

Vilson J. Leffa  
(Organizador)

2<sup>a</sup>  
Edição

# O Professor de Línguas Estrangeiras

---

Construindo a profissão

---



**EDUCAT**  
EDITORA DA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE PELOTAS

# **O Professor de Línguas Estrangeiras**

**Construindo a profissão**

**2ª Edição**

## UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

Chanceler

*D. Jayme Henrique Chemello*

Reitor

*Alencar Mello Proença*

Vice-Reitor

*José Carlos Bachettini Júnior*

Pró-Reitora Acadêmica

*Myriam Siqueira da Cunha*

Pró-Reitor Administrativo

*Carlos Ricardo Gass Sinnott*

### **EDUCAT - EDITORA DA UCPel**

Editor

*Wallney Joelmir Hammes*

### **CONSELHO EDITORIAL**

*Wallney Joelmir Hammes - **Presidente***

*Adenauer Corrêa Yamim*

*Fernando Celso Lopes Fernandes de Barros*

*Luciana Bicca Dode*

*Vera Maria Ribeiro Nogueira*

*Vilson José Leffa*

### **EDUCAT**

Editora da Universidade Católica de Pelotas - UCPEL

Rua Félix da Cunha, 412

Fone (53)2128.8297 - FAX (53)2128.8229 - Pelotas - RS / Brasil

Vilson J. Leffa  
(Organizador)

**ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA DO BRASIL**

# **O Professor de Línguas Estrangeiras**

**Construindo a profissão**

2<sup>a</sup> Edição

**EDUCAT**

Editora da universidade Católica de Pelotas  
Pelotas – 2008

© 2008 Wilson Jose Leffa (Organizador)  
Direitos desta edição reservados à  
Editora da Universidade Católica de Pelotas  
Rua Félix da Cunha, 412  
Fone (53)3284.8030 - Fax (53)3225.3105  
Pelotas - RS - Brasil  
E-mail: [educat@phoenix.ucpel.tche.br](mailto:educat@phoenix.ucpel.tche.br)  
Loja virtual: <http://educat.ucpel.tche.br>  
Editora filiada à ABEU  
2ª edição  
2ª impressão

**PROJETO EDITORIAL**  
**EDUCAT**

**CAPA**  
Alexandre Feijó/Signus Comunicação

---

L493p Leffa, Wilson J.

O professor de línguas estrangeiras: construindo a  
profissão. [organizado por] Wilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas:  
EDUCAT, 2008.

426p.

ISBN 85-7590-062-5

1. Língua estrangeira – estudo e ensino 2. Formação  
profissional – professores. I.Título.

CDD 418.1

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chi  
CRB 10/1233

## Sumário

Apresentação .....	9
Introdução. ....	11
 PARTE 1 – QUAIS SÃO AS IDÉIAS?	 21
Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? <i>Maria Antonieta Alba Celani</i> .....	23
Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno <i>Markus J. Weininger</i> .....	45
O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem antroposófica <i>Nívia Figueiredo Amaral</i> .....	75
A Aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental <i>Maria da Graça Carvalho do Amaral</i> . ....	105
Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos <i>Hilário I. Bohn</i> .....	123
A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente <i>Marina Tazón Volpi</i> .....	133

PARTE 2 – QUAL É A PRÁTICA?	143
Compartilhando e aprendendo: Uma perspectiva “dialógica” do planejamento de aula de professoras em formação <i>Anderson Salvaterra Magalhães</i> .....	145
O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental <i>Anne Marie Moor, Rafael de Castro e Giordana P. Costa</i> .....	165
De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras <i>Désirée Motta-Roth</i> .....	185
Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem <i>Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva</i> .....	205
Educação a Distância: O trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia <i>Christiane Heemann Faustini</i> .....	223
Compartilhamento de experiências e busca de alternativas entre professores de língua inglesa <i>Luciani Salcedo de Oliveira Malatér</i> .....	237
A implementação de um centro de aprendizagem autônoma de línguas <i>Christine Nicolaidés e Vera Fernandes</i> .....	249

PARTE 3 –O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS?	259
Conhecimentos em contato na formação pré-serviço <i>Simone Reis, Telma Nunes Gimenez, Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi e Elaine Fernandes Mateus . .</i>	261
A importância do metaconhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação do profissional de Letras <i>Débora de Carvalho Figueiredo. . . . .</i>	277
O professor em formação e o conflito de currículos: Uma experiência de pesquisa-ação <i>Luciana Lins Rocha e Alice Maria da Fonseca Freire .</i>	295
Formação da competência do futuro professor de Inglês <i>Solange T. Ricardo de Castro. . . . .</i>	307
Reflexão sobre a prática social da fala repensando o ensino do oral em LE <i>Vera Lúcia Lopes Cristóvão . . . . .</i>	323
Expectativas de professores e alunos em relação à correção do erro oral em língua inglesa <i>Aurélia Leal Lima Lyrio . . . . .</i>	335
PARTE 4 – O QUE SE PODE FAZER PARA MELHORAR?	351
Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras <i>Vilson J. Leffa. . . . .</i>	353

O papel das associações na formação de professores <i>Renato Caixeta da Silva, Rosely Perez Xavier, Carmen Cynira Otero Gonçalves, Walter Volkmann, Gladys Quevedo Camargo, Lydia Gabellini, Rachel Pires da Fontoura</i> .....	377
Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática <i>Maura R. Dourado e Glória M. Obermark</i> .....	411
A manutenção do ensino da língua ucraniana em comunidade bilíngüe: português/ucraniano <i>Marlene Maria Ogliari</i> .....	419
Política de ensino da língua portuguesa no Japão <i>Junko Okamura</i> .....	437

## Apresentação da segunda edição

Cinco anos já se passaram desde o lançamento da primeira edição de *O professor de línguas: construindo a profissão*. Fizemos depois uma segunda impressão, com mais de mil exemplares e estamos agora lançando a segunda edição, juntamente com a terceira impressão. Não é muito em termos estritamente comerciais, mas considerando que se trata de uma publicação acadêmica, de uma editora universitária e voltada a um público específico, acredito que podemos classificar esta segunda edição como um sucesso editorial, entendendo-se aqui como sucesso editorial a socialização do conhecimento.

Como não houve qualquer estratégia de marketing, atribuo este sucesso aos autores que contribuíram com seus textos e à generosidade dos leitores que, de boca em boca, foram divulgando a obra a seus colegas.

