados *apreciativos*, através dos quais o professor confirma ou, ao contrário, rejeita o que é dito pelos alunos, estão no âmbito do *contrato de avaliação*. Recai sobre esses enunciados a importante função de orientação, que permite aos alunos validar ou infirmar as hipóteses que eles próprios formulam a respeito da LE. No trecho seguinte, o aluno obtém a confirmação do professor quanto ao emprego da expressão “dis donc”, equivalente de “ora essa”.

---

<sup>8</sup> Transcrição original: 63- Pr. Bon/ alors qu'est-ce qui se passe/ pour des verbes comme/ boire/ au subjonctif/ on est obligé de partir de/ deux bases différentes/ deux radicaux différents ... *Corpus de travail* n°1, p.18.

<sup>9</sup> Transcrição original: 1- Pr.: Je vais vous distribuer un article de journal... C'est un article de journal, et dans cet article, il y a des... i y a des trous. Et à côté, je vous ai mis les... verbes. D'accord? Et vous devez mettre les verbes dans les trous... *Corpus de travail* n°3, p.137.

- 4- Prof. Alguém pode / é / dar a resposta onde se diria  
ORA ESSA?  
5- Aluno 2 Alguém toca a campainha / você não esperava  
quando você abre a porta você diz ORA ESSA você!!  
6- Prof. Ok está certo<sup>10</sup> ...

Evidentemente, este inventário não é exaustivo. Ademais, os enunciados relacionados acima não são exclusivos dos contratos mencionados. Como vimos, um relato, se feito por um aluno estará justificado pelo contrato de *reemprego* e não pelo contrato de *elucidação*.

Para concluir, diremos que as necessidades da aula de LE - de *focalizar* a língua, de *fazê-la funcionar* entre quatro paredes, de garantir a *intercompreensão* entre os participantes, de *prover* a aula de LE de uma variada gama de situações discursivas a partir de dois papéis sociais básicos (professor e aluno) e de propiciar, assim, uma exposição diversificada do aluno - vão ocasionar uma complexificação das relações discursivas e, ao mesmo tempo, a *extrapolação* dos limites da sala de aula. São estes aspectos essenciais para se pensar a complexidade da aula de LE e os contratos por ela gerados.

## REFERÊNCIAS

- CICUREL, Francine e BLONDEL, Eliane. “Avant propos”, in *Les carnets du CEDISCOR* n°4. Presses de la Sorbonne Nouvelle Paris, 1996. p.9-15.
- CICUREL, Francine. “La mise en scène du discours didactique dans l’enseignement des langues étrangères”, in *Bulletin CILA* (organe

---

<sup>10</sup> Transcrição original: 4- Pr.: Est-ce que quelqu’un peut / euh / donner la réponse où on dirait DIS DONC? 5- Elève 2: Quelqu’un sonne à la porte / vous n’attendiez pas quand vous ouvrez la porte vous dites DIS DONC toi!! 6- Pr.: Ok ça marche ... *Corpus de travail* n°3, p.149.

de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée) n°49. Neuchâtel, 1989. p.7-20.

- \_\_\_\_\_. “Les réagencements contextuels”, communication présentée au Colloque international Usages pragmatiques et acquisition de langues, à Paris III. 1999.
- DABÈNE, Louise. “Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère”, in *Etudes de linguistique appliquée* n°55, 1984. P.39-46.
- GOFFMAN, E. La mise en scène de la vie quotidienne. Paris:Minuit, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Façons de parler*. Paris: Minuit, 1987.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales I*. Paris: Armand Colin, 1998.
- LEMOS, Claudia T. G de. “A poética e o significante”, in *Traço*, n°2. Maceió, 1998.
- VION, Robert. “L’analyse des interactions verbales”, in Cicurel, F. e Blondel, E (org.): *Les Carnets du Cediscor* n° 4. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996. p.19-32.



# Aquisição do Imperfeito do Subjuntivo por falantes nativos de espanhol\*

Graziela Jacques Prestes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Este trabalho não é resultante de uma pesquisa em nível de mestrado, embora ainda pretenda sê-lo, mas sim resultante de uma inquietação experimentada no cerne da prática docente, quando do ensino-aprendizagem do modo subjuntivo, em especial do tempo verbal imperfeito, a falantes nativos de espanhol. Há cinco anos lecionando português como língua estrangeira, inicialmente junto ao Programa de Português para Estrangeiros/UFRGS e depois como autônoma, vi-me obrigada a elaborar materiais didáticos que suprissem as necessidades comunicativas dos alunos a fim de que alcançassem um bom nível de proficiência, verificável quando da interação com brasileiros. Além disso, interessava-me abordá-lo de modo mais claro, ou seja além da definição dada pela Gramática Tradicional de que o imperfeito do subjuntivo é utilizado para expressar irreabilidade, interessava-me abordá-lo em sua relação forma e uso.

## 1. Revisitando alguns materiais didáticos

Mesmo adotando uma abordagem comunicativa, isto é, desenvolvendo tarefas simuladoras da realidade em vez de exercícios que só fazem repetir forma, o "Avenida Brasil 2" desenvolve poucas situações em que o imperfeito do subjuntivo poderia ser usado. Além disso, não sedimenta o quadro "Uso" (p.38), onde apresenta um enunciado para cada função comunicativa, sem, contudo, identificá-las - muito mais confundindo do que esclarecendo, identificando-o como o tempo verbal da hipótese, do irreal e do improvável que expressa dúvida, vontade/ desejo e sentimento ou fato improvável. Longe de desconsiderar-se o trabalho bem sucedido realizado no "Avenida Brasil 2", percebe-se que o imperfeito do subjuntivo é introduzido na Lição 4

---

\* Este artigo foi escrito antes do ingresso no mestrado em Linguística Aplicada / PUCRS.

através de pequenos diálogos, cujas sentenças são marcadas pela oração principal no pretérito perfeito do indicativo e a subordinada no imperfeito do subjuntivo. Ex.: *Até pedi que fizessem o cálculo das prestações.*; *...achei que a economia fosse melhorar.* (p.36-37) Que função comunicativa estaria expressa em tais exemplos? Sabe-se que o subjuntivo também é um caso de aspecto, porém, como também se sabe, o aprendizado ideal deveria realizar-se em um aumento progressivo do grau de complexidade dos fatos lingüísticos. Basta citar a noção de "insumo compreensível" de Krashen, na qual estabelece que o insumo deve conter formas e estruturas um pouco (e não muito) além do nível de proficiência do aprendiz - ( i + 1 ) -, pois do contrário, ao invés de compreensão e aquisição, ocorreria alto grau de dificuldade levando-o à frustração ou até mesmo à desistência do ensino formal. A motivação estaria, neste momento, abalada, desarmonizando o pacto inconsciente estabelecido entre professor e aluno quanto ao desejo de aprender e o desejo de ensinar, conforme o entendimento psicanalítico do processo de aprendizagem exposto por Kupfer (1989). Estremecido o elo, o aprendiz somente pode imaginar quando e onde na língua usaria tal estrutura, porque não é convidado a praticá-la senão a ativar o vocabulário referente à economia e a opinar livremente sobre o assunto. Apenas uma expressão - "e se eles..."- dentre os quatro exercícios de prática oral dessas duas primeiras páginas levaria ao uso do imperfeito. A seguir, passa à apresentação de sua formação, à fixação de sua forma, ao quadro confuso sobre os usos, a exercícios descontextualizados de completar frases e, logo, à introdução do mais-que-perfeito do subjuntivo. Somente na lição subsequente explora o que mais facilmente o aprendiz sistematiza: a condição de hipótese. Ex.: *Se amanhã fosse feriado, eu dormiria até as onze.* (p.47) E, então, outra questão emerge para a discussão: Que variante lingüística está sendo privilegiada? Por onde vagueiam os registros "dormia, ia dormir, iria dormir"? O aprendiz passa incólume por formas largamente utilizadas pela maioria dos falantes nativos. Que interação teria com seu colega de trabalho, vizinho de porta ou amigo mais próximo? Naturalmente, nem os autores do Avenida Brasil, nem os profissionais da área teriam em mente uma utilização folha após folha do livro, afinal, professor que prende sua aula ao livro didático está condenando sua prática à mesmice e à repetição.

Apesar de recheado pelos polêmicos exercícios de fixação, "Aprendendo Português do Brasil" apresenta dois comunicativos: a) o preenchimento do bilhete de D.Carmela a sua empregada Cida, pedindo que realizasse tais e tais tarefas domésticas; b) a continuação de uma carta a uma amiga que vai viajar, dando sugestões sobre o que levar, onde ir, etc. Embora uma forma e uso, necessitaríamos de pesquisas que descrevessem se o registro do imperfeito se daria em tais contextos. D. Carmela poderia, simplesmente, escrever seu bilhete "Quero que você varra a varanda" em vez de "Queria que você varresse a varanda." Grau de intimidade, relação de faixa etária ou de hierarquia social? Teríamos de conhecer mais sobre como jogamos com tais ocorrências em nossa produção textual - oral e escrita.

"Muito Prazer!" presenteia-nos a todos, professores e alunos, com tarefas variadas e contextualizadas, sem falar na escolha feliz de introduzir o imperfeito em sua função mais compreensível aos alunos, a de expressar condição hipotética, através de atos de fala. Em seguida, para o desenvolvimento da habilidade oral, lista várias ações e pergunta: *O que você faria se pudesse, se soubesse ou se quisesse?* (p.62) Em geral, os aprendizes descontraem-se perguntando uns aos outros. Para o desenvolvimento da habilidade escrita, são motivados a escreverem sobre seus sonhos e desejos ao usarem as formas: "Como seria bom se...", "Quem me dera se..." (p.63) Há ainda situações, em outro exercício, nas quais dá-se sugestões usando a forma "Se eu fosse você..." Na lição subsequente, o grau de complexidade é oportunamente aumentado ao propor tarefas de caráter mais aspectual. Por exemplo, para trabalhar com a probabilidade mais ou menos real de o fato ocorrer, propõe uma atividade oral em que o aluno tem de ler um bilhete e comentar sobre seu destinatário e seu conteúdo, utilizando o discurso indireto. Como se trata de um recado, de afirmações de outrem, de palavras que não são as "minhas" e que, portanto, não "posso" assegurar-las convictamente, parece adequada a ocorrência no imperfeito. Ex.: *Pedi que o Ricardo telefonasse para os colegas da escola e levasse refrigerante e cerveja.* (p.71)

Por todas as verificações arroladas até este momento, as quais não se esgotam e não são absolutas, justifica-se o interesse em pesquisar na Literatura as formas e usos do Imperfeito do Subjuntivo nas línguas portuguesa e espanhola a fim de perceber contrastes e de propor tarefas

a serem aplicadas em sala de aula de português para falantes de espanhol.

## 2. As formas do Imperfeito do Subjuntivo em português e em espanhol

O leitor mais desavisado diria não haver problema no processo de aquisição do imperfeito do subjuntivo pelo falante nativo de espanhol, tendo em vista que em sua língua também verifica-se a ocorrência do morfema flexional "~se" como marca do referido tempo verbal. Veja o quadro:

Em português	falasse
Em espanhol	habla <u>se</u>
	habla <u>ra</u>

Como a Literatura prevê, nestes casos em que há duas formas ocupando uma mesma função no sistema lingüístico, somente uma "sobreviverá", e a tendência está para o morfema flexional "~ra", como afirma Cariello (1995:109): "este tiempo posee dos formas, ambas con el mismo valor. En Argentina, se prefiere la primera forma (amara, temiera, partiera)." Igual fenômeno está acontecendo no Uruguai e na Espanha.

Por conseguinte, ao relacionarmos a teoria à prática, podemos especular situações a partir do momento em que o aprendiz entra em contato com a fala do brasileiro: a) ele compreenderá enunciados como "Gostaria que você fosse a festa", por ter adquirido o morfema "~se", embora em conhecimento "passivo", isto é, sabe reconhecer a forma embora não a use; b) quando perceber que não está sendo compreendido ao usar o morfema "~ra", lançará mão de alguma estratégia (não) lingüística que comunique aquilo que está tentando dizer; c) cessará o emprego da flexão "~ra" quando aprender e adquirir os usos de suas correspondentes em português e, ao mesmo tempo, percebê-la como pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo; d) caso todos os atos de fala do imperfeito do espanhol não sejam preenchidos em português, haverá tendência a fossilizações.

As questões emergentes, então, seriam: Que porção de insumo estaria faltando na interlíngua do aprendiz? Por que o imperfeito

português não estaria preenchendo todos os usos do imperfeito espanhol? Fosse um estudo mais aprofundado, poderíamos ainda indagar: por quais estágios passará o aprendiz até alcançar um nível pleno de proficiência na língua alvo? Como as variantes estariam sendo acomodadas durante o processo de aquisição? Quais estratégias, regras de supergeneralização e/ou de simplificação seriam feitas? Por ora, detemo-nos apenas em um levantamento bibliográfico sobre o que foi nos possível encontrar a respeito dos empregos de ambos os imperfeitos do subjuntivo.

### **3. Os usos do imperfeito do subjuntivo em português e em espanhol**

#### **Em português**

Segundo Ramalhete (1989:137-138), usa-se o imperfeito do subjuntivo para:

a) desejar/ ordenar/ pedir: Ele exigia que obedecêssemos.

b) duvidar/ supor/ opinar: Pensava que fosse mais fácil.

c) concessão/ restrição: Chegou sem que ninguém visse.

d) objetivo/ finalidade: Trouxe o livro para que todos examinassem.

e) expressão da condição hipotética: Se você fosse sincera, veja só que bom que era.

Em estudo subsequente (1992:100), sobre a hipótese em português, afirma que: "a condição sempre se enuncia com o Subjuntivo II (imperfeito, mais-que-perfeito e futuro), já a consequência pode ser expressa de várias maneiras. (...) Exemplos:

5. Se eu fosse ele, não fazia/ faria aquilo.

6. Se eu fosse ele, não ia fazer aquilo.

7. Se eu fosse ele, não havia/ haveria de fazer aquilo."

Sendo que as variantes em (5) são usadas em registro informal e formal respectivamente, enquanto (6) e (7) seriam uma questão de uso individual dos auxiliares ir e haver, com um valor de difícil definição. Ramalhete também menciona a "formulação da hipótese contrária" como determinante para o uso do imperfeito do subjuntivo, o que veremos em artigo de Wherritt (1978).

Em artigo intitulado "Patterns of subjunctive in Brazilian Portuguese", Wherritt apresenta resultados de um estudo sobre o referido tempo verbal em alternância com o imperfeito do indicativo

quando antecedido pelo verbo "pensar" no pretérito perfeito do indicativo seguido pela conjunção "que". Ex.: (3.5) *Ah, pensei que fosse agora, domingo.* (p.52) Naquela época, os resultados mostraram que 65% dos informantes preferiram o uso da forma subjuntiva, 30% o uso de ambos os modos e 5%, o indicativo. Se, passados 20 anos, esses números podem estar em descompasso com o estado de língua atual, por outro lado encontramos análises ainda aceitáveis. Por exemplo, o indicativo é usado quando a pressuposição em questão é considerada atual: (3.9) *pensei que era difícil seu nome.* (3.10) *Pensei que fosse fruta, pensei que era outra coisa.* Já o subjuntivo é usado quando a pressuposição em questão representa uma idéia contrária a outra: (3.11) *Pensei que fosse professora... Ah, você estuda.* (3.11) *Ah, no cinema, sim, eu pensei que fosse na televisão.,* ou quando a comparação é ampliada: (3.13) *Eu pensei que tivesse muita gente.* (3.14) *Pensei que ela tivesse vindo e tivesse falado com você.*

Este registro da forma subjuntiva para representar uma pressuposição de idéia contrária a outra parece vir ao encontro das pesquisas de Lavandera (1975) e de Corvalán (1989) no que tange à língua espanhola, como veremos adiante.

Meyer e Medeiros (1995), ressaltando "a pouca clareza que temos nós mesmos, falantes maternos do português - e, por conseguinte, o professor de português para estrangeiros -, sobre as condições que levam um enunciado a exigir, permitir ou impedir a presença da forma subjuntiva", apresentam um estudo sobre sua ocorrência em orações relativas. O enfoque recai sobre a noção aspectual do subjuntivo, alcançando resultados interessantes, dentre os quais ressaltamos um. O imperfeito ocorre quando temos a fórmula: verbo conhecer ou saber no futuro do pretérito na oração principal + os pronomes indefinidos tudo/qualquer na posição de antecedente. Ex.: (16a) *Aceitando aquele emprego, ele conheceria tudo que desejasse.*

### **Em espanhol**

Em sua tese de PH.D pela University of Pennsylvania, Lavandera (1975) realizou um estudo sociolinguístico de alternância das formas verbais presente do indicativo, "condicional" (futuro do pretérito em português) e imperfeito do subjuntivo em orações condicionais com a conjunção "si" (se em português) no espanhol de Buenos Aires.

Segundo a assertiva que a variação estabelece-se motivada pela necessidade dos falantes em diferenciar contextos mais ou menos prováveis de acontecerem num dado futuro, Lavandera encontra as seguintes categorias:

a) mais provável marcado pelo uso do "condicional":

(89) Si tendría que hacer una cosa como esa, me gustaría.

b) mais ou menos provável marcado pelo uso do presente do indicativo:

(90) Si yo tengo que ir a vivir al campo, iría, por seguirlo y todo.

c) menos provável marcado pelo uso do imperfeito do subjuntivo:

(91) Si consiguiera trabajo, me voy a dar una vida de reyes.

Como registramos tais modalidades em português? "Se teria/tinha que fazer uma coisa como essa, eu gostaria"? "Se eu tenho que ir viver no campo, vou por ele e tudo mais"? "Se conseguir trabalho, vou me dar uma vida de rei."? Como podemos verificar, a condição de hipótese pode ocorrer em tempos verbais distintos para ambas as línguas, exigindo-nos pesquisas que colaborem com um ensino mais preciso sobre o imperfeito do subjuntivo e que esclareçam como tais características atuam no processo de aquisição do aprendiz falante de espanhol.

Corvalán (1989) realizou um estudo sobre variação do imperfeito do subjuntivo em Covarrubias (Burgos), contrastando-o com o imperfeito do indicativo (~ba/~ía) e o "condicional" (~ría). A revelação mais importante talvez esteja no fato de que, em espanhol, tanto a oração principal quanto a subordinada podem vir no imperfeito, como vê-se em 106b:

a) mais provável e menos contrário à realidade:

(104) Si hiciesen el pantano, se podía hacer zonas de regadíos.

b) menos provável e mais contrário à realidade:

(106a) Si hiciesen el pantano, se podría hacer zonas de regadíos.

c) ainda menos provável e ainda mais contrário à realidade:

(106b) Si hiciesen el pantano, se podiera hacer zonas de regadíos.

Este uso do morfema flexional ~ra seria um resquício de seu uso no indicativo? Que noção semântica ou exigência sintática estaria determinando a diferença entre *hiciesen* e *podiera*? O fato é que não ocorre na língua portuguesa algo como "Se tivesse tempo, te telefonasse.", de modo que se deve ter em mente esta bagagem trazida pelo aprendiz também no momento de elaboração das atividades.

Lunn (1995:438-439), em um estudo avaliativo sobre as funções do subjuntivo espanhol, atenta que, devido a sua origem no modo indicativo, a forma "-ra" do "imperfecto de subjuntivo" é usada no estado de língua atual como marcador de polidez em pedidos e sugestões. Ex.: (20) *Quisiera hacerle una pregunta.* (21) *Quisiera que usted me aclarase algunas cosas.* Parece evidente a impossibilidade de uma tradução literal, pois jamais falaríamos *\*Quisiese fazer uma pergunta* ou *\*Quisiese que você me esclarecesse algumas coisas*, senão algo como *Gostaria de fazer uma pergunta* ou *Gostaria que o senhor me esclarecesse algumas coisas.*

Fechamos esta parte atentando para o compromisso que todos, profissionais da área, devemos ter em contemplar nos futuros materiais didáticos exercícios que realmente informem sobre a língua portuguesa, que proporcionem a sistematização de usos vigentes, dando respaldo à voz do professor e garantindo a compreensão por parte do aluno.

#### 4. Proposta de tarefas

Utilizando-nos dos postulados de Ramalhete (1989) e de Meyer e Medeiros (1995) torna-se possível a combinação forma e usos do imperfeito do subjuntivo. Por ora, organizamos algumas:

- a) fazer pedido com Eu queria que..., Eu gostaria que...  
Eu queria que você falasse com o João.  
Eu gostaria que você fizesse isso para mim.
- b) aconselhar/ advertir com Seria bom que..., Seria importante que..., Seria conveniente que...  
Seria conveniente que você levasse sua carteira de identidade.
- c) expressar indignação com Como se não bastasse..., Como se não fosse suficiente... ..ainda/por fim...  
Como se não bastasse tudo o que disse, por fim ainda chutou a imagem da santa.
- d) sugerir/ convidar com E se...?, Que tal se...?  
Que tal se fôssemos ao cinema?  
E se você organizasse melhor o seu tempo?
- e) desejar com Como seria bom se..., Quem me dera se..., Seria tão bom se...  
Como seria bom se eles pudessem passar o Natal conosco.



Em sala de aula, é preciso desenvolver as marcas de informal e formal presentes, respectivamente, nas expressões do item "a", além de evidenciar que a segunda seria a estrutura correspondente, em grau de polidez, ao "quisiera que..." da língua espanhola.

Quanto à função comunicativa em "b" se precisaria de mais pesquisas que verificassem em que contextos, de fato, utilizamos tais expressões. Se tomarmos, por exemplo, dois amigos conversando, um deles aconselhando, ou mãe/pai aconselhando seu filho, provavelmente teremos o uso do indicativo: "Você tem de esquecer isso"; "Você tem de comer, é para o seu próprio bem." Entretanto, se pensarmos na formulação da hipótese contrária e no traço de pressuposição [-provável] à realidade, cogitaremos a ocorrência da forma subjuntiva também entre interlocutores que compartilham de intimidade.

"Expressar indignação" poderia ser explorado em uma tarefa na qual o aprendiz tem de contar uma história indignante experimentada por ele ou não. Ele poderia, por exemplo, assumir o texto de um leitor da seção "Reclama Rio Grande" de Zero Hora (Porto Alegre/RS) e contar a história aos colegas.

"Sugerir e convidar" com *Que tal se...?* torna-se uma prática muito profícua porque estaremos lidando com dois fatos lingüísticos concomitantemente. *Qué tal?* em espanhol significa *Tudo bem?*, enquanto *Que tal?* em português significaria um *Qué te parece?* em espanhol. Tal diferença deve ser vista logo nas primeiras aulas, e este é um momento de resgate em que o professor pode verificar, sem demoras, quem adquiriu os cumprimentos.

A tarefa que trabalharia a função "expressar desejo" poderia se dar em um momento lúdico da aula. Talvez motivando o aluno com gravuras sobre fatos ou acontecimentos da vida real, ou com palavras sobre temas cotidianos como família, filhos, vizinhos, trabalho, etc.

Vejamos algumas sugestões de tarefas:

#### TAREFA 1

Função comunicativa: pedir ou advertir, considerando nível de formalidade, ironia e contrafactualidade.

***Eu gostaria (muito) que você não me interrompesse.***

1. Usando as expressões *Eu queria que...* ou *Eu gostaria que...* peça:

a) a sua secretária que não lhe interrompa ao telefone

- b) ao seu vizinho para lhe alugar a outra vaga do box
- c) ao seu funcionário para não chegar atrasado às segundas-feiras

#### TAREFA 2

Função comunicativa: aconselhar.

***Seria bom se/que você falasse inglês .***

1. Lucas, 24 anos, um conhecido seu, está pensando em pedir demissão para viajar a Europa. Ele tem algumas economias, mas pretende trabalhar para se sustentar enquanto estiver viajando. Dê alguns conselhos a ele, considerando se ele deve ou não ir, em que condições e por quê. Use expressões como: *Seria bom se/que..., Seria conveniente se/que..., Seria uma pena se/que...*

#### TAREFA 3

Função comunicativa: expressar indignação

Observação: o texto segue em anexo.

***Como se não fosse suficiente o prejuízo, ainda pediu que eu preenchesse um formulário.***

1. Leia o texto abaixo (Zero Hora, 27.11.96) e conte a história a seu colega como se você fosse o passageiro. Use as expressões *Como se não fosse suficiente..., Como se não bastasse...*

#### TAREFA 4

Função comunicativa: sugerir

***E se a gente desse um jeitinho?***

1. O planejado fim-de-semana no sítio de Carlos está por um fio! Dê sugestões para que tudo dê certo, usando *E se...?*

a) - João não tem como ir, o carro dele quebrou. (nós/ dar carona)

- \_\_\_\_\_?

b) - Luciana não quer ir, diz estar muito cansada. (a gente/ dizer que o Paulo vai)

- \_\_\_\_\_?

c) - Eu tenho de fazer plantão no sábado. (você/ trocar com um colega)

- \_\_\_\_\_?

#### TAREFA 5

Função comunicativa: expressar desejo

***Eu gostaria que eles fossem mais simpáticos.***

1. Leia a tirinha (Zero Hora, 10.10.98) e responda:

a) Como você gostaria que fossem os seus vizinhos?

Observação: por motivos técnicos, a tirinha vem descrita abaixo.

1º quadrinho: os dois estão com um dos braços apoiados na mesa.

Hagar: - Pensando bem, nada como ter vizinhos amigáveis!

Helga: - Concordo.

2º quadrinho: só aparece a casa sendo atacada por muitas flechas.

Hagar ou Helga: - Gostaria que tivéssemos alguns!

Ao final deste trabalho, que não é somente uma rima, mas está longe de ser uma solução, esperamos que alguns pontos tenham se mostrado evidentes: a) não podemos aceitar a pouca clareza que temos (nós falantes e professores) sobre o funcionamento do imperfeito do subjuntivo, não podemos simplesmente ensiná-lo sob a forma da condição hipotética ou da expressão de uma irrealidade, pois há outros aspectos ainda desconhecidos em jogo; b) temos de pesquisar para que tenhamos explicações fundamentadas para dar em sala de aula, para que tornemos mais esclarecedores nossos materiais didáticos e, enfim, para que o aprendiz passe a usar tal tempo verbal em sua produção lingüística.

Espera-se que, de alguma maneira, este trabalho tenha contribuído com a discussão do processo de ensino-aprendizagem do subjuntivo português como língua estrangeira. Apesar de ter partido de uma dificuldade observada com aprendizes falantes de espanhol, acredita-se que as tarefas sejam aplicáveis a falantes de outras línguas, dada a complexidade do tema.

## REFERÊNCIAS

CARIELLO, Graciela. *Mano a mano: castellano de Argentina para hablantes de português de Brasil*. Rosario: Ed. da Universidad Nacional de Rosario, 1996.

- CORVALÁN, Carmen Silva. “La variable indicativo-subjuntivo”. In: CORVALÁN, Carmen Silva. *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra, 1989.
- LAROCA, Maria N.de C. *et alii*. *Aprendendo português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1998.
- LAVANDERA, Beatriz. *Linguistic structure and sociolinguistic conditioning in the use of verbal endings in Si-clauses*. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1975.
- KANITZ, Stephen. “Revolucione a sala de aula”. In: *Veja*, 18.10.2000, p.23.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scopione, 1989.
- LIMA, Emma *et alii*. *Avenida Brasil 2*. São Paulo: EPU.
- LUNN, Patricia V. “The evaluative function of the Spanish Subjunctive”. In: BYEE, Joan & FLEISCHMAN, Suzanne. *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam e Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p.429-449, 1995.
- MEYER, Rosa M.de B. & MEDEIROS, Vanise G.de. “Português para estrangeiros: questões semântico-discursivas e sintáticas no ensino do subjuntivo”. In: *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*. João Pessoa: vol.2, tomoI, p.743-752, 1995.
- RAMALHETE, Raquel. “A hipótese em português”. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de & LOMBELLO, Leonor. *Identidade e caminho no português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, p.99-104, 1992.
- \_\_\_\_\_. “Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros”. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P.de. *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, p.135-139, 1989.
- SANTOS, Ana Maria Flores. *Muito Prazer: curso de português do Brasil para estrangeiros- volume 2*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- WHERRITT, Irene. “Patterns of subjunctive in Brazilian Portuguese”. In: *Revista Brasileira de Lingüística*. Ed. Vozes, vol.5, nº2, 1978.

## ANEXO ÚNICO

Texto referente à tarefa 3. Fonte: Zero Hora, 27.11.96, seção "O Rio Grande Reclama"

### Exigida explicação sobre bagagem violada durante o vôo

*No dia 3 de novembro último, viajei de Buenos Aires para Porto Alegre num vôo que se caracterizou por uma imensa fila de embarque e um atraso de quase duas horas. Ao chegar em casa e desfazer as malas, fiquei perplexa ante uma delas. Estava violada, havia sido saqueada e o cadeado recomposto. Somente jóias foram roubadas e, pelo visto, por profissionais que sabiam o que buscavam. No dia seguinte, telefonei para a empresa e fui informada de que deveria ter desfeito as malas no aeroporto para que tivesse algum direito. Preenchi um formulário de ocorrência, mas até agora não obtive qualquer resposta. Faço essa viagem mensalmente há quatro anos, sempre pela Varig. Tenho certeza de que outra companhia teria, pelo menos, enviado uma correspondência se desculpendo e solidarizando. Essa é a diferença: o respeito ao cliente.*

*Tania Marie dos Santos  
Porto Alegre*



# Investigating pragmatic awareness<sup>\*</sup>

Jussara Maria Zilles<sup>\*\*</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul – APIRS

## **INTRODUCTION**

Nowadays it is more often understood that one should associate the linguistic aspects of a language to their cultural, psychological, social and pragmatic aspects, in order to fully understand this language. As far as the teaching and learning processes of a foreign language are concerned, all the above mentioned aspects, with the addition of one more – the cross-cultural aspect – should be taken into consideration, by foreign language teachers, for effective communication in the target language.

Likewise, taking into account the most recent trends in the research on Applied Linguistics, there has been an increasing tendency to emphasize social, cultural and pragmatic aspects of language when teaching English as a foreign language. This assumption has been an outcome of several years of teaching experience, constant analysis of teaching materials and textbooks, continual participation in events related to the teaching and learning processes, and last but not least, an uninterrupted dedication to the Association of Teachers of English of Rio Grande do Sul, where teaching and learning problems have been shared and discussed by fellow teachers in events sponsored either by the Association itself or together with other institutions.

## **HISTORICAL BACKGROUND**

---

<sup>\*</sup> This paper analyses the introductory theoretical support for a research project being developed on pragmatic awareness of non-native teachers.

<sup>\*\*</sup> Mestre.

My long teaching career has offered me many rewarding opportunities. I have experienced several teaching levels of the Brazilian educational system. Through this rich experience, I have gathered a great deal of learning and many accomplishments as well. One of these challenging opportunities was granted by being invited to teach specialization courses on Second Language Acquisition, Teaching English Methodology, and Pragmatics to teachers of English as a foreign language at a college in Porto Alegre in 1995 and 1996.

When teaching those teachers Pragmatics and assigning them pragmatic tasks, it was detected that, sometimes, they did not have sufficient pragmatic knowledge of the English language to accomplish their tasks. Thinking of ways to help them become more conscious of their pragmatic difficulties, I devised practical material related to pragmatic aspects of the English language. This material concerned activities involving the use of speech acts in specific situations, specific contexts, specific levels and styles of language, so that these speech acts would be performed adequately and communicatively. I also showed them several pragmatically and unpragmatically devised material as well, for them notice their differences and their appropriateness or not. “Insights” happened and those groups not only became “aware” of their difficulties, but also started to notice and value how important it was to have pragmatic knowledge of the English language to be able to solve their own language problems in order to be better language users.

Throughout my teaching experience I have become more and more aware of the importance of dealing with notions of Pragmatics in any English class. In fact, notions of Pragmatics should be included in all teaching levels. Even language schools should provide their teachers with notions of Pragmatics. Since communication is the goal of language teaching, every teacher should know how to prepare their students to communicate adequately in any given situation or context. Teachers should try to be competent users of the English language in order to help their students to be competent users as well. I never forgot an article I once read in a magazine – *Interação* – (ano 1, nº 5, agosto/setembro, 1984) in which the writer, Rubem Braga, regretted the fact that, having studied French for several years before going to France, failed to communicate on the phone, in his first attempt to contact a friend who was not home when he called. Not only was he frustrated, but did not understand his interlocutor’s explanations as well. Rubem



Braga's article questioned unsuccessful and inadequate ways of teaching and learning a foreign language. How many times have I reflected upon this article and even worked with it in my Pragmatics classes for discussions about adequate language use!

During my teaching practice, I have noticed, several times, that not only students, but teachers, too, lacked pragmatic knowledge of the English language. However, it was only after teaching those specialization courses that I became interested in looking more deeply at this issue of pragmatic knowledge of language. So, I started thinking about devising a research project to investigate levels of pragmatic competence of non-native teachers of English. I thought that, for non-native teachers to acquire pragmatic competence or pragmatic knowledge of the target language, they should be "pragmatically aware" to understand that language. Then, for the first time, the expression "pragmatic awareness" came to my mind. Up to that point, I had not heard the term "pragmatic awareness" in the linguistic literature. I was just "aware" of terms such as "consciousness-raising" and "language awareness".

The term "consciousness-raising" was defined by Rutherford & Sharwood Smith (1985) as "the deliberate attempt to draw the learner's attention specifically to the formal properties of the target language" (p.274). As for the term "language awareness", it received several definitions from Carl James and Peter Garret (1991), according to the domains these definitions were being analysed. In the performance domain, the authors considered that "knowing about language improves one's performance or command of the language" (p 17). They also considered that language awareness is "implicit knowledge that has become explicit" (p.18). Then, connecting the term "consciousness-raising" to Paulo Freire's idea of "conscientização", I considered that "pragmatic awareness", the term I was reflecting upon, was also a kind of "conscientização" as far as language consciousness was concerned. Since I had already read about the term "language awareness" in James's and Garret's *Language Awareness in the Classroom* (1991), and noticed it was being used to express consciousness or awareness of language, I decided to coin "pragmatic awareness" to express the understanding of pragmatic aspects of language in use. When I wrote the theoretical part of my research project on pragmatic awareness of non-native teachers, I defined "pragmatic awareness" as follows: "by

pragmatic awareness I mean the comprehension of the ability to use speech acts appropriately in communicative situations” (J.Zilles, 1998), as in the Proceedings of the 16<sup>th</sup> National Convention of English Language Professors (ENPULI).