Olhando o livro em retrospecto, parece-me mais clara a idéia de que se buscou aqui atingir três objetivos básicos: refletir a realidade do ensino de línguas no Brasil, mostrar esta realidade para o futuro professor e sugerir meios de se modificar essa mesma realidade. Retomam-se as idéias de Marx e Vygotsky de que não basta descrever o mundo; é preciso modificá-lo. Nessa mesma linha, Paulo Freire também nos adianta que reflexão sem ação é verbalismo. Assim, entre descrever e modificar, ou entre refletir e agir, propomos aqui ficar com as duas idéias.

É tão inútil refletir sem agir como é perigoso agir sem refletir. Nem sempre é fácil estabelecer o equilíbrio entre um e outro. O excesso de reflexão pode levar à indecisão e paralisar a ação. O desafio é fazer com que a reflexão alimente a ação, que, por sua vez produzirá resultados que realimentarão a reflexão e, assim, sucessivamente.

Este livro inclui, portanto, o componente político na formação do professor de línguas, indo além do aspecto puramente metodológico. Procura esclarecer a que interesses devemos servir quando ensinamos uma língua estrangeira. E procura também esclarecer que esses interesses devem ser

ampliados para além dos interesses individuais, alcançando os interesses da coletividade. A idéia de colocar os interesses da coletividade acima dos interesses individuais permanece a mesma desde a antiguidade; o que mudou foi o tamanho da coletividade, não mais a comunidade ou cidade em que se vive mas a comunidade planetária, principalmente quando se trata do ensino de línguas.

Pelotas, abril de 2006

Vilson J. Leffa  
Organizador

# Introdução

## COMO SE FAZ UM PROFESSOR DE LE

Foi para responder a essa pergunta que se organizou o II Encontro Nacional Sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, realizado pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em setembro de 2000 na Universidade Católica de Pelotas. Dos 163 trabalhos ali apresentados, 24 foram selecionados para compor este livro, abrangendo quatro questões norteadoras: (1) quais são as idéias que predominam na área de formação de professores? (2) como essas idéias são tratadas na prática? (3) o que mostram as pesquisas? e (4) o que se pode fazer para melhorar?

## QUAIS SÃO AS IDÉIAS?

O professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral são algumas das idéias chave aqui. Seis trabalhos foram selecionados para essa seção.

O primeiro, de Maria Antonieta Alba Celani, *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão*, defende um perfil do profissional de línguas estrangeiras como alguém que seja reflexivo, crítico, responsável e amoroso. Para isso deve ir além dos fundamentos adquiridos na universidade, quando chega ao cotidiano da sala de aula, lançando-se do presente para o futuro. Esse professor será capaz de desenvolver um objetivo moral na sua ação pedagógica, saberá trabalhar de modo interativo e colaborativo e desenvolverá, entre outros aspectos, o hábito da

indagação contínua. Para Celani, a utopia é uma possibilidade ainda não realizada que faz parte da educação.

Markus J. Weininger, em *Do aquário em direção ao mar aberto; Mudanças no papel do professor e do aluno*, mostra as mudanças que estão ocorrendo na linguagem e argumenta que mudanças também precisam ocorrer na maneira de ensinar e no papel do professor. O autor inicia criticando a abordagem comunicativa por colocar a linguagem dentro de um aquário e propõe que se tire o aluno da sala de aula (“cela de aula”), para o mar aberto, hoje possível com os recursos da tecnologia, incluindo a Internet. Faz também uma revisão de *letramento* no mundo atual, mostrando o colapso da diferença entre escritor e leitor. Defendendo idéias como a oferta de cursos “sob medida”, a necessidade de letramento informacional e a Internet como sala de aula global, o autor propõe uma nova qualificação para o professor, com ênfase no letramento pleno nesta era da informação.

Nívia Figueiredo Amaral, em *O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem antropológica*, descreve o ensino da língua estrangeira dentro da Pedagogia Waldorff. O trabalho considera os aspectos teóricos e práticos da abordagem, dando detalhes das aulas, do currículo de cada ano e relacionando as atividades desenvolvidas com a idade das crianças. Considera também o aspecto da formação do professor e a aplicabilidade do método no contexto brasileiro.

Maria da Graça Carvalho do Amaral, em *A Aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental*, faz uma revisão do que alguns autores chamam de educação categorial, partindo das idéias de pedagogos alemães. Essa educação prega, entre outros aspectos, a aprendizagem em doses homeopáticas (despertando a consciência do aluno) e ênfase no sujeito que aprende e constrói sua linguagem heurísticamente através da autoatividade, numa trajetória que vai da identidade individual para a identidade global.

Hilário I. Bohn, em *Maneiras inovadoras de ensinar e aprender; A necessidade de des(re)construção de conceitos*, faz uma reflexão sobre as diferenças entre a aprendizagem

tradicional, baseada em um mundo supostamente objetivo, de estrutura pré-determinada, com relações unívocas entre causa e efeito e a aprendizagem que se propõe, baseada no conhecimento em construção através do diálogo entre as pessoas. Arrola como condições da nova aprendizagem, entre outras, a necessidade de ruptura com a autoridade institucional, a opção de transgredir o currículo, a troca do conforto da certeza pela instabilidade dos questionamentos, a adoção do compromisso com a linguagem dialógica.

O mesmo tópico é abordando por Marina Tazón Volpi, em *A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente*. A autora argumenta que é necessário mudar a maneira de formar os professores, para que esses sejam capazes de exercer as novas funções, de acordo com os desafios de nosso tempo. O trabalho enfatiza que a Universidade é a instância responsável pela formação de professores, fazendo considerações sobre os aspectos que deveriam ser privilegiados nesse processo.

### QUAL É A PRÁTICA?

Como está a formação de professores na prática? Os trabalhos aqui apresentados, como são descritos por seus autores, parecem sugerir que a prática reflete a teoria. Relatam-se experiências de construção de conhecimento de modo colaborativo e dialógico. Experiências, usando novas tecnologias de comunicação, como a Internet, também são relatadas. Há uma preocupação não só com a construção social do conhecimento, através da interação, mas também com o desenvolvimento da autonomia, sem necessidade da presença constante do professor. São sete os trabalhos que tratam dessas questões, assim resumidos:

Anderson Salvaterra Magalhães, em *Compartilhando e aprendendo; Uma perspectiva “dialógica” do planejamento de aula de professoras em formação*, partindo de uma visão “dialógica” de discurso investiga o papel que as reuniões de orientação pedagógica desempenham no processo de

planejamento de aula de professoras em formação, a partir de uma experiência como orientador. O autor enfatiza a importância da interação, na qual os participantes devem compartilhar o conhecimento teórico e prático para transformar a ação pedagógica, justificando sua opção por uma pesquisa colaborativa, com ênfase no efetivo diálogo e não na competição.

Em *O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental*, Anne Marie Moor, Rafael de Castro e Giordana Pozza relatam uma experiência de formação de professores usando uma abordagem colaborativa. A experiência envolve uma parte teórica, com ênfase no conhecimento recebido e uma parte prática, com ênfase na preparação de materiais. A reação dos futuros professores também é analisada, apresentando o que acharam de positivo e negativo na experiência.

Désirée Motta-Roth, em *De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras* descreve uma experiência com o uso do chat em turmas avançadas de inglês. A autora mostra como o chat, pelas suas características dinâmicas, favorece o desenvolvimento da fluência na língua, torna a interação menos vertical e genuína, com a diminuição do autoritarismo do professor. O aluno deixa de ser um mero receptor de informação para se tornar um construtor de seu próprio conhecimento.

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, em *Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem*, relata uma experiência com ensino a distância e analisa as implicações das novas tecnologias para a aprendizagem de línguas. O trabalho, com detalhes e inúmeros exemplos, mostra como professores e alunos podem interagir através da Internet na construção social do conhecimento da língua, num meio em que a negociação de sentidos é facilitada. A autora chama também a atenção para a importância da autonomia dos alunos e mostra alguns dos problemas que podem surgir no mundo sem paredes da Internet.

Christiane Heemann Faustini, em *Educação a Distância: O trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia*, enfoca a abordagem colaborativa sob a perspectiva da Educação a Distância (EaD). A autora argumenta

que quando introduzimos uma nova tecnologia no processo de ensino-aprendizagem devemos estimular o professor a repensar seu modo de ensinar e também levar o aluno a adotar um novo modo de aprender. Relata uma experiência realizada com o uso da Internet na formação de professores.

Luciani Salcedo de Oliveira Malatér, em *Compartilhamento de experiências e busca de alternativas entre professores de língua inglesa*, relata uma experiência de educação continuada. Os professores de várias escolas reuniam-se uma vez por mês para refletir sobre questões metodológicas e burocráticas, discutir textos sobre o ensino de inglês, analisar e compartilhar materiais de ensino e estudar soluções alternativas para os inúmeros problemas de sala de aula. As implicações do trabalho realizado para a formação de professores são também apresentadas pela autora.

Christine Nicolaidis e Vera Fernandes, em *A implementação de um centro de aprendizagem autônoma de línguas*, descrevem a experiência de um laboratório de materiais de aprendizagem, criado com o objetivo de desenvolver a autonomia nos aprendizes de LE. O trabalho descreve, entre outros aspectos, as dificuldades em orientar bolsistas e professores para auxiliar o aluno na sua busca pela autonomia na aquisição de línguas estrangeiras, as constantes revisões feitas no material oferecido e a necessidade de compreender como se constrói a autonomia.

### O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS?

Existe às vezes uma diferença muito grande entre o que o professor, formador, orientador acha que o aluno está fazendo e o que realmente está acontecendo na cabeça do aluno. A maior parte dos trabalhos apresentados nesta seção tenta descrever justamente o que se passa na cabeça do aluno, independente do que ele diz fazer ou pensar. Alguns mostram conflitos de crenças, falta de postura crítica para resistir aos efeitos da ideologia apresentada, o dilema do estagiário, dividido entre o que propõe a orientadora e a realidade da administração da

escola, a dúvida entre quando corrigir ou não corrigir os erros do aluno, etc.

Simone Reis, Telma Nunes Gimenez, Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi e Elaine Fernandes Mateus, em *Conhecimentos em contato na formação pré-serviço*, investigam o processo de socialização de uma aluna-professora durante sua prática de ensino. O estudo parte das crenças trazidas pela aluna-professora, mostra o choque entre essas crenças e o conhecimento teórico recebido na graduação, as estratégias usadas para tentar resolver o conflito, adaptando-se à situação, mas mantendo as crenças intocadas. Há uma conformidade externa nos contatos com a supervisora de estágio, mas internamente prevalece a resistência e a discordância.

Débora de Carvalho Figueiredo, *A importância do metac conhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação do profissional de Letras*, aborda a questão da análise crítica do discurso. Partindo do modelo teórico de Fairclough, analisa a ideologia das revistas femininas, mostrando a necessidade de se conscientizar o leitor sobre os significados ideológicos que são apresentados como sendo parte do senso comum, depois de passarem por um processo de *naturalização*. A autora argumenta que pela postura crítica é possível resistir aos efeitos da ideologia.

Luciana Lins Rocha e Alice Maria da Fonseca Freire, em *O professor em formação e o conflito de currículos: Uma experiência de pesquisa-ação*, relatam uma experiência de prática de ensino do ponto de vista de uma futura professora. Usando a metodologia da pesquisa ação, as autoras mostram como ela auxilia no desenvolvimento da reflexão. O conflito é visto não como um fator de angústia, mas de geração de conhecimento, tornando o futuro professor agente de sua própria formação, pela revisão constante de sua prática.

Solange T. Ricardo de Castro, em *Formação da competência do futuro professor de Inglês*, investigam o papel das transformações no contexto institucional de um curso de Letras no processo de desenvolvimento da competência de ensino de futuros professores de inglês. Mostra como os alunos

reconstroem e percebem suas ações de sala de aula, passando de uma ênfase na função unívoca (transmissão precisa de informações) para uma ênfase na função dialógica (criação de novos significados) onde os alunos podem dar a voz às suas dificuldades, questionar, ou solicitar informações.

Vera Lúcia Lopes Cristóvão, em *Reflexão sobre a prática social da fala repensando o ensino do oral em LE*, propõe uma reflexão sobre o ensino oral da língua estrangeira. Vendo nos Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras um embasamento para a prática social da fala, a autora os usa como referencial teórico de seu trabalho, juntamente com as idéias de Dolz e Schneuwly, da Universidade de Genebra. Usando como sujeitos professores da rede pública, em um curso de educação continuada, a autora mostra como as concepções originalmente mantidas por esses professores sobre o ensino da fala, baseadas na aprendizagem da sintaxe e do léxico, mudam, pela prática da reflexão, para uma visão mais colaborativa e dialógica da fala.

Corrigir ou não corrigir o erro do aluno? E se corrigir, quando corrigir? O que pensam professores e alunos? Essas são algumas das perguntas levantadas por Aurélia Leal Lima Lyrio, em *Expectativas de professores e alunos em relação à correção do erro oral em língua inglesa*. Usando um amplo corpus, retirado de um questionário distribuído a mais de 600 alunos e professores, a autora mostra os desencontros entre as expectativas de professores e alunos.