I have devised the above mentioned research project based on the hypothesis that non-native teachers of English often lack “pragmatic awareness” in real communicative situations, when dealing with adequate production of language. To be more specific, when dealing with adequate use of language aspects, such as speech acts, style, and register, for example. I have noticed that there is a kind of gap between knowing a language and performing it appropriately. To fill this gap, I believe that it is necessary to find ways of helping teachers of English to develop “pragmatic awareness” in order to improve their language performance. One way of helping teachers is to investigate the problem and write about it.

In my investigations, I have observed that the notion of “pragmatic awareness” is closely related to the notion of understanding. For a learner to acquire the target language, s/he needs to understand its linguistic code. This means to understand the basic language abilities: listening, speaking, reading and writing in the main language fields: Phonology, Syntax, Semantics and Pragmatics. It also means to understand language in its levels: written, spoken, and its distinctions: formal, informal, standard, familiar, or colloquial (Vanoye, 1993, p.31). The command of the linguistic code of the target language is a necessary condition for speakers and listeners of this language to infer the real intention of their interlocutors. Also, the participants must evaluate the variables acting in the communicative event, as the perception of the speaker’s intention, or the perception of the illocutionary force of the utterance, in order to be able to interact adequately. The production of an adequate utterance in the target language involves much more than merely the understanding process. It involves the articulation of all the linguistic system of this language. Thus, one does not acquire “pragmatic awareness” of the target language without the ability of understanding this very language. It is necessary to understand what is happening with the processing of this language, in a given situation. It also necessary to know how to use this language adequately. For example: the listener should be able to infer the speaker’s intention when s/he utters a sentence meant to be taken as a request, not a

command. If the speaker's intention is properly decoded, the listener, then, proceeds to comply or not with him.

The main thrust of this research project, is to find out ways to detect, in an objective way, the gaps I have been observing in the pragmatic knowledge of non-native teachers of English. A byproduct of this project would be to prepare materials with the purpose of developing pragmatic awareness of those already teaching or those undergraduate or graduate students who will eventually become teachers. The three basic objectives of this project are: a) to investigate the nature of pragmatic gaps in order to measure teachers's pragmatic awareness through questionnaires and tests involving aspects of language b) to observe classes; c) to prepare material to promote the development of pragmatic awareness.

## **THEORETICAL SUPPORT**

The initial theoretical support for this investigation was based on Carl James and Peter Garret (eds.1992), Omaggio Hadley (1993), and Peter Medgyes (1994). James's and Garrett's contributions come from several articles of their book, from studies related to first and second language teaching, to teacher training and education, to school curriculum, and to tertiary level. Tony Wright (1992) wrote an article: "Language Awareness in Teacher Education Programmes for Non-native Speakers" in James's and Garrett's book, in which he emphasizes the importance of encouraging non-native speakers to reflect upon the target language in order to become better users of this language. Wright's proposal is that non-native speakers would take part in a process of moving from the position of users of the target language to analysts of the same language, and after dissecting it, reflecting upon it, they could assemble the necessary tools to be, eventually, teachers of this language According to Wright, non-native speakers focus language from a different perspective than native do. Because of their intensive studies of grammar, non-native speakers have very developed metalanguage. This is a great advantage, because it stimulates their language awareness. In his article, Wright suggests an awareness-raising approach to solve not only non-native speakers' insecurity regarding their language proficiency, but also inferiority problems concerning the variety they speak.

Omaggio Hadley's contributions come from the chapter entitled: "On knowing a language: defining and assessing proficiency, where she develops a very accurate chronological review of the literature on language competence, through the works of Chomsky (1965), Hymes (1972), Munby (1978), Canale and Swain (1980<sup>a</sup>), Canale (1983), and Bachman (1990). In Omaggio Hadley's analysis of competence and performance, she refers to Bachman's theoretical model of language competence (1990). It is in his model that she points out the inclusion of the component pragmatic competence to express an ability which is related to the functional use of language (illocutionary competence). There was no previous reference to Pragmatics in the discussions on language competence in this chapter. The only reference in Omaggio Hadley's analysis is Bachman. He was the only author, in her review, to incorporate the notion of Pragmatics in his theoretical model. That was already the early nineties. Pragmatics was beginning to become important to Teaching Methodology!

Peter Medgyes's share comes from his book *The Non-Native Teacher*, that deals with non-native teachers' problems. In fact, he contrasts both native and non-native teachers, and values the non-native teacher for his/her efforts to learn the target language in his/her own country, most of the times without the ideal input from native speakers. Medgyes argues that the non-native teacher is constantly building the "ideal teacher". He proposes collaborative work between native and non-native teachers to form a team of intensive cooperation. His idea is interesting, as he is a non-native teacher himself. It is based on his personal experience as a Hungarian learning English in his own country! There are similar points between Medgyes's arguments in his book and Tony Wright's article in the above mentioned book edited by James and Peter Garrett as far as non-native teacher metalinguistic knowledge is concerned.

Through these supporting readings, several of my assumptions related to the state of the art of Pragmatics in Teaching Methodology, as well as an optimistic view regarding non-native teachers have been confirmed. There is a path to follow for developing more research.

The distinction between competence and performance has generated investigations in the fields of Linguistics, Applied Linguistics, Foreign/Second Language Acquisition, Foreign/Second Language Teaching and Teaching Methodology. Likewise, these investigations

have generated more discussions and more research, benefiting all the above mentioned fields. From the early seventies and beyond, the notion of communicative competence rather than linguistic competence have stimulated studies related to English Teaching Methodology. This notion has provoked important changes in teaching methodology. The focus has switched from form to content, from grammar to communication. Context and content have played an important role in the teaching and learning processes. Communicative teaching have become relevant. Issues related to adequate use of language have played an important role not only in teaching methodology, but in the development of textbooks as well. Concerning textbooks, Oxford University Press's *Headway* series, which have been available for about 12 years, and have been updated recently, are good examples of teaching material containing pragmatically devised activities, such as the "Everyday English" exercises, in the end of every unit.

On the other hand, although there have been radical changing proposals for Teaching Methodology in theory, these changes have not occurred as far as practice is concerned. Old-fashioned teaching models are hard to be changed. Many teachers still use very traditional ways of teaching, even though they try to be up to date. This task has been difficult, but not impossible. Another difficult task is to stimulate teachers' pragmatic awareness if they are not "aware" of its importance. Possible ways to stimulate them to get this awareness could be through their participation in events provided either by language teachers' associations or institutions, specialization or extension courses, and through available reading material on the subject, too.

Further support to my investigation has recently come from the reference of the article "Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning" (1998), by Bardovi-Harlig and Dörnyei. This article is about a research involving instructed L2 learners in different developmental stages. It deals with their problems concerning the development of grammatical competence in the absence of concomitant pragmatic competence. The authors analyse the importance of pragmatic awareness in the learning process of a target language, arguing that grammar awareness is important. However, in order to communicate appropriately, they consider that pragmatic awareness is what really counts. This article stimulates the research on pragmatic awareness and

with its reference one can find several more articles from the above mentioned authors and others, too, on the same subject . One of such articles is “Developing pragmatic awareness: closing a conversation” from Bardovi-Harlig et al. (1996) which I have already discussed, in some of the events where I have presented my research project recently.

In the article “Developing pragmatic awareness: closing a conversation”, the authors argue that speech acts are not always transferred felicitously from one language to another. Ways of approaching interlocutors, making a request, refusing an invitation, and, even ways of saying hello, or saying good-bye vary from one language to another. The authors consider that learners of a foreign language, when interacting with speakers of the target language, should be exposed to language samples that are pragmatically adequate, so that they do not run the risk of appearing uncooperative, rude, insulting or even insecure if they face errors. The authors also argue that teachers should instruct their students not only to learn speech acts adequately, but also to make them aware that pragmatic functions exist in language, so that they may be more aware of these functions as learners, and may be more encouraged to discover their own abilities for pragmatic analysis.

In this article, to show differences that occur when interlocutors switch from one language to another, the authors discuss the speech act “closing a conversation”, as an example. They suggest four steps to integrate pragmatically appropriate language into the English classroom . Their proposal is the following:

- 1- Identification of the speech act : saying good-bye in English;
- 2- Data collecting and description of the mentioned speech act: knowing how to say good-bye in one’s mother tongue does not indicate that the same speech act will be successfully transferred in the target language. This speech act varies in different cultures. Saying good-bye in English requires, at least, 3 turns: terminal exchange; pre-closing; shutting down.

- 3- Evaluation of teaching materials in which this specific speech act occurs: after examining 20 textbooks, the authors found out that only 12 contained what they considered a complete closing of a conversation. They also found out that dialogue presentations in instructional materials generally occur to introduce a new grammar structure, instead of providing a real source of conversational input.

4 -development of new materials: offering pragmatically centered activities; introducing new speech acts; using authentic materials; offering students the opportunity of receiving input from visitors who are speakers of the target language (natural models); dramatizations; contrastive analysis of instructional materials, oral exercises, data collecting.

In the conclusion of this article, the authors suggest a 5<sup>th</sup> step to integrate Pragmatics in a foreign language class: to share the results of the first four steps with peers, through teachers' meetings. or informal conversations. Likewise, they share the idea that teaching Pragmatics enables learners to have deeper language experiences, so that they may be capable of participating more effectively in communicative situations. The authors, too, argue that formal instruction can increase students' pragmatic awareness through more input. For this to happen, teachers should choose adequate material focussing pragmatic functions of language.

The above mentioned article is relevant for teachers to analyse how to teach speech acts. It is also important for teachers to analyse textbooks in terms of pragmatic content. Concerning my research, it is directly related to the subject I have been investigating. I agree with the authors that pragmatically devised material should be used in foreign language classes and that the subject Pragmatics should be inserted in undergraduate language courses to improve teaching/learning a foreign language. I share their arguments about more input for formal and informal instruction. My assumption that non-native teachers must be pragmatically aware to deal with language in context has been confirmed. So far, the literature that I have analysed and mentioned in this paper, has been very relevant to develop my research. So, with the recent references discovered, I believe that I will have more conditions to continue my investigations in order to confirm my hypothesis and reach my objectives, to ultimately contribute to the study and to the teaching of English as a foreign language.

This paper is a description of my research up to this point. There is a lot to be investigated. I have a long way ahead of me before my objectives can be fully achieved.

## REFERENCES:

- BARDOVI-HARLIG, Kathleen & DÖRNEY, Zoltán. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness. in instructed L2 learning. In: TESOL Quarterly, Vol. 32, No. 2, pp. 233-259, Summer 1998.
- BARDOVI-HARLIG, HARTFORD, MAHAN-TAYLOR, MORGAN & REYNOLDS. Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. In: T. Hedge & N. Whitney (Eds.) *Power, Pedagogy and Practice* (pp. 324-337). Oxford: Oxford University Press, 1996 (Reprinted from ELT Journal, Vol. 45, pp.4-15, 1991).
- BRAGA, Rubem. “Francês por Telefone”. In: *Interação. A Revista do Professor*. Ano 1, nº 5, agosto / setembro de 1984 (p.34).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. (13º ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- JAMES, Carl & GARRETT, Peter (editors). *Language awareness in the classroom. Applied Linguistics and Language Study*. London: Longman, 1991.
- MEDGYES, P. *The Non-Native Teacher*. London: MacMillan Publishers LTD. 1994.
- OMAGGIO HADLEY, A. *Teaching Language in Context*. (2<sup>nd</sup> edition) Boston: Heinle& Heinle, 1993.
- RUTHERFORD, W. & SHARWOOD SMITH, M. Consciousness-raising and Universal Grammar. In: *Applied Linguistics*, Vol.6, No.3, pp 275-282, 1985
- VANOYE, F. *Usos da Linguagem. Problemas e técnicas na produção oral e escrita*. (9º ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1993
- ZILLES, J.. A Research Project – The Importance of Pragmatic Awareness to Brazilian Elementary and High School Teachers. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998 (pp189-194).



# Formas inadecuadas de los pronombres personales castellanos átonos debido a interferencias portuguesas

María Josefina Israel Semino\*

Fundação Universidade de Rio Grande – FURG

## RESUMO

Los alumnos con quienes trabajo en el sur del Brasil, partiendo de la intuición de que su lengua materna "es muy próxima del español", tienden a aplicar a la lengua de Castilla los usos permitidos por el portugués.

Trato de medir el alcance de estos usos interferidos en el área de los pronombres personales. Como corpus utilicé doscientas redacciones, elegidas al azar, de dos promociones diferentes de alumnos que cursan español (en primero y tercer año) en la Fundação Universidade de Rio Grande, situada en Rio Grande, ciudad del más austral Estado brasileño (líndero con Uruguay y Argentina), Rio Grande do Sul.

Los resultados muestran para todas las personas [ menos para la segunda del plural según la norma ibérica (que no es usada por los alumnos pues la enseñanza de la FURG usa la forma rioplatense, aunque indica permanentemente la ibérica como comparación)], la ocurrencia de por lo menos uno de los siguientes casos, derivados de interferencias portuguesas: a) **elisión**; b) **aparición anómala**; c) **transposición**; d) **forma enclítica anómala**; e) **forma mesoclítica anómala**; f) **forma proclítica anómala**; g) **otros casos**.

## Introducción

Los alumnos con quienes trabajo en el sur del Brasil, partiendo de la intuición de que su lengua materna "es muy próxima del español", tienden a aplicar a la lengua de Castilla los usos permitidos por el portugués.

---

\* E-mail: [dlamji@super.furg.br](mailto:dlamji@super.furg.br)

Trato de medir el alcance de estos usos interferidos en el área de los pronombres personales.

Para esta instancia mostraré las ocurrencias constatadas en textos elaborados por alumnos de primero y tercer año de la licenciatura en Portugués-Español de la FURG (Fundação Universidade Federal do Rio Grande), en lo que respecta a las formas vinculadas a las primeras personas del singular y del plural.

Como se verá, a causa de las transferencias portuguesas aparecen casos de: a) **elisión**; b) **aparición anómala**; c) **transposición** y d) **otros casos**.

Por último abordaremos de forma introductoria la importante cuestión de las estrategias correctivas a partir de las reflexiones de Oxford (1990), Nisbet y Shucksmith (1991) y de mi propia experiencia docente.

## **Los datos de la interlengua**

Procedemos a analizar los casos encontrados en el Corpus en dos etapas: en primer lugar abordaremos el conjunto de las producciones, considerando cada forma pronominal por separado, y luego veremos si hay diferencias estadísticas significativas.

Clasificamos las formas inadecuadas en cuatro categorías que son las de: **elisión**, **aparición anómala**, **transposición**, y **otros casos**. A su vez la transposición se subdivide en los casos anómalos en posición: **enclítica**, **mesoclítica** y **proclítica**.

## **1ª. Parte: Evaluación General**

### **A. Exposición de los casos**

#### **Primera persona del singular (ME)**

##### **1.1 . Elisión**

Se verifican sólo dos casos claros de elisión anómala. Son ellos: "Yo \* hice una cesárea" [18] y " Yo le conté que estudiaba y... que \* había casado y tenía una hija" [43] por "Me hice una cesárea" y "...que me había casado...".

Los dos siguen la norma brasileña, por cuanto es de rigor decir "Eu fiz uma cesárea" y "...eu tinha casado...".

## **1.2 . Aparición anómala**

No hay ningún caso transparente de aparición anómala; no obstante puede considerarse que la frase que sigue contiene algo "raro" pues en vez de " Yo ME quedo soñando todas las noches con mis próximas vacaciones" [ 7], lo usual sería usar el presente del indicativo para decir simplemente "Sueño todas las noches...".

## **1.3. Transposición**

### **1.3.1. Forma enclítica anómala**

Como ocurre también con la segunda y la tercera persona del singular, la norma castellana culta (en especial en producciones literarias) usa la ubicación enclítica de "me" en formas verbales proparoxítonas o paroxítonas de las tres conjugaciones tales como: "encontrome" ( por "me encontró"), "téjeme" (por "me teje") y "saliome" (por "me salió"). Así, Larra las usa con abundancia ( en especial en *¿Quién es el público y dónde se encuentra?*, in Larra 1995) dice, entre otras cosas: "Entremétome..." (p. 5), " paréceme" (p.6), "éntrome" (p. 7) "sálgome..."(p.6). Ahora bien, el habla coloquial del Río de la Plata así como la práctica lingüística que compartimos con nuestros alumnos (incluyendo los autores de los textos que componen nuestro Corpus), ignoran completamente tales formas, que son citadas solamente para que sepan de su posible existencia en la literatura.

No obstante, en la norma brasileña estas formas son las de rigor, por lo que cabe concluir que su aparición en los textos que analizamos revela una interferencia portuguesa y no el uso deliberado de la correspondiente forma culta hispánica.

Las formas enclíticas anómalas que encontramos en el Corpus se encuadran todas en este perfil y pertenecen, salvo la última que es de tercera, a la primera conjugación verbal. Ellas son: " mi marido ayúdame" [ 2 ], " fragilizome " [36 ], "preguntome" [42], "quedome" [68], " dícame" [98].

### **1.3.2. Forma mesoclítica**

Como en otras personas esta forma anómala sucede en formas verbales perifrásticas, siguiendo al pie de la letra la norma portuguesa, en vez de la construcción regular del gerundio o del infinitivo pronominal hispánico correspondiente.

Los casos registrados son: "estoy ME divorciando" [11] (por "estoy divorciándome"), "no quiero ME casar"[11], y, " preguntó si podría ME acompañar" [44].

### **1.3.3. Forma proclítica anómala**

Registramos un caso que al parecer ocurre por interferencia portuguesa combinada con una confusión entre la forma reflexiva y el gerundio verbal: "...me despierto todos los días ME PREGUNTANDO" [13], por " me despierto todos los días preguntándome...".

### **1.3.4. Otros Casos**

- 1.3.4.1. Hay un caso de elisión de "me" a causa de la adopción de la forma portuguesa correspondiente; tal ocurre en "Allí hago café para mí" [1], por "Allí me hago café".
- 1.3.4.2. Hay un caso de confusión con el posesivo "mi": " mi gusta mucho aconsejar..." [3] por "me gusta...".
- 1.3.4.3. Un hecho ortográfico: uso anómalo del guión - En formas verbales perifrásticas y por influencia de formas portuguesas, que no obstante NO son las correspondientes en los casos de referencia, se encuentra el uso inapropiado de un guión separando el "me" final del radical infinitivo: "voy (a) ducharme" [4] por "voy a ducharme", y " voy (a) despierta-me" [4] por "voy a despertarme".

## **1. Primera persona del plural (NOS)**

Los casos irregulares son menos numerosos, en comparación con lo ocurrido en la primera persona del singular.

### **2.1. Elisión**

Hay dos casos claros y uno ambiguo. Los dos primeros son: "[Ella] acompañanos y \* *incentiva* a seguir el camino" [63] por "Ella

nos acompaña y nos incentiva...", y " ...sólo \* miramos *un* al otro" [81] por "... sólo nos miramos el uno al otro".

El tercero es: " ...pero el destino no quiso que \* quedásemos juntos" [83], a partir de la forma portuguesa "...não quis que ficássemos juntos", por " ...no quiso que continuásemos juntos".

## **2.2. Aparición anómala**

No se registra ningún caso.

## **2.3. Transposición**

### **2.3.1. Forma enclítica**

Nuevamente aparecen las formas cultas españolas pero por interferencia del portugués: "Acompáñanos..." [63] por "nos acompaña", "frustrámonos" [79] y "quedámonos" [79].

### **2.3.2. Forma mesoclítica**

Aparece en formas verbales dobles, con los auxiliares de capacidad "poder" y de obligación "tener (que)": "...podemos NOS orientar" [86] por "podemos orientarnos", "¿ ... tendremos que NOS quedar encerrados? [89] por "tendremos que quedarnos encerrados".

### **2.3.4. Forma proclítica**

Hay un caso claro cuando es usada la forma " ...un gran amor se pierde...por NOS olvidar que es un ser humano..." [98], en vez de "...por olvidarnos...".

## **3. Otros Casos**

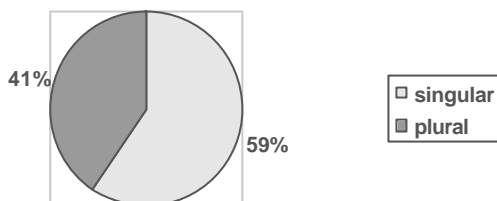
**3.1. Ortografía:** uso inadecuado de forma con guión: "mantener-nos" [84] y "afastar-nos" [97] ( por "alejarnos").

## B. Análisis cuantitativo (porcentajes ilustrativos)

### 1. Porcentaje de errores en cada persona comparando singular y plural

1ª. Persona: singular: 16 en 27: 59,2 % - plural: 11 en 27: 40,8 %

a. 1ª Persona



### 2. Porcentaje por tipo de error en cada persona

#### 2.1. En 1ª. persona:

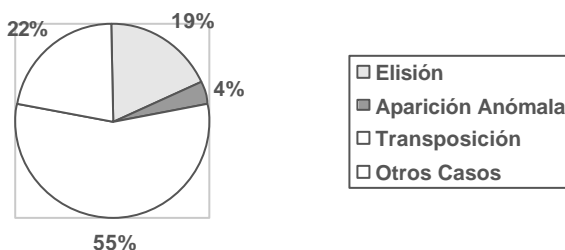
Elisión: 05 en 27: 18,5 %

Aparición: 01 en 27: 3,7 %

Transposición: 15 en 27: 55,5 %

Otros casos: 06 en 27: 22,2 %

2.1. En 1ª Persona



### 2.1.1. Porcentaje por tipo de error separando singular y plural en cada persona

#### 1ª. persona: singular

Elisión: 02 en 05: 40 %

Aparición: 01 en 01: 100 %

Transposición: 09 en 15: 60 %

Otros casos: 04 en 06: 66,7 %

#### - plural

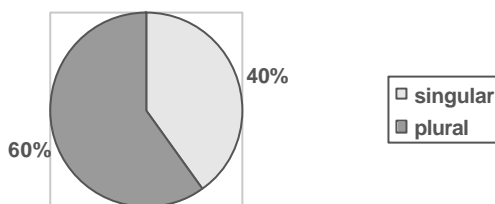
03 en 05: 60 %

00 en 01: 0 %

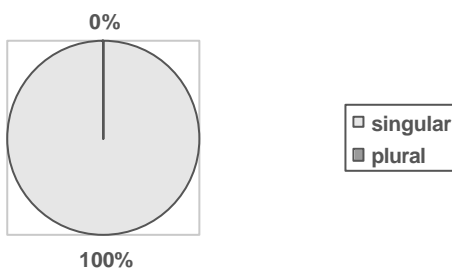
06 en 15: 40 %

02 en 06: 33,3 %

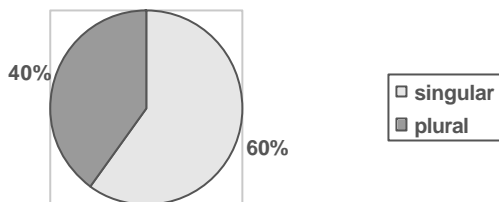
En 1ª Persona - Elisión



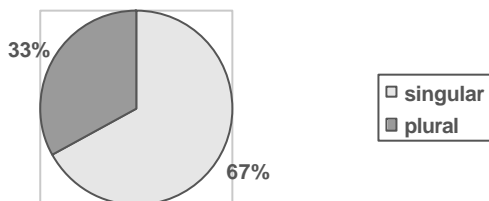
En 1ª Persona – Aparición anómala



## En 1ª Persona - Transposición



## En 1ª Persona - Otros Casos



### 4. Porcentaje de errores por tipo de transposición, sacando las formas pseudo-cultas y “otros casos”, en cada persona [Nota: Todas las formas pseudo-cultas son de la forma enclítica].

En 1ª. persona: singular

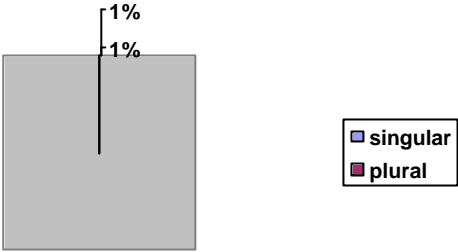
Enclítica      00 en 00: 0 %  
Mesoclítica    03 en 04: 75 %  
Proclítica     01 en 02: 50 %

- plural

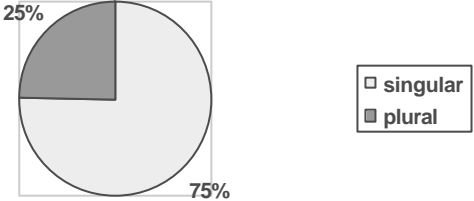
00 en 0: 0 %  
01 en 04: 25 %  
01 en 02: 50 %



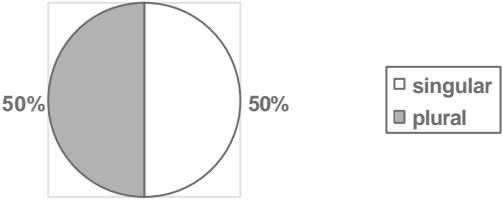
En 1ª Persona - Enclítica



En 1ª Persona - Mesoclítica



En 1ª Persona - Proclítica



## **Habilidades y estrategias de aprendizaje**

Se hace difícil definir y clasificar las estrategias de aprendizaje, en parte porque términos como las habilidades, estrategias, procesos ejecutivos, microestrategias y macroestrategias son usados diferentemente por distintas personas.

En primer lugar, a veces se hace la distinción entre una habilidad y una estrategia. En esta distinción, las estrategias de aprendizaje son concebidas como que operan a un nivel superior a las habilidades; ellas pueden ser vistas como procesos ejecutivos de aprendizaje que dirigen y coordinan a las habilidades. Nisbet y Shucksmith (1990) explican la distinción usando la analogía del cuadro de fútbol. Un jugador posee una serie de habilidades, tales como saber pasar la pelota a los otros jugadores. Sin embargo, para tener éxito en el partido de fútbol, él tiene que conocer cuándo usa estas habilidades y cómo pone juntos a los jugadores. Así, él usa tácticas para coordinarlos. Cuando pone en práctica una táctica tiene que medir sus resultados y seguir analizando el contexto en el que opera.

La estrategia de aprendizaje es como la táctica usada por el jugador. Es una serie de habilidades usadas con un propósito particular de aprendizaje. Así, las estrategias de aprendizaje incluyen una habilidad para evaluar la situación de aprendizaje y responder en conformidad. Esto significa ser capaz de determinar la situación, planear, seleccionar habilidades apropiadas, secuenciarlas, coordinarlas, para evaluar, controlar o determinar su efectividad y revisar el plan cuando sea necesario. El aprendiz tiene que ser capaz de usarlas en una línea de propósito cuando apropiada. En otras palabras, estrategias están llenas de propósitos y orientadas a una meta.

Otros autores han hecho distinciones similares entre estrategias más generales y más específicas. Sternberg (1983), por ejemplo, distingue habilidades ejecutivas de habilidades no-ejecutivas, mientras que Kirby (1984) ve a ellas como macro y microestrategias. Aunque estas distinciones son útiles, el mayor problema con ellas es que no hay siempre claridad de cómo ejecutarlas o llevarlas a la práctica, y podría ser más real concebir estrategias como algo más o menos global o específico, en otras palabras como un orden superior o inferior.

Oxford (1991) identifica seis grandes tipos de estrategias de aprendizaje de una LE:

- Estrategias de memorización, que ayudan a los estudiantes a almacenar y a restablecer información.
- Estrategias cognitivas, que capacitan a los aprendices para entender y producir la nueva lengua.
- Estrategias de compensación, que permiten comunicarse a los aprendices a pesar de sus deficiencias en el conocimiento de la lengua.
- Estrategias metacognitivas, que permiten que controlen los aprendices su propio aprendizaje a través de la organización, planificación y evaluación.
- Estrategias afectivas, que ayudan a lograr controlarse sobre sus emociones, actitudes, motivaciones y valores.
- Estrategias sociales, que ayudan a los aprendices a interactuar con otras personas.

Oxford da los siguientes ejemplos para cada tipo de estrategia:

- Estrategias de memorización
  - Creando enlaces mentales ( por ejemplo, colocando nuevas palabras dentro de un contexto).
  - Aplicando imágenes y sonidos ( por ej., representando sonidos en la memoria).
  - Examinando bien ( por ej., repasando estructuras).
  - Empleando acciones ( por ej., usando respuestas físicas o sensitivas).
- Estrategias cognitivas
  - Practicando ( por ej., usando fórmulas y modelos).
  - Recibiendo y mandando mensajes ( por ej., enfocando la idea principal de un mensaje).
  - Analizando y razonando ( por ej., analizando expresiones).
  - Creando estructuras para input y output ( por ej., sacando apuntes).
- Estrategias de compensación
  - Adivinando inteligentemente ( por ej., usando pistas no-lingüísticas para adivinar significados).
  - Superando limitaciones al hablar o al escribir ( por ej., usando circunloquios o sinónimos).
- Estrategias metacognitivas

- Centrando su aprendizaje ( por ej., enlazando nueva información con el conjunto del material conocido).
- Arreglando y planificando su aprendizaje ( por ej., preparando fines y objetivos).
- Evaluando su aprendizaje ( por ej., autoevaluándose).
- Estrategias afectivas
  - Disminuyendo su ansiedad (por ej., usando música o chistes).
  - Estimulándose a sí mismo ( por ej., recompensándose a sí mismo).
  - Tomando su temperatura emocional ( por ej., discutiendo sus sentimientos con otra persona).
- Estrategias sociales
  - Haciendo preguntas ( por ej., preguntando para clarificar o verificar).
  - Cooperando con otros ( por ej., con usuarios adelantados de la nueva lengua).
  - Enfatizando con otros ( por ej., desarrollando entendimiento cultural).

### **Estrategias correctivas para el buen uso de los pronombres: ideas iniciales**

En mi experiencia abordo la corrección de los errores aquí mencionados dentro de la disciplina *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español*, ofrecida a los alumnos de segundo año universitario, de la siguiente manera:

1. Incluyo el tratamiento de esos errores dentro de los errores morfosintácticos.
2. Muestro una lámina como la que sigue, donde pretendo poner en evidencia los problemas más acuciantes del alumnado lusohablante a la hora de escribir o hablar en español.

#### *INTERFERENCIAS A NIVEL MORFOSINTÁCTICO*

A1: ... Han *me* dicho que ya estaban mudando las cañerías.

A2: ...¿Viste en la televisión como nuestra ciudad está *mucho* contaminada?...Convivimos con este problema ya *ha* mucho tiempo... ¡Qué lástima que la población no *entendier* eso *todo*!

A3: ...En la última semana *murrió-se* un hombre bastante joven de “Leptospirosis” y eso no se debe nada más que a una falta de orientación y esclarecimiento.

A4: ...Verás con *sus* propios ojos la *gravidad* de la situación... ¿Cómo *tienes* pasado?

A5: ... La solución sería no *jugar* basura *en el* agua, pedir ayuda al *Ministério da* Salud.

A6: ...Se *quedaron malos* porque bebieron el *água* que *estava* contaminada... El hombre está *toda la hora* *desmatando* la floresta... Es *mucho prejudicial*... en mi ciudad *tiene* mucha contaminación.

3. Leo en voz alta las oraciones que aparecen allí escritas realizadas por los alumnos de primero y tercer año de años anteriores de esta universidad (FURG).
4. Aclaro que en la escritura o en la emisión de estas oraciones hay errores y que éstos aparecen con letra de bastardilla.
5. Pido que detecten los errores, a pesar de que ya aparecen marcados en las oraciones, tienen gran dificultad para identificarlos.
6. Entonces a los que supieron identificarlos y plantearon una alternativa que consideran correcta, les pido que justifiquen el porqué de sus propuestas. Por ejemplo: en el caso de la oración de A1 que tiene *me* puede ocurrir que la propuesta correctiva del alumno sea inadecuada porque para corregir esa oración el alumno propone, por ej.: *han díchome* en lugar de *me han dicho*.
7. Constató que en el caso de los pronombres personales complementarios átonos, los alumnos tienen problemas para poder explicar teóricamente la elección de sus opciones.
8. Explico la regla de ubicación de los clíticos en español y recalco que a diferencia del portugués, donde (*me, te, se, nos, vos, lhe, lhes*) aparecen colocados en locuciones verbales entre el verbo auxiliar y el verbo principal, el cual puede estar en el infinitivo, en el gerundio o en el participio, es decir, las formas no personales del verbo; en español no existe la posición mesoclítica de los pronombres personales átonos y en la posición enclítica están unidos al verbo. Trayendo a colación el ejemplo A1, de las interferencias *me han dicho* y no *han me dicho* por analogía con el portugués *têm me dito*.

9. Planteo este mismo tipo de ejercicio (esta vez sin marcar los errores), en una prueba escrita de evaluación realizada en el tercer bimestre de segundo año y corroboro el alto grado de dificultad de los alumnos en la detección y justificación de los errores, a tal punto que tengo que decir la cantidad de errores que aparecen en total en el ejercicio para que por lo menos puedan responder bien a la mitad.
10. Observo que la reacción de los alumnos frente a estos problemas de interferencia es positiva, en el sentido que ellos mismos me plantean la necesidad de repetir varias veces este tipo de ejercicios para tratar de eliminar las interferencias y manifiestan su interés en el uso de esta práctica pedagógica en la clase de *Lengua española*.

Otro procedimiento que utilizo consiste en interrogar al alumno mientras está hablando pues comete un error en el uso de los pronombres personales, llamándole la atención sobre su error. Por ejemplo: ante una expresión como *han me dicho* pregunto. Cuestionado de esa manera suele ocurrir que el alumno instantáneamente se autocorrija, recordando las explicaciones dadas anteriormente sobre el tema. Y si eso no ocurre, aprovecho la oportunidad para reiterar brevemente las principales reglas del uso correcto de los pronombres en español, para el contexto de que se trate, en el tipo de frase considerada.