## O QUE SE PODE FAZER PARA MELHORAR?

Esta seção trata do efeito da ação política na formação do professor, mostrando aspectos que estão além da língua, da escola e da academia. Discutem-se principalmente o papel da LDB, dos Parâmetros curriculares, das associações de professores. Incluem-se também dois estudos, um sobre a manutenção do ensino do ucraniano no Estado do Paraná e outro sobre o desenvolvimento do ensino do Português como língua estrangeira no Japão. A idéia básica é de que a formação do professor é de responsabilidade de toda a sociedade.

Em meu trabalho, *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*, enfoco os aspectos políticos dessa formação, considerando as implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o papel das universidades e das associações de professores e principalmente as implicações que podem advir do ensino de uma língua multinacional, como parece ser o caso da língua inglesa na atualidade. Procuo argumentar que uma língua multinacional não só é multicultural, como também possui variedades regionais que podem ser ensinadas ao aluno. A ênfase do ensino deve estar na produção (não apenas na leitura) e em objetivos específicos, às vezes não atendidos pela língua materna. Defendo a idéia de que o foco de interesse deve estar não no país onde a língua é falada, mas onde ela é estudada.

*O papel das associações na formação de professores* é um trabalho colaborativo de vários presidentes de associações de professores de línguas, incluindo alemão, francês, espanhol, inglês e italiano. Cada presidente resume o que sua associação tem feito junto aos seus associados e às instituições. O trabalho dessas associações consta não só da promoção da língua, mas também da introdução de novas metodologias de ensino, oportunidades de estágio, e, principalmente, a veiculação de informações junto aos associados.

Maura R. Dourado e Glória M. Obermark, em *Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática*, fazem uma reflexão sobre os conceitos que subjazem aos PCNs. Enfocam a natureza sociocultural da língua, as noções de interdisciplinaridade e os temas transversais. Argumentam que a proposta educacional do MEC exige mudança não só das práticas atuais de sala de aula, mas também de muitos livros didáticos, que não atendem aos pressupostos teóricos que balizam os PCNs. Como são feitas, essas práticas não levam o aluno a atuar discursivamente e a perceber as desigualdades da sociedade em que está inserido.

Marlene Maria Ogliari, em *A manutenção do ensino da língua ucraniana em comunidade bilíngüe: português/ucraniano*, apresenta os fatores responsáveis pela recriação, manutenção e ensino da língua ucraniana no município de Prudentópolis, no

estado do Paraná. Descreve a história da colonização ucraniana na localidade, mostra o papel da União, do Estado e da comunidade religiosa na continuidade do ensino e a situação atual da língua ucraniana no Paraná.

Junko Okamura, em *Política de ensino da língua portuguesa no Japão*, faz uma retrospectiva do ensino do Português naquele país. Iniciado oficialmente em 1919, com a emigração para o Brasil, o ensino do português se intensificou com as relações comerciais, com o interesse pelo futebol e, mais recentemente, com a migração de retorno de japoneses e seus descendentes.

Vilson J. Leffa  
Organizador



## PARTE 1 – QUAIS SÃO AS IDÉIAS?

O professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral são algumas das idéias chave aqui.



# Ensino de línguas estrangeiras

## Ocupação ou profissão

Maria Antonieta Alba Celani  
Pontifícia Universidade Católica – SP

Ao tratar do perfil do educador do ensino de línguas estrangeiras (Celani, 1996) abordei a questão com um olhar retrospectivo, tomando dois pontos no tempo como referências para minhas considerações. Foram eles 1955 e 1979. Considerei 1955 como um marco, porque foi o ano da publicação do documento da *Modern Language Association of America*, sobre as qualificações dos professores de línguas modernas para a escola secundária americana. Escolhi 1979 por ser uma data que diz respeito ao Brasil, a data do I Seminário Nacional para Professores Universitários de Língua Inglesa, onde, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre outras coisas, se discutiu a questão do perfil do professor universitário de uma língua estrangeira (Celani, 1979). A partir do que caracterizava a visão de capacitação para o professor de língua estrangeira naqueles dois momentos históricos, 1955 e 1979, minha posição em 1996, resumidamente poderia ser expressa assim: o professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Bohn (2000, p. 121-122) aponta questões importantes, fundamentais, para o estabelecimento de uma política de ensino de línguas estrangeiras apresentadas no Documento Síntese re-

sultante do I Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras<sup>1</sup>, mas, ressalta que o documento não é exaustivo. Além de outros aspectos apontados, o documento não trata, por exemplo, da questão do perfil do professor de línguas que o país precisa para atender às necessidades de ensino e aprendizagem de diferentes tipos de aprendizes, nem se posiciona sobre o problema do ensino de línguas estrangeiras na Universidade e o papel desta na formação dos recursos humanos necessários; não se posiciona tampouco sobre a necessidade de associações dos profissionais de ensino e as responsabilidades dos associados.

A questão da profissionalização e, conseqüentemente, do papel do profissional do ensino de línguas estrangeiras foi o tema do II Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras<sup>2</sup>.

Em Celani (1996) várias vezes usei os termos profissional, profissão, sem, no entanto, me preocupar em elaborar a questão da significação que lhes estava atribuindo. Aqui, pelo contrário, quero me deter exatamente no aspecto profissão, tema desse II Encontro – Construindo a Profissão. Para poder entender o que queremos construir, parece ser necessário antes de mais nada definir aquilo que estamos construindo.

Qual seria a motivação para a interrogação no título deste trabalho?

A alternativa estaria expressando dúvida, incerteza, hesitação ou é apenas um recurso retórico? É o que veremos ao longo da discussão.

## DEFININDO OS TERMOS E A ÁREA

Para definir os termos recorro primeiramente aos dicionários. Vejamos o que diz o Novo Dicionário Aurélio:

*Ocupação* – ofício, trabalho, emprego, serviço.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, novembro, 1996.

<sup>2</sup> Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 3-5 setembro, 2000.

*Profissão* – atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência.

Essas duas definições não parecem ajudar muito, já que *profissão* pode também ser definida como *ocupação*, desde que seja especializada.

Já o *Collins Cobuild Dictionary* define *profissão* como um tipo de emprego que requer treinamento especial e que confere um status bastante alto e *ocupação* como um emprego ou profissão; uma atividade que se faz por prazer ou como parte da vida cotidiana.

Aqui, também, encontramos a circularidade que não torna as definições muito esclarecedoras.