Otra táctica utilizada sigue los siguientes pasos:

- a) Dos alumnos preparan, apoyados en amplia bibliografía, la exposición oral de un contenido de la materia referente al bimestre. Por ejemplo: cómo enseñar la fonética y la fonología en español.
- b) Filmo o grabo esa exposición.
- c) Pongo ese video o cinta en la sala de aula.
- d) Les pido que detecten los errores en la ubicación de los pronombres que creen percibir.

También realizo actividades lúdicas para la superación de estos errores. Por ejemplo, uso un tablero de ludo. Elaboro una lista de oraciones con errores en un contexto de oraciones sin errores (para su confección utilizo el corpus de oraciones de la prueba de otro grupo) y planteo que cada flor y corona del tablero del ludo corresponde a un número que aparece en la lista y que cada vez que caigan en una flor o

corona a medida que avanzan en el juego, tienen que corregir o enunciar la oración que corresponde a ese número. Aquí se trata de que el alumno a medida que avance tendrá que descubrir los errores cometidos por sus compañeros, reflexionando así sobre la gramática de la lengua española en contraste con la de la lengua portuguesa.

## **Conclusión**

Estoy de acuerdo con la conclusión que propone Wardhaugh en *La hipótesis del análisis contrastivo* que dice que: la hipótesis del análisis contrastivo, en su versión débil ha resultado ser de gran ayuda e indudablemente lo continuará siendo a medida que la teoría lingüística se desarrolle.

También pienso al igual que Corder en *Dialectos idiosincráticos y análisis de errores* que: la metodología de los dialectos idiosincráticos, o sea del dialecto transicional o interlengua (IL) del alumno, debe cubrir tres etapas fundamentales:

- a) la descripción de todas las oraciones: las claramente idiosincráticas y las superficialmente bien formadas;
- b) la de la identificación de la gramática de la IL basada en las comparaciones bilingües (IL-LO);
- c) la explicación de carácter marcadamente psicolingüístico en cuanto intenta dar cuenta de cómo y porqué la IL del alumno es de una naturaleza determinada.

Y contra lo que afirma Maia (1999) en *Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português*, la experiencia que vengo realizando indica que por lo menos en el problema de los pronombres personales el uso de la lingüística contrastiva, en su versión débil o de análisis de errores, no lleva a generalizaciones exageradas ni a una incorporación fosilizada de los patrones gramaticales por parte de los estudiantes, sino que por el contrario se observa en ellos que, a pesar de las dificultades, adquieren progresivamente un dominio reflexivo y apropiado de los usos regulares del español.

## REFERENCIAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la Lengua Española*, RAE, Col. Nebrija y Bello, Madrid, Espasa-Calpe, 1994.
- ALI, M. Said. Cap. II. Colocação dos Pronomes Pessoais Regidos de Infinitivo ou Gerúndio, 1957.
- \_\_\_\_\_ Cap. III. Colocação Pronomes Pessoais Regidos de Formas Verbais Finitas, pp. 33-87.
- ALMEIDA FILHO (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: *Português para estrangeiros*. Interface com o espanhol, Campinas, Pontes, 13 – 21, 1995.
- BELLO, Andrés. *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, EDAF, 1984.
- BLAS ARROYO, J. R. Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. In: *Revista Española de Lingüística (R.S.E.L.)*. Año 21. Fasc. 2, pp. 265-290, julio-diciembre de 1991.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso. *Os pronomes*. In: *Princípios de lingüística geral*. 4ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro, pp. 153-5, 1970.
- \_\_\_\_\_ O sistema de pronomes em português. In: *Estrutura da língua portuguesa*. 13ª ed. Petrópolis, Vozes, pp. 117-20, 1983.
- CORDER, S. P. *La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda*. In: Comp. de LICERAS, Juana M. *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor, Madrid, España. Lingüística y Conocimiento, (14): 31-40, 1992.
- \_\_\_\_\_ *Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores* (ibid: 63-77).
- DE GRÈVE, Marcel & VAN PASSEL, Frans. *Lingüística e ensino de línguas estrangeiras*, S. Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1975.
- FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: José C. P. de Almeida Filho (Org.). *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas, Pontes, 39 - 48, 1995.
- GUTIÉRREZ, Manuel J. y SILVA-Corvalán, Carmen. Clíticos del español en una situación de contacto. In: *Revista Española de Lingüística (R.S.E.L.)*, Año 23, Fasc.2, pp. 207-220, julio-diciembre de 1993.



- ISRAEL SEMINO, María J. *O ensino de espanhol para lusofalantes: uma experiência*, ARTEXTO 5: 57-60, Rio Grande, Ed. da FURG, 1994.
- LADO, Robert. *Introdução à lingüística aplicada*, 2a. ed., Petrópolis, Vozes, 1972.
- LARRA, Mariano José de. *Artículos*, Alianza Editorial, Madrid, 1995.
- LOMBELLO, Leonor Cantareiro e FERREIRA, I. A. *O ensino do português para falantes de espanhol: Português ou Portunhol?* In: Anais do Seminário “Educação sem Fronteiras”, Org. Secr. de Educação do Paraná, 1993.
- MAIA GONZÁLEZ, Neide T. Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos. UNICAMP/IEL, Campinas, SP, (36): 163-176, 1999.
- MARÍN, Francisco y SÁNCHEZ Lobato, Jesús. *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis, 1988.
- NISBET, J. and SUCKSMITH, J. *Learning Strategies*. New York: Routledge, 1991.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House, 1990.
- PORTO DAPENA, Alvaro. *Los pronombres*, Madrid, EDI-6, 1986.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Com. de Gramática): *Esbozo de una Nueva Gramática de la lengua española*, 13a. ed., Madrid, Espasa-Calpe, 1991.
- VANDRESSEN, Paulino: Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 75 – 94, 1988.
- WARDHAUGH, R.: La hipótesis del análisis contrastivo. In: LICERAS (ibid): 41-49, 1992.



# Insumos con interlengua en las clases de Español

Matilde Contreras

Universidade Católica de Pelotas – UCPel

La meta de este trabajo es mostrar que los Pasantes de Lengua Española como Lengua Extranjera (que de ahora en más serán denominados por PPLE), en sus clases de pasantía, ofrecen insumos con una interlengua (IL) con rasgos semejantes. Para explicar esta semejanza se presentará la conclusión a la que se llegó después de hacer un análisis constrativo (AC), entre la forma portuguesa y la forma española, de cuatro estructuras problemáticas ( “artículo”, “contracción”, “preposición a” y “pronombre átono como proclítico y enclítico”), observadas en los pasantes de los Curso de Letras de tres Universidades del Sur del Brasil.

## Un repaso en la teoría

A la pregunta si la experiencia de la LM beneficia o no a la adquisición de la LE, Selinker (1972) opina que la experiencia beneficiará a la adquisición cuando el aprendiz pueda utilizar el mismo mecanismo que actuó en la adquisición de la LM, pero Weinreich (1953:1) piensa que la perjudicará cuando el aprendiz produzca hábitos propios en la LE y éstos entren en conflicto con los hábitos de la LM porque son distintos.

Al observar que la LM (Portugués) y la LE (Español) son semejantes, se puede mencionar que Ringbom (1984:60) piensa que si entre la LM y la LE hay muchas semejanzas, la transferencia es hecha por suponer que ambas lenguas son equivalentes.

Si se toma en cuenta los hábitos propios creados por el aprendiz, mencionados por Weinreich y la transferencia, que el alumno hace, de la LM a la LE por suponer que las dos lenguas son semejantes, resaltado por Ringbom, no se puede dejar de mencionar que Selinker (o.c., p.178) denomina de “interlengua” (IL) a las expresiones que un aprendiz usa

cuando intenta transmitir un determinado mensaje en la lengua objetivo y dichas expresiones son distintas a las que usaría un hablante nativo para expresar el mismo contenido.

La IL de un aprendiz no puede, sin embargo, ser vista simplemente como “error”. Según Ellis (1985:47), la IL es vista como un sistema especial construido en una dada etapa de la producción del alumno y también es considerada como una serie de sistemas que se entrecruzan. La IL es aceptada en las primeras etapas de la adquisición-aprendizaje como una forma transitoria en el desarrollo de la competencia lingüística y como también lo dejan bien claro Corder (1967) y luego Vazquez (1987) y Fernandez (1989), que la incorrección, en la producción lingüística, es una característica común en las primeras etapas y que el error es necesario y está presente en todas las etapas del proceso de adquisición-aprendizaje de la LE.

Pero si se habla de etapas, se supone que a cada etapa vencida se corrigió la IL realizada en la etapa superada. Krashen (1985) opina que la corrección debe ocurrir con el tiempo y con la mayor exposición posible a un insumo correcto y que una buena producción lingüística dependerá de la cantidad y calidad del insumo.

En lo que respecta a una producción ideal se puede ser más flexible cuando se trata de un alumno que sólo usará la LE para comunicarse porque el sumergirse en nuevas estructuras sin preocupaciones será, sin duda, un punto a su favor, pero cuando se trata de un PPLE no se puede ser tan flexible porque él será la fuente del insumo que, según Krashen, es el responsable de una adquisición-aprendizaje libre de incorrecciones.

Si una persona se detiene en algún lugar antes de llegar al perfecto dominio de la lengua objetivo, para Selinker (o.c., p. 118-119) y para Ellis (o.c., p.48) se produzco el fonómeno llamado de “Fosilización” y lo fatal de ello es que persistirá en el aprendiz. Pretendemos que con este estudio se tome conciencia y que se estudie más sobre este tema en futuras investigaciones para que esta IL, que se detecta en el insumo ofrecido por los PPLE en sus clases de pasantías, no se torne en una fosilización.

## **Explicación del trabajo**

Después de identificadas las estructuras con semejantes problemas, fue hecho un análisis contrastivo entre la forma portuguesa y la forma española, tomándose como base las normas explícitas de Lado (1971: 100-100/104), o sea una explicación de cómo funciona el padrón en la LM, otra de cómo funciona en la LE y una conclusión a la que se ha llegado después de comparar los dos sistemas lingüísticos. Dado a lo extenso del trabajo se decidió dejar solamente las conclusiones a las que se llegó después del análisis contrastivo en cuatro estructuras problemas en la producción (“artículo”, “contracción”, “preposición a” y “pronombre átono como proclítico y enclítico”), después, y como ejemplos, se colocarán oraciones retiradas de las transcripciones de los PPLE informantes de los Cursos de Letras de la UCPel (Universidad Católica de Pelotas), UFPel (Universidad Federal de Pelotas) y FURG (Fundación Universidad de Río Grande).

## ARTÍCULO CONCLUSIONES

Cuando se realiza el análisis contrastivo, del uso del *Artículo*, entre las dos lenguas, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

1) Que entre el numeral y el artículo indefinido no hay diferencia en Portugués (*um, um*), y en Español sí (*uno, un*).

Ej.: \*<sup>11</sup> Alumno: **Uno**<sup>12</sup> vestido. Profesor: **Uno** vestido. ¡Muy bien!  
Alumno: **Un** vestido. Profesor: **Un** vestido. ¡Muy bien!<sup>13</sup>

2) En Portugués el artículo definido “o” se usa adelante de sustantivos masculinos singulares, de adverbios, de adjetivos y de verbo en participio, sin embargo en Español, antes de sustantivos masculinos singulares se usa el artículo definido “el” y antes de adverbios, adjetivos y de verbo en participio se usa el artículo definido neutro “lo”.

Ej.: \*El muchacho presentó **lo** siguiente menú.  
El muchacho presentó **el** siguiente menú.

---

<sup>11</sup> El símbolo \* indica una estructura producida por los PPLE estudiados y que contiene un error en la categoría gramatical que se está analizando contrastivamente.

<sup>12</sup> Se colocó en negrito el error cometido en la estructura producida por los PPLE estudiados en este trabajo.

<sup>13</sup> Fueron colocadas en itálico las estructuras en su forma correcta.

3) En Español existe la proposición adjetiva “lo que”, compuesta por el artículo definido neutro “lo” y el pronombre relativo “que”, como en Portugués no existe el artículo definido neutro se considera que al alumno le es difícil adquirir esta proposición.

Ej.: \*¿Quién sabe **o** que es templado?  
¿Quién sabe **lo** que es templado?

4) En Portugués se admite el uso del artículo adelante del adjetivo posesivo, en cambio en Español no se permite tal uso.

Ej.: \*¿Qué te parece **la tu** familia?  
¿Qué te parece **tu** familia?  
¿Qué te parece **la** familia?

5) Adelante de los nombres de los días de la semana, en Español sólo se colocan los artículos definidos “el” y “los” y en Portugués se coloca la contracción “na”, compuesta por la preposición “em” y el artículo “a”.

Ej.: \*Bueno ustedes no se olviden del trabajo para entregar **en el lunes**.

Bueno, no se olviden del trabajo que hay que entregar **el lunes**.

6) Es muy importante observar que aunque, en Portugués como en Español, existe la misma regla gramatical, la que el artículo se antepone a sustantivos para determinarlo en género y número, el PPLE no siempre usa esta regla. Se puede pensar que el porqué de esta actitud es la libertad que el aprendiz portugués tiene en su LM cuando se expresa oralmente en una situación informal. Tal libertad no existe en la Lengua Española.

Ej.: \*¿En qué parte del cuerpo llevamos **pantalones**? Yo llevo en las piernas.

¿En qué parte del cuerpo llevamos **los pantalones**? Yo los llevo en las piernas.

## CONTRACCIÓN CONCLUSIÓN

Al contrastar el uso de las contracciones del Español y el Portugués observamos que en Español sólo existen dos contracciones, sin embargo en Portugués existen varias contracciones y combinaciones. Por esta razón nuestras conclusiones son las siguientes:

1) El PPLE no realiza contracción porque en su LM utiliza la preposición “para” cuando se refiere a dirección, no contrayendo preposición y artículo.

Ej.: \*¿Quién viene **a el** pizarrón hacer la primera palabra?

¿Quién viene **al** pizarrón a hacer la primera palabra?

Se puede observar cómo está seguro de su construcción que corrige la construcción correcta de su alumno.

Ej.: \*(alumno) ¿Puedo ir al baño? (profesora) ¿**A el** baño?

(Alumno) ¿Puedo ir al baño? (Profesora) ¿**Al** baño?

2) Como en la Lengua Española sólo existen dos contracciones, el aprendiz se depara fácilmente con contracciones de su LM que no las debe realizar en la LE, se cree que ésta sea la razón por la cual no realiza la contracción, cuando debería realizarla, en estructuras como ésta:

Ej.: \*Bueno, ahora nosotros ya tenemos conocimiento **de el** precio de algunos objetos que están en el cartel.

Bueno, ahora ya tenemos conocimiento **del** precio de algunos objetos que están en el cartel.

O realiza contracción, cuando no debería realizarla, en estructuras como éstas:

Ej.: \*Ustedes tienen que sumar el valor **del** zapatos...

Ustedes tienen que sumar el valor **de los zapatos**...

Ej.: \*Bueno yo voy a invitar a ustedes a escuchar, por favor, la lectura **desta** hoja.

Bueno voy a invitarlos a escuchar, por favor, la lectura **de esta** hoja.

## PREPOSICIÓN “A” CONCLUSIONES

Al contrastar el uso de las preposiciones en los dos idiomas se concluye que tienen el mismo valor gramatical en los dos idiomas, pero la preposición “A” relaciona distintos términos, en Español básicamente relaciona términos que dan idea de movimiento, material o figurado y en Portugués no siempre es así.

Ej.: Vamos **a** mi casa. / Vamos **para** minha casa.  
Vamos **a** ver tele. / Vamos ver TV.

El PPLE al usar la LE con los parámetros de la LM construye oraciones como éstas:

- 1) \*Ahora **vamos practicar** la lectura de la receta.  
Ahora **vamos a practicar** la lectura de la receta.
- 2) \*Quiero que imaginen que están en un hotel, para eso **van utilizar** algunas de las palabras que estudiamos hoy.  
Quiero que imaginen que están en un hotel, para eso **van a utilizar** algunas de las palabras que estudiamos hoy.
- 3) \*Ustedes **iran leer** y después **fijar**.  
Ustedes van a leer y después van a fijar / pegar.
- 4) \*Vamos ver.  
Vamos a ver.
- 5) \*...fueron almorzar en el restaurante.  
...fueron **a almorzar al** restaurante.
- 6) \*...**vamos descubrir** las palabras desconocidas, ...  
...**vamos a descubrir** las palabras desconocidas, ...

## PRONOMBRE ÁTONO COMO PROCLÍTICO Y ENCLÍTICO CONCLUSIÓN

Al realizar el análisis contrastivo en esta categoría se observa que en la Lengua Española la colocación del pronombre átono es más simple y más común que en Portugués, se presenta ahora algunas diferencias:

1) En Español existe una regla que dice que si en la oración hay varios pronombres átonos proclíticos o enclíticos:

a) el pronombre de segunda persona se coloca siempre antes de la primera persona y éstos dos adelante de la tercera;



Ej.: \*... yo deseo que ustedes empiecen la lectura, de la misma, después que **yo haga**.

...yo deseo que ustedes empiecen la lectura, de la misma, después que **yo lo haga**.

b) y el pronombre *se* siempre se coloca antes de cualquier pronombre átono. Esta regla en Portugués no existe.

Ej.: \*Es para ella que usted tiene que **decir**.

Tiene que **decírselo** a ella.

2) En la éncclisis española el verbo se une al pronombre átono formando una sola palabra, sin embargo en la éncclisis portuguesa el pronombre átono queda separado del verbo mediante un guión.

Ej.: \*Bueno, ahora yo voy a **invitar a ustedes** a escuchar, por favor, la lectura desta hoja.

Bueno, ahora voy a **invitarlos** a escuchar, por favor, la lectura de esta hoja.

3) La clasificación “mesóclise” no existe en Español. Las colocaciones de los pronombres átonos, proclíticamente o enclíticamente, sólo se colocarán según la explicación hecha en el punto a seguir.

4) El pronombre átono es enclítico en Español cuando el verbo está en infinitivo, gerundio e imperativo y es proclítico cuando el verbo está conjugado en cualquier otro tiempo, esto en Portugués en mucho más complejo.

Ej.: (En infinitivo)

\*... por favor, hablen más alto, para que sus compañeros puedan **escuchálos**, por favor.

...por favor, hablen más alto, para que sus compañeros puedan **escucharlos**, por favor.

Ej.: (En gerundio)

\*Esta hoja que yo estoy **les entregando** contiene la... el texto...

Esta hoja que estoy **entregándoles** contiene el texto...

Ej.: (En Imperativo)

\*Cierto, ¿todos tienen? Por favor, las personas que tienen fichas **se queden** acá.

Cierto, ¿todos **las** tienen? Por favor, las personas que tienen fichas **quédense** acá.

5) En Portugués la éncclisis colocada al principio de una oración indica que el lenguaje es culto formal o que la escritura es de erudición o de estilo elevado, sin embargo cuando se coloca una próclisis al principio de una oración, ésta está indicando un rasgo espontáneo, popular y familiar. Este hecho no sucede nunca en Español, tanto en la expresión formal o coloquial, erudita o popular, la colocación de la éncclisis o próclisis es usada según las reglas dictadas por la Real Academia Española.

Ej.: \*Una frase con la gravura que voy **mostrar a ustedes...**

Una oración con la figura/dibujo que **les voy a mostrar...**

Esta oración podría haber comenzado en *les voy a mostrar...* siendo una expresión formal o coloquial.

## Conclusiones

Mientras se tenía presente la opinión de Krashen, que el insumo comprensible es importante para que un alumno, sea niño o adulto, alcance la perfección en la LE, se observaba que los alumnos, cuando estaban cursando el curso de Letras en Lengua Española, mantenían algunas construcciones incorrectas, las cuales eran semejantes. Por tal motivo se quiso observar si, en sus clases de pasantías, el insumo que ofrecían a sus alumnos contenía las mismas construcciones incorrectas.

Lo que se mencionó en el párrafo anterior se centra el primer objetivo, en el cual se concluye lo siguiente:

1) Los PPLE de la UCPel, de la FURG y la UFPel construyeron estructuras incorrectas al dar sus clases y las ofrecieron como “insumo” a sus alumnos.

2) Los informantes eran de tres Universidades distintas, ubicadas en el sur del Brasil, muy cerca a regiones fronterizas; dos Universidades tenían cargas horarias semejantes; en dos las Licenciaturas son en Portugués y Español y en una solamente en Español; en una el tiempo de la carrera era de tres años y medio (siete semestres) y en las otras dos el tiempo es de cuatro años, en una con separación anual y en las otras semestral. Algunos de los informantes tenían algún conocimiento anterior en la Lengua Española, pero eran pocos, para la mayoría su

primer contacto con la Lengua Española fue cuando entraron en la Universidad.

3) Con todas las diferencias y semejanzas ya mencionada los alumnos mantenían las mismas características en las incorrecciones de sus construcciones.

Fries (1945:9) considera que: 'Los materiales más eficaces son los basados en una descripción científica de la lengua a ser aprendida, comparada cuidadosamente con una descripción paralela a la lengua nativa del aprendiz'.

Por esta razón se hizo un análisis contrastivo de cuatro categorías gramaticales, las cuales estaban siempre presente en las construcciones incorrectas observadas en los alumnos, y que continuaban cuando éstos eran PPLE de Lengua Española. Con este análisis contrastivo se intenta explicar el porqué de las incorrecciones y así se obtuvo el segundo objetivo, del cual se concluye lo siguiente:

1) Se puede explicar fácilmente, por medio de un estudio contrastivo, las incorrecciones residuales más observadas en los alumnos que llegaban a ser PPLE de la Lengua Española.

2) Al ser menos rígida la LM, en lo que se refiere al uso gramatical en la construcción verbal, se torna difícil que el alumno entienda que la LE sí es rígida en ese punto. El alumno lleva la actitud permisiva para la LE, incurriendo así en formas lingüísticas no aceptables por los hablantes nativos.

3) Las semejanzas entre las dos lenguas hace que el alumno o PPLE tenga la impresión que usando algunas construcciones de la LM no estará violando las reglas de la LE. Esta conclusión se siente apoyada por la opinión de González (1989: 88-89) que dice que cuando el alumno cree que la LE que está aprendiendo es fácil se acomoda o se desinteresa perjudicando así el aprendizaje de la misma.

### **Consideraciones finales**

La Lengua Española tiene dos motivos por el cual está radicándose rápidamente en Brasil:

1) Las relaciones naturales impuestas por el Mercosur.

2) La proximidad territorial entre los países de habla hispánica y el Brasil.

Como este fenómeno es tan fácil de comprender, cada vez son más los brasileños que eligen estudiar la lengua española como LE, como también sucede en los países de habla hispánica con la lengua portuguesa. Este hecho hace que no se estudie con suficiente tiempo y de una forma ideal cómo se va a dar la enseñanza de estas dos lenguas, y como ya vimos anteriormente, las lenguas que están involucradas son muy semejantes. Ello hace que corramos el riesgo que al ser dados como insumos, en las clases, construcciones incorrectas, éstas se multipliquen de tal manera que se pierda la lengua aceptada por los nativos de dicha lengua.

Es interesante que se estudien, en futuras investigaciones en esta área, formas de mejorar la realidad aquí explicada.

Lo que sí se quiere resaltar y dejar bien claro es que los PPLE informantes fueron brillantes en sus clases, usando materiales interesantes, variados, actuales y **hablaron todo el tiempo en español**, como también demostraron amar lo que estaban haciendo y ese entusiasmo era percibido por sus alumnos, que los contagiaba de tal forma, que cuando terminaban las clases ellos se quedaban charlando o preguntando. Se llegó a la conclusión que esto es lo más importante de un profesional y que las aristas que en este estudio se encontró se pueden lijar con el tiempo y que no hacen a un todo porque lo más importante ya existe y es que los profesionales están trabajando con ganas y responsabilidad y depende de nosotros los investigadores encontrar caminos para ayudarlos a perfeccionarse.

## REFERENCIAS

- ALFONSO, S. G.; FALBO S. M. *Yo hablo Castellano. ¿Y vos?* Buenos Aires: A-Z Editora S.A., 1996.
- ALMEIDA FILHO, José C. P. de. (Org.). *Português para estrangeiros. Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995, 13-21.
- ARAGÓ, Manuel Rafael. *Diccionario de dudas y problemas del idioma español*. Buenos Aires: El Ateneo, 1996.

- BOHN-VANDRESEN (Org.). *Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 11-39.
- CAMORLINGA, Rafael. *Bienvenidos al Español*. Criciúma: UFSC, 1996.
- CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A., 1996.
- CORDER, Pit. "The significance of Learners errors". IRAL 5.4:161-170. 1967.
- CUTROPIA, Alicia Romero de. *Palabras bajo la lupa - Mejoramiento de la calidad de la Educación en Lengua*. EGB. Ley Federal de Educación Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza. Argentina, 1997.
- DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.
- DI LULLO ARIAS, Sandra. *Guía do Espanhol para quem só fala Portunhol*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- ELIZAINCIN, Adolfo. *Dialectos en contacto - Español y Portugués en España y América*. Montevideo: Arca S. R. L., 1992.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1985.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de Errores - en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- GONZALEZ, Neide. *A questão do ensino de espanhol no Brasil*. PERSPECTIVA. Ano 7 - Nº 13: Julho-Dezembro 1989, p. 74-90.
- KRASHEN, S. D. *Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman, 1985.
- LADO, Roberto. *Introdução à lingüística aplicada*. Petrópolis: Vozes Limitada, 1971.
- LLORACH, Emilio Alarcos. *Gramática de la lengua española - Real Academia Española*. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1995.
- MINARRIETA, M.; RIVAS, M. *Idioma español - Manual de apoyo I*. Montevideo: Palacio del Libro, 1993.
- SECO, Manuel. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1986.
- SELINKER, Lary. "Interlanguage". IRAL, (1972) 10: 219-31.

VOLPI, Marina Tazón. *Combinações e contrações - Uma análise contrastiva em espanhol e português visando detectar dificuldades de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Porto Alegre: PUC, 1980.

# Transpondo desafios: a interação comunidade-universidade em um curso de conversação em Inglês para nível intermediário

Ubiratã Kickhöfel Alves

Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Durante muito tempo, notou-se um grande isolamento entre o Curso de Letras da UFPel e o meio em que este se inseria. Em verdade, percebia-se que a comunidade não se mostrava ciente dos trabalhos realizados dentro de nosso curso, trabalhos esses que, se reconhecidos, poderiam servir de fator beneficiador tanto para a população em geral quanto para os próprios acadêmicos da instituição. Era necessário, portanto, que um elo de ligação fosse estabelecido entre a universidade e a sua comunidade.

Com o intuito de atender a essa necessidade, o Centro de Pesquisa e Extensão em Linguística e Literatura” (CPEL) do curso de Letras da UFPel oferece, a partir do primeiro semestre do ano de 2000, cursos de extensão em língua estrangeira abertos à comunidade. Tais cursos, de fato, surgem com o objetivo de oportunizar uma maior prática docente para os acadêmicos de Letras (professores em formação), além de estabelecer um vínculo de divulgação da qualidade do trabalho desempenhado dentro dessa instituição de ensino, bem como facilitar o acesso ao ensino de língua estrangeira à população em geral. Dentre os diversos cursos oferecidos pelo CPEL, é criado, em abril de 2000, o curso “*Conversação em Inglês Para Nível Intermediário*”, do qual eu, então acadêmico do quinto semestre de Letras, participei como instrutor. Assim, ao realizar uma reflexão acerca dos resultados obtidos desses encontros, gostaria de promover não somente uma descrição de tal projeto, mas também expressar o que esse período de prática docente, visto por mim como de superação de diversos desafios, representou para minha formação profissional.

Primeiramente, ao ter aceitado a proposta de trabalhar como ministrante de um curso que privilegiaria a habilidade de conversação (o

que caracterizava uma experiência com a qual eu ainda não contava), tornou-se para mim necessário estabelecer critérios que definissem a modalidade do trabalho a ser seguido ao longo de todo o semestre. Pelo fato de se tratar de um curso de inglês em nível intermediário, definiu-se que esse teria como objetivo principal o aprimoramento da habilidade oral dos seus participantes, a ser obtido através das contribuições de todos durante as discussões e tarefas a serem desenvolvidas, o que garantiria uma maior prática do idioma. Não obstante, nossos encontros também visariam a oportunizar uma melhoria no vocabulário do aluno, bem como provê-lo com estratégias de fluência verbal (como “linkers” e hesitações), além de garantir noções de pronúncia e entonação que viessem a se fazer necessárias. De modo a atender tais objetivos, foi mais do que preciso que a metodologia de ensino de nossos encontros fosse baseada em uma abordagem comunicativa centrada no aluno, de modo a possibilitar que todos se sentissem detentores do controle em sala de aula, e, assim sendo, permitir um ambiente em que a comunicação espontânea se fizesse presente.

Após estabelecidos os objetivos gerais e específicos do curso a ser oferecido, fez-se também importante proceder a uma análise a respeito dos princípios que caracterizariam uma boa atividade de prática oral do idioma, princípios esses que serviriam como critérios para o bem decorrer dos encontros. Para isso, encontrei nas quatro “*características de uma atividade oral bem-sucedida*” propostas por Penny Ur (1996) um eficiente embasamento teórico a ser obedecido durante o processo de elaboração de todos os planos de aula. Segundo a autora, uma boa atividade que tenha seu foco na habilidade da fala deve contar com o máximo de seu tempo ocupado pela participação igualitária de todos os alunos, bem como possuir um assunto que os motive a contribuir com um nível de linguagem aceitável e compreensível para os demais participantes. A partir de tais características, combater-se-ia o eventual risco da ocorrência dos “*problemas de uma atividade oral*” (Ur, 1996), descritos por ela como a inibição, a falta de motivos que leve o aluno a contribuir, a baixa ou desigual participação e o uso da língua materna durante o decorrer da atividade. Dessa forma, tendo sido estabelecidos os princípios que regeriam todo o nosso trabalho, no final de março de 2000 abriram-se as inscrições para o preenchimento das vagas de nosso curso, que poderiam ser ocupadas tanto por membros da comunidade quanto até pelos acadêmicos do próprio curso de Letras que desejassem



um maior aprimoramento de seu idioma. De fato, essa possibilidade de acolhimento de alunos das mais diferentes realidades representou para mim o primeiro e primordial desafio a ser enfrentado ao longo do semestre, caracterizando uma barreira que descreverei a partir de então.

Ao dar início aos nossos encontros em abril deste ano, percebi o grau de heterogeneidade que caracterizaria tal turma. O grupo, na verdade, contou com oito integrantes que participaram ao longo dos quatro meses de curso, sendo três alunos regulares de escolas particulares de idiomas, uma chegada há um ano dos Estados Unidos e quatro acadêmicos de Letras. Nota-se, através dessa descrição, a existência de diferentes interesses, necessidades e níveis de proficiência, o que representou uma “provocação” no que diz respeito ao ato de se prover um ensino que incluísse a todos. Ciente da exigência de atividades que despertassem a participação efetiva de todos os membros do grupo e também do fato de que em uma aula sob a abordagem comunicativa *“o professor deve obter uma noção detalhada de quem são os alunos, o que eles trazem para a aula, por que eles se matricularam no curso e que expectativas eles têm sobre esse”* (Peter Medgyes, 1986), considerei necessário distribuir, no primeiro encontro, um questionário que visava a analisar os interesses de cada membro, de modo que, a partir desse documento, fosse para mim possível não somente *“ser responsável por necessidades específicas dos grupos como um todo”* (Medgyes, 1986), mas também *“notar que aspirações individuais também recebessem atenção”* (Medgyes, 1986), visando a fazer com que *“o grupo, que costumava ser visto como um massa sem face e monolítica, seja visto hoje como uma unidade orgânica abrangendo alunos das mais diversas naturezas”* (Medgyes, 1986). Sendo cada um dos encontros organizados em torno de um tema específico, procurei portanto abranger assuntos que viessem ao encontro daqueles citados pela maioria dos alunos nos seus questionários, com o objetivo de motivar a participação integral e a inclusão de todos. Entretanto, apesar de tal tentativa, ainda se fazia notório nos primeiros encontros o fato de que certos alunos possuíam uma participação bem inferior à de outros, uma vez que, segundo Ur(1996), pelo fato de que *“apenas um participante pode falar por vez se ele quiser ser ouvido”*, causa-se um problema que pode ser reforçado *“pela tendência de alguns alunos a dominar enquanto outros falam muito pouco ou nada”* (Ur, 1996). Realmente, em um primeiro momento de nosso curso fazia-se

perceptível a divisão dos alunos em dois grandes blocos: os alunos de Letras e os oriundos da comunidade em geral. Conforme antecipado, eram os futuros professores de língua inglesa que, até por demonstrarem uma maior fluência do idioma, se mostravam mais falantes do que os outros participantes, de modo a algumas vezes, mesmo que imperceptivelmente, dominar a conversação. Por outro lado, mostrava-se claramente, no outro grupo de alunos, uma grande preocupação quanto à forma do que seria por eles dito, preocupação que em alguns casos prejudicava a fluência dos mesmos pelo fato de os constranger. Era preciso, portanto, investir em atividades que garantissem uma melhor interação entre todos os falantes. Para isso, foi preciso, inicialmente, quebrar a barreira existente entre os dois grupos e estreitar os seus vínculos, através de, sobretudo, atividades em grupo, que segundo Ur (1996) “*umentam a quantidade de língua oral produzida pelo aluno em um período de tempo limitado e também diminuíssem a inibição daqueles que não se sentem à vontade de falar em frente de uma turma inteira*”, além de atividades descontraídas em que todos pudessem revelar um pouco de sua vida e seus saberes pessoais para os colegas. Dessa forma, foi dada a oportunidade para um entrosamento que, pouco a pouco, ia diminuindo cada vez mais a predominância de manifestações isoladas dominantes para dar espaço à uma unidade dentro do grupo, em que todos possuiriam um alto grau de participação.