Saindo agora do âmbito dos dicionários e recorrendo a um autor como Boyle (1988), *profissão* é uma corporação que restringe seu quadro de membros a partir de considerações não ligadas ao mercado, sendo os padrões profissionais não impostos pelo mercado, mas pela opinião dos próprios profissionais.

Howatt (1984, p. 213), por sua vez, aponta três condições principais para se poder falar de uma *profissão* autônoma:

- um arcabouço intelectual de princípios básicos distinto (condição necessária, mas não suficiente);
- um senso de coerência e estabilidade reforçado pelo estabelecimento de instituições com funções diversas, quais sejam: regras para admissão, manutenção de padrões, provisão de formação inicial e de alto nível, estruturas de carreira, comunicação por meio de periódicos especializados, associações e congressos;
- um comprometimento com a pesquisa e o desenvolvimento futuro.

Voltarei a comentar estas duas últimas definições mais adiante, quando tratar especificamente do ensino de língua estrangeira. Quanto a ocupação, o teor da discussão que segue deixará claro porque vou deixar de perseguir sua definição.

Mas, talvez, antes de prosseguir, seja necessário examinar como são definidos os profissionais? Podem ser definidos como

pessoas com qualificação acadêmica que recebem remuneração por serviços prestados a clientes, embora, em muitos casos, a remuneração provenha de uma agência externa como o Estado, neste caso estando-lhes geralmente assegurada para sempre. São pessoas que têm o comando de um corpo de conhecimento e que têm uma relação profissional com seus clientes, isto é, de prestação de serviços mediante remuneração,.

Duas questões se colocam aqui, de imediato. Que corpo de conhecimento é esse e de onde provém? Quem são os clientes?

Em relação à primeira pergunta, pode-se dizer que o conhecimento provém das áreas de interesse cognitivo, variando de acordo com a profissão. Quanto à segunda, os clientes são pessoas que necessitam de serviços especializados e que têm a possibilidade de remunerar quem os presta.

Vejam como as definições se aplicam no caso do professor.

A atividade do professor é certamente atividade especializada, da qual milhões de brasileiros tiram, ou procuram tirar, os meios para a sua subsistência; requer preparação especial, e, até algum tempo atrás, era atividade que conferia a quem a desempenhava um status relativamente alto, respeitado pela sociedade. Essa situação mudou, mas essa é uma história à parte.

Professores são obrigatoriamente pessoas com formação acadêmica; a natureza dessa formação e os resultados que dela advêm em termos de sua qualidade e eficácia, serão objeto de discussão mais adiante.

Mas, agora, voltemos nossa atenção para o educador, uma vez que tomo como pressuposto que todo professor é ao mesmo tempo educador. O interesse profissional do educador também está centrado no conhecimento, conhecimento específico de sua área de especialização, mas, pela natureza mesma e pela função moral da ação de educar, esse conhecimento tem de estar colocado à disposição da sociedade mais ampla. Educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político. Não há pedagogia neutra como bem salientam Shor & Freire (1986). Barnett (1994, p. 34) também atribui ao profissionalismo a condição de estabelecer pontes com a sociedade; mas, aponta para a diferença entre o trabalho realizado como operações para outra

pessoa, agência ou corporação e o trabalho realizado pelo que tem de válido em si mesmo, sentido como propriedade sua pelos atores em questão, no qual eles investem muito de si mesmos, tanto suas identidades sociais quanto pessoais. É o caso do professor?

De um modo geral, em sua relação com o cliente, as profissões se preocupam com a utilidade pragmática de seu corpo de conhecimento (Elliott, 1991). Mas, no caso da educação, o cliente é o aluno. Será esse o mesmo tipo de relacionamento daquele do profissional da medicina ou do direito ou da administração? Parece claro que não, e será objeto de discussão mais ampla mais adiante.

Por ser particularmente relevante para as considerações que faço em relação à educação e ao trabalho do professor, cabe aqui também citar a visão de Schön (1987) sobre o profissionalismo – representa um válido “conhecimento-no-uso”, que é o resultado de um número imenso de experimentos em tempo real em pensamento e ação. Assim, a prática profissional competente construi-se em torno do “conhecimento-na ação” e seu desenvolvimento depende da “reflexão-no-uso”.

Esta visão da construção do profissionalismo tem implicações sérias para a formação do profissional da educação, se concordarmos que existe esse profissional. É o segundo tipo de profissionalismo apontado por Barnett (1994) que está em jogo.

Embora tratando de outras áreas que não a educação, a visão, caricatural, é verdade, de Hammer (1996), um homem da área de negócios, pode ser útil para orientar nosso raciocínio. Para ele o trabalhador tradicional é “uma espécie de robô orgânico, operado por um gerente por meio de um controle remoto” e o profissional é “um ser humano independente” (p. 46). Tornar-se um profissional envolve um comprometimento com “uma sólida base na disciplina” de especialização, de modo a desenvolver “um estilo característico de pensar”, além de “ter um temperamento adequado”, que inclui “envolvimento pessoal, disciplina, sinceridade, entusiasmo e tenacidade” (p. 55-56). Para o profissional, o trabalho é “sua própria persona, sua própria essência” (p. 49). Hammer resume bem a diferença, quando afirma que os

profissionais “aprendem”; os trabalhadores tradicionais são “treinados”.

Trazendo essa discussão de volta para a área da educação, e, mais particularmente, para a área de ensino de língua estrangeira, parece-me que a distinção entre “aprender” e ser “treinado” é fundamental. É claro que está atrelada a duas histórias diferentes de educação. Uma, que se situa no positivismo e outra que se situa em uma visão de desenvolvimento resultado da reflexão, construído na prática.

A visão positivista vê a atividade profissional em geral como consistindo da resolução de problemas dentro de um arcabouço tornado rigoroso pela aplicação da teoria científica e da técnica (Schön, 1983, p. 21). Esse é o conceito de treinamento. O pressuposto técnico-racionalista que subjaz a essa visão é que técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação.

A segunda visão de educação, que podemos chamar de reflexiva, leva em conta as questões mais abrangentes da educação, quais sejam: as metas, as conseqüências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula. A educação reflexiva, o ensino reflexivo, são emancipatórios. Têm por preocupação melhorar a prática antes do que acumular conhecimento; incentivar a racionalidade e a autonomia dos professores e daquilo que é ensinado, em um contexto de valores democráticos (Parker, p. 31). Coloca-se, assim, a serviço do professor.