Ainda com relação aos diversos tipos de atividade desenvolvidos ao longo de todo o curso, caracteriza-se como imprescindível esclarecer que várias foram as modalidades e os assuntos das tarefas propostas, objetivando fugir dos tradicionais “debates” ou “mesas redondas” que muitas vezes acabam por priorizar a manifestação individual, ou ainda mostrarem-se como um empecilho para a comunicação em função da tamanha complexidade do assunto. De acordo com essa realidade, foi perceptível durante todo o curso um maior sucesso daquelas atividades descritas por Ur (1996) como “*task-based activities*” (atividades a partir de uma tarefa que, ao fazer com que o grupo atinja um objetivo, provoque uma interação entre os seus participantes) sobre “*topic-based activities*” (caracterizadas como discussões acerca de um tópico, apresentando uma controvérsia a respeito da qual os participantes mostram-se divididos). Assim, atividades a partir de filmes, ou de leituras de artigos, questionários de revistas adolescentes ou até mesmo poemas mostravam-se como grandes “engatilhadores” para espontâneas

contribuições vindas dos participantes, que a partir de uma “tarefa-pretexto” não se sentiam ameaçados a falar. Atenção também deve ser dada nesse momento aos bons resultados obtidos a partir das atividades de “role play” e “simulation”, através das quais “*os alunos usam a linguagem para participar da atividade ao invés de usar a atividade para produzir linguagem*” (Jeremy Harmer, 2000) (adaptação), de uma maneira tal que permita aos alunos “*ousar mais livremente do que eles geralmente fariam*” (Harmer, 2000). Percebi ainda, no que diz respeito à questão dos assuntos a serem discutidos, que os alunos mostravam-se mais receptivos àquelas aulas em que predominavam tópicos relacionados a questões mais descontraídas, menos complexas ou polêmicas, uma vez que, segundo as suas próprias palavras, “*tudo o que queremos durante essas aulas é relaxar, após uma semana estressante*”. Baseando-se nessa convicção de que “*o primeiro requisito para a melhor performance é um assunto que seja do interesse do aluno*” (John Dawson, 2000), decidi, junto dos professores coordenadores do projeto, que a avaliação final dos participantes constituir-se-ia de uma manifestação individual de aproximadamente quinze minutos acerca de um assunto previamente definido pelos mesmos, o que realmente garantiu um desempenho mais eficiente dos participantes durante a exposição dos seus tópicos. Em suma, ao descrevermos nossa certeza da necessidade da escolha de um tema para discussão que vá ao encontro dos interesses dos alunos, deve-se atribuir a essa convicção o crescimento da participação dos mais calados, que lentamente se faziam cada vez mais ativos. Tal transformação caracterizou-se, na verdade, como a queda da primeira barreira com a qual havíamos nos deparado, manifestando um crescimento que nos enchia de alegria a cada encontro que tínhamos.

Ao ainda me referir à primeira dificuldade por nós vencida, imprescindível é também fazer menção ao grau de envolvimento de todos os participantes, que, ao se mostrarem “*perseverantes, ambiciosos, e conscientes de seus objetivos*”, condizem com as “*Características de um aluno motivado*” descritas por Ur (1996). O auto grau de motivação de cada um dos membros do grupo, que se mostravam incansáveis durante três horas e meia de lindas tardes ensolaradas de sábado (fato esse que por si só poderia ser considerado como alto fator desmotivante e representar um outro grande empecilho para o bom aproveitamento do curso), pode ser considerado como uma

de nossas grandes armas contra todo os desafios a serem transpostos. Devido ao fato de estarmos tratando de um grupo cujos interesses e necessidades eram múltiplas, verifiquei que também assim mostravam-se as suas diferentes fontes de motivação extrínscica, como por exemplo exigências profissionais (o que se mostrou mais claro nos acadêmicos do próprio curso de Letras) ou até mesmo como um desejo de “reaver” o nível de proficiência perdido com a falta de prática ao longo dos anos, bem como o desejo intrínscico de se aprender um idioma pelo simples prazer decorrente do acréscimo de conhecimento. Assim, sabendo-se que o papel do professor é *“fazer tudo o possível para encorajar o desenvolvimento das habilidades e aprimorar o grau de motivação”* (Ur, 1996), procurou-se ao longo de todo o curso não somente investir em atividades de alto grau motivador, mas também prover os membros do grupo com minhas impressões acerca do sucesso atingido por todos nós, uma vez que *“os alunos bem-sucedidos em tarefas passadas estarão mais dispostos a se engajar com as vindouras, estando mais confiantes sobre as suas chances de serem bem sucedidos, e mais prováveis de serem perseverantes em seus esforços”* (Ur, 1996). Devo dizer, ainda, que um alto fator de motivação para dois dos alunos de cursos de Letras em particular foi os ótimos resultados obtidos nas avaliações orais propostas pela disciplina de Língua Inglesa VII (então sendo cursada por eles), resultados esse que, segundo uma das alunas, *“gratificava os esforços feitos para se estar todas as tardes de sábado tomando parte do grupo de discussão”*, o que serviu também de motivação para mim, instrutor do curso. Enfim, levando-se tal índice de motivação em consideração, já poderia ser notado, após os primeiros cinco encontros do curso, que um elo de ligação entre todos os participantes havia sido estabelecido, fazendo com que as discussões envolvessem a todos, dentro e até mesmo fora da sala de aula, em que o assunto por certas vezes prevalecia.

Tendo-se atingido o objetivo principal do curso, era chegado então o momento de estabelecermos, alunos e eu, novos desafios a serem vencidos por todos nós. Dessa forma, por acreditar não somente na importância “do quê” é dito, mas também na relevância do “como” tal informação é transmitida, procurei iniciar, a partir da segunda metade do curso, um trabalho que se preocupasse também com a adequação gramatical das sentenças produzidas pelos alunos. Pelo fato de mostrarme consciente da afirmação de que *“se um professor corrigir o aluno*

*enquanto este está tentando falar fluentemente, ele poderá desequilibrar tal aprendiz de modo a tornar impossível a sua fluência”* (Harmer, 2000), em um primeiro momento esforcei-me para não interromper as manifestações dos participantes, mas sim concordar que *“é melhor para o professor ouvir o que os alunos estão dizendo, intervir quanto menos possível, e após isso prover os alunos com um “feedback” quando a atividade estiver terminada”*. (Harmer, 2000). Seguindo-se tal orientação, ao final de cada encontro era reservado um espaço de tempo caracterizado como um momento em que era promovida uma reflexão com todo o grupo acerca das inadequações gramaticais que mais chamassem a minha atenção, “erros” gramaticais que, na maior parte dos casos, eram detectados e corrigidos pelos seus próprios autores, o que negava em muitas vezes a hipótese de uma falta de conhecimento a respeito de tais conteúdos. Já em um segundo momento, que se deu aproximadamente no nosso último mês de aulas, após diagnosticar algumas estruturas tidas como problemáticas pelos alunos, optei por prover encontros cujas diversas atividades, relacionadas todas a um mesmo tópico, representassem grandes oportunidades de prática da estrutura em questão. Tais atividades, que eram cuidadosamente planejadas por mim e pelos dois professores responsáveis por minha experiência pedagógica durante os encontros, visavam a possibilitar uma maior prática do conteúdo de uma forma em que o caráter comunicativo da tarefa fosse priorizado, prevalecendo sobre o aspecto gramatical em si. Assim, ao realizarmos tais exercícios, fui capaz de perceber que os alunos não apresentavam dificuldades em produzir a estrutura praticada, uma vez que demonstravam conhecimento acerca da mesma e consciência dos erros que deveriam ser evitados. Entretanto, fazia-se também perceptível que, ao produzirem as mesmas estruturas em discussões livres, os alunos insistiam nas inadequações cometidas anteriormente, apesar de mostrarem-se cientes de seus próprios erros pelo fato de serem capazes de apontá-los ao final dos encontros. Apesar disso, deve-se ter ciência de que tal fato não pode ser considerado como desmotivador uma vez que *“os erros podem ser vistos como uma parte integral e natural da aprendizagem: um sintoma do progresso do aluno através de uma “interlíngua” em direção a uma aproximação cada vez mais perto da língua-alvo”*(Ur, 1996). Na verdade, levando-se em consideração a hipótese de aquisição-aprendizado estabelecida por Krashen e abordada por Lightbown & Spada (1999), os alunos, apesar

de já terem formalmente “aprendido” as estruturas em questão (através de um processo consciente de atenção à forma e ao aprendizado de regras), ainda não as “adquiriram” de modo a usá-las naturalmente, processo esse que, dependendo da realidade lingüística de cada aprendiz, pode levar maior ou menor tempo para se concretizar. Dessa forma, acredito que, apesar de não se ter obtido resultados a um curto prazo (o que, na verdade, nunca havia sido esperado), esse segundo objetivo proposto durante o decorrer do semestre mostrou-se de grande valia, pois além de fornecer aos alunos um conhecimento mais explícito acerca de certas estruturas tidas pelos mesmos como “difíceis”, também serviu como uma espécie de aviso acerca da importância do ato de “monitorar” a linguagem produzida, o que se fez claro através dos ótimos resultados da avaliação final de todos os alunos.

Concordando com Paulo Freire (1996) que “*ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*”, ao chegar ao final da descrição deste período de quatro meses de significantes experiências pedagógicas vivenciadas, gostaria de apresentar não somente uma análise do curso como um todo, mas também explicitar o que tal período significou para mim não somente como profissional de ensino que sou, mas também como acadêmico do próprio curso de Letras. Primeiramente, deve ser mencionada a importância desse curso não somente como um instrumento de qualificação profissional dos próprios acadêmicos que dele fizeram parte, mas também como um novo laço estabelecido entre a instituição universitária e a sociedade, que cada vez mais reconhece a relevância do trabalho desenvolvido não somente neste, mas em todas as outras modalidades de cursos de extensão desenvolvidos pelo CPEL. Ao verificarmos o progresso de cada um dos alunos, fica clara a relevância de um ambiente motivador e da prática para o aprimoramento das habilidades em um idioma estrangeiro, o que determinou um crescimento coletivo e também individual que muito me alegrou. Ao fazer menção ao ótimo desenvolvimento das aulas, devo prestar louvores à figura de cada um dos participantes que, com um entusiasmo inigualável, relegou minha tarefa à de um mero “mestre de cerimônias” espectador de todo o processo, o que me leva atribuir a eles todo o sucesso obtido durante nosso espaço de tempo juntos. Além disso, creio que a noção de estar contribuindo com a formação profissional dos meus próprios colegas, os alunos do curso de Letras, representava para mim uma outra grande gratificação, que muito me satisfazia. Dessa

forma, em função das dificuldades superadas por todos nós ao longo de todo os encontros, ao chegarmos ao final desta análise concluo que minha prática docente como professor desse curso de conversação por ter atingido todos os seus objetivos de modo a encher-me de satisfação, constitui uma experiência que se manterá marcada durante toda minha vida profissional.

## REFERÊNCIAS

- DAWSON, John. *Assessing Spoken English*.  
[http://www.etprofessional.com/articles/5\\_53.htm](http://www.etprofessional.com/articles/5_53.htm)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2ª Ed, 1999.
- HARMER, Jeremy. *Teaching Speaking*.  
[http://www.etprofessional.com/articles/4\\_215.htm](http://www.etprofessional.com/articles/4_215.htm)
- LIGHTBOWN, Patsy M. & Spada, Nina. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2ª Ed., 1999, pgs. 38 – 40.
- MEDGYES, Péter. Queries from a Communicative Teacher. In: BOLITHO, Rod & ROSSNER, Richard. *Currents of Change in English Language Teaching*, pgs. 104-109.
- UR, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1ª Ed., 1996, pgs.75-89; 120 – 137; 274-285; 302-316.





# Teachers' and students' expectations regarding the correction of oral errors in EFL

Aurélia Leal Lima Lyrio

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

## Introduction

This article presents the results of a research which I conducted at *Cursos de Línguas para a Comunidade (CLC)*, Universidade Federal do Espírito Santo at Vitória, E.S. It stems from the fact that, despite the great developments in foreign language teaching and the large amount of classroom research, there are still many doubts on the best way to treat learners' oral errors. Most studies have shown a considerable number of flaws in this area, on the part of teachers, ranging from impreciseness and inconsistency to a total lack of feedback on errors. Such behavior is harmful to foreign language acquisition and learning, since according to current research, the student fails to perceive where the error is or, even, that he has made one. Consequently, he or she will persist in the error, which then becomes fossilized. Such facts have been a major source of difficulties in foreign language learning.

Long (1977) and Chaudron (1977), presented decision-making models about types of treatment of oral errors, as well as the advantages and disadvantages of each category in their models. However, no specific study that I know of, has been done in relation to teachers' and students' expectations regarding this aspect of language teaching and learning. I believe that such knowledge will broaden our understanding of the process. Therefore, teachers and students alike are bound to benefit from that. It is important to mention that our expectations influence the way we see and face situations. Many times we raise unrealistic expectations in relation to a variety of situations. What is worse, we expect people to fulfill these expectations. Teachers, in particular, are always being evaluated and criticized. Moreover, there is a great deal of difference between what is expected from a situation and what is possible to have within the limits of the classroom.

In my experience as an English professor and former EFL teacher, students do expect their errors to be corrected. They are resentful when they think that this is not being done, especially because they are not aware of the implications of correction in the existing methodologies. They think that they are not improving. Teachers, in turn, often choose not to correct, for a number of reasons: they see difficulties in the procedures they are familiar with (such as the implications of postponing correction), the focus of the lesson at the moment the error occurs or even because they do not know how to act when using a communicative methodology. It is important to consider that nowadays we focus on and value our students' ability to express themselves and understand the meanings of each context that they are exposed to, or presented with. In the past the emphasis was on grammar, vocabulary and pronunciation instead. Therefore, it is our duty to guide our students in the construction of meanings to free them from the literal relation between form and function. According to Guy Cook (1992, p. 41),

“all learners of a foreign language are familiar with the disturbing sensation of understanding every word, and the literal meaning, but somehow missing the point”.

In such a situation, teachers allow many errors to go on uncorrected. We know that the acquisition process is more efficient if it occurs within a natural, spontaneous environment and is based on meaningful activities. Interrupting the student all the time with the objective of correcting will lead to frustration which will eventually interfere negatively in the acquisition process. After all, error correction involves both cognitive and affective aspects. Such facts contribute to make teachers feel even more insecure and powerless when dealing with oral correction, since they know that students do want to express themselves correctly. We know that students will have a better chance to express themselves correctly provided they are exposed to the correct input. Their performance, however, does not depend only on that. Errors are an integral part of the language acquisition process. They represent hypotheses which are being tested, and as such, it is important that students have opportunity for interaction. However, our students are not

aware of that and, as normal human beings, they do have their expectations. After all, our discourse causes evaluational reactions on those who hear us. We are in an advantageous position whenever we use the standard variety of the language. Although teachers are aware of that, they too have their expectations, which do not always coincide with the students'. Besides, we have to consider that most school teachers and bi-national center instructors as well have no knowledge of the existing correction models and the implications of the different categories within them. So, they cannot possibly adapt them to the communicative methodologies. Neither are they familiar with the current research in the area, which brings issues for reflection, a knowledge that would help them feel much more secure in their teaching . This is due especially to:

1. such issues are usually not dealt with in the undergraduate school;
2. it is generally difficult to have access to this data because books are too expensive and teachers cannot afford to buy them; their monthly income is too low for that. For the same reason most of them can't afford to attend graduate courses.

Therefore, my main objective was to inquire what the answers to my questions were, taking into account communicative methodologies, and use such answers to help teachers and students alike, through the elucidation of ambiguous points, the consciousness of all these matters, and finally through teacher training programs where they might be introduced to pedagogical practices which are compatible with the results. We know that teaching is not like following a cake recipe. Teachers have to exercise their good sense all the time. However, such an exercise is much more effective, when it is based on a sound knowledge.

It was based on such facts that this work tried to verify:

- How students expect their oral errors to be corrected;
- How they perceive the procedures employed;
- How such procedures have affected their performance;
- How teachers think oral errors should be corrected;
- How they perceive the procedures employed;
- Whether teachers and students are aware of the influence of such procedures on their performance;
- Whether there is any equivalence between teachers' and students' opinions; and, finally,

- How the knowledge of such variables could contribute to the improvement of the processes of foreign language teaching, acquisition and learning.

It must be pointed out that I did not give the participating teachers and students any explanation or definition of what constitutes an "error". Defining "errors" is a major problem in foreign language teaching (Allwright and Bailey, 1991). Therefore, for the sake of simplicity, and in order to have a true picture of students' and teachers' expectations the concept of error was left up to them. Neither did I consider any specific category of error, that is, phonological, morphological, syntactic, lexical, discourse, and content errors. (Chaudron, 1986, in Allwright and Bailey, 1991, p. 86), nor mentioned the difference between errors and mistakes.

## **METHODOLOGY**

The research instruments were questionnaires which contained both objective and open questions, all of them in Portuguese, so that the students could express themselves easily and comfortably. The questionnaires were applied to the target population, CLC teachers and students. The aim of the open questions was to make it possible for them to express themselves freely. Since there were no alternatives to choose from in such questions, researcher interference was completely eliminated and the answers were original. They came entirely from the subjects.

The questions for teachers and students were basically the same, except for some specific questions for teachers and students alike. Hence, the fact that there are 21 questions for students, and 19 for teachers, besides items which ask for a justification to the answers in both questionnaires. In order to assess possible problems with the questionnaires a pretest was applied to only one group of students and a limited number of teachers. As a number of problems were detected a few changes were made. A new pretest was applied, which in turn required further changes.

Finally the questionnaires were definitely applied to 56 CLC student groups, that is, a population of 608 students attending from *Intermediate English I* through *Advanced English II* (CLC's highest levels) and their respective teachers, who numbered 15. The students in

the lower levels were not included, because they are younger. Older students are more conscious of their objectives and expectations, have more definite goals in their lives, and thus are better able to answer the questionnaires in a conscious and truthful way, which is fundamental to obtain sound results.

Before the questionnaires were applied, the teachers and the students were told about the objectives and implications of the research, and asked to be truthful in their answers so that we could have as faithful a picture as possible of the EFL teaching/acquisition/learning processes at CLC, and use such findings in a way that could be helpful to both teachers and students. They were also asked not to write their names on the questionnaires, which made them feel more comfortable and at ease. The questionnaires were based on the theme of the research and on bibliographical data.

After applying the questionnaires, we prepared individual "code books" for both the teachers and the students. The code books contain all the variables. Specific categories which relate to the open questions were set up. In order to compute the data, it was first necessary to create these categories to fit the answers to the open questions. This was due to the fact that there was a large number of students and hence, a great variety of answers.

Frequency and means tables were then drawn from both the open questions and the closed questions. I made an individual analysis of these data and, finally, an analysis of all the data obtained, which included a study of the students' answers as compared to those given by the teachers.

Based on the frequency and means tables, we composed charts (figures) which give us a sharply defined view of the final situation. However, I described the final results of some of the variables as a whole, i. e. I had to relabel the various categories, to simplify them for a final presentation, since some of the categories complete one another. Such an approach does not damage the work. The specific opinions can be perfectly visualized in the figures shown after the presentation of the results.

In questionnaires with open questions, unexpected answers and inquiries always come up. This is a common yet important facet in the development of scientific research, because it can be a starting point for reflexion and future research as well. Because they were not really part

of our objective, unexpected answers were not actually computed, but we did take them into consideration in our final analysis, for they helped clarify some observations made by the students. That is why they were registered, and some included in the Appendix.

## RESULTS:

Of the teachers who answered the questionnaire, 53.3% have a B.A. degree in English. They have taught English for an average of 7.2 years (3.6 years at CLC), so none of them can actually be considered inexperienced.

Of the students who answered the questionnaire, 25.5% have a college degree, 30.8% are undergraduates, and 12.8% are graduates. The remaining are still in high school. *Intermediate I* has the highest percentage of students, which is 36.7%. The average of English study is 4.701 years (2.569 years at CLC).

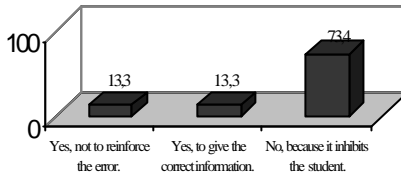
As we can see from the charts, the results confirm the hypothesis made at the beginning of the research. In general there is no equivalence between the teachers' and the students' opinions, except in some of the questions. Teachers and students have different expectations in relation to the correction of oral errors and different views of what should or should not be done, and when, a fact which has some weight on their way of looking at the teaching and learning process.

Most teachers (73.4%) stated that, on the whole, the correction of oral errors should not be made all the time, in order not to break the students' line of thought. Overcorrection usually frustrates or inhibits them. Only 26.6% of the teachers were of the opinion that correction should always be made, in order to prevent errors from being reinforced, and provide the correct information as well. Approximately half of the teachers (46.7%) affirmed that correction should be done carefully, and always in a subtle way (so as not to convey negative criticism or superiority) and at an appropriate time after the student has finished speaking or reading (so as not to interrupt him/her). They restated their opinion when they answered the next question, that is, *when the teacher should correct the oral error*. In this answer, 57.2% of the teachers were in favor of making corrections after the student has stopped speaking, whereas 35.7% stated that, depending on the kind of activity under way, correction should be immediate, or right after its conclusion.

Only 7.1% were in favor of immediate correction. Also, more than half of the teachers (57.1%) stated that frequent correction is no guarantee for improvement. On the contrary, frequent correction will sometimes cause embarrassment among the students according to 73.3% of the teachers, and depending on how it is made it can even inhibit them, according to 64.3% of the teachers. 28.6% stated that it can even make students feel limited and inferior. All the teachers stated that they use the moments of oral practice to correct their students, but in a way that respects communication, and within certain limits, since they believe that frequent correction does not actually help the students' performance become more perfect. Based on such facts, 60.0% of the teachers make corrections, but avoid correcting the same student more than once during his talk. They always do it after the student has finished speaking. Of these 60.0%, 13.3% make corrections only when the error interferes with the meaning intended by the student. According to recent research, such an approach is among the strategies that work the best. These studies show that parents correct their children only when the error interferes with the understanding of the message. The same happens when native speakers are in contact with non-native speakers. 13.3% also give the students a chance for self-correction but in a subtle way. Other teachers (6.7%) stated that their rate of correction depends on the kind of activity the students are engaged in, which can be "open" or "closed". Other 6.7% also take notes of their students' errors to correct later. 60.0% of the teachers only occasionally allow their students to correct one another, since this practice might not always be helpful, once it may cause embarrassment (42.9%) or inhibition (28.6%).

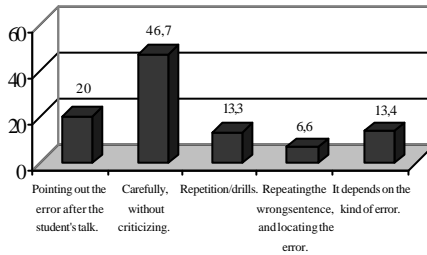
92.8% of the teachers stated that they feel comfortable, natural, democratic and open when dealing with the correction of oral errors. They always take into account the limitations of each student. Only 7.1% stated that they feel insufficiently prepared and insecure. More than half (58.3%), however, stated that their academic preparation was weak and unsatisfactory because oral correction is hardly ever discussed in either undergraduate school or teacher-training courses. 33.3% consider that they had a sound academic background.

**Teachers - Question 7: Do you think oral correction is always necessary?**



■ Percentual value (scale 100%).

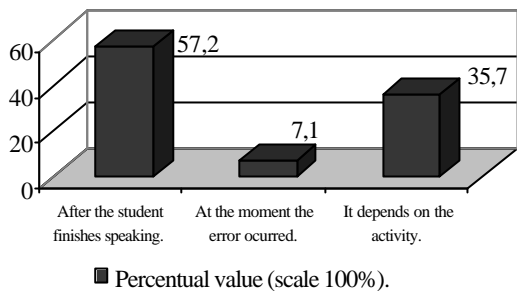
**Teachers - Question 12: How should the teacher correct?**



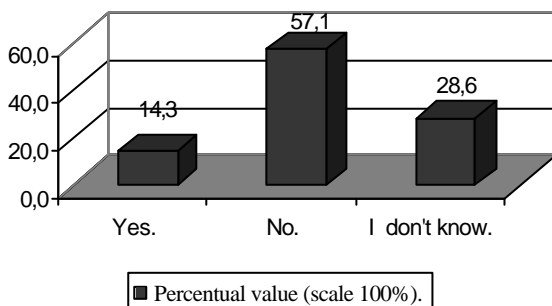
■ Percentual value (scale 100%).



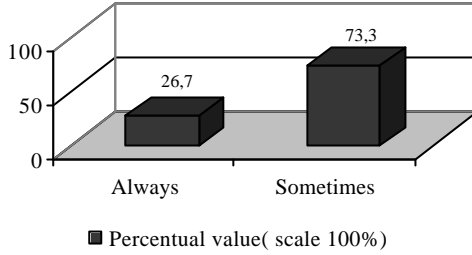
### Teachers - Question 13: When should the teacher correct?



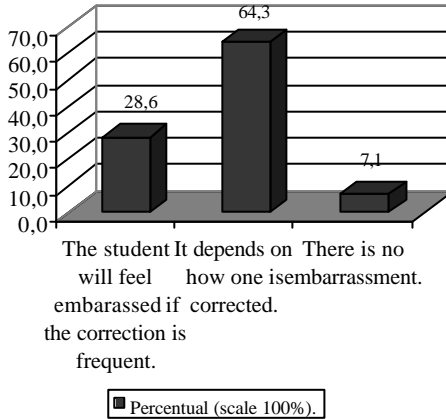
### Teachers - Question 14: Will the student's performance improve with frequent correction?



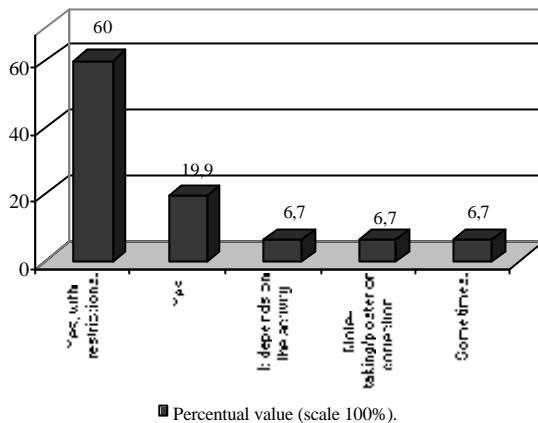
**Teachers - Question 17: Do you think the student will feel embarrassed if he is constantly corrected by the teacher**



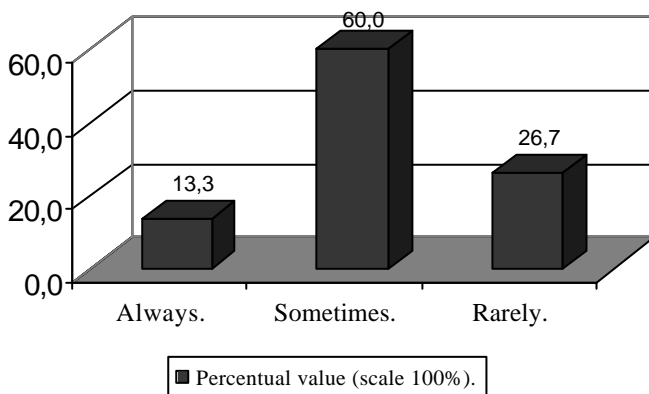
**Teachers - Question 17.1: Justify your answer.  
( refers to question 17)**



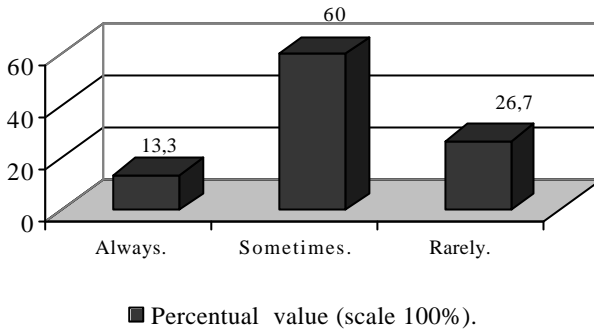
**Teachers - Question 11: Do you use the moments of oral practice to correct?**



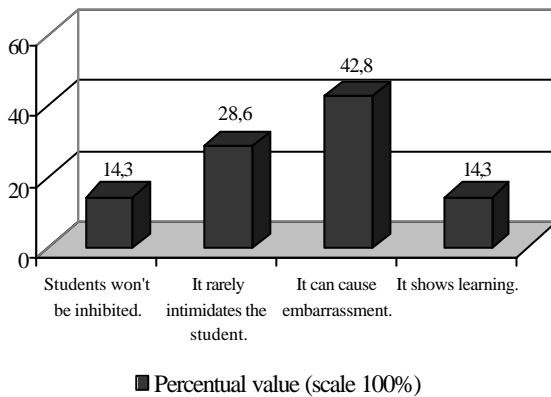
**Teachers - Question 15: Do you allow peer-correction?**



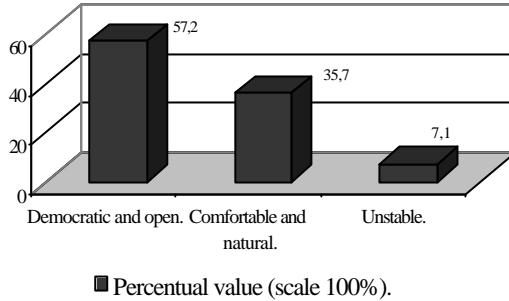
**Teachers - Question 16: Do you think peer correction is beneficial ?**



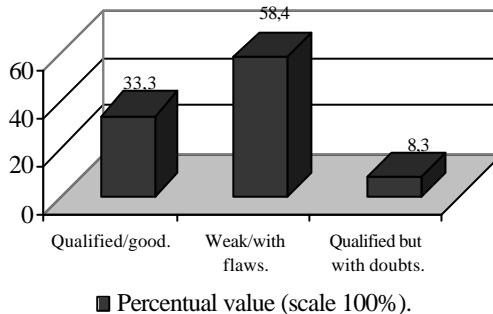
**Teachers - Questão 16.1: Why? It refers to question 16**



**Teachers - Question 18: How do you feel in relation to oral correction?**



**Teachers - Question 19: How do you view your academic background as related to oral correction?**



On the other hand, the great majority of students (85.3%) stated that oral correction is always necessary. However, when asked how it should be made, they expressed different opinions: 28.9% (the highest percentage) stated that teachers should simply provide them with the correct information. Other opinions that are worthy mentioning refer to the provision of the correct information, and the students' repetition of

it (21.7%); in a "subtle and polite manner, without being ironical(19.5%); through comparisons and the use of the board and other resources (17.7%). A small number of students suggested note-taking with later comments (4,5%); the teacher's repetition of the student's error in order to call his attention to it (2,0%); and finally 5,7% stated that the kind of correction depends on the kind of error, and on the activity that is going on at the moment.

There is a clear incompatibility between students' and teachers' expectations. This confirms my initial hypothesis that students expect their errors to be always corrected . Only 14.7% answered that they do not expect their errors to be always corrected, since that depends on the kinds of errors. Such an opinion reveals that very few students are aware that it is not always possible to correct oral errors in a communicative context.

However, like the teachers, practically half of the students (46.7%) also think that correction should be made after the student's talk or reading, but without disrupting his thoughts, and whenever errors occur (69,0%). This is compatible with the opinion they expressed at the beginning, i.e., that errors should always be corrected. In this respect, as I have already mentioned, students differ from teachers. Only 36.3% of the students were of the opinion that the student should be interrupted at the moment the error occurs.

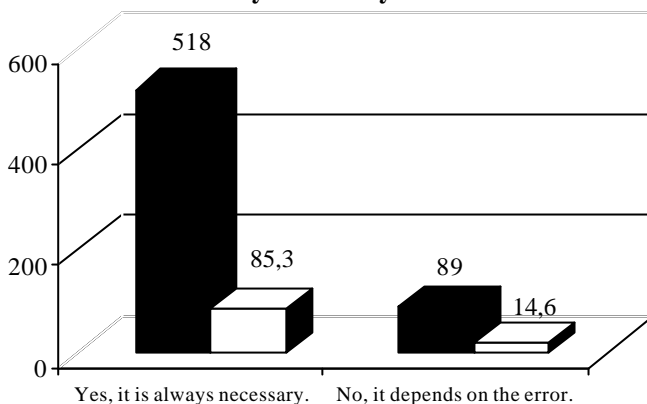
Also, differently from the teachers, the great majority of the students (78.9%) believes that their performance is directly proportional to the frequency of correction, which is coherent with their earlier statements. A great number of students (66.4%) also affirmed that they never feel embarrassed when they are corrected, because this is part of the teaching/learning process (46.1%)", and it is also the role of the teacher (25.6).According to 52,3% of the students the teachers generally use the moments of oral practice to correct their students. Such a result is not in conformity with the teachers' who unanimously stated that they use those moments to correct. Such a difference of opinions shows different views of correction. The teachers must have taken this position for generally correcting when they think the error interferes with the communication. However, the students might not be aware of this fact, and therefore tend to consider the teachers negligent. According to 50.9% of the students, only occasionally do teachers allow peer correction. Considering that there is a difference between errors and mistakes,

that is a very good result. "Learners can often correct their mistakes, but not their errors, since those are part of their current system of interlanguage rules and hence are not recognisable as wrong by the learners themselves" (Allwright and Bailey,1991,p.91). Most students (61.3%) stated that peer correction could be beneficial sometimes for a number of reasons, among them: it makes the teaching/learning process more dynamic and participative, stimulating the exchange of knowledge (30.1%); it may help the student, but it may also embarrass and inhibit him (23.4%); the information may be wrong, and may thus disrupt learning (23.8%).

Only 40.0% of the students stated that they "always understand the corrections clearly," while another 44.0% affirmed that they frequently (but not always) have a clear understanding of the corrections made by their teachers. Such results are reasonable, considering that only 15% of the students stated that only sometimes do they understand their teachers' corrections clearly.

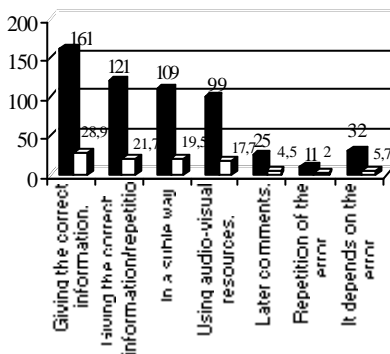
When asked whether they have already been through an unpleasant situation, 88.7% gave a negative answer. Only 11.3% gave an affirmative answer. Although this is not a meaningful percentage, such answers were registered in the appendix for reflexion and future research as mentioned earlier.

**Students - Question 7: Do you think that oral correction is always necessary?**



■ Number of students interviewed. □ Percentual value (scale 100%).

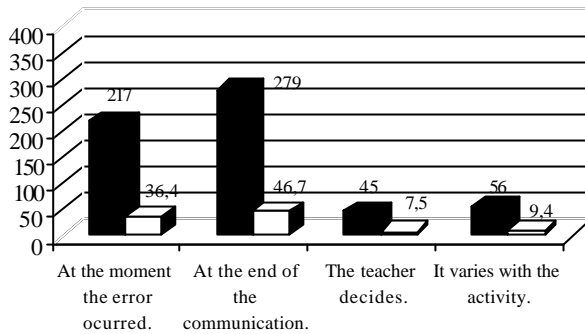
**Students - Question 12: How should the teacher correct ?**



■ Number of students interviewed. □ Percentual value (scale 100%)

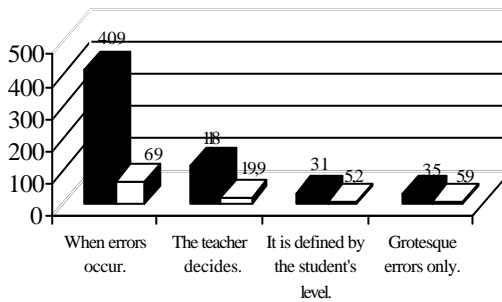


### Students - Question 13: When should the teacher correct?



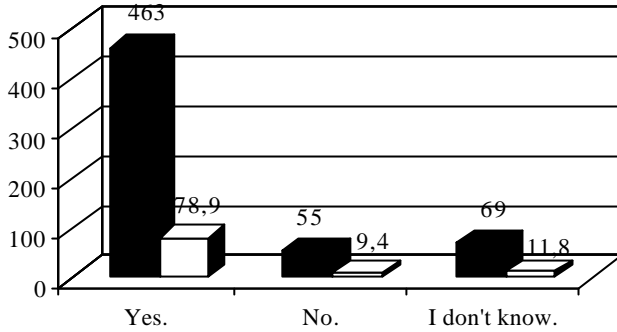
■ Number of students interviewed. □ Percentual value ( scale 100%).

### Students - Question 14: How often should the teacher correct?



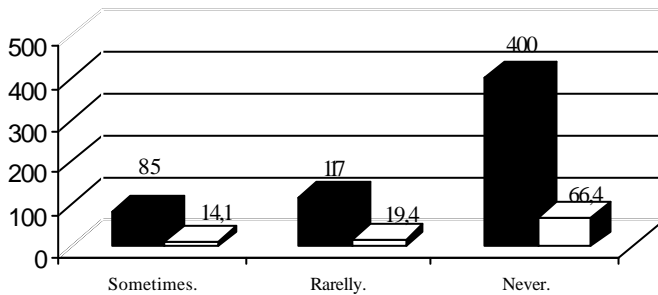
■ Number of students interviewed. □ Percentual value (scale 100%).

**Students - Question 15: Will the student's performance improve with frequent correction?**



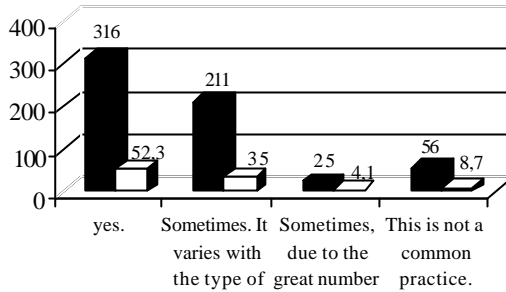
■ Number of students interviewed. □ Percentual value (scale 100%).

**Students - Question 18: Do your teacher's corrections embarrass you?**



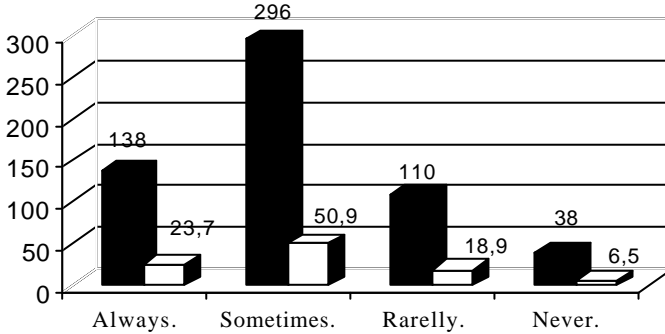
■ Number of students interviewed. □ Percentual value (scale 100%).

**Students - Question 11: Do your teachers use the moments of oral practice to correct?**

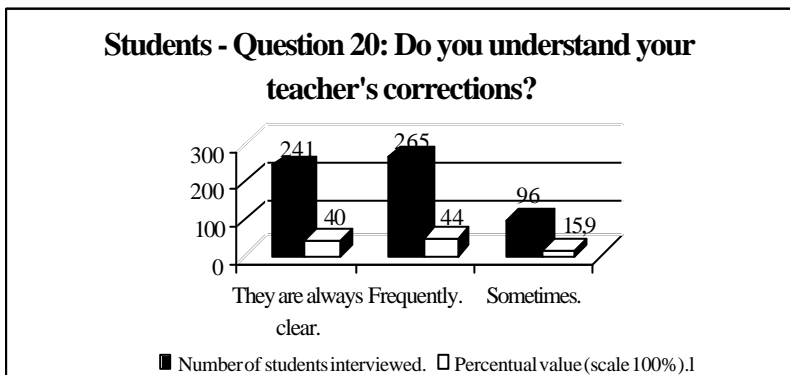
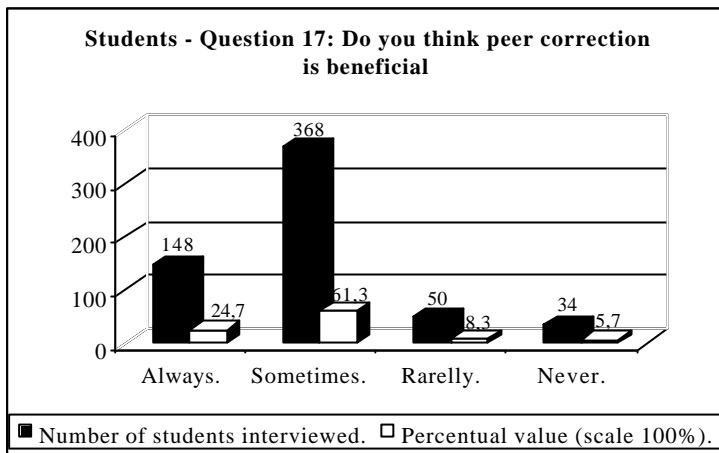


■ Number of students interviewed. □ Percentual value (scale 100%).

**Students - Question 16: Do you teachers allow peer correction?**



■ Number of students interviewed. □ Percentual value ( scale 100%).



## CONCLUSIONS

According to the statistics, the teachers in general seem to be dealing well with oral correction, since they have been following some criteria, and recognize the effects of many interruptions, as research in

the area emphasizes, among them “In The Classroom: Error Correction”. This research suggests that

*"error treatment and focus on language forms appears to be most effective when incorporated into a communicative, learner-centred curriculum, and least effective when error correction is a dominant pedagogical feature, occupying the focal attention of students in the classroom. [...] a barrage of interruptions, corrections, and overt attention to malformations often leads learners to shut off their attempts at communication. They perceive that so much is wrong with their production that there is little hope to get anything right (...) on the other hand, too much positive cognitive feedback – willingness of the teacher-hearer to let errors go uncorrected, to indicate understanding when understanding may not have occurred – serves to reinforce the errors of the speaker-learner. The result is the persistence, and perhaps the eventual fossilization, of such errors” (Long, 1988, Lightbown and Spada, 1990, in Brown, 1994 p. 219-220).*

Krashen (quoted by Allwright and Bailey, 1991) emphasizes that the manner in which errors are treated will determine whether the learner will or will not be open to treatment, that is, the affective filter might go up or down, determining therefore the success or failure of the treatment. Hence, the necessity of consciousness raising and training in this area; training based on a sound theoretical framework, since, in spite of the fact that at least half the teachers, and in some cases, the majority of them have good teaching strategies, adopt some criteria and a good critical sense in the use of such strategies, 58,3% of them are still not sure how to deal with oral correction. They feel underqualified to deal with it. This is a high percentage, considering that it represents more than half of the teachers. It is therefore obvious that, although the majority of the teachers has been dealing fairly well with oral correction (according to their answers), they have been relying almost exclusively on their intuition and good sense. However, non-statistical data (see Appendix for the students' parallel observations) show that some teachers are not at all qualified for dealing with the students' output in many aspects which will be mentioned later.

Hence, as I emphasized at the beginning of this paper, it is imperative that teachers have access to the existing correction models: Craig Chaudron (1977), Michael Long (1977), John Fansellow (1977), etc., (with all the implications of the different categories within each model), to the variety of research in the area, and also to the students' expectations, so that within communicative approaches they can make conscious and judicious choices, and therefore feel more secure to act, which will bring *greater* benefits not only for the students, but for themselves as well. Only in this way we will be able to eliminate inconsistency and impreciseness, which as in other works was also evident in this one, and also, "take much of the guesswork out of teaching and learning of foreign languages". , as Chaudron ( 1977) puts it

According to Allwright and Bailey (1991), the decisions to be made in order to correct oral errors appropriately are complex. Many factors influence the decision process, even in the student's initial stages of study. Among them is the fact that the student may or may not be at a level of knowledge that is compatible with the type of correction for a given structure. Like in many other works, also in this research some students mentioned that some teachers use in their correction elements that they have not studied yet, a fact which makes the correction confusing and incomprehensible (see the Appendix). This explains why the majority of students argued that correction should be clear, and why only 40.0% stated that they always understand corrections clearly.

As mentioned earlier, most of the answers showed no equivalence between students' and teachers' expectations. As it was explained in the results of this work, students and teachers have different conceptions of correction. Also, although students wished all their errors were corrected, a procedure which is neither possible nor practical in communicative approaches, and not even compatible with meaning construction, a good percentage of them show a certain notion of didactic procedures, a fact which is made very clear when they state that teachers should respect communication and make corrections in a subtle, polite , and unironical way. It is clear that the student fears to be considered ridiculous. There were a variety of parallel observations on this aspect, i.e. some students mentioned that their teachers laughed at them, or made humiliating statements whenever they made errors (see

Appendix, question 19, questionnaires 229, 232,341, 380, 576, etc.). Some students even left the course on account of that (see Appendix, question 19; questionnaire 496).

From such observations I infer that students' and teachers' different expectations can contribute a great deal to disrupt the teaching/learning process. They can be a major source of learning difficulties which may make some students even give up the course. Students also get discouraged when they perceive that they are not being given the needed attention or when they think they are not being corrected by their teacher in the way they expect to be corrected.

The student should understand that a teacher may choose not to correct him simply because he or she is only accepting discourse which is natural, and therefore which would be perfectly accepted by a native speaker. Worst of all is the fact that, in terms of their teacher's competence, the students' expectations are not always fulfilled. In some cases the teacher corrected a structure which was correct, but that he or she thought was wrong (see Appendix, question 19, questionnaires 008, 231,etc.). On other occasions, the teacher "did not accept the American pronunciation of a word because he used British English" (see Appendix, question 19, questionnaire 083). On other occasions still, the teacher "was distant, thinking of something else while the student was trying to express himself" (see Appendix, question 7, questionnaire 252). Unfortunately, students report many types of behavior which are neither compatible with competent, democratic and respectful teaching nor with teaching that is centered on the learner, and considers him/her the most important in the process, a fact which is fundamental (see Appendix for a list of reports).

The students' opinions on didactic matters are indeed of a very serious character. They reflect not only deep thoughts on the teaching/learning process, but also a questioning of the teacher's competence. In their parallel observations the students suggested that teachers talk about their criteria of correction in the initial stages of the course. It is therefore necessary to carefully analyze such opinions and expectations in the light of a sound theoretical foundation, so that teachers can begin taking them into consideration, but within possible limits. It is essential that, in an appropriate, and pedagogical manner, students be made aware of (1) the variety and complexity of choices available to the teacher, with the countless implications which

come from them; (2) the teacher's need to adopt corrective patterns which are compatible with the communicative principles (and not indiscriminate, as students expect correction to be) and, especially, (3) the criteria followed by the teacher. Last but not least, students should be made aware of the variety of cognitive styles and multiple intelligences, which make the process of teaching an even greater challenge.

The student has the right, and does need to know about the consequences of different teaching strategies, and the nature of the program to which he is being exposed to, not only to make the teaching process more dynamic and democratic, but to prevent misjudging of the teacher as well.

I suggest offering CLC teachers continuous training programs in which they can have access to the existing research and bibliography on error treatment and on other important pedagogical matters related to foreign language teaching and learning.

I also suggest that teachers constantly revise their teaching strategies, not only on the pedagogical level, as mentioned earlier, but also on the humanistic level. We must consider that students are human beings, and, as such, they are precious. Therefore, they deserve our respect.

#### **Appendix: Some observations made by the students in the questionnaires.**

**Question 7. Do you think oral correction is always necessary? In other words, should the teacher make corrections every time the student makes an error?**

Questionary 320. "The teacher should not be too precise when he/she corrects the student." Questionary 570. "The context is what is important. It is essential to allow the student to communicate and, if possible, improve his way of speaking."

**Question 11. Do your teachers use the moments of oral practice to correct the students?**

Questionary 050. "Not always. Some teachers talk a lot about topics which are not related to the subject".

Questionary 041. "Not always. The teachers frequently speak Portuguese during class, which is unacceptable.



"Questionary 571. "Not always. The students make many errors which the teacher does not correct. We also speak a lot of Portuguese in class.

"Questionary 182. "The majority of teachers do, but a few of them allow many errors to go uncorrected. I think this is bad.

"Questionary 252. "Not always. Sometimes the teachers do not even pay attention to what the students say.

"Questionary 460. "Most teachers do not correct all the time, and only a few know how to do it effectively."

Questionary 207. "It depends on the teacher. Many of the teachers are not really experienced. Some are insecure. Others worry only about themselves, or about some of the students, excluding all the others.

"Questionary 553. "Yes. I think that teachers should learn how to approach students.

"Questionary 480. "Not all the teachers correct all the errors. In addition, not all of them are really qualified to correct students.

"Questionary 497. "No, the great majority of teachers do not correct. I feel disgusted whenever my teacher chooses not to correct a classmate, who is speaking incorrectly, because he may choose not to correct me as well.

Questionary 457. "No. I've noticed that the majority of teachers prefer to let students go on talking, without corrections That is not good, because the students who do not know what is correct, may consider the incorrect as correct.

Questionary 170. "The student realizes that many times the teacher does not correct errors due to the great number of students in class. There's often not enough time for all the corrections needed."

Questionary 151. "Many errors go unnoticed."

### **Note.**

According to some opinions, the excessive number of students in a single class makes quality teaching nearly impossible, for there is no time left for the teacher to contextualize the lessons and make frequent corrections. Students perceive that as the main reason why corrections are infrequent. There is not enough time to correct everybody (questionaries 20, 23, 25 and 27).Consequently, the student is not adequately corrected, a fact which is harmful to his learning and

improvement, since he expresses himself very little, especially the shy ones. According to a certain student, the themes which are discussed in class are very repetitive (school, food, childhood etc.). The conversation then, becomes monotonous, and few students talk. The students think that the topics chosen for discussion should be more up-to-date (including printed texts and films), in order to promote debate in the classroom and motivate people to talk. For these reasons the students think that there should be 12 students in the classroom at the most.

**Question 12. In your opinion, how should the teacher correct oral errors?**

Questionary 453. "In a subtle, delicate way. He/she should repeat the wrong word in the correct way. When he/she sees that the entire class is having difficulty pronouncing a given word, he/she should find a topic for discussion, or teach the lyrics of a song, in which the word occurs. A listening activity would also help.

Questionary 555. "Interrupting the conversation, and correcting immediately, or after the person has finished speaking. Correction should always be made in the target language, but when that is not possible, the teacher could translate."

Questionary 198. "The teacher should explain his criteria of correction right in the first class, so that the students understand that he/she is trying to do his/her best."

Questionary 536. "The teacher should let the student express himself, even if he/she is speaking incorrectly. Only then should the teacher correct, and explain the reason for his corrections. But He/She should not correct all the time nor interrupt the student. This will make the student be afraid of speaking and make errors.

Questionary 429. "Never in an arrogant way. The teacher should be sure that his/her correction is appropriate. Sometimes the teacher corrects something that needs no correction, i.e. as if it were an error, for example, when he tells the student to use *dreamed* instead of *dreamt*." "This happened to me.

Questionary 406- "Make the student speak more frequently. The great problem is that the teachers speak a lot, and therefore, many students do not have opportunity to speak. For this reason, they are also shy to speak."

Questionary 299. "If the student is interrupted at each incorrect word, his thoughts and spontaneity will also be interrupted".

Questionary 518. "By teaching the correct way of saying something, as well as other ways of expressing the same meaning.

### **Question 13. When should the teacher correct oral errors?**

Questionary 571. It can be either during or after the student's talk, but always taking the student's fluency into consideration. The teacher must be sure that he/she understands what the student means. Often something that appears to be incorrect is perfectly correct. People express themselves in different ways, and the teacher should not interrupt the student only because he has a different point of view. Whenever in doubt, he/she should always ask the student: *Don't you mean ... ?*"

Questionary 280. "At the moment the error occurred, so that the student will not internalize the error, and the internalization of the correct item becomes more difficult.

Questionary 03. "As soon as the student has finished speaking. Sometimes when the teacher breaks in, the student forgets what he was saying."

Questionary 592. "At the exact moment the error occurs, making it clear that the students will all benefit from the corrections and that the teacher is not intended on demeaning anybody."

Questionary 05. "It depends on the kind of error. The teacher should correct only grotesque errors."

**Note.**

Some students believe that students' errors show that correction has not been dealt with appropriately".

**Question 14. In your opinion, how often should the teacher correct oral errors ?**

Questionary 570. "Whenever it is necessary... or appropriate. If, after 3 or 4 repetitions, the student still persists in the error, the teacher should go on go on with the class, since the ability to communicate is what is really important. If the teacher requires perfection, the result can be introspection."

Questionary 511. As many times as necessary. After all, talking is the student's greatest difficulty, and if he/she is not corrected, he/she will never overcome such difficulty."

Questionary 455. "I believe that the student should always be corrected whenever he commits an oral error, since he and the other students can learn more. By becoming aware of my classmates' errors, I can learn, and not make the same errors."

Questionary 345. Always, so that the student will not think that he is speaking correctly when in fact he is not."

Questionary 695. "Always. Only in this way will the student learn correctly."

Questionary 302. "Whenever the student makes an error. Corrections are always welcome when they are made in a subtle, delicate way, so as not to embarrass the student. Made this way, corrections can only build up the student's confidence and make him/her admire the teacher."

Questionary 493. "Daily, but the teacher should be careful not to embarrass those students who often make errors, because they have difficulties."

Questionary 212. "Whenever errors occur, even if they are repetitive. I think this is the only way to learn. Correcting should not mean scolding."

Questionary 022. "The most flagrant errors at the student's level."

Questionary 306. "Always. If the teacher allows errors to go unnoticed, the student will internalize them."

Questionary 480. "Whenever the students make errors. Oral errors may become a constant if the student has not been made aware of them."

Questionary 520. "If there is no correction, we won't know that we are making errors."

Questionary 491. "Whenever the teacher sees that an error has been made. On occasion it may be advisable for the teacher to talk with the student privately and do some sort of monitoring."

Questionary 004. "Whenever necessary, but in such a way as not to disrupt the student's discourse."

Questionary 554. "Not excessively. Teachers should not be a bore, but they should not be passive either. In short, they should use their common sense."

Questionary 308. "Moderately. Teachers should avoid lengthy corrections if they notice that the student is not well, or maybe even embarrassed, although it is essential to be demanding."

Questionary 131. "Always, but in such a way as to neither inhibit nor embarrass the student. In such a case a private conversation might be more beneficial."

Questionary 254. "Always, but respecting the student's limitations."

Questionary 499. "It depends on the students. There are knowledge-seeking students for whom being corrected is important, since it shows that there is a lot to learn. However, there are students who get inhibited easily and to whom frequent correction can be discouraging."

Questionary 369. "Always. After all, correction should help the student. It is part of the teaching/learning process. Therefore, it should be made during communication, not at isolated or specific moments."

Questionary 558. "As often as possible, but respecting the limits of common sense, that is, without harming the students' spontaneity and fluency."

Questionary 169. "If the students show interest, they should be corrected frequently. If they make too many errors, only a few should be corrected, and not all of them, since constant corrections can delay the class."

### **Question 17. Do you think peer correction is beneficial?**

Questionary 058. "Corrections require a special methodology. An error which is corrected inappropriately will persist as an error."

Questionary 386. "It is up to teachers to make corrections, for they are the ones who the students can really trust."

Questionary 550. "Students often do not know how to deal with correction."

Questionary 362. "It is important to correct. Obviously corrections should be made under the teacher's guidance."

Questionary 151. "I think it is interesting for the students to be aware of their classmates' errors. They should be allowed to comment on errors, but the corrections should be made only by the teacher."

Questionary 299. "Teachers should be watchful and always interfere when the students make inappropriate corrections; otherwise, errors can become fossilized for both students."

Questionary 028. "We should not trust peer correction. When a classmate corrects me, I usually ask the teacher if it is really right."

Questionary 464. "We can share learning."

Questionary 539. "When corrections are natural and unaccompanied by criticism, they are acceptable; but if they are made only to show that he/she knows more than anyone else does, then it is wrong."

Questionary 571. "It does not matter who teaches. What is important is to know the correct way of speaking. However, such correction should always be supervised by the teacher, and used in such a way as to motivate the class."

Questionary 529. "Peer correction is perfectly valid, provided our classmate knows enough English to be able to correct us. However, the teacher should always supervise our classmates' corrections."

Questionary 136. "It helps the group develop a spirit of mutual cooperation. The teacher's supervision, however, is essential, in order to avoid misunderstandings."

Questionary 056. "It is a way of helping learning, and it makes up for the teacher's inattention."

Questionary 212. "Everybody is here to learn; mutual help is a sign of union between students and their desire to be successful."

Questionary 581. "Yes, because the students become watchful to their classmates' errors. This makes them pay attention not to make the same errors."

Questionary 380. “Yes, because the one who corrects and the one who is corrected learn better. But it is important for the teacher to interfere, in case the corrections are not satisfactory.”

Questionary 60. “This gives a better idea of the student’s agility and level, which allows the teacher to make a better evaluation of the students.”

Questionary 217. “If peer correction is too frequent, the teaching process will be disrupted.”

**Note.**

A number of students think that although peer correction can be worthwhile, the teacher should be attentive at all times. Many times teachers are “distant”.

**Question 19. Have you ever been through an unpleasant situation when corrected by a teacher?**

**Note.**

All the students who reported having felt uncomfortable describe their teachers as sarcastic, indelicate and arrogant. Some students even said that the excessive number of corrections inhibited them.

Questionary 536. “I like to be corrected by teachers who will not “condemn” me for my errors.”

Questionary 370. “Some teachers correct their students in a way that is not subtle at all, making them feel dumb.”

Questionary 541. “There are teachers who degrade the students whenever they make errors.”

Questionary 403. “On occasion some teachers have been rude and insolent towards their students.”

Questionary 211. “Teachers sometimes offend the students when correcting them, thus causing the students to dislike them.”

Questionary 553. “There are teachers who are not patient enough with their students. They sometimes criticize them. Criticism will not help improve the student’s linguistic behavior. Constructive corrections should be used instead.”

Questionary 558. "The teacher corrected me in a discriminatory way. He used to treat some students better than he treated me. He didn't correct me in the same way as he corrected the students he liked."

Questionary 538. "He (the teacher) got nervous when he tried to correct my pronunciation and I couldn't get the word right. I still can't pronounce that word."

Questionary 008. "I saw something different in the textbook, and asked my teacher about it. He told me that it was a printing error, and that the correct form was the one he had taught. He went on saying that my question had confused the other students. That was rude of him. Later, I found out from other sources that what he had treated as an error was not an error."

Questionary 380. "Once, when correcting an error I'd made, my teacher was very ironic. He mocked me, in fact. That was not ethical of him, and I did feel very uncomfortable. Later, I talked to him about it. It has never happened again."

Questionary 229. "The teacher once said that I shouldn't be in that level, because I didn't know a structure that had been taught on Basic I. Actually, I had forgotten the structure."

Questionary 231. "My teacher considered as incorrect a structure I had studied in a grammar book as less usual, but which is correct."

Questionary 299. "I once expressed my opinion about a given topic, which the teacher didn't agree with. He got really mad, and said a number of things in English in such a way, that I could not understand. It was embarrassing."

Questionary 083. "The teacher corrected the word "water". Because his pronunciation is british, he didn't allow anybody to speak american English."

Questionary 576. "I felt stupid, because my teacher would usually correct me with an air of superiority and carelessness."

Questionary 341. "He began laughing, and corrected me satirically, as if only an idiot could make that error".

Questionary 308. "Some teachers were capable of making an only doubt into 10."

Questionary 179. "I feel uncomfortable when the teacher starts repeating my error aloud every time."

Questionary 023. "I felt uncomfortable when my teacher said that my homework was wrong (*that was in Basic 3*), when in fact it was



correct. One of my classmates did his homework in exactly the same way I did mine, and the teacher said that it was correct.”

Questionary 410. “I feel uncomfortable when my teacher corrects me and says, in a rude, impatient manner, “I have already told you this.”

Questionary 310. “My teacher got irritated and answered my question in an evasive manner.”

Questionary 232. “I felt uncomfortable when I failed to use a structure that had been taught previously, in a class I had missed. I was not familiar with that particular structure. My teacher ridiculed me.”

Questionary 311. “He poked fun at me.”

Questionary 480. “It can be extremely unpleasant if your teacher doesn’t know how to correct you. My teacher’s laughing at me because of an error I’ve made becomes a reason for me to stop trying.”

Questionary 496. “I felt humiliated for not knowing a simple case of agreement which had been taught the class before, but which I hadn’t understood very well. I was questioned about that. I dropped the course soon afterwards, and only came back the following semester.”

Questionary 553.”Teacher X kept on telling me that I should take private lessons, or else she would fail me (this was *intermediate 2*). I got an excellent grade on my final examination, but she told me she felt doubtful about giving me a passing grade. She took it personally. She used to get along well only with the men in the class. I’m now attending *Advanced I* and, so far, I haven’t had any learning problems.”

## Acknowledgments

I wish to express a special debt of gratitude to the following persons:

Professors Santinho Ferreira de Souza, Director of *Centro de Ciências Humanas e Naturais*, and Janette Carvalhinho de Oliveira, Academic Coordinator, *Cursos de Línguas para a Comunidade (CLC)*, for having accepted my research project for funding by CLC/FCAA.

Professor Antonio Paulo Carrozzo, Coordinator for Special Projects, *Cursos de Línguas para a Comunidade*, for his substantial technical support, and especially for willingly helping to revise the English version of this paper.

Andréa Lemos Ferreira, Administrative Coordinator, *Cursos de Línguas para a Comunidade (CLC)*, for mediating the bureaucratic

procedures with *Fundação Ceciliano Abel de Almeida (FCAA)*, the UFES-related foundation which provided me with the funds for my research.

Professor Dr. Jaime R. Doxsey, Department of Social Sciences, UFES, for his invaluable suggestions regarding the questionnaires, and tireless advising in the statistics part of the project.

Marisley Oss Lorenzoni, Teaching Assistant, DLL/UFES, for her dedication, willingness and readiness in the elaboration of the statistics section of the project, including the final figures in this paper.

Fernanda Hott and Jackes Reder, my students at DLL/UFES, for the digitizing of some texts during a period of the research.

Everybody at CLC, who directly or indirectly gave me some help, and especially teachers and students for having willingly and seriously answered the questionnaires.

Without the help of these people, it wouldn't have been possible to conclude this project.

## REFERENCES

- ALLWRIGHT, Dick, and BAILEY, Kathleen M. The treatment of oral errors in language classrooms. Part 3, p. 82-118 In: *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. New York. Cambridge University Press, 1991.
- ALLWRIGHT, Richard L. Problems in the study of teacher treatment of learners' errors. In: BURT, Marina K., DULAY, Heidi C. *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*. Washington D.C., Georgetown University, 1975. P.96-109
- BROWN, Douglas H. In the classroom: error correction. In: *Principles of language learning and teaching*. New Jersey. Prentice Hall Regents, 1993. Ch 8, p.219-225.

- CHAUDRON, Craig. A descriptive model of discourse in corrective treatment of learners' errors. In: *Language Learning*. Washington D.C. Georgetown University, 1977. Vol XXVII, No.1, p.19-45.
- COOK, Guy. *Discourse*. 3<sup>a</sup> Ed. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- COULTHARD, Malcolm. *An Introduction To Discourse Analysis*. London: Longman, 1987.
- FANSELOW, John F. *Beyond Rashomon: conceptualizing and describing the teaching act*. *Tesol Quarterly*. Washington D.C., 1977. V. XI, No 1, p. 17-34.
- HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J., SWAIN, M. *The Development of Second Language Proficiency*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- LIGHTBOWN, Patsy M. and SPADA, Nina. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching. In: BROWN, Douglas H. and GONZO, Susan. *Readings on second language acquisition*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- LONG, M. H. Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. *Tesol Quarterly*, Washington, D.C., 1977. V. XI, n. 1, p. 278-294.
- RICHARDS, Jack C. Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation. In: *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press, 1990. Ch. 4, p. 67-86.
- WIDDOWSON , H. G. *Communicative Language Teaching*. In: *Explorations In Applied Linguistics 2*. New York: Oxford University Press, 1984.



*Parte 4*  
*Experiências e Atividades na Sala de Aula de*  
*Língua Estrangeira*



# Professores de Língua Estrangeira (LE) em formação: até que ponto estamos preparados para a interculturalidade?

Sabrina Hax Duro Rosa\*

Sandra B. Méndez Torres\*

Universidade Católica de Pelotas – UCPel

O objetivo desse trabalho é destacar a importância da abordagem cultural durante o processo de ensino-aprendizagem de LEs, pois entende-se que o domínio de uma LE não significa somente o conhecimento lingüístico desta.

Acredita-se que tanto a cultura da Língua Materna (LM) quanto a da Língua Alvo (LA) devem ser abordadas em sala de aula pois, já que a cultura pode ser considerada um conjunto de valores tácitos que difere de uma comunidade para outra, é relevante que o aluno adquira a habilidade de perceber a diferença de hábitos, crenças e saberes de outros povos para, então, reconhecer a sua própria identidade cultural e entender melhor a língua em estudo.

Mesmo nos mais variados estudos sociais, existe certa unanimidade quanto a relevância do aspecto cultural nas atividades comunicativas. Geertz (1989), por exemplo, a partir de uma perspectiva antropológico-social, comparou o homem a um animal “amarrado” a teias de significado que o próprio homem teceu, e essas teias representam a cultura e a sua análise. Significa, na visão de Geertz, que por sua vez coincide com a de Max Weber, que a cultura não é uma ciência experimental em busca de leis e sim uma ciência interpretativa a procura de significado.

---

\* Mestrandas em Letras – UCPel

Paralelamente, Raymond (1992), numa visão sociológica, acredita que cultura é o nome dado a configuração ou generalização do “espírito” que informa o “modo de vida global” de determinado povo.

Já sob uma visão filosófica Morais (1992) descreve a cultura como sendo a lente através da qual “enxergamos” e avaliamos nosso mundo onde é fundamental que não negligenciemos a possibilidade de elaborar detida reflexão sobre a nossa forma de ver a realidade e, portanto, de “enxergar” a cultura da LA (Ellis 1997).

Na área da Lingüística, o aspecto da interculturalidade é abordado por autores de diversas linhas teóricas demonstrando, assim, que o homem não pode simplesmente “despir-se” da sua própria cultura quando se trata de comunicação.

Para interpretar um discurso e reconhecer os chamados “scripts” (Yule, 1996), é preciso obter não somente a informação sobre o que está acontecendo mas também saber sobre o “background” cultural dos participantes da conversação (Halliday e Hasan, 1989). É no discurso, assim como nas atitudes, que os participantes demonstram, mesmo que inconscientemente, a sua cultura.

Conforme Pinker (1994) a cultura que nos rodeia modela nossa psicologia humana e a linguagem é um meio de transmissão dessa cultura, não um produto cultural mas um produto de um instinto humano.

Também Kramersch (1998) defende que a linguagem é um conjunto de signos culturais e, por tanto, um símbolo de identidade social. Sendo assim, a forma em que cada pessoa utiliza a língua escrita e/ou falada cria um significado interpretável para o grupo ao qual pertence, podendo ter um sentido diferente para outro grupo social.

A cultura pode ser definida como um integrante na comunidade discursiva que compartilha um espaço e uma história social comum (Kramersch, 1998).

Há uma diferença entre o que é natural e o que é cultural no homem. Isto é, o natural refere-se a tudo que nasce e cresce organicamente e o cultural é tudo que cresce e se cultiva com o indivíduo.

A vida cultural é sempre a dialética que se estabelece entre a liberdade do homem que é agente e o condicionamento sofrido por ele mesmo como paciente. Portanto, deve-se ter consciência de que,



conforme Bohn (2000), a inscrição dos nossos alunos no mundo não é mais definitiva nem um ato de certificação, e sim, um processo dinâmico em que a imprevisibilidade e o desafio são constitutivos.