Dentro desse arcabouço, processos técnicos específicos, tendo em vista um alvo definido ou o simples domínio de um conjunto de procedimentos isolados, descontínuos, que se manifesta na forma de um conjunto correspondente de comportamentos isolados, também descontínuos, não se caracterizam como aspectos a serem desenvolvidos na preparação para a profissão de ensinar, e em nosso caso, de ensinar língua estrangeira. (Parker, 1997). Apesar do progresso alcançado, a prática mostra como essa visão ainda é forte na educação dos professores.

Aqui torna-se necessário fazer uma pausa para considerar as visões de conhecimento que estão embutidas nessas duas visões de educação. Parker (p. 15) usa as metáforas “sistema de entrega em domicílio”, “operadores na fábrica da educação” e “mercadoria empacotada, transmitida e vendida” para se referir a currículo, professores e conhecimento, respectivamente, dentro de uma visão positivista.

Na visão positivista de educação, o conhecimento é entendido como resultante da pesquisa, desenvolvida por alguém que não o professor, dentro de rigorosos padrões científicos, generalizável e aplicável a qualquer situação, enquanto que na visão reflexiva a imprevisibilidade das diversas situações da sala de aula faz com que o conhecimento seja questionado a cada momento e seja reconstruído a partir da reflexão. Deste modo, a reflexividade passa a estar embutida nas formas de conhecimento da modernidade (Giddens, 1991, apud Barnett, 1994, p. 23). E o professor se torna um pesquisador de sua própria prática. Cabe aqui recordar a visão de profissionalismo preconizada por Schön e referida anteriormente: a prática profissional competente constrói-se em torno do “conhecimento-na-ação” e seu desenvolvimento depende da “reflexão-no-uso”.

Mas, antes de poder resumir esta parte de minha exposição, preciso voltar à questão de quem são os clientes do profissional da educação.

Gostaria de elaborar um pouco a afirmação feita acima, de que os alunos são os clientes do profissional do ensino, e talvez chegar a constatar a necessidade de reformulá-la. É verdade que, dentro de uma concepção do professor como um profissional com qualificação acadêmica, prestador de serviços, para atender às necessidades de clientes, que, no caso, seriam os alunos, essas três concepções - necessidades, clientes, serviços - precisam passar por alguns ajustes. No caso dos profissionais de áreas tais como medicina, direito, engenharia, por exemplo, as necessidades, como já foi dito, são de ordem pragmática: há uma doença a ser diagnosticada ou tratada, há uma pendência jurídica a ser resolvida, há uma casa, uma estrada ou uma ponte a serem construídas.

No caso da educação é diferente.

Há outros elementos em jogo. Estamos atuando na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo. Estamos atuando na área da preparação para a vida. Há muito mais envolvido do que a simples prestação de um serviço, que é remunerado.

Embora tenham que ser consideradas, às vezes, necessidades de ordem mais pragmática, como seria o caso de situações de ensino de línguas para fins específicos, por exemplo, no contexto da educação em geral, as necessidades são de outra ordem. Trata-se da formação do indivíduo, da criança, do adolescente, do jovem. Serão nossos alunos meros clientes, que nos remuneram por nossos serviços, direta ou indiretamente? Tudo vai depender de como entendemos nossa relação com nossos alunos e de como entendemos a educação e o ensino. Se nossa visão de educação e de ensino corresponder ao que Paulo Freire (1970) chama de concepção bancária de ensino, isto é, depósito na cabeça de meu aluno um conhecimento que eu possuo e que transmito a ele, então poderemos dizer que nossos alunos são nossos clientes. Mas, se pelo contrário entendemos educação e ensino como uma troca entre aquele que ensina e aquele que aprende, em uma situação de interação, na qual o professor aprende com os alunos e estes aprendem com o professor e com os colegas, não há prestador de serviços e clientes. Todos são prestadores de serviços e todos são clientes uns dos outros. Inclusive, o professor é cliente de si mesmo. Esta é a visão inerente ao conceito de educação contínua do professor.

Resumindo esta parte, na qual, tentando definir os termos, acabei me estendendo em considerações mais amplas, dou-me conta de que raramente mencionei o professor de língua estrangeira especificamente. Mas, é que vejo o professor de língua estrangeira antes de tudo como um educador, e, portanto, tudo o que se aplica ao educador também se aplica a ele. Não o vejo como um técnico que possui os segredos das técnicas, das “dicas” consideradas mais eficazes para se ensinar uma língua que não seja a nossa primeira. O professor de língua estrangeira é um profissional, sim, que atua em uma área com características próprias, que fogem às das demais áreas nas quais se situam outras profissões.

As implicações dessa afirmação para uma melhor caracterização dessa profissão e, principalmente, as implicações para a formação desse profissional, serão os tópicos de que tratarei a seguir, após fazer um breve histórico do que poderíamos chamar do desenvolvimento da profissão.

## O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para esta seção me apoiarei em Howatt (1984), novamente, principalmente, para tomar como referência sua visão de profissão.

Voltemos à sua definição e tentemos preencher seus requisitos com aquilo que a história do ensino de línguas estrangeiras nos aponta. Embora me dando conta de que ficarão lacunas, de-tenho-me no ensino do inglês, a língua da minha profissão, pois acredito que essa história possa valer em grande parte também para outras línguas,.

As condições propostas por Howatt para que se possa falar da existência de uma profissão autônoma tiveram uma aparição tardia na história do ensino de inglês. Por volta da década de 60.

Mas qual era a situação antes disso?

As línguas modernas não foram aceitas como disciplinas, parte da educação escolar, até o início do século 17, e mesmo então ocuparam uma posição periférica (Kelly, 1969, p. 381). As línguas clássicas ocupavam o lugar privilegiado. Fleury (apud Kelly, 1969) caracteriza as línguas clássicas como *études utiles* e as modernas como *études curieuses*. No final do século 19, no entanto, muitas escolas européias tinham incluído uma ou mais línguas modernas em seus currículos. É nesse momento, também, que movimentos mais fortes começam a se firmar em relação ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente com o chamado *Movimento da Reforma*. Pela primeira vez oferecia-se ao ensino de línguas algo irrecusável – uma abordagem científica. Nomes como Henry Sweet, na Inglaterra, Vietör, na Alemanha, Passy na França e Jespersen na Dinamarca, foram os expoentes desse movimento, todos eles, com exceção de Sweet, tendo iniciado suas

carreiras como professores. O que hoje poderíamos chamar de trabalho em rede tomou vulto e dele resultaram, em várias línguas, não só livros, fundamentais ainda hoje, sobre o ensino de língua estrangeira, mas também, apareceram periódicos e fundaram-se associações, tais como a *Phonetic Teachers' Association*.

A base de uma profissão estava criada.