Desse modo, o papel do ensino da cultura da língua alvo influi no fortalecimento da educação geral do aluno desde que se resguarde a visão do relativismo cultural sob uma perspectiva que não fira a identidade cultural do aluno. (Moita Lopes, 2000). Significa evitar a “aculturação” dos nossos alunos e, ao mesmo tempo, não discriminar diferenças culturais, classe social, crenças, sexo, etnia ou outras características individuais e sociais de outros povos e nações, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Após constatar que a culturalidade está presente em vários aspectos do relacionamento humano decidiu-se verificar o quão presente esta abordagem se encontra nas salas de aula de LE. Para isto observou-se o posicionamento dos alunos formandos do Curso de Letras, futuros professores, com relação a importância da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Foram entrevistados alunos formandos das duas Universidades da cidade de Pelotas, começando por uma discussão a partir da seguinte pergunta: “O que vocês consideram importante para obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula de LE?” Esta discussão serviu para motivar os informantes e dar início a um segundo momento do encontro.

Cada entrevistado recebeu uma lista com itens relacionados à prática pedagógica e foi pedido que, individualmente, elaborassem uma escala de prioridades para os itens ali propostos, sendo permitido que itens distintos obtivessem um mesmo índice hierárquico.

Comentou-se, nos dois grupos entrevistados, que vários outros itens poderiam ter sido incluídos na lista mas o objetivo do trabalho era verificar a relevância da abordagem da cultura. Sendo assim, foram selecionados outros nove itens dentre aqueles mais frequentemente mencionados.

Logo após, preencheu-se uma grade (ver anexos), a qual serviu de instrumento para chegar ao “ranking” geral, isto é, ao posicionamento dos dois grupos das universidades envolvidas quanto a relevância da abordagem da cultura em sala de aula de LE.

As grades mostraram que para a Universidade A a cultura ocupa o 7º lugar do “ranking” com relação aos demais itens, enquanto que para a Universidade B a abordagem intercultural ocupou o 5º lugar.

UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B
1º Motivação	1º Motivação
2º Formação do professor	2º Ambiente de sala de aula
3º Utilização de recursos	3º Formação do professor
4º Método	4º Grau de proficiência
5º Grau de proficiência	<b>5º Abordagem da cultura da LM e LE</b>
6º Ambiente de sala de aula	6º Método
<b>7º Abordagem da cultura da LM e LE</b>	7º Utilização de recursos
8º Livro didático	8º Programa
9º Programa	9º Inteligência do aluno
10º Inteligência do aluno	10º Livro didático

A partir do que foi analisado, surgiu uma preocupação referente a discordância entre os resultados desse trabalho e a realidade político-social que deveria fazer parte dos objetivos de um profissional de Letras, conforme exposto na Proposta de Diretrizes Curriculares no Informativo da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), nº 46, novembro de 2000:

“O currículo deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada (. . .) não exclui as disciplinas convencionais.”

“O objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a

verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes da sua inserção na sociedade e das relações com o outro.”

O resultado obtido demonstra que, em geral, os futuros professores de LE não estão dando a importância devida ao aspecto da interculturalidade. Aspecto este que determina a expressão de uma nação, de um povo, de uma comunidade; e que sua compreensão serve como facilitador para o entendimento do discurso do "outro".

Com o intuito de colaborar para a inserção do aspecto intercultural na realidade de sala de aula de LE algumas propostas são lançadas.

Paiva e Franco (apud. Leffa, 1994) sugerem a produção de vídeos com ênfase na interculturalidade educacional. Isso significou uma troca de vídeos entre uma escola gaúcha e uma escola americana. Acredita-se neste projeto, porém, por se ter consciência das dificuldades sobre seu desenvolvimento, sugere-se torná-lo igualmente eficaz, entretanto, mais acessível:

a) filmagem dos próprios alunos no contexto a ser trabalhado (escola, casa, supermercado, ginásio de esportes, parque, etc.);

b) caso a filmagem não seja viável, fotografar momentos de convivência com os alunos nas diferentes realidades contextuais.

Sugere-se, ainda, a criação de uma apostila personalizada, encadernada com folhas em branco para que o aluno, com fotos próprias, as quais substituiriam as gravuras convencionais dos livros didáticos, desenvolva os diferentes conteúdos e escreva os assuntos de sua realidade, ainda que inicialmente em LM. O tópico das fotos será combinado entre o professor e os alunos com antecedência para garantir que seja trabalhado um único "frame". Nesse primeiro momento ocorrerá uma suposta explosão de idéias que após socializadas, serão comparadas com o input em LE promovido pelo professor (vídeos didáticos, músicas, textos, etc). Para que seja trabalhada a interculturalidade o professor apresentará gravuras, cartões postais ou fotos de algum lugar onde a LA é falada, mostrando assim, a realidade desta comunidade a fim de que o aluno perceba as semelhanças e diferenças culturais.

Como exemplo de proposta semelhante à esta última citada, há o trabalho apresentado por Amaral na sua tese de Mestrado (2000) na qual defende a idéia do próprio aluno construir sua identidade social e cultural.

Entende-se que o componente cultural deveria estar entre os aspectos mais relevantes para o êxito no processo de ensino-aprendizagem, embora ele não seja uma condição essencial, pois sabe-se que esse sucesso envolve outros fatores também importantes, como por exemplo, a motivação, formação e grau de proficiência do professor e ecologia de sala de aula, entre tantos outros.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. G. C. Aprendizagem de uma LE como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental.. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada. Pelotas: UCPel, 2000.
- BOHN, H. *Aprendizagem de línguas e a cultura local*. II Congresso Nacional de Re-orientação Curricular, FURB e Prefeitura de Blumenau. Blumenau, SC, abril de 2000.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1997.
- GEERTTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, R. Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford University Press, 1989.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.
- LOPES, L. P. da M. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- MORAIS, R. *Estudos de filosofia da cultura*. São Paulo: Loyola, 1992.

- PAIVA, M. G. G. and FRANCO, R. D. *The use of video in intercultural projects as a means of promoting learner autonomy*. In: *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- PINKER, S. *The Language Instinct*. Collins, 1995.
- RAYMOND, W. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- YULE, G. *Pragmatics*. Oxford University Press, 1996.

## **ANEXOS**

Universidade Católica de Pelotas

Instrumento de Pesquisa

**FILE**

Se tivesse que elaborar uma escala de prioridades com os seguintes itens, como o faria?

**Obs.:** mais de um item pode obter o mesmo grau de importância.

- ( ) Grau de proficiência na LE que leciona
- ( ) Método aplicado
- ( ) Programa
- ( ) Livro didático
- ( ) Ambiente de sala de aula
- ( ) Abordagem da cultura da LM e LE
- ( ) Inteligência do aluno
- ( ) Motivação
- ( ) Formação do professor
- ( ) Utilização de recursos (Internet, filmes, vídeo, fitas, etc.)

**UNIVERSIDADE A**

<b>Hierarquia</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>7°</b>	<b>8°</b>	<b>9°</b>	<b>10°</b>	<b>Res.</b>
<b>Grau de proficiência na LE que leciona</b>	1	1	1	2	1						5
<b>Método aplicado</b>	1	2		2							4
<b>Programa</b>			1		2	2					9
<b>Livro didático</b>				2	1	2					8
<b>Ambiente de sala de aula</b>	1		1	2	1		1				6
<b>Abordagem da cultura da LM e LE</b>		2	1	1	1	1					7
<b>Inteligência do aluno</b>	1				1	1	1		1	1	10
<b>Motivação</b>	3	2	1								1
<b>Formação do professor</b>	3	2		1							2
<b>Utilização de recursos (Internet, filmes, vídeo...)</b>	1	2	2	1							3



**UNIVERSIDADE B**

<b>Hierarquia</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>7°</b>	<b>8°</b>	<b>9°</b>	<b>10°</b>	<b>Res.</b>
<b>Grau de proficiência na LE que leciona</b>	5	2	2	2	1	1					4
<b>Método aplicado</b>	3	4	2		3			1			6
<b>Programa</b>	2	3	1	3	2		2				8
<b>Livro didático</b>			5	1	3		1		1	2	10
<b>Ambiente de sala de aula</b>	9	2	1					1			2
<b>Abordagem da cultura da LM e LE</b>	5	1	2	4		2		1			5
<b>Inteligência do aluno</b>		3	4		2	1			2	1	9
<b>Motivação</b>	8	4			1						1
<b>Formação do professor</b>	5	4	3	1							3
<b>Utilização de recursos (Internet, filmes, vídeo...)</b>	4	2	1	3	1		2				7



# ¿Cómo construir el puente entre la investigación y la enseñanza de lengua extranjera?

Beatriz Gabbiani

Instituto de Lingüística – Universidad de la República, Uruguay

Pensar en un puente entre la investigación y la enseñanza de lenguas extranjeras exige, a mi modo de ver, definir en primer lugar qué entendemos por “investigación” y qué por “enseñanza”, es decir, cuáles son las características centrales que definen estos dos conceptos.

Me voy a detener en el concepto de investigación, y dudo que pueda desarrollar el de enseñanza. Me gustaría señalar, simplemente, que el optar por el término “enseñanza” ya está indicando una postura frente a los procesos que se dan en relación a una lengua extranjera en el ámbito de la educación formal. Me gustaría también pensar que la construcción de ese puente nos podría llevar a revisar este concepto, y, quizás complejizarlo para entender mejor de qué estamos hablando.

Por investigación entiendo, en forma general, un proceso de creación de conocimientos acerca de la estructura, el funcionamiento o el cambio de alguna zona de la realidad. Se trata de la formulación y aplicación de un plan para buscar una respuesta o solución a una pregunta o problema que nos hemos planteado. Para alcanzar algún tipo de respuesta o solución se recogerá información de acuerdo a ese plan que hemos diseñado, y se interpretarán, y eventualmente explicarán, los resultados obtenidos para alcanzar una mejor comprensión del problema o tema establecido.

O sea que por un lado tenemos una o más preguntas sobre un tema que queremos estudiar y esto constituye nuestro problema de investigación. El tema o contenido al cual se refieren esas preguntas es nuestro objeto de investigación, y, finalmente, establecemos ciertos objetivos que son especificaciones en relación al nivel de conocimiento que se quiere alcanzar con la investigación. Una vez que se tiene ubicado y conceptualizado el objeto de investigación y especificado sus objetivos, es necesario tener una estrategia para llevarla adelante, o sea, es necesario elaborar un diseño de investigación.

La ubicación y conceptualización del objeto de investigación se hará en relación a algún paradigma de investigación, recurriendo a conocimientos ya existentes, formulando hipótesis, modificándolas, reconceptualizando. Por su parte, el diseño de la investigación implica realizar sucesivas elecciones entre diversas posibilidades que se le ofrecen al investigador para cumplir con sus objetivos: posibilidades respecto al grupo o tipo de personas de quienes obtener la información, respecto de las mejores formas de procedimientos o técnicas para recoger su información, para sistematizar y analizar datos, etc.

¿Por qué me detengo en la descripción de lo que se presenta en la primera clase de cualquier curso de metodología de la investigación? Lo hago porque muchas veces docentes curiosos, inquietos y bien intencionados se hacen preguntas y buscan respuestas, pero no han tenido ni esa primera clase de metodología de la investigación, y por lo tanto, desarrollan entusiastamente actividades a las que llaman “investigación” pero que no lo son estrictamente. Esto no significa que esas actividades no sean muchas veces enriquecedoras para quien las lleva adelante e inclusive interesantes para otros, pero se trata de otro tipo de cosa.

Estoy de alguna manera ya adelantando una manera posible de construir ese puente del que habla la propuesta presentada a esta mesa, sobre la que me extenderé más adelante. En este momento quiero alertar, sin embargo, sobre esta confusión que muchas veces se ve por lo menos en el Uruguay, pero que también he visto en congresos en donde docentes presentan ponencias sobre sus experiencias (en el área de la lingüística aplicada es muy común, puesto que algunos parecen interpretar que si trabajan con el lenguaje automáticamente están haciendo lingüística aplicada). Como consecuencia, muchas veces vemos cómo a partir de una situación que el profesor vive como problemática, realiza algún tipo de observación o intervención no sistematizada, e interpreta los datos o resultados fuera de un marco de referencia claro, y queda o bien tan perplejo como antes (en el mejor de los casos) o bien con la convicción de que se debe hacer Y o Z para que X funcione. Otras veces vemos descripciones de situaciones de aula que resultaron exitosas según el docente en función de alguna realización concreta, pero que en la medida en que no han sido estudiadas sistemáticamente en relación a todas las variables involucradas, no es posible explicar porqué fueron exitosas. Este tipo de observación no da

lugar a la posibilidad de reflexionar más en profundidad, interpretar datos adecuadamente, y muchos menos generalizar o incluso comparar o replicar las experiencias.

Al mismo tiempo, la persona que cree estar haciendo investigación no puede dialogar con quienes efectivamente son investigadores, puesto que no dominan un código común, y esta situación puede generar hostilidad, fundamentalmente si el investigador no es a su vez docente. Me gustaría ahora apartar la mirada del docente que se hace preguntas y quiere investigar aunque le falten las herramientas necesarias y no sea plenamente consciente de ello, hacia el investigador que se interesa en los temas relacionados con la enseñanza en general y las lenguas extranjeras en particular.

Es un hecho que a los investigadores muchas veces les interesen temas que si bien están relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, o con lo que ocurre en el salón de clase, o con procesos identitarios, o con relaciones de poder o estrategias de cortesía, etc., etc., no los llevan a preocuparse por cómo solucionar a partir de ese conocimiento los problemas prácticos que los docentes detectan. El objeto de estudio del investigador muchas veces es teórico y no aplicado, y no siempre el investigador deja esto en claro cuando le pide colaboración a un docente para que le permita entrar a clase, grabar, aplicar un test a los alumnos, entrevistar al propio docente, llevarse copias del material escrito, cualquier otra cosa o todas estas cosas juntas. El docente tiene las preguntas e inquietudes pero le faltan las herramientas para investigar adecuadamente. El investigador parece tener las herramientas (debería tenerlas, o dedicarse a elaborarlas) pero no siempre comparte las preguntas e inquietudes del docente, sino que tiene las propias. Esto no sería tan grave si la comunicación entre ellos fuera lo suficientemente clara como para que no se generen confusiones, o expectativas infundadas. Creo que éste es un desafío ético para el investigador, que le debe a los docentes, estudiantes e instituciones a quienes compromete en su investigación una postura clara en relación a la posibilidad de aplicación de los resultados que alcance. Como sostiene van Lier, hay hallazgos en las ciencias sociales que no pueden ser directamente aplicados a la práctica en el aula, y a veces los docentes están ansiosos por aplicar enfoques y teorías que provienen de diversas disciplinas, pero aún así no se deben oponer ambos enfoques, porque esto sería contraproducente. Algunos investigadores tienen, entonces, un

propósito teórico, como ser el estudio del lenguaje en la educación como un medio de contribuir a la teoría del lenguaje, o a la teoría del discurso o habla en situación. En este enfoque la situación escolar se elige como una situación real, auténtica (equivalente a la consulta médica, las conversaciones informales, etc.), en la que se puede estudiar el lenguaje en uso. Pero otros investigadores tienen un propósito aplicado, es decir, el estudio del lenguaje en la educación con el objetivo de mejorar algún aspecto de la misma, por ejemplo, el desarrollo curricular, la formación de docentes, la elaboración de material didáctico, el clima social del aula, etc. El objetivo último es investigar las condiciones y procesos del aprendizaje y la enseñanza para alcanzar condiciones óptimas.

Si el primer tipo de investigación (con propósito teórico) exige claridad en la exposición de sus propósitos por parte del investigador, el segundo tipo exige un espacio de común acuerdo entre los actores involucrados, y para construir nuestro famoso puente se debería llegar a compartir por lo menos un lenguaje común, para evitar las malas interpretaciones y los errores de comunicación. Para construir un puente más fuerte sería necesario generar ámbitos de trabajo interdisciplinario. Aún en el caso del docente que es investigador, sus dos identidades parecen separarse en determinados momentos y no entenderse del todo bien si no existe la clara voluntad de generar ese espacio diferente en el propio individuo.

Los caminos que vislumbro para la construcción de ese puente en un principio, son fundamentalmente tres, si bien el tercero implica a los dos primeros:

1. Incluir en la formación docente disciplinas que introduzcan al futuro docente en la investigación, para que pueda desarrollarse como investigador fortaleciendo esa formación inicial si lo desea, o para que esté en condiciones de establecer una relación satisfactoria con la investigación (por medio de la lectura de revistas especializadas, por ejemplo) y con los investigadores (por medio del trabajo conjunto, por ejemplo).
2. Incluir en la formación de los investigadores disciplinas en donde se reflexione sobre el trabajo interdisciplinario y el trabajo aplicado, para que estén en mejores condiciones de comunicarse con quienes no pertenecen a la misma disciplina.
3. Generar espacios para la lingüística aplicada a nivel de grado y posgrado, ya que los desarrollos de esta disciplina en los

últimos años han demostrado que es posible unir los dos pasos anteriores en una disciplina que además genera un desarrollo teórico que incorpora estas preocupaciones. La Lingüística Aplicada busca bases teóricas no sólo en la Lingüística sino también en la Psicología, la Antropología, la Educación y la Filosofía, y es esencialmente multidisciplinaria debido a la multiplicidad de temas que le preocupan. Según Moita Lopes (1996: 19-23), su naturaleza es interdisciplinaria y mediadora, es decir, media entre el conocimiento teórico proveniente de distintas disciplinas y los problemas del uso del lenguaje que investiga. Implica, además, formulaciones teóricas, ya que no sólo utiliza el conocimiento generado en otras disciplinas sino que formula sus propios modelos teóricos, y por lo tanto contribuye al desarrollo general del conocimiento.

Esta propuesta, que presenté en 3 puntos pero en realidad se resume en el tercero, podría facilitar la construcción de puentes individuales entre docentes, investigadores y docentes-investigadores. Sin embargo, la inserción institucionales de estas nuevas relaciones y estas nuevas identidades no resulta fácil. Obviamente, el ámbito universitario, resulta adecuado para el desarrollo de estas áreas y de esta forma de participar en la docencia y la investigación simultáneamente (en caso de que no resulte adecuado, será seguramente porque perdió la esencia de lo universitario). Otros ámbitos institucionales, apegados a una dirección docente centralizada, con currículos rígidos y controles que buscan cierta homogeneidad en los procesos que se dan en la institución (por ejemplo, todos los profesores deben aplicar la misma prueba de evaluación el mismo día), no facilitan ni la incorporación de la investigación ni el desarrollo de docentes autónomos y críticos que deseen involucrarse de alguna manera en la investigación. Dependerá del fortalecimiento de la lingüística aplicada particularmente a partir de la inserción en programas de grado y posgrado que una nueva forma de ver el rol docente pueda desarrollarse en distintos ámbitos educativos, construyendo así puentes institucionales estables entre dos orillas que no tienen porqué estar separadas.

## REFERENCIAS

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*, Campinas, SP, Mercado de Letras, 1996.



# A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira

Isabella Mozzillo\*

Universidade Federal de Pelotas – UFPel

## Resumo

Todo falante bilíngüe apresenta um comportamento lingüístico próprio no momento em que interage com um interlocutor que detenha o seu mesmo par de línguas: a ampla utilização do **code-switching** e/ou da **interlíngua**.

Esses fenômenos lingüísticos têm sido estudados e descritos pelos pesquisadores do bilingüismo como naturais e inerentes à condição de usuário de mais de um idioma. Trata-se de uma estratégia de adaptação comunicativa altamente desejável e benéfica do ponto de vista pragmático, constituindo um comportamento de ativação-desativação de uma ou de outra língua conforme os elementos particulares a cada situação interativa.

Analisaremos tais conceitos, bem como as atitudes e as motivações para a alternância de código por parte de locutores em contato com mais de um sistema lingüístico. Veremos, além disso, as funções, as características e o grau de aceitação do **code-switching** e/ou da **interlíngua** nas conversações ocorridas entre os alunos ou entre aluno-professor no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula.

## Definição de bilingüismo e de indivíduo bilíngüe

O conceito de bilingüismo é, ainda hoje, algo inteiramente relativo e controvertido dentro da literatura e, conforme o clássico artigo de Mackey (1968), constitui-se, em seu sentido lato, no uso alternado de duas ou mais línguas por parte de um mesmo indivíduo.

---

\* Professora da UFPel, Mestre em Letras pela UCPel e Doutoranda em Lingüística Aplicada pela PUCRS

Não apenas as línguas naturais podem compor o repertório do sujeito bilíngüe mas também outros tipos de linguagens. Há pessoas com variado grau de domínio simultâneo do português e da linguagem de sinais dos surdos-mudos, por exemplo, que, por não empregarem em suas vidas apenas um código, não podem ser consideradas monolíngües.

O indivíduo bilíngüe, segundo Grosjean (1995), não é a soma de dois monolíngües, mas sim alguém que possui a configuração lingüística específica de um falante-ouvinte que utiliza suas línguas até onde tem condições conforme suas necessidades e as do ambiente. Seus idiomas são utilizados separadamente ou não, de acordo com diferentes propósitos, em distintos contextos de vida e segundo os interlocutores com que se comunica. O domínio de cada um depende das situações de comunicação nas quais são empregados.

O que caracteriza o sujeito bilíngüe é a utilização de suas linguagens para interagir com o mundo (Grosjean, 1982). Por conseguinte, encontra-se de acordo com essa definição a afirmação de que bilíngüe é quem tem a capacidade de usar funcionalmente, seja em que grau for, mais de uma língua.

A literatura considera como sendo bilíngües variados tipos de indivíduos: desde aquele nativo de uma língua que não é completamente monolíngüe, que se desempenha, ainda que minimamente, em uma das quatro habilidades lingüísticas (fala, entende, lê ou escreve) em outro sistema até o extremo daquele que é equilíngüe, ou seja, que passa por nativo em mais de um idioma.

Nesse *continuum* que parte dos monolíngües para chegar aos equilíngües situam-se todos os sujeitos consideráveis como bilíngües, os quais, segundo consenso geral, constituem mais da metade da população mundial.

O fenômeno em estudo encontra-se presente, por via de consequência, em todas as classes sociais, em todas as faixas etárias e em todos os países. Mesmo em países essencialmente monolíngües existem indivíduos e grupos bilíngües.

Pertencem, portanto, à categoria dos bilíngües os aprendizes recentes de outra língua (bilíngües incipientes) assim como aqueles que apenas lêem em outro sistema ou ainda os que, por razões de competência ou por razões de ordem estratégico-afetiva não querem ou não conseguem falar outra língua apesar de bem compreendê-la (bilíngües passivos ou receptivos).

São também bilíngües os falantes que desenvolvem todas as habilidades, com vários graus de domínio, em outra língua, e que, mesmo atingindo grande fluência e precisão, não passam por nativos ao serem julgados por quem o seja realmente.

Por fim, existem indivíduos equilíngües, pessoas que são reconhecidas por falantes nativos dos seus dois idiomas como pertencentes a ambos os grupos. Embora dificilmente sejam verdadeiramente equilibrados porque não se desempenham nas duas línguas nos mesmos contextos, impressionam por ter, do ponto de vista dos interlocutores, idêntico domínio das línguas, constituindo-se no que, classicamente, se denominava “bilíngües perfeitos”.

A ampliação do conceito de bilingüismo deve-se à dificuldade em definir um fenômeno tão multidimensional. Não se deve levar em conta apenas o aspecto do grau de proficiência atingido pelo sujeito nas suas duas línguas mas também dimensões não lingüísticas. Assim, Hamers & Blanc (1989) definem como sendo relevantes para o estudo do bilingüismo as seguintes dimensões: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, exogeneidade, status sócio-cultural e identidade cultural do falante.

## **Tipos de bilíngües**

Segundo tais autores, existem, pois, diversas tipologias de bilíngües conforme as dimensões psicológicas citadas acima, a saber :

a) conforme a competência desenvolvida em ambas as línguas, o indivíduo poderá ser um *bilíngüe equilibrado* ou *equilíngüe* ou então um *bilíngüe desequilibrado*.

Será um *equilíngüe*, *bilíngüe equilibrado* ou *bilíngüe em sentido estrito* se possuir a mesma competência nas duas línguas, ainda que as empregue com interlocutores distintos, em contextos diferenciados e com diferentes funções. Será um *bilíngüe desequilibrado* quando um dos dois sistemas for mais dominante do que o outro, isto é, quando um deles for mais desenvolvido do que o outro, podendo inclusive influenciar e interferir no mais fraco.

Tanto o equilíbrio quanto o desequilíbrio dos idiomas não se distribuem da mesma maneira no que diz respeito a todas as funções lingüísticas, sendo que cada pessoa possui sua própria configuração de

dominância. Esta constatação estaria contradizendo, de alguma maneira, o próprio conceito de bilingüismo equilibrado se não fosse pelo fato de que, quando um indivíduo é considerado como equiilingüe significa, na verdade, que, do ponto de vista dos interlocutores nativos de seus dois idiomas, ele se desempenha exatamente como o faria um nativo de cada um deles.

Para Seliger (1989) existem várias configurações de dominância entre as línguas faladas pelo bilíngüe. Tais configurações são descritas na tabela abaixo.

1. L1 > < L2
2. L1 > L2
3. L1 < L2
4. -L1 < L2

1. As duas línguas coexistem e o sujeito mantém fluência igual à dos nativos em ambas. Trata-se do bilingüismo equilibrado.
2. A língua 1 permanece dominante e a língua 2 é relegada a funções claramente definidas, ainda que o falante adquira um alto nível de proficiência.
3. A língua 2 torna-se dominante e influencia a língua 1 do ponto de vista da fonologia, do léxico e da sintaxe. Embora a habilidade de compreensão na língua 1 não diminua, o indivíduo pode perder a capacidade de julgar a gramaticalidade de enunciados proferidos nessa língua.
4. A língua 2 toma o lugar da língua 1 a tal ponto que pouca ou nenhuma habilidade resta nesta última. Esse fenômeno pode ocorrer com crianças que perdem o contato com falantes da língua 1.

b) conforme sua organização cognitiva, o falante será um *bilíngüe composto* quando a aquisição de dois códigos der lugar a uma representação mental comum a ambos ou um *bilíngüe coordenado*

quando a aquisição dos mesmos conduzir a duas representações distintas, uma para cada um.

Weinreich (1953) foi o mentor de tal distinção ao afirmar que um bilíngüe pode conceber apenas um conceito para dois significantes diferentes, possuir dois significados distintos para dois significantes equivalentes nas duas línguas ou, também, considerar os referentes dos signos de uma língua aprendida como equivalentes aos da língua já dominada.

Os três casos são representados por esse autor da seguinte maneira:

composto		coordenado		subordinado
“livro”	“book”	“livro” =	“book”	{“ <u>livro</u> ”}
				/livro/
/livro/	/buk/	/livro/	/buk/	
				/buk/

Posteriormente, em 1954, Ervin & Osgood (apud Macnamara, 1970) passaram a considerar o terceiro tipo como sendo integrante do conceito de bilingüismo composto e a associar tais tipologias à forma como as línguas são adquiridas. Compostos seriam os falantes que aprenderam um idioma através do outro - em salas de aula tradicionais - ou, se equilíngües, no mesmo contexto - em casa. Os coordenados ou “verdadeiros bilíngües” seriam aqueles que adquiriram as duas línguas em contextos diferenciados, tais como em casa e na escola - através de metodologias “diretas” - ou, se equilíngües, em casa e na rua.

Hamers & Blanc (1989) afirmam que tal distinção tem sido interpretada de diversas maneiras na literatura mas que apenas se refere,

na sua origem, a uma diferença no que diz respeito à organização cognitiva. Não possui nenhuma relação com o grau de competência nas línguas nem tampouco com a idade ou com o contexto de aquisição.

Para eles existem ainda outras dimensões psicológicas do bilingüismo:

c) conforme a idade de aquisição de seus sistemas, o indivíduo pode classificar-se como *bilíngüe precoce*, como *adolescente bilíngüe* ou como *adulto bilíngüe*.

Considera-se que o sujeito é um *bilíngüe precoce* quando adquire seus dois sistemas antes da idade de 10 anos. Será *bilíngüe precoce simultâneo* no caso em que suas duas línguas sejam adquiridas antes dos três anos, tanto porque é exposto a elas desde o nascimento por ser fruto de um casal misto, por exemplo, quanto porque é exposto a uma delas tempo depois da primeira, vide o caso de crianças que entram em contato com o idioma do país em que vivem - em locais como creches, praças, jardins de infância - após terem tido contato com o da família em casa.

Por outro lado, será *bilíngüe precoce sucessivo* aquele indivíduo que adquire outro código durante a infância, porém o faz após ter finalizado a aquisição básica de sua primeira língua. Tal aquisição tanto pode advir de situações informais - no momento em que a criança passa a morar em outra comunidade lingüística, por exemplo - quanto de aprendizado formal e intencional - nos casos de determinados programas educacionais bilíngües antes dos onze anos de idade, aproximadamente.

Ambas as situações poderão resultar no equilingüismo ou bilingüismo equilibrado em especial em se tratando da aquisição simultânea antes dos três anos. Contudo, se a entrada em contato com o outro código ocorrer em situação artificial - aulas em escola onde os professores não são nativos, por exemplo - a criança não atingirá um desempenho que lhe permita ser julgada como sendo nativa do mesmo. *Adolescente bilíngüe* é o falante que adquire seu segundo sistema lingüístico entre os onze e os dezessete anos aproximadamente. *Adulto bilíngüe* é o indivíduo possuidor de mais de uma linguagem, tendo aprendido uma delas após os dezessete anos de idade.

<b>Tipo de bilíngüe</b>	<b>Idade de aquisição</b>	<b>Forma de aquisição</b>	<b>Resultado mais comum</b>
1) Bilíngüe precoce simultâneo	Línguas A e B antes dos 3 anos.	a) exposição a ambas as línguas desde o nascimento <b>ou</b> b) exposição à língua A após a língua B.	Eqüilingüismo. <sup>1</sup>
2) Bilíngüe precoce sucessivo	Língua B adquirida entre 3 e 10 anos, aproximadamente.	a) situações informais (mudança de comunidade lingüística, por exemplo) <b>ou</b> b) situações formais (educação intencional).	Eqüilingüismo possível se houver contato prolongado com falantes nativos.
3) Bilíngüe adolescente	Língua B adquirida entre 11 e 17 anos, aproximadamente.	a) situações informais (mudança de comunidade lingüística, por exemplo) <b>ou</b> b) situações formais (educação intencional).	Raro eqüilingüismo. Pode haver um bom equilíbrio, um alto nível de interlíngua.
4) Bilíngüe adulto	Língua B adquirida após os 18 anos, aproximadamente.	a) situações informais (mudança de comunidade lingüística, por exemplo) <b>ou</b> b) situações formais (educação intencional).	Raríssimos casos de eqüilingüismo (pessoas superdotadas lingüisticamente que conseguem desativar a língua A até o ponto dos eqüilingües).

---

<sup>1</sup> Bilíngüismo equilibrado, situação em que o falante passa por nativo de ambos os idiomas.

Entretanto, conforme Kuure (1997), a literatura consagrou uma tipologia distinta segundo a qual há três tipos de indivíduo bilíngüe, a saber:

- a) o simultâneo, que entra em contato com as línguas na primeira infância oriundo de lares bilíngües;
- b) o sucessivo, que começa a desenvolver o bilingüismo nos anos pré-escolares, oriundo de famílias migrantes monolíngües;
- c) o subordinado, que começa a desenvolver o bilingüismo durante os anos escolares.

Na maior parte dos casos, o desempenho varia desde o grau mínimo - precária capacidade de expressão e/ou compreensão - até o grau máximo - ponto em que existe boa fluência, grande correção gramatical, ótima adequação pragmática, bem como pronúncia e entoação aceitáveis e próximas das do falante nativo.

Entretanto, nas duas situações acima - sujeitos que se tornaram bilíngües durante a adolescência ou já adultos - dificilmente são alcançados níveis de proficiência equivalentes ao de falantes nativos da segunda língua, dificilmente é conseguida uma total desativação da primeira (Grosjean, 1995).

Aquilo que impede um sujeito altamente competente em outro idioma além do seu de ser confundido com um nativo, o que o faz ser facilmente detectado como estrangeiro, mesmo quando em todos os aspectos funciona perfeitamente, é o aspecto fonético, o que o nativo denomina “sotaque”.

Contudo, segundo Snow (1987), a literatura registra exemplos de falantes que contradizem tal regra. Genesee (1988) afirma que existem pessoas com o mesmo desempenho de um nativo apesar de terem adquirido a língua tardiamente e/ou em situação artificial. Pode-se afirmar, entretanto, que tais indivíduos não seguem o padrão e que constituem, indubitavelmente, caso aparte.

Segundo Moyer (1999), o aprendiz excepcional é o que apresenta desempenho consistente igual ao de um nativo embora não tenha sido exposto à língua estrangeira antes da idade adulta. A autora atribui tal tipo de comportamento, extremamente raro, a uma combinação específica de organização neuronal no tocante ao conhecimento verbal com algum traço de personalidade como a tolerância a correr riscos.



d) conforme a presença ou a ausência da segunda língua no ambiente do falante, este poderá ser um *bilíngüe endógeno* ou um *bilíngüe exógeno*.

Será *endógeno* no caso em que seus dois sistemas se encontrem presentes na comunidade em que vive, podendo ou não ser utilizados para fins institucionais. Será *exógeno* quando um de seus idiomas for empregado como língua exclusiva para a instrução e para usos oficiais em entidades políticas onde não exista nenhuma comunidade de fala que o utilize. Como exemplo dessa situação poderiam ser citados os casos dos países do oeste, do centro e do leste africanos, nos quais o inglês ou o francês ocupam postos de idiomas oficiais mesmo não havendo, na atualidade, grupos que os empreguem como línguas maternas.

e) conforme o status relativo gozado pelos sistemas lingüísticos que detém, o indivíduo será um *bilíngüe aditivo* ou um *bilíngüe subtrativo*.