No que se refere ao inglês, e, de novo, usando Howatt como referência, a fase de criação dos fundamentos vai de 1900 a 1922, e começa com uma colaboração internacional. Como resultado de seus estudos com Passy em Paris, Daniel Jones, o pai dos estudos de fonética inglesa, persuadiu a Universidade de Londres a contratá-lo para dar um curso de fonética do francês para professores ingleses dessa língua. O que foi a contribuição de Daniel Jones para o estudo do inglês não caberia neste breve histórico. A fase seguinte, que Howatt chama de fase de pesquisa e desenvolvimento, vai até 1939 e inclui as contribuições notáveis de Harold Palmer e seus princípios do *Método Oral* e de Michael West e sua pesquisa sobre o léxico. Publicações inúmeras resultaram do trabalho desses pioneiros. A outra condição proposta por Howatt para a existência de uma profissão autônoma, ou seja, a existência de meios de formação de docentes, tinha sido preenchida com a criação do primeiro curso especial para professores de inglês como língua estrangeira, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, em 1932. A criação em 1934 do *British Council* permitiu que houvesse um foco de continuidade durante os anos de guerra, continuidade que se fortaleceu após o término da guerra: uma das primeiras iniciativas do *British Council* foi fundar um periódico profissional, o *English Language Teaching*, cujo primeiro número saiu em outubro de 1946 e permanece até os dias de hoje, agora com o título de *ELT Journal*. Foi no período do pós-guerra, até 1960, que, segundo Howatt, se deu a consolidação da profissão.

Após 1960 começa uma história, para alguns de nós já mais próxima de nossos próprios percursos, uma história com uma gama variada de especialidades profissionais ligadas ao ensino de língua estrangeira. A própria guerra foi determinante no desenvolvimento de novas maneiras de se entender o ensino de língua estrangeira. Isso afetou o ensino de várias línguas, não

só do inglês. Duas inovações principais, uma já corrente nos Estados Unidos, se desenvolveram: o método audiolingual, derivado de uma abordagem estrutural desenvolvida por Charles Fries (1945) na Universidade de Michigan, e o ensino de língua com uma abordagem situacional, representada nos cursos audiovisuais do CREDIF, tais como *Voix et Images de France* (1961) e *Bonjour Line* (1963). Na Inglaterra, seguindo-se os mesmos princípios, produziu-se a série *En Avant* para o ensino do francês e equivalentes em alemão, espanhol, e russo. Ao contrário dos cursos produzidos, por exemplo, em Michigan, que tendiam a se encaixar em um modelo, essa série desenvolvida pelo projeto Nuffield (1963-1974) encorajava a diversidade, embora mantendo-se dentro dos princípios estabelecidos pelo grupo.

Faço essas referências porque as considero marcos fundamentais na história do ensino de línguas estrangeiras.

Já no início dos anos 70 aparecem os primeiros sinais da abordagem nocional/funcional. Daí surgiu um dos movimentos mais interessantes no ensino de língua estrangeira, iniciado pelo Conselho da Europa em 1971 e tendo em vista o aluno europeu adulto, principalmente o imigrante. Pode-se dizer que a abordagem instrumental de ensino de línguas para fins específicos teve origem no trabalho desse grupo. Nessa época, também, começa-se a ouvir falar de uma abordagem chamada comunicativa, vagamente definida, mas claramente privilegiando o ensino da língua como meio de comunicação. Interessante notar que o impacto dessa abordagem veio reforçar e estender as tradições do ensino de línguas iniciadas pelo *Movimento da Reforma* no fim do século 19. alguma semelhanças com o *Método Direto* do fim do século anterior?

Embora uma disciplina denominada Lingüística Aplicada já figurasse no elenco de disciplinas da Universidade de Michigan em 1946, Associações de Lingüística Aplicada só aparecem quase duas décadas mais tarde na Europa, e mais de três décadas mais tarde nos Estados Unidos: A Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA), em 1946; a British Association of Applied Linguistics (BAAL), em 1966 e a American Association of Applied Linguistics (AAAL), em 1977. No Brasil, começam a aparecer foros específicos com a criação do primeiro En-

contro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI), em 1979, com a criação da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990 e com a criação de inúmeras associações estaduais de professores de várias línguas estrangeiras. As lutas que precederam à criação daquelas associações internacionais fazem parte da História e não cabe aqui recordá-las. É importante dizer, no entanto, que particularmente no início de seu desenvolvimento, a Lingüística Aplicada foi identificada com o ensino de línguas, particularmente estrangeiras. As consequências dessa identificação inicial talvez tenham dificultado a definição dessa nova área de conhecimento. Mas, essa, também, é uma outra história, bastante discutida em outros foros (Celani, 1992, 1998; Moita Lopes, 1996). Tratar do impacto que o desenvolvimento da Lingüística Aplicada provocou no ensino de língua estrangeira, e também materna, não cabe aqui. Basta dizer que é nessa área que o maior volume de pesquisas que têm alguma relação com o ensino de língua estrangeira se desenvolve.

Minha intenção ao apresentar este breve e, naturalmente, incompleto, superficial, quadro do desenvolvimento do ensino de língua estrangeira foi apenas de, ao fazê-lo, tentar ver se nossa área de especialização, particularmente no Brasil, preenche aqueles critérios. Parece-me que sim.

Vejam os. Há um arcabouço intelectual de princípios básicos, distintos dos que norteiam o ensino de outras disciplinas. Há um senso de coerência, embora às vezes a estabilidade nos pareça ameaçada, com as freqüentes mudanças no status que é atribuído ao ensino de língua estrangeira pela legislação ou por decisões locais. Há padrões claramente definidos para a admissão na profissão: possuir um diploma reconhecido de Licenciatura. A questão da preservação dos padrões ainda pode ser bastante complicada, mas há claramente uma preocupação a esse respeito. A questão é definir quem impõe os padrões; o mercado? os próprios professores? as associações? A resposta não é fácil. Continuando em nossa análise, temos periódicos especializados, associações e congressos específicos. A questão de uma estrutura de carreira ainda não está adequadamente resolvida, nem na Universidade nem na escola pública de ensino fundamental e médio. Temos esquemas de educação docente tanto como formação

prévia, na Universidade, quanto como formação em serviço, em vários contextos. Temos, portanto, uma profissão.

A alternativa que coloquei no título, já está clara, espero, não significa uma dúvida ou uma hesitação. Foi, sim, um mero recurso retórico.