Será um *bilíngüe aditivo* quando seus idiomas forem valorizados igualmente no ambiente em que vive, “possuindo o mesmo status sócio-econômico e desempenhando papéis harmonicamente complementares” segundo as palavras de De Heredia (1987). Quanto mais a língua falada no ambiente familiar for valorizada, mais será aceita a do ambiente externo, o que fará com que ambas se integrem sem problemas na vida do sujeito. Havendo uma boa atitude em relação aos dois países representados simbolicamente pelos idiomas em questão, o desenvolvimento cognitivo do falante tira o máximo partido da experiência bilíngüe, conduzindo-o a uma grande flexibilidade cognitiva.

Por outro lado, o sujeito será um *bilíngüe subtrativo* quando uma das línguas for valorizada em detrimento da outra. Na maioria dos casos, é a língua familiar de falantes migrantes a que sofre desprestígio, o qual pode causar impossibilidade e mesmo recusa de falar ou compreendê-la. Esse *bilingüismo passivo* ou *receptivo* pode também originar problemas emocionais e cognitivos de variada ordem.

e) conforme a partilha ou não da identidade cultural com membros das comunidades onde se falam suas línguas, a pessoa será um *bilíngüe bicultural*, um *bilíngüe monocultural*, um *bilíngüe aculturado* ou um *bilíngüe deculturado*.

*Bilíngüe bicultural* é o indivíduo que se identifica positivamente com membros dos dois grupos culturais que falam suas línguas, os quais, ao mesmo tempo, reconhecem-no como sendo integrante de cada um deles.

O sujeito é considerado um *bilíngüe monocultural* quando, ainda que atinja alto grau de fluência na segunda língua, não apresenta nenhuma identificação significativa com a cultura veiculada pela mesma.

Quando renuncia à sua própria cultura e adota aquela à qual pertence a sua segunda língua, o indivíduo torna-se um *bilíngüe aculturado*.

Finalmente, quando a própria identidade cultural do sujeito é abandonada e, no entanto, tampouco há, de sua parte, adoção plena da outra, surge, assim, um *bilíngüe deculturado*, o que constitui um típico caso de ambigüidade cultural e de semilingüismo.

Complementando a tipologia de Hamers & Blanc descrita até aqui, é necessário citar mais uma dimensão recolhida por Dabène & Moore (1995), a saber :

f) conforme o comportamento existente dentro do contexto familiar, o indivíduo será um *bilíngüe funcional* ou um *bilíngüe complementar*.

Será um *bilíngüe funcional* quando, por pertencer à geração mais nova, tende a empregar elementos dos dois códigos como uma estratégia discursiva que permite dar conta de diferenças estilísticas ou pragmáticas.

Contrariamente, o falante será um *bilíngüe complementar* quando, fazendo parte da geração mais velha, utilizar elementos de ambos os sistemas, de modo a compensar a insuficiência de domínio de qualquer um dos mesmos.

## Graus e funções do bilingüismo

Mackey (1968) afirma que para analisar o fenômeno do bilingüismo é preciso verificar várias facetas do conceito em questão. Deve-se investigar a questão do *grau* - de modo a compreender até que ponto o falante domina as linguagens que usa, a questão da *função* - para identificar os usos que faz das mesmas e para descobrir o papel desempenhado por elas no seu padrão de comportamento geral, a questão da *alternância* - de forma a determinar a extensão do uso alternado dos seus idiomas bem como a maneira como realiza a passagem entre eles e, por último, a questão da *interferência* - para explicitar o modo como consegue apartar seus códigos, a forma que emprega para fundi-los, assim como a maneira como um influencia o outro.

No que diz respeito ao *grau* de bilingüismo, é necessário esclarecer que o domínio dos dois códigos lingüísticos raramente ocorre com a mesma proficiência em todas as áreas. O sujeito bilíngüe pode possuir alta competência lexical e baixa competência gramatical, por exemplo. Cada um apresentará graus diferenciados de proficiência nas diversas habilidades nas duas línguas. O nível fonológico/gráfico, bem como o gramatical, o lexical, o semântico, o estilístico e o pragmático geralmente não são correspondentes em ambas, podendo variar conforme o assunto, o interlocutor, o ambiente, entre outros fatores.

Quanto à *função* exercida pelo bilingüismo, alguém será mais ou menos dominante em uma língua segundo o uso que atribuir à mesma e segundo as condições sob as quais a empregar. As funções podem ser de ordem externa ou interna.

Mackey (1968) refere que as funções externas são determinadas pelo número de áreas de contato e pela variação de cada uma delas enquanto duração, freqüência e pressão. Por outro lado, as funções internas não são empregadas para uso comunicativo, sendo, por exemplo, a fala interior e a expressão de aptidões intrínsecas.

Entende-se como área de contato os meios através dos quais ambos os sistemas lingüísticos foram adquiridos e utilizados - casa, comunidade, escola ou meios de comunicação de massa. A influência exercida por cada um desses elementos nos hábitos do falante bilíngüe - tanto na compreensão quanto na produção - dependerá da duração, da freqüência e da pressão do contato. A drástica diminuição do contato

com um dos sistemas pode acarretar a sua perda, especialmente no que concerne à produção oral e escrita.

A primeira e mais evidente área de contato lingüístico que pode ter um indivíduo bilíngüe é a sua *casa*. Nela poderá compreender e/ou falar uma ou mais línguas segundo o modelo familiar: os membros podem ser monolíngües ou não, todos podem partilhar o mesmo código ou não, os pais podem utilizar línguas diferentes com os filhos e entre si ou não, aqueles que são bilíngües podem se comportar exclusivamente como monolíngües ou não. Existem diversas modalidades de comportamento lingüístico doméstico, as quais obedecem a critérios de necessidade ou de livre escolha das línguas.

A *comunidade* desempenha importante papel no estabelecimento das funções que cumpre uma língua para o falante. O *bairro* ou *vizinhança* onde se encontra inserido o sujeito tem, por vezes, maior influência no seu falar do que teria qualquer outro ambiente em que se movimenta.

O *grupo étnico* ao qual pertence o indivíduo é também importante fator de manutenção lingüística, bem como a *igreja* que frequenta, a qual pode ou não coincidir com a mesma do seu grupo étnico. O fato de prezar sua raça e/ou nacionalidade contribui fortemente para, em solidariedade com os pares, desejar manter um dos seus idiomas.

O *grupo ocupacional* pode obrigar o falante a usar um idioma distinto do que emprega normalmente em casa, no bairro ou, até mesmo, na rua. O *grupo de lazer*, outrossim, pode desempenhar papel semelhante ao de trabalho na medida em que, para entrar em contato com seus parceiros de esporte ou de outras atividades, o bilíngüe é obrigado a empregar um código determinado.

A *escola* constitui um meio de indiscutível importância tanto no que diz respeito ao aprendizado de línguas quanto no que tange a manutenção das mesmas. O contato possível com os idiomas ocorre ou através de ensino formal ou mediante seu emprego como meio de instrução. Se o estabelecimento adota duas línguas como oficialmente passíveis de funcionar como transmissoras de conhecimento ou se apenas uma delas desempenha tal função, relegando a outra apenas a um objeto de estudo, isso terá evidente influência no domínio que delas virá a ter o sujeito bilíngüe quando precisar evocar conhecimentos escolares.

Cummins (1988) relata que a educação bilíngüe não é algo aceito por todos os setores das diferentes sociedades sendo um assunto

bastante controverso por constituir um ponto essencial no que tange a idéias preconceituosas a respeito da formação de culturas multirraciais.

O ensino particular de idiomas tem também assegurado seu papel como mantenedor do bilingüismo, tanto em locais monolíngües quanto em locais onde existem grupos lingüísticos diversos. É também relativamente comum a procura por ensino privado quando o falante não domina o código escrito ou o dialeto culto padrão da língua que fala em sua casa, por exemplo.

O rádio, a televisão, o cinema, gravações, bem como jornais, livros e revistas são meios poderosos que contribuem no sentido de manter e/ou desenvolver o domínio de uma outra língua por parte do sujeito. Pode-se afirmar o mesmo a respeito da *correspondência* familiar ou profissional, por meios tradicionais ou por meios eletrônicos que contribui inegavelmente para manter em funcionamento as línguas do indivíduo.

O grau da influência exercida por cada área de contato no bilingüismo de alguém dependerá da *duração* desse contato. Entretanto, a *duração* nada significa a menos que se possa identificar a *freqüência* do mesmo. A dominância de uma língua sobre a outra está relacionada quase sempre com a quantidade de tempo durante o qual o sujeito fica exposto a ela, bem como com a questão de se o faz seguidamente ou não.

Em cada uma das áreas de contato é necessário que existam *pressões* de diversos tipos de modo a influenciar o emprego, por parte do bilíngüe, de um dos seus idiomas em detrimento do outro.

Considerando-se que o bilingüismo é um fenômeno presente nos mais diversos contextos sociais e que em algumas sociedades atinge grande importância política e social, é fundamental compreender que as duas línguas em pauta freqüentemente representam diferentes redes sociais às quais associam-se sistemas de valores. A escolha da língua por parte do sujeito auxilia, dessa forma, a simbolizar sua identificação cultural com cada sistema (Hakuta, 1986).

Portanto, as pressões descritas podem ser econômicas, administrativas, culturais, políticas, militares, históricas, religiosas ou demográficas.

Razões econômicas podem obrigar o indivíduo a utilizar um idioma distinto daquele do seu lar, um que tenha maior prestígio na comunidade onde trabalha, por exemplo. Da mesma maneira,

trabalhadores da administração de certos países podem ter a necessidade ou a obrigação oficial de dominar mais de uma língua.

Conforme o país ou a profissão exercida, torna-se imperiosa a fluência em mais de um código, especialmente em aqueles através dos quais cultura e tecnologia são normalmente veiculadas. Pertencer a forças armadas localizadas no exterior, servir em um país onde a língua não é a mesma falada no lar, ocupar regiões estrangeiras são razões fortes para que alguém exercite outro idioma.

A posição exata das línguas que convivem em um mesmo espaço físico depende, na maioria das vezes, do papel exercido por cada uma delas historicamente. O papel desempenhado pela mais forte é atribuível, geralmente, a razões históricas de domínio político ou cultural e influencia, assim, sua utilização por parte dos falantes.

A religião exerce, outrossim, grande poder no que diz respeito à utilização dos idiomas, já que alguém pode se tornar fluente em um idioma por motivos puramente religiosos.

Por último, o número de falantes de uma determinada língua com os quais o sujeito entra em contato poderá delimitar a dominância de uma ou de outra das que são por ele empregadas.

No entanto, o bilingüismo, tal como já visto, não se relaciona apenas a fatores de ordem externa. Fatores de ordem interna também influenciam a existência e a manutenção desse fenômeno.

Aquilo que o indivíduo bilíngüe realiza com suas línguas internamente, sem função comunicativa, contribui para determinar a função exata de cada uma delas. Atividades mentais que necessitam da linguagem, tais como sonhar, contar, recitar tabuada de multiplicação, recitar o alfabeto de memória, fazer anotações pessoais, escrever diários íntimos, rezar em voz baixa tanto podem ser realizadas em ambas as línguas pelo sujeito como apenas em uma. Pode ocorrer que o falante utilize um código para algumas delas e outro para outras. Nem sempre é no idioma dominante que se realizam tais comunicações internas.

Weinreich (1953) explica a atribuição de uma determinada língua a uma determinada tarefa do tipo descrito acima afirmando que, muitas vezes, existem elementos que são memorizados como textos verbais e que dificilmente conseguem ser ativados em um idioma outro, salvo através de esforço consciente.

É relevante determinar também quais são os fatores que podem influenciar a aptidão do bilíngüe no que diz respeito ao uso efetivo de

seus códigos lingüísticos, assim como aqueles que podem ser influenciados por ela.

Dentre tais fatores é preciso considerar a *atitude* demonstrada pelo sujeito em relação às suas línguas e aos falantes da mesma. De acordo com a forma como os conceber, esses elementos exercerão maior ou menor impacto no seu comportamento nas diferentes áreas de contato.

É possível, por conseguinte, que o conceito emitido por nativos de sua língua não dominante motivem o sujeito a utilizá-la no futuro ou então, que o inibam de fazê-lo. Além disso, uma rejeição social de sua primeira língua por parte dos falantes da língua mais prestigiada poderá originar sentimentos de desprezo e recusa em falá-la.

A estigmatização sofrida por falantes de línguas minoritárias tanto pode levar o indivíduo a rejeitar a sua língua buscando não ser reconhecido como membro de um grupo desprestigiado quanto, pelo contrário, fazer com que surja, justamente, um sentimento de lealdade, orgulho e solidariedade com seus pares.

A atitude pode ter profundos efeitos na vida e nas línguas de um bilíngüe. É possível afirmar, assim, que dependerão da atitude do falante e da sociedade o aprendizado, o emprego e a preferência por um ou outro idioma.

A *motivação* constitui-se também em fator primordial na aquisição e/ou manutenção do bilingüismo. A necessidade de desempenhar-se em mais de um idioma obedece a razões de variada ordem, desde a exigência que sente a criança exposta a mais de um código de se comunicar em ambos, até o adulto que, por diversos motivos, preza a situação de dominar mais de um sistema lingüístico.

A necessidade e o desejo de identificação com o grupo falante de um idioma podem se transformar em uma espécie de aculturação positiva na medida em que, para se desempenhar razoável ou perfeitamente nesse sistema, o sujeito precisa ver o mundo do ponto de vista de uma cultura distinta daquela veiculada por sua outra língua.

Por outro lado, é fundamental que seu desejo de dominar mais de um código lingüístico se coadune com a tolerância a algum grau de estresse psicológico derivado do fato de funcionar em mais de um ambiente cultural.

A *idade* e a *inteligência* dos sujeitos influenciam seu bilingüismo na medida em que são determinantes de algum tipo de desenvolvimento lingüístico diferenciado.

O grau e o tipo de desempenho de alguém em mais de uma língua corresponderá, na maior parte das vezes, à idade na qual se tornou bilíngüe.

Tradicionalmente, tem sido considerado como “perfeito” o duplo desempenho apresentado por pessoas que adquiriram seus idiomas precocemente. Se tal aquisição ocorre ao mesmo tempo dentro do lar ou se o contato com uma das línguas se estabelece um pouco mais tarde, embora antes do que é denominado por Halliday, McIntosh & Stevens (1968) de idade de instrução - três a cinco anos -, a criança tornar-se-á um eqüilíngüe e terá duas “línguas 1”.

Para Grosjean (1995), a habilidade demonstrada pelos eqüilíngües, desde os primeiros anos de vida, no sentido de desativar completamente uma das línguas ao empregar a outra é um dos maiores sinais da alta competência em ambas.

No entanto, alguns sujeitos eqüilíngües ou bilíngües equilibrados podem não considerar seus idiomas como sendo duas “línguas 1”: tendo imitado nativos durante a infância, tais sujeitos apresentam um desempenho igual ao deles, embora funcionalmente existam grandes limitações de uso.

Vale ressaltar que todo eqüilíngüe, mesmo aquele que possui duas “línguas 1”, não domina ambos os códigos em igual grau. Como raramente os emprega exatamente nos mesmos atos de fala ou com os mesmos interlocutores, muitas vezes sente dificuldade de funcionar numa língua em situações determinadas.

Raros são os casos de eqüilíngües que, mesmo podendo empregar suas línguas quando e da maneira que desejam, não restringem sua utilização a certos momentos de vida, a certos interlocutores - bilíngües ou não -, a assuntos nos quais um idioma os faz sentir mais à vontade.

Ao restringir o emprego de uma de suas línguas a certas situações de comunicação devido ao fato de não ter vivenciado experiências equivalentes em ambas e de não ser, na maioria dos casos, totalmente bicultural, o indivíduo tende a especializá-la para tais áreas de uso.

## **Desenvolvimento e manutenção do bilingüismo**



Nem toda criança que tenha entrado em contato com mais de um sistema lingüístico na primeira infância continuará a empregá-los durante a sua vida, o qual significa que uma das suas línguas poderá se tornar fraca ou, até mesmo, se perder.

Mackey (1968) relata casos de crianças que apenas são bilíngües durante um período de transição entre uma língua 1 e outra língua de igual categoria. A grande capacidade de transitar nas línguas com as quais entra em contato por diferentes razões permite que a criança esqueça rapidamente até mesmo a sua língua materna se não mais a necessitar.

Hyltenstam & Obler (1989) descrevem a trajetória do bilingüismo durante a vida de um falante afirmando que, muitas vezes, a variação de comportamento lingüístico através dos anos é quase que espetacular.

A idade em que o sujeito adquiriu suas línguas - antes dos três anos ou não -, o ambiente em que teve contato com as mesmas - natural ou artificial como no caso em que tenha aprendido uma delas em sala de aula -, a maneira como as empregou durante a infância - em casa, na rua, na escola, apenas com nativos, apenas com não nativos -, a modalidade de bilingüismo familiar - nos casos em que ocorre -, a freqüência de seu emprego nos diferentes períodos de sua história pessoal, a existência ou inexistência de etapas nas quais um de seus idiomas deixou de ser utilizado - por não ser necessário, por não ser possível fazê-lo ou ainda por não ser prudente ou conveniente o seu uso social - constituem fatores que auxiliam a determinar o status das línguas do bilíngüe em certo momento de sua existência.

Muitas vezes, por motivos de variada ordem, um dos códigos lingüísticos do indivíduo perde sua utilidade enquanto sistema complexo de comunicação e passa apenas a servi-lo em modalidades específicas tais como a compreensão auditiva ou escrita. Os graus de fluência oral e escrita, por outro lado, também dependem da utilização ou do abandono sofrido pela língua e, conforme a área de emprego, podem ser alvo de fossilização.

Após acidentes nos quais determinadas áreas do cérebro são atingidas é possível que se verifique a perda de uma ou de todas as línguas conhecidas em variado grau pelo indivíduo. Deixa-se também de ser bilíngüe, por conseguinte, devido a fatores patológicos de afasia.

A grande maioria dos adolescentes e adultos que aprendem uma segunda língua em situações artificiais - em sala de aula em locais onde

esta não é falada correntemente - ou até mesmo em situações naturais - em contato direto com nativos em casos de imersão lingüística - param antes de atingir o nível de proficiência dos nativos por razões ainda discutidas mas que, provavelmente, não obedecem tanto a imperativos de ordem biológica e sim a fatores de ordem social ou psicológica (Snow, 1987).

### **O “período crítico para a aquisição de línguas”**

Se, contrariamente àquilo afirmado por Snow (1987), as motivações para a impossibilidade de que níveis de proficiência iguais aos de nativos sejam alcançados forem biológicas, tal fato poderia ser atribuído à entrada em contato com o segundo idioma após o final do que tem sido denominado “período crítico para a aquisição de línguas”.

Existe uma grande controvérsia a respeito de tal período, o qual iria, aproximadamente, do primeiro ano de vida até a puberdade, momento em que a maior parte dos parâmetros de maturação cerebral alcança níveis adultos (Lenneberg, 1967 apud Snow, 1987).

Lenneberg formulou sua teoria da especialização hemisférica ou dominância cerebral a partir de evidências que apontavam no sentido de que existe uma fase durante a qual o organismo é especialmente propenso a receber e armazenar insumos lingüísticos oriundos do ambiente.

Considerou que, terminada tal fase, os mesmos insumos não mais conseguem obter iguais resultados e levou em consideração o fato de que aquilo que é aprendido durante essa fase torna-se estável sem que a fase subsequente o possa reverter.

Descobriu, adicionalmente, que esse período controlado por maturação biológica e responsável pelo aprendizado da linguagem é um fenômeno de caráter universal.

Desta maneira, Lenneberg construiu a teoria de que a especialização cerebral estabelece-se de forma completa na puberdade afirmando que, por via de conseqüência, antes de tal idade ela é maleável e o cérebro, dotado de equiopotencialidade.

Advindas da maleabilidade cerebral seriam, de acordo com a teoria em pauta, as condições que têm as crianças para adquirir sua língua materna, adquirir simultaneamente uma outra, recuperar a

linguagem após traumas cerebrais de variada ordem que conduzam à afasia, bem como aprender línguas estrangeiras.

Constitui o maior argumento desse autor o fato de que é a plasticidade do cérebro infantil o que faculta a aprendizagem de vários idiomas de maneira rápida e perfeita.

Contudo, apesar de sua teoria ser largamente estudada e aceita, há evidências de que já a partir do momento de seu nascimento estão presentes no indivíduo a dominância cerebral e a especialização do hemisfério esquerdo necessárias para a o tipo de processamento seqüencial que é essencial no que diz respeito à linguagem.

Estudos realizados a respeito das implicações das diferenças individuais na aprendizagem de línguas, em especial as atribuíveis à idade dos sujeitos não comprovaram a idéia de que exista um período na infância durante o qual haja maior rapidez e sucesso juntamente com um menor esforço no sentido de adquiri-las. Tampouco foi comprovada a existência de diferenças significativas no que se refere à forma como se processa tal aprendizagem.

Pelo contrário, estudos demonstram que aprendizes de qualquer faixa etária percorrem aproximadamente o mesmo caminho quando se trata de absorver uma outra língua. O tipo de erros cometidos, as estratégias empregadas e a ordem de aquisição seguida são muito semelhantes.

No que diz respeito à pronúncia, contudo, a idade do indivíduo parece ter alta relevância, sendo primordialmente nesse campo onde ocorrem as grandes diferenças ao final do processo de aprendizado. Para Snow (1987), tais fenômenos não se devem a motivos biológicos, à chegada do aprendiz à fase da puberdade, mas sim a razões sócio-cognitivas, já que, de qualquer forma, existem casos de crianças que retêm seus sotaques e casos de adultos que os perdem completamente.

Hakuta (1986) confirma a inexistência de um período crítico determinado biologicamente para adquirir uma segunda língua, exceto no que tange ao sotaque. O desenvolvimento da gramática por parte de crianças e de adultos é similar, sendo que, durante a fase inicial de aprendizado, adultos e crianças mais velhas aprendem mais rapidamente do que crianças mais novas.

No geral do processo, entretanto, os mais jovens demonstram ser aprendizes mais bem sucedidos não por causas biológicas mas devido, provavelmente, a fatores de cunho motivacional e situacional e devido

às suas atitudes em relação à língua e ao próprio aprendizado. A criança, valendo-se de sua vantagem fonética e do fato de que é mais fácil atingir o nível lingüístico dos da sua idade, integra-se, após um período de mutismo, ao grupo ao qual não pertence por meio da apropriação da língua.

### **Bilingüismo e habilidades cognitivas**

Até a primeira metade do século alguns cientistas supunham que ser bilíngüe era negativo para o indivíduo. Acreditavam que falar dois idiomas equivalia a não falar nenhum com propriedade. Eram investigados - mediante testes de variada ordem - sujeitos que detinham dois idiomas mas que eram, na maior parte dos casos, imigrantes europeus recentemente chegados aos Estados Unidos. Dessa forma, o bilingüismo não era visto como uma vantagem mas como a falta de capacidade para bem falar o inglês.

Muitos cientistas, por outro lado, atribuíam os resultados de suas investigações a fatores raciais ou étnicos, concluindo, assim, que problemas no desempenho lingüístico eram derivados de fatores genéticos.

A partir de tais conclusões houve vários posicionamentos de cientistas e educadores no sentido de que não era desejável deter mais de um idioma, já que isso poderia ser causa e conseqüência de problemas cognitivos e psicológicos.

Najab (1987) relata que, segundo pesquisas lingüísticas realizadas nas décadas de 20 e 30, o fato de o sujeito dominar dois sistemas no mesmo grau diminuía a inteligência em geral e as atividades criativas, além de causar cansaço mental e confusão intelectual.

As pesquisas levadas a cabo a partir dos anos 50, por outra parte, objetivavam demonstrar exatamente a tese contrária. Os resultados obtidos até então pelas primeiras investigações foram rejeitados com o argumento de que só podiam ser falhos ao desconsiderar o fato de que os sujeitos monolíngües e bilíngües estudados e comparados entre si provinham de diferentes meios sócio-econômicos.

Em muitos casos o que ocorria era a comparação entre bilíngües oriundos de meios desprivilegiados e monolíngües de classes sociais mais elevadas. Tais estudos tampouco levavam em conta o tipo de bilingüismo e o grau do domínio das línguas.

Os novos estudiosos sugerem em seus estudos exatamente o contrário do que afirmavam seus antecessores: comparando-se um grupo de bilíngües aproximadamente equivalentes nas suas habilidades nas duas línguas com um grupo de monolíngües do mesmo grupo sócio-econômico e da mesma idade e grau de instrução e utilizando qualquer medida de flexibilidade cognitiva, os resultados beneficiarão invariavelmente os indivíduos bilíngües.

Najab (1987) considera que o indivíduo equilíngüe está dotado de maior flexibilidade ou agilidade de pensamento do que o monolíngüe, já que desenvolveu o hábito de mudar de perspectiva cada vez que troca de código lingüístico. Tal sujeito apresenta também maior sensibilidade aos aspectos semânticos das palavras e ao caráter arbitrário dos significantes, além de possuir maior consciência metalingüística.

Desta forma, os cientistas aconselham justamente o estímulo ao bilingüismo doméstico e à educação bilíngüe por estarem convictos de que o bilíngüe é mais desenvolvido do que o monolíngüe para as relações e os conceitos abstratos já que conceitua os acontecimentos que o rodeiam em termos de propriedades gerais sem ligação com os símbolos lingüísticos.

Hamers & Blanc (1989) confirmam que pessoas que dominam mais de um código lingüístico têm realmente uma flexibilidade mental diferenciada e uma maior facilidade para formar conceitos devido à sua habilidade para manipular dois sistemas simbólicos.

Possuem, também, grande capacidade de reconstrução de situações perceptuais, maior inteligência verbal e não verbal, assim como uma sensibilidade mais apurada para inferir relações semânticas entre palavras.

Bilíngües atingem um desempenho superior aos monolíngües em tarefas de natureza variada tais como naquelas mensuradas através de testes dos seguintes tipos: de originalidade verbal, de descoberta de regras gramaticais, de transformação verbal, de substituição simbólica, de criatividade, de reorganização de informação, de análise de ambigüidades, entre outros.

Entretanto, deve-se considerar que, quando o bilingüismo é associado às classes sociais mais privilegiadas, quando as línguas são igualmente valorizadas pelos indivíduos e pela sociedade como um todo, há uma forte correlação entre o mesmo e o alto desempenho escolar.

Por outro lado, o contrário ocorre nos casos em que a tal fenômeno são associadas idéias de cunho negativo, quando um dos idiomas dominados é considerado inferior. Pode haver, então, forte relação entre o fato de se possuir uma língua socialmente desprezada e o fraco desempenho escolar.

## **Diglossia**

No momento em que é possível estabelecer algum grau - ainda que sutil - de hierarquia entre as línguas de um sujeito, passa-se a tratar do fenômeno da *diglossia*. Na mesma sociedade coexistem diversas línguas: uma língua A, que é dominante e cujo status é elevado, e uma ou várias línguas B, que são dominadas e consideradas como línguas de solidariedade entre falantes do mesmo grupo.

A característica do funcionamento diglósico, para Gardès-Madray & Brès (1987), é a de ocultar a origem da dominância da língua A para substituir tal idéia pela de complementaridade de direito na consciência dos usuários em que a língua B apenas convive à margem da mais importante.

Assim, a língua considerada como “alta”, A, é empregada em relações “formais” (vida pública, ensino, meios de comunicação...), enquanto que a língua B, considerada como “baixa”, é utilizada em situações “informais” (na família, durante brincadeiras, com animais de estimação...).

Como conseqüência de tal fenômeno, os indivíduos cujos idiomas estão enquadrados nesse tipo de categoria vivenciam, na maioria das vezes, sentimentos contraditórios em relação àquele socialmente desprestigiado. Simultaneamente o odeiam e o superestimam como forma de compensação.

Em muitas ocasiões, a língua B, através da qual se exprimem os sentimentos por ser a que se fala no ambiente familiar, é objeto de vergonha em oposição à língua A, a qual fica associada ao progresso e à ascensão social por ser aquela falada fora de casa, no ambiente de estudo ou de trabalho.

Segundo Tabouret-Keller (1987), as situações de diglossia entre a língua da casa e a da escola, por exemplo, causam o abandono da primeira por parte dos pais estrangeiros ou pertencentes a minorias

lingüísticas enquanto que as crianças tornam-se seres devotados apenas à “outra” cultura, aquela veiculada pela língua mais poderosa.

A situação de diglossia pode, entretanto, ser transformada. Hamers & Blanc (1989) descrevem casos de diglossia estáveis que evoluíram e se modificaram.

Quando um dos idiomas encampa as funções anteriormente reservadas ao outro, há mudanças nas relações de poder entre os grupos. O resultado de tal transformação poderá tanto ser um novo idioma como consequência da mescla de A e B (se forem estruturalmente similares), quanto ser a substituição de um pelo outro (se forem estruturalmente diversos).

Antes de uma mudança tão radical se tornar possível, a língua do grupo subordinado passa a ser influenciada por aquela que é dominante e, ao mesmo tempo, afeta esta última. Nos lugares em que existe uma diglossia estável a comunidade bilíngüe mantém seus diferentes idiomas reservando cada um para determinadas áreas, papéis e funções.

Para que isso seja possível é preciso que as relações entre os grupos gozem de relativa estabilidade. Entretanto, quando tais relações se modificam e um grupo começa a ser assimilado ao outro, a manutenção das línguas começa a se tornar problemática. Os membros pertencentes a esse grupo iniciam o uso da língua dominante para áreas, papéis e funções até então reservadas para sua primeira língua.

A língua dominada passa a ser, por via de consequência, paulatinamente afetada por aquela mais poderosa até o momento em que é abandonada completamente em prol de um desejado monolingüismo social.

No momento em que o idioma de um grupo deixa de ser empregado em uma comunidade até então diglössica, pode-se considerar o caso de “morte lingüística”, embora o mesmo continue a existir em outros lugares e a identidade étnica do grupo sobreviva, já que a língua é apenas um dos seus valores.

### **Fatores determinantes na escolha das línguas**

Em se tratando de conversação ocorrida entre sujeitos bilíngües, vários fatores podem contribuir para a escolha de uma das línguas em detrimento da outra também partilhada pelo interlocutor no momento da comunicação. A combinação de elementos tais como participantes,

situação, conteúdo do discurso e função da interação é o que determina a língua de base nas comunicações entre bilíngües.

A *proficiência lingüística* tanto do falante como de seu interlocutor são levadas em conta no momento da opção por um ou outro código, já que as limitações lingüísticas impedem, de alguma maneira, a efetiva comunicação.

A *preferência* por uma ou outra língua, assim como a *história da interação* lingüística entre os dois participantes é fator primordial no que diz respeito à escolha dos códigos. Geralmente, há um acordo sobre qual será a língua principal de comunicação e violações a essa regra produzem sentimentos de desconforto.

A *idade* tanto do locutor quanto do interlocutor desempenha importante papel no momento de decidir qual língua empregar em determinada situação. Exemplo disso são as comunidades diglössicas nas quais os jovens se comunicam entre si na língua mais recente mas no momento de fazê-lo com os mais velhos utilizam o idioma original.

O *status sócio-econômico* - real ou aparente - do interlocutor determina, na maior parte das vezes, a língua a ser empregada nos casos em que os idiomas passíveis de serem escolhidos estejam relacionados hierarquicamente.

A língua a ser utilizada dependerá em grande parte do *grau de intimidade* existente entre os participantes. Com pessoas próximas poderá ser usada uma língua e com estranhos ou meros conhecidos, outra.

A *pressão externa* exerce grande poder no que diz respeito à escolha do sistema lingüístico a ser empregado com certos interlocutores. Havendo necessidade de transmitir uma dada língua às crianças, por exemplo, os pais podem se sentir forçados a lhes falar apenas nessa língua.

Do mesmo modo, conforme a *atitude* em relação a uma língua e ao grupo que a utiliza, o falante quererá empregá-la ou não.

Para Rubin (1968), a variável mais importante no que se refere a prever qual a língua a ser empregada com um interlocutor também bilíngüe é a *localização da interação*, o ambiente. As mesmas pessoas passam a falar a outra língua no momento em que saem do campo e chegam à cidade, por exemplo.

A *formalidade da situação* contribui também para a determinação do idioma empregado. Se, no momento da interação, o interlocutor está



desempenhando alguma função considerada importante, a língua escolhida será, provavelmente, a que detém maior prestígio social.

Importante fator na escolha da língua a ser falada com alguém que domina o mesmo para é a *presença de um monolíngüe*. O desejo ou a necessidade de incluir na conversa a pessoa que não compreende um dos idiomas dos bilíngües constitui motivação fundamental para decidir qual o sistema a ser empregado.

O *conteúdo do discurso* desempenha papel fundamental quando se deve optar por um idioma. Geralmente, existem assuntos que são mais bem tratados em uma língua do que na outra tanto porque o falante aprendeu a falar sobre os mesmos em uma língua definida como porque não seria considerado apropriado tratá-los na outra (Fishman, 1965 apud Grosjean, 1982).

A função ou objetivo da interação pode ser o de demonstrar *maior status*, o de criar *distância social*, o de *excluir um monolíngüe* ou o de *fazer pedidos e dar ordens*. Em qualquer das circunstâncias acima o falante saberá qual das duas línguas compartilhadas com o interlocutor bilíngüe deverá escolher.

O indivíduo bilíngüe raramente hesita no momento de decidir qual de suas línguas deve empregar devido ao fato de que a escolha lingüística, tal como o próprio ato da fala, é um comportamento muito bem dominado e complexo. Grosjean (1982) afirma que a complexidade de tal fenômeno apenas vem à tona no instante em que alguma regra é quebrada, já que o sujeito normalmente não tem consciência de todos os fatores psicológicos e sociolingüísticos que interagem para que sua comunicação com outros bilíngües seja levada a bom termo.

## **Code-switching<sup>2</sup> ou alternância de código na conversação bilíngüe**

Todo falante bilíngüe apresenta um comportamento lingüístico próprio no momento em que interage com um interlocutor que ele reconhece como detentor do seu mesmo par de línguas: a ampla

---

<sup>2</sup> O termo *code-switching* será aqui utilizado em inglês por ter ampla divulgação na literatura em português. Contudo, eventualmente, sua consagrada tradução literal, *alternância de código*, será também empregada.

utilização do code-switching. A capacidade de lançar mão de elementos de uma e outra língua durante a conversação bilíngüe constitui recurso comunicativo da maior importância .

Trata-se de um fenômeno natural e inerente à condição de usuário de mais de um idioma. Tal estratégia de adaptação comunicativa é altamente desejável e benéfica do ponto de vista pragmático, constituindo um comportamento de ativação-desativação de uma ou de outra língua conforme os elementos particulares a cada situação interativa.

Durante muito tempo a alternância de línguas na mesma conversação foi considerada um déficit por parte do falante, o qual, na realidade não dominaria nenhuma tendo que misturá-las a fim de se comunicar. A maioria dos monolíngües costuma, ainda hoje, julgar o code-switching como um insulto à pureza gramatical de sua língua.

É comum também que bilíngües apresentem preconceitos do mesmo tipo e que afirmem categoricamente não fazê-lo ou fazê-lo apenas por preguiça de pensar. Entretanto, o code-switching não constitui uma mistura agramatical de duas línguas não totalmente dominadas mas uma estratégia comunicativa que é sinal de habilidade lingüística e que é utilizada por bilíngües com o objetivo de transmitir informação lingüística e social. Não se trata, desse modo, de uma estratégia alternativa empregada por falantes que não estão capacitados para continuar a conversa no idioma com o qual esta começou. Trata-se, isso sim, de uma habilidade para negociar mudanças no que se refere a distanciamentos e aproximações sociais entre o locutor e os interlocutores bilíngües.

A maioria dos falantes bilíngües diariamente usa as duas línguas na mesma conversa e que, com freqüência, as alterna dentro do mesmo turno e até da mesma frase. Tal fenômeno não é casual ou fortuito, o que significa que o falante passa de um idioma para o outro obedecendo a regras estritas e segundo restrições contextuais rígidas. (Myers-Scotton, 1993)

Mozzillo de Moura (1997) analisa as motivações para a ocorrência do code-switching e as classifica em vários tipos: lingüísticas, sociolingüísticas, estilísticas, cognitivas, emocionais, ambientais, de disponibilidade na memória, de solidariedade com o interlocutor, de demonstração de poder, de lealdade a uma cultura, de

manutenção de código, de mudança de tópico, de realização de digressões, de comicidade e de preferência pessoal por um dos idiomas.

Segundo Grosjean (1982) os motivos mais comuns são os seguintes:

- suprir uma necessidade de vocabulário, de marcador discursivo
- continuar a conversa na última língua empregada
- citar alguém
- especificar o interlocutor
- qualificar a mensagem, tornando-a mais ampla ou dando-lhe ênfase
- personalizar a mensagem, especificando o envolvimento do falante
- marcar a identidade com o grupo, demonstrando solidariedade
- transmitir intimidade, fúria, aborrecimento
- excluir alguém da conversa
- modificar o papel do falante, aumentando seu status ou outorgando-lhe maior autoridade

O uso alternado de duas línguas na mesma conversa pode começar na primeira infância, embora não corresponda exatamente à prática de jovens ou adultos. Segundo Lanza (1992) crianças de dois anos de idade já são capazes de alternar seus códigos, ainda que sem a mesma sofisticação pragmática dos mais velhos.

À medida que a criança amadurece e forma sua identidade de bilíngüe, desenvolve suas estratégias comunicativas nas duas línguas de maneira a atingir o nível de domínio dos adultos. Desta maneira, considerar o contexto no momento da escolha dos idiomas é próprio dos indivíduos bilíngües desde a infância.

Conforme Myers-Scotton (1993), tanto o locutor quanto o interlocutor pressentem, em razão de suas competências comunicativas, que a escolha de uma variante lingüística em detrimento de outra expressa significado social.

As opções por um ou outro código são explicáveis, assim, pelo princípio da negociação de identidades. Tais escolhas detêm o poder de permitir a negociação de uma identidade particular do falante em relação aos demais envolvidos no intercâmbio lingüístico. Isso implica

dizer que em toda comunidade os tipos de interação são mais ou menos convencionados e que os indivíduos possuem alguma espécie de “esquema” que lhes indica os meios através dos quais essas interações devem ser conduzidas de uma maneira não marcada.

Dessa maneira, no momento em que o falante faz a opção pela forma não marcada de interação bilíngüe, passa a confirmar a idéia que o interlocutor tem a seu respeito e a respeito das circunstâncias nas quais ocorrerá a conversação. Se, contrariamente, optar por uma forma marcada, deverá haver negociação entre os participantes da interação, já que o ouvinte terá que afastar qualquer idéia prévia a respeito do falante e das normas sociais que regem seu encontro.

Cada bilíngüe atribui funções a cada código e, de acordo com diferentes parâmetros, pratica com o parceiro uma negociação contínua que permite o emprego do code-switching para suprir a necessidade de contínua acomodação ao encontro intercultural.

Existem casos em que a situação na qual ocorre a interação não pode ser definida claramente. Nesses casos, os falantes não apenas têm a tarefa de encontrar a língua comum mas ainda devem definir a situação mediante a escolha do código a ser compartilhado. Desse modo, observa-se que o code-switching em vez de ser determinado pelas relações entre os falantes, passa a definir tais relações, sendo elemento fundamental na negociação interpessoal.

## **Tipos de code-switching**

No fenômeno em análise existem duas línguas presentes no momento da conversação, sendo que partes de uma - desde morfemas até sentenças - alternam com partes da outra.

O code-switching pode ser classificado em intra-sentencial, intersentencial e entre enunciados conforme Dabène & Moore (1995).

O *intra-sentencial* ocorre quando, dentro de uma mesma sentença, o falante realiza a alternância entre os dois sistemas de que dispõe fazendo inserções, tanto sob a forma unitária (apenas um elemento da frase é afetado), quanto sob a forma segmental (segmentos de uma língua se alternam com partes da outra dentro da mesma frase deixando ambas inalteradas). O caso mais freqüente é o da inserção no discurso de palavra de outra língua. Tal inserção pode ocorrer com

perfeita adaptação á estrutura e à pronúncia da língua na qual se desenrola a conversação, porém, contrariamente, o item ou o segmento podem não sofrer nenhuma espécie de adaptação à língua de base sendo pronunciados exatamente como no original.

O *intersentencial* acontece no momento em que as línguas se alternam de uma sentença a outra. Tal alternância não ocorre dentro do mesmo turno da conversação mas em turnos próximos e dentro do mesmo tópico de conversação, o que significa que uma sentença é produzida em uma língua e a seguinte, correspondente ao próximo turno do mesmo falante, na outra.

O code-switching *entre enunciados* implica alternar para a outra língua após um período bastante longo de uso da primeira. Ocorre no curso de um mesmo diálogo, quando a primeira frase pronunciada na língua de base da interação encontra-se relativamente distante da primeira frase pronunciada no sistema alternativo.

Abaixo há exemplos de cada tipo de alternância de código:

1. Code-switching intra-sentencial unitário *sem* adaptação à língua de base:

O enunciado é produzido em espanhol com a inserção de item lexical em português, o qual é pronunciado nessa língua.

- Creo que voy a preparar un poquito de **mingau**.

2. Code-switching intra-sentencial unitário *com* adaptação à língua de base:

Calcada na expressão do português “abrir um bocão”, surge uma maneira equivalente de dizer o mesmo em espanhol.

- La beba acaba de abrir un gran **bocón**, está comiendo toda su comida.

3. Code-switching intra-sentencial segmental:

Tratando-se da letra de um tango argentino, o falante o reproduz em espanhol até o momento em que, dirigindo-se ao interlocutor, alterna de língua para deixar claro o fim da canção.

- Que el mundo fue y será una porquería ya lo sé, en el trescientos diez y en el dos mil también, larilara, **sei lá e aí segue**.

4. Code-switching intersentencial:

Dois falantes bilíngües conversam em português até o momento em que a referência a um local onde se fala espanhol determina a alternância.

- A: Não vejo a hora de terminar este trabalho...

B: E aí, pra onde pensas ir quando tiveres terminado tudo?

A: **¡Me voy a Buenos Aires por una semana a descansar!**

5. Code-switching entre enunciados:

Saindo de um restaurante, dois bilíngües falam espanhol em ambiente brasileiro até o momento em que a presença de um guardador de carros os faz alternar de código.

- A: ¡Me pareció muy buena la comida!

B: A mí también me encantó todo y los precios no son demasiado caros.

A: Bueno, creo que podemos volver siempre, ¿no te parece?

B: Sí, por supuesto, volvemos el fin de semana que viene.

A: **Olha o guardador ali. Tens alguma moeda?**

B: **Não sei, acho que sim, vou ver aqui na carteira.**

Conforme o que vimos até o momento, o desempenho lingüístico do bilíngüe deve ser baseado no acesso simultâneo às regras gramaticais de ambos os idiomas envolvidos no code-switching. Existiria, desse modo, além das duas gramáticas monolíngües, uma gramática da alternância de códigos acessada pelo falante e que estaria composta pela combinação dos dois vocabulários e das duas categorias gramaticais, ainda que limitados por restrições.

Entretanto, segundo Hyltenstam (1995), o fato de que o code-switching seja estruturado do mesmo modo em indivíduos normais, afásicos e dementes, parece desmentir a idéia de que existe uma gramática específica de alternância lingüística.

Os vários casos de sujeitos afásicos cuja ativação das línguas se dá simultaneamente e que nunca pertenceram a comunidades caracterizadas pelo code-switching atestam, portanto, que não poderiam ter adquirido a gramática da alternância particular aos seus dois sistemas durante a época anterior ao problema. Se tais indivíduos produzem enunciados onde é detectado o fenômeno sob exame é porque a maneira pela qual o code-switching é levado a termo gramaticalmente indica que é uma consequência automática do conhecimento das gramáticas dos idiomas em questão.

Embora, como se observa, a hipótese da gramática específica para o code-switching tenha sido contestada, é consenso geral o fato de que alternância é claramente governada por regras bastante rígidas tratando-

se, assim, de um comportamento lingüístico largamente utilizado que não é arbitrário ou aberrante.

## **Interlíngua**

Se considerarmos que o bilingüismo em seu sentido amplo, veremos que tanto os falantes que tomam contato com uma língua que não a sua em situações artificiais durante o ensino formal em escolas como os falantes adultos que passam a conviver em ambientes naturais em que a língua é diferente da sua apresentam um desempenho lingüístico diferenciado daquele do nativo.

Assim, em situação de aprendizado formal ou em contato informal com uma nova língua, o falante depara-se, segundo Selinker (1972), com três sistemas lingüísticos: o da sua língua materna, o da língua alvo – aquela que pretende dominar – e aquele que é por ele produzido na tentativa de imitar o anterior.

A estratégia adaptativa empregada pelo falante que pretende falar uma língua na qual tem proficiência limitada constitui a interlíngua. O uso de tal estratégia implica processos de simplificação, redução, supergeneralização, transferência, omissões, substituição, reestruturação, além de emprego de fórmulas lingüísticas.

Enquanto o monolingüismo caracteriza-se por envolver apenas um sistema lingüístico, a interlíngua pode incluir padrões de ambos os sistemas em contato, o da língua materna mais o da língua alvo.

O sucesso no aprendizado de uma segunda língua dependerá da capacidade de organizar o material lingüístico dentro da interlíngua em direção à língua alvo. Contudo, pouquíssimos aprendizes em situação formal, ou mesmo adultos em situação de imersão lingüística, conseguem atingir o nível de falante nativo.

A interlíngua apresenta graus uma vez que o bilíngüe incipiente pode ir se apropriando paulatinamente dos elementos lingüístico-pragmáticos da língua alvo e, assim, aproximando-se cada vez mais da mesma. O aprendiz de uma outra língua não atinge patamares próximos ao de um nativo sem antes ter passado por estágios de desenvolvimento, ele se apropria de uma interlíngua que é permeável, dinâmica, mutável e, no entanto, sistemática.

Erros de pronúncia, de entonação, de ritmo, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, de escolha lexical podem ir

diminuindo à medida que o sujeito tem mais e mais contato com a língua alvo. A idade inicial da exposição, o tempo de exposição aliado a fatores de personalidade como a memória, a motivação, a atitude em relação à língua e à cultura que ela veicula, a capacidade de inferência de regras gramaticais e a tolerância ao novo podem influir no avanço dentro da interlíngua em direção à língua alvo.

Embora imperfeito do ponto de vista normativo, a interlíngua representa o repertório usual do falante que tenciona aproximar-se da língua alvo, isto é, trata-se da variedade lingüística do aprendiz que passa por uma série de transições durante o processo de aquisição de uma segunda língua.

Durán (1994) resume as propriedades estruturais da interlíngua como sendo um sistema morfologicamente simples, com uma ordem e palavras mais ou menos fixa, com um sistema simples de pronomes pessoais, com um pequeno número de funções gramaticais, quase sem uso de copulativos, com ausência de um sistema de artigos. Sendo uma língua transitória, apresenta um modelo incorreto em vários aspectos mas cuja função fundamental é a um sistema de comunicação eficaz. Assim, pressupõe-se que o aprendiz detenha uma parte da língua alvo a cada momento de seu aprendizado pois a interlíngua é uma língua construída antes de atingir as formas ideais da mesma.

Exemplos de produção não-correspondentes à norma da língua alvo podem ser os seguintes:

- Je suis *mangeant* – o falante de português que fala francês como interlíngua pode transferir o uso da forma “comendo” diretamente ignorando que, nesse caso, deveria dizer “Je suis en train de manger”;
- Il *a sorti* de sa maison - o falante de português que fala francês como interlíngua pode ignorar a necessidade de utilizar o verbo auxiliar “être” com o verbo “sortir” no passado composto e usa o “avoir”, ter-haver por influência da língua materna;
- It was  $\emptyset$  nice day – o falante de português que fala inglês como interlíngua pode omitir o artigo definido “a” ;
- What *did* he *intended* to do? – o falante de português que fala inglês como interlíngua pode fazer uma supergeneralização e estende o passado até o verbo principal colocando o morfema –ed;



- El trabajo es para *ustedes haceren*. – o falante de português que fala espanhol como interlíngua pode conjugar o infinitivo ignorando que essa formulação é inexistente em espanhol e que deve empregar o Modo Subjuntivo: el trabajo es para que lo hagan ustedes;
- Pedro es *lo* hijo de María - o falante de português que fala espanhol como interlíngua pode empregar o artigo neutro “lo” em lugar do artigo definido “el” por parecer mais próximo do português.

Contudo, o maior propósito da interlíngua é o possibilitar a adaptação do aprendiz enquanto ele se dirige ao máximo de sua performance na língua alvo. Alguns aspectos de sua interlíngua permanecerão, outros desaparecerão, já que se trata de um processo dinâmico, mutável mas permeável.

Segundo Selinker (1972), existe um momento em que o aprendiz de uma segunda língua considera que sabe suficientemente a mesma para fins de comunicação. Acontece normalmente que deixa de aprender e apresenta o fenômeno da fossilização. Alguns param de aprender a língua alvo como um todo, outros o fazem apenas em alguns aspectos. A competência do falante de interlíngua, assim, fossiliza-se em determinado ponto do *continuum* em direção à língua alvo. O que marca o falante como um não-nativo é, geralmente, o aspecto da entonação e do ritmo, já que podem influir decisivamente na fluência discursiva. O “sotaque” é, assim, o principal elemento identificador do usuário da interlíngua.

O falante de interlíngua emprega naturalmente essa estratégia que lhe facilita a habilidade metalingüística, a flexibilidade cognitiva, a elaboração conceitual, o pensamento divergente do convencional e o pluralismo de visões.

A sala de aula de língua estrangeira é, portanto, o local privilegiado onde a interlíngua se desenvolve e evolui, o que implica dizer que tanto o professor como os alunos devem ter em mente que tal fenômeno é esperado e altamente aceitável do ponto de vista da construção do saber lingüístico.

A seguir veremos exemplos de conversações em interlíngua sob a forma de pequenas vinhetas. É importante lembrar que, salvo nos casos em que o professor seja nativo da língua que ensina, ele também é

falante de interlíngua, embora, espera-se, evidentemente, que em grau elevado.

1. Em uma aula de francês nível inicial em ambiente brasileiro um diálogo como o seguinte é plausível:

- Professor: Alors, **João**, tu peux lire ce que tu viens d'écrire?
- Aluno: Oui, *je peux* mais je crois **que não vou saber**.

Vemos que o professor alterna para o português no momento de dirigir-se ao aluno pois pronuncia seu nome na língua original. Por outro lado, o aluno além de alternar visivelmente para sua língua materna, também emprega a interlíngua na primeira parte da sua fala, no momento em que, em vez de dizer “je peux le faire”, omite a segunda parte do enunciado e, seguindo a regra do português, dá a resposta completa apenas com o verbo.

2. Em uma aula de francês em nível intermediário, é possível que um diálogo assim ocorra entre os alunos:

- A: Écoute, si tu voulais que je te passe un coup de fil, tu aurais dû me donner de l'argent pour acheter des jetons!
- B: C'est quoi ça un jeton?
- A: C'est une espèce de pièce qu'on utilise en France.
- B: Comme si c'était une *fiche pour mettre dans le téléphone*?
- A: Voilà!

Embora os alunos conversem fluentemente em francês, um deles pede explicação ao outro a respeito de um item lexical não compreendido. Após a explicação vaga, ele demonstra ter captado a idéia e tenta certificar-se em interlíngua, empregando a palavra *fiche* e o resto da construção calcada na língua materna de ambos. Tal estratégia é bem sucedida pois o interlocutor dá sinais evidentes de que chegaram à efetiva comunicação.

De acordo com Moita Lopes (1996), o conceito de interlíngua pode ser aplicado à produção geral de um grupo de alunos em sala de aula de língua estrangeira, o que permite que o professor tire conclusões a respeito do processo de aprendizagem dos alunos. O exame da interlíngua do grupo possibilita a análise tanto dos níveis lingüísticos que apresentam áreas mais problemáticas bem como dos aspectos que precisam ser mais estudados, por exemplo. Dessa forma,

consciente da complexidade dos processos que ocorrem durante a aprendizagem de uma língua alvo, o professor pode orientar melhor seu trabalho em direção a um ensino mais eficaz.

Finalmente, para Durán (1994), tanto o code-switching como a interlíngua parecem ter como função facilitar o pensamento e a comunicação, o que significa dizer que são comportamentos linguísticos que enriquecem o ambiente multilíngüe ao criarem novas idéias, imagens e pontos de vista diferentes daqueles normalmente considerados como aceitáveis e ideais.

Não esgotamos neste trabalho nenhuma das noções expostas até aqui. Muito mais foi dito e pesquisado a respeito do bilingüismo e de suas implicações conversacionais tanto em ambiente natural como em ambientes artificiais como a sala de aula de língua estrangeira. Esperamos, no entanto, ter contribuído para a melhor compreensão de alguns de seus aspectos mais salientes.

## REFERÊNCIAS

- CUMMINS, Jim. "Second language acquisition within bilingual education programs." In: BEEBE, L.M. *Issues in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House Publishers, 1988.
- DABÈNE, Louise & MOORE, Danièle. "Bilingual speech of migrant people." In: MILROY, L. & MUYSKEN, P. *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- DE HEREDIA, Christine. "Do bilingüismo ao falar bilíngüe." In: VERMES, G. & BOUTET, J. *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.
- DURÁN, Luisa. "Toward a better understanding of Code-switching and Interlanguage In Bilinguality: Implications for Bilingual Instruction." In: *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. Vol. 14.1994.
- GARDÈS-MADRAY, Françoise & BRÈS, Jacques. "Conflitos de nomação em situação diglössica." In: VERMES, G. & BOUTET, J. *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

- GENESE, Fred. "Neuropsychology and second language acquisition." In: BEEBE, L.M. *Issues in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House Publishers, 1988.
- GROSJEAN, François. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- \_\_\_\_\_. "A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals." In: MILROY, L. & MUYSKEN, P. *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- HAKUTA, Kenji. *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Harper Collins Publishers, 1986.
- HALLIDAY, M.A.K.; McINTOSH, Angus & STREVEN, Peter. "The users and use of language." In: FISHMAN, Joshua A. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1968.
- HAMERS, Josiane & BLANC, Michel. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HYLTENSTAM, Kenneth & OBLER, Loraine. "Bilingualism across the lifespan: an introduction." In: HYLSTENSTAM, K. & OBLER, L. *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HYLTENSTAM, Kenneth. "The code-switching behavior of adults with language disorders with special reference to aphasia and dementia" In: MILROY, L. & MUYSKEN, P. *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.
- KUURE, Olli. "Discovering traces on the past: studies of bilingualism among school pupils in Finland and in Sweden". *Acta Universitatis Ouluensis*. Oulu, Finland: Oulu University Press, 1997.
- LANZA, Elizabeth. "Can bilingual two-years-olds code-switch?" In: *Journal of Child Language*, 19, 1992. 633-658.
- MACKEY, William F. "The Description of Bilingualism." In: FISHMAN, J.A. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1968.
- McNAMARA, John. "Bilingualism and Thought." In: ALATIS, J.E. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 1978.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. São Paulo: Pontes, 1996.
- MOYER, Alene. "Ultimate Attainment in L2 Phonology. The Critical Factors of Age, Motivation and instruction." In: *Studies in Second language Acquisition*. Vol. 21. Nº 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- MOZZILLO DE MOURA, Isabella. *Traição lingüística e lealdade cultural. A alternância de código no discurso bilíngüe*. Dissertação de Mestrado, UCPel, 1997.
- MYERS-SCOTTON, Carol. *Social Motivations for Code-switching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press, 1993.
- NAJAB, Faycal. "O sujeito bilíngüe: abordagem cognitiva." In: VERMES, G. & BOUTET, J. *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.
- RUBIN, Joan. "Bilingual Usage in Paraguay" In: FISHMAN, J. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1968.
- SELIGER, Herbert. "Deterioration and creativity in childhood bilingualism." In: HYLSTENSTAM, K. & OBLER, L. *Bilingualism across lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- SELINKER, Larry. "Interlanguage." In: SCHUMANN, J.H. & STENSON, N. *New Frontiers in Second Language Learning*. New York: Newbury House, 1974. (First published in IRAL, 1972).
- SNOW, Catherine. "Relevance of the notion of a critical period to language acquisition." In: BORNSTEIN, M.H. *Sensitive Periods in Development: Interdisciplinary Perspectives*. Hillsdale: LEA, 1987.
- TABOURET-KELLER, André. "Questões relacionadas a uma psicologia clínica do bilingüismo" In: VERMES, G. & BOUTET, J. *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.
- WEINREICH, Uriel. *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton, 1953.

# Trabalhando as quatro habilidades em língua estrangeira

Maria Fabíola Vasconcelos Lopes

Universidade Federal do Ceará – UFC

No geral os estudantes demonstram um bom nível de competência no que concerne a habilidade oral, contudo tal nível nem sempre é constatado no desenvolvimento das outras habilidades: leitura, escrita e compreensão auditiva. A causa parece incidir sobre ênfase demasiada dada à primeira habilidade supracitada.

Assim, na tentativa de breçar essa tendência de super enfatizar a prática oral, é que o presente trabalho propõe algumas atividades onde professores poderiam desenvolver integrando as quatro (04) habilidades. As atividades de Leitura e Interpretação de Desenho, Relatando Fatos e Reconhecendo Imagens descritas abaixo são baseadas em textos, os quais podem ser tanto extraídos de uma revista, jornal, ou do próprio livro texto, caso os professores estejam atrasados com o programa. A atividade Conectando Gravuras, por sua vez, parte da prática oral.

## **ATIVIDADE 01 - Leitura e Interpretação de Desenhos**

Preparação:

Escolha dois textos distintos e curtos (texto 01 e texto 02) que sejam interessantes para seus alunos. Em seguida, peça a metade da sala (Grupo A) para ler o texto 01 e a outra (grupo B) para ler o texto 02 silenciosamente na sala.

PARTE I : ( 5-7 minutos ). Dois alunos, um de cada grupo, distribuídos em duplas, contam um ao outro sobre os textos lidos. Iniciamos, então pelo Grupo A. Nesse momento, os alunos do Grupo B escutam atentamente, para em seguida, ou ao passo em que os fatos lhes são narrados, fazerem um desenho representativo do texto que eles

ouviram do colega do Grupo A. E com o intuito de obtermos um desenho que seja fiel ao texto, será permitido aos alunos do Grupo B fazer perguntas.

A atividade que se segue, envolverá os alunos do Grupo B, pois nessa fase eles deverão mostrar seus desenhos para a sala explicando para todo o grupo o que representa o desenho; ou seja, mostrarão a relação de seus desenhos com o texto narrado pelo colega. Caso a turma seja muito numerosa selecione apenas alguns alunos, de preferência os mais fracos ou os mais calados.

### *Relatando Fatos:*

PARTE II: (5-7 minutos). Os alunos do Grupo B relatam sobre seus textos e os alunos do Grupo A tentam tomar notas do máximo de informações possíveis. Os alunos do Grupo A não farão desenhos, pois deverão redigir um pequeno parágrafo que sintetize a idéia geral do texto.

Após registrarem todas as informações necessárias, o Grupo A apresenta os pequenos resumos para toda a sala. Posteriormente, os alunos do Grupo B serão encorajados a fazer qualquer observação sobre algum dado que não tenha sido mencionado no resumo apresentado.

O principal objetivo dessa atividade (Partes I e II) é estimular a leitura, levando os alunos a uma certa autonomia seja quando se expressam oralmente, ouvem ou redigem, fazendo com que haja uma maior interação entre os estudantes e conseqüentemente desenvolvendo as quatro habilidades de maneira integrada e numa atmosfera mais dinâmica.

VARIAÇÃO: As atividades podem ser realizadas independentemente; ou seja, caso o professor prefira, pode realizá-las em dias alternados. Nesse caso, basta que o professor peça aos alunos do Grupo B para se retirarem da sala enquanto os alunos do Grupo A lêem o texto. Ou ainda, pode pedir aos alunos do Grupo A que façam a leitura de seus textos em casa. Enfim, o texto selecionado para o Grupo A deverá ser uma surpresa para o Grupo B. Assim, o mesmo procedimento deverá ocorrer envolvendo o texto escolhido para o Grupo B.

## *ATIVIDADE 02 – Reconhecendo Imagens.*

### Preparação:

Escolha um texto interessante ou retire-o do livro texto e peça aos alunos para fazerem a leitura em casa ou na sala, se o texto escolhido não for muito longo.

PARTE I: (5-7 minutos) Após terem lido o texto selecionado para a atividade, os alunos deverão ser distribuídos em grupos de 4-5. À cada grupo é dado duas ou três gravuras que podem ou não ter relação com o texto lido. Os alunos deverão analisar e discutir sobre as gravuras tentando achar uma justificativa para a relação ou não das mesmas com o texto.

Em seguida, cada grupo apresenta para toda a sala o resultado da discussão, explicando seu ponto de vista sempre com base no texto. A sala inteira participa podendo concordar ou não se as justificativas forem muito distanciadas do texto. Contudo, toda e qualquer observação deverá ser bem defendida e apoiada ao texto.

Para a exposição oral o professor poderá escolher apenas dois alunos de cada grupo não esquecendo de dar a oportunidade também aos alunos fracos.



## MODELO:

### NO PAÍS DO FUTEBOL

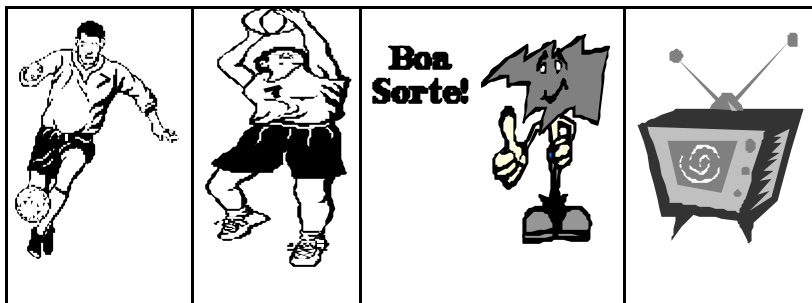
No início do segundo tempo um cidadão que não se interessava por futebol (um dos 18 que a cidade abriga) foi pedindo licença à galera e com muita dificuldade conseguiu entrar na loja. O gerente foi ao seu encontro:

- O Senhor deseja algo?
- Um aparelho de televisão.
- Por que o Senhor não leva aquele?
- Qual?
- Aquele que está ligado ali na porta?
- É bom?
- O Senhor ainda pergunta? Acha que haveria 200 pessoas diante dele se não tivesse uma boa imagem?
- Bem...
- E não é só isso – completou o gerente aproveitando a euforia do público com um gol do Brasil – que outro aparelho transmite emoções tão fortes?

- Essa gritaria toda foi diante do aparelho?
- Lógico. Esse é o novo televisor AP – 007 dotado de controle de emoção. Só este televisor pode levá-lo do choro compulsivo à completa euforia.
- É mesmo? E se eu desejar vê-lo sentado, quietinho na poltrona?
- Também pode, mas é aconselhável desligar o botão, senão o senhor não vai conseguir ficar quietinho na poltrona.
- O cidadão convenceu-se. Disse que ia levá-lo. O gerente, precavido, pediu-lhe para ir à porta da loja apanhá-lo. O cidadão não teve dúvidas... Foi lá tranqüilamente e *click*. Desligou-o.

O que aconteceu depois eu deixo por conta da imaginação de vocês.

NOVAIS, Carlos Eduardo. “No País do Futebol”. In: Juvenal Ouriço Repórter, Rio de Janeiro, Editora Nórdica, 1977, p.27.



PARTE II: Os alunos redigem sobre o texto lido atentando para os pontos principais do texto. A principal vantagem da atividade é

desenvolver a leitura, oralidade, compreensão auditiva e escrita na mesma atividade.

### **ATIVIDADE 03: CONECTANDO GRAVURAS**

O professor mostra uma gravura e escolhe um aluno para contar uma história ou situação que envolva os elementos presentes na gravura; ou seja, a história deverá ter relação com a gravura exibida. O aluno deverá falar ao máximo tudo que lhe surgir à mente sem parar até que o professor lhe autorize a fazê-lo. Caso o professor sinta que o aluno está ficando sem idéias, deve imediatamente estimulá-lo a continuar a história gesticulando para ele. O aluno só poderá parar de falar quando o professor apontar um novo aluno e automaticamente mostrar-lhe uma nova gravura. É importante, pois que, nesse instante, todos os alunos estejam atentos para prosseguir com a mesma idéia da história que foi iniciada pelo primeiro aluno. Em outras palavras, o segundo aluno deverá encontrar uma maneira de conectar a história do primeiro aluno com a sua figura.

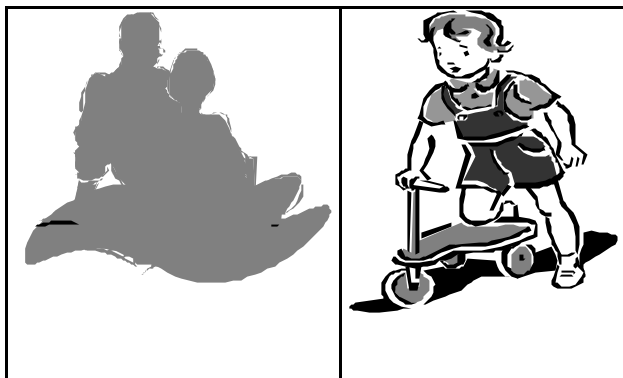
É importante que o professor selecione gravuras que não tenham nenhuma ligação com as outras, pois a atividade se torna mais desafiadora. Os alunos ficam mais concentrados tentando imaginar algo que se encaixe na situação anteriormente descrita. Após o aluno ter falado bastante, o professor revela então, a terceira figura escolhendo um novo participante que procederá da mesma maneira. Esse terceiro aluno deverá não somente conectar a figura, mas também finalizar a mesma história contada no início.

Como podemos observar a história deverá ter começo, meio e fim interligados. E sempre o professor deve utilizar uma seqüência de três figuras, onde ele estimula a participação da sala toda, pois caso aconteça de um aluno escolhido não conseguir com eficácia dizer algo sobre a história, um novo aluno deve ser acionado. Por isso é imprescindível que todos acompanhem com atenção a seqüência das histórias e observem com atenção as figuras.

Em se tratando de uma turma pequena, a atividade poderá ser realizada em três séries com três gravuras cada. Porém, se a turma for muito numerosa a escolha caberá ao professor afim de que alunos mais tímidos sejam estimulados a participar da atividade.

Ao final da atividade, os alunos ficarão livres para escolher uma das histórias criadas, mas numa versão sintetizada. Portanto, nessa fase farão um resumo escrito.

MODELO:



As vantagens de atividades dessa natureza são inúmeras. Todavia, destacaremos apenas algumas delas como a interação entre os alunos, o uso da criatividade, utilização do vocabulário que eles possuem em uma situação surpresa, desenvolvimento de seqüências lógicas e coerentes. Ajuda ainda o aluno a estabelecer relações de sentido, leva o aluno a compreender que podemos mudar o rumo de uma conversa atentando assim para diferentes tipos de linguagem a serem explorados na comunicação bem como o contato com a forma escrita.

## CONCLUSÃO:

Atividades que possibilitam a integração das quatro habilidades levam os alunos a desenvolver suas potencialidades, fazendo com que eles se sintam mais à vontade com a língua estrangeira que estão estudando e conseqüentemente terão maiores chances de êxito em situações da vida real. Além do que, terão uma melhor interação com o falante nativo.

## REFERÊNCIAS

- EATON, Shirley & JOGAN, Karen, “ A Gallery of Language Activities: U. S. Art for the EFL Class.” In: Forum. Vol. 30, No. 3, Julho 1992, pp. 24-30.
- HEWING, Martin. Pronunciation Tasks. Great Britain, C. U. P., 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. São Paulo, Editora Cortez, 1995.
- MORGAN, John & RINVOLUCRI, Mario. Vocabulary. Oxford, Oxford University Press, 1986.