Mas a resposta à minha pergunta inicial não é tão simples como pode parecer. Haveria necessidade de se aprofundar, além de outros, pelo menos os seguintes aspectos: a questão da estabilidade, entendida aqui como estabilidade não no emprego, mas estabilidade da disciplina na estrutura educacional; a questão da preservação dos padrões; a questão da educação do profissional de ensino de língua estrangeira; a questão da construção da identidade desse profissional e da visibilidade de sua existência. Dadas as limitações de espaço, no entanto, prefiro me ater, na última parte deste trabalho, à questão da formação do docente de língua estrangeira, pela abrangência e pela relevância que tem no presente contexto.

#### O PERFIL DO PROFISSIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Qual é o perfil do profissional que queremos, de que o país precisa?

Não é, por certo o “robô orgânico” (mero reprodutor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento).

Se, por um lado, como vimos acima, temos as condições necessárias e suficientes para se falar do ensino de língua estrangeira como uma profissão, por outro lado ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é

encarada, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos. Veja-se, por exemplo, a opinião de um ex-governador de SP a respeito da reivindicação de melhores salários por parte dos professores da escola pública: não têm do que se queixar, pois são, na enorme maioria, mulheres, que contam com o salário dos maridos e o que recebem como remuneração é para satisfazer pequenos caprichos, compra de bijuterias e outras miudezas. A autoridade maior do estado na época vê o trabalho de quem é encarregado da educação dos futuros cidadãos, agentes do destino do país como um simples bico, além de, em uma atitude machista, que ignora a participação de homens como professores, presumir que todas as mulheres que ensinam são necessariamente casadas e dependentes de seus maridos e não profissionais independentes.

A profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras, é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê dessa situação. Talvez a resposta a essa pergunta seja por demais perturbadora e insuportável.

No caso particular das Licenciaturas em Letras, há ainda que se lutar com o que Pedro Demo (2000) chama de seleção negativa, isto é, “a tendência de entrada na profissão de pessoas com desempenho acadêmico inferior e que se contentam com formação menos exigente” (p. 80).

Mas, muitos poderiam estar pensando: isto não é a regra, estamos falando de exceções. Se a invasão por outros profissionais pode ser exceção, por certo não é exceção o problema da formação menos exigente. Qualquer um de nós que trabalhe com programas de formação em serviço sabe que essa é a situação mais comum.

Se o profissional de ensino, especificamente o de língua estrangeira, que queremos deve ser antes de mais nada um educador, isto significa que, a partir da capacitação na área de especialização, no nosso caso a língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo. Precisa, além de educar-se sobre as culturas da língua que ensina, também educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes, promover o conhecimento mútuo de dois universos, sobrepostos, mas que não se conhecem (Morin, 1999). Isto envolve, por exemplo, trazer a cultura da mídia e da tecnologia para a sala de aula, o que é particularmente relevante no ensino de língua estrangeira. O professor não pode, como é ainda comum, perceber o objeto de sua disciplina como algo auto-suficiente, sem fazer ligações com outros objetos estudados em outras disciplinas, ligações com o universo de que ele e seu aluno fazem parte. (Morin, 1999, p. 106). É a transversalidade. Deve ver-se como um trabalhador do conhecimento, um profissional da aprendizagem, mas de uma aprendizagem criativa e reconstrutiva, não reprodutiva e circular (Demo, 2000). Deve estar, conseqüentemente, em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar. Em suma, deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque, como já vimos, ensinar não é uma atividade neutra. E, no caso do ensino de língua estrangeira a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada.

Mas esse profissional não brota do nada. Deve ser educado para tal.

E qual seria o lócus privilegiado para essa educação?

No sistema educacional brasileiro esse lugar é a Universidade. Essa seria uma outra vertente de discussão. Está claro que não há espaço para considerações profundas a respeito da ques-

ção. Mas, há algumas linhas mestras importantes que cabe discutir aqui antes de finalizar.

Pelo que foi exposto até aqui, não é difícil prever que linha de raciocínio vou perseguir. Se queremos formar o profissional reflexivo como descrito acima, é claro que essa formação não pode ser do tipo da vigente na maioria das Universidades, ou seja o esquema 3+1, três anos de Bacharelado e um ano de Licenciatura, como se fosse um curso à parte, ou mesmo a distribuição de disciplinas denominadas pedagógicas ao longo do curso de Letras, mas sem nenhum vínculo com as demais disciplinas do currículo. Outra questão a considerar é a forma e o conteúdo da disciplina Prática de Ensino.

Consideremos em primeiro lugar a estrutura da Licenciatura. Pelo que conheço, embora não tenha feito pesquisa sistemática a respeito, na maioria das Universidades as disciplinas do curso de Licenciatura, Didática, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação não são integradas entre si e muito menos o são com a Prática de Ensino específica. A maioria dos alunos não vê relevância nessas disciplinas e não consegue fazer conexões com sua área específica. São disciplinas em geral ministradas dentro de uma visão de transmissão de conhecimento apenas, sem que sejam estabelecidos princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. É a transmissão do saber empilhado (Morin, 1999, p. 21).

Na Prática de Ensino, a prática em geral não existe ou é uma farsa, e o conteúdo teórico, quando é trabalhado, é apresentado na forma de técnicas a serem adquiridas, de receitas a serem seguidas ou de “dicas”. Não há uma construção da teoria que deve embasar o ensino de língua estrangeira a partir de uma reflexão sobre a prática. Nesta visão estamos formando um técnico, o que, para Elliott (1991, p. 111) significa a desprofissionalização, de vez que para atingir a excelência não basta melhorar habilidades técnicas específicas, mas é indispensável considerar os fins e os valores que definem a prática. Uma filosofia de ensino é algo que deve ser forjado individualmente e reformulado à medida que é construído na prática e traduzido nas experiências da prática (Richardson, 1997, p. 176). As reformas devem ser feitas na formação inicial, isto é, na Universidade. Mas, a Universidade

é resistente, permanece onde sempre esteve, adotando uma atitude de autodefesa. Só poderá haver progresso na Universidade e na escola com a profissionalização crescente dos professores, tendo a prática reflexiva e a participação crítica como fios condutores (Perrenoud, 1999). Mas, é preciso que fique claro que a consciência crítica, face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo; aceita-os na medida em que são válidos.

Na Universidade os saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências, e o grande problema é a brecha entre o discurso da universidade e o cotidiano, principalmente o cotidiano que o professor recém-formado vai encontrar na escola. Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula. E isso deve ser feito em todas as disciplinas do currículo, não apenas nas de Licenciatura.

Mas, a prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua, como já foi mencionado, uma participação crítica, que inclua a responsabilidade com a cidadania. Isto significa que o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional. Isso fará com que se sinta membro de uma profissão e responsável por ela.

No entanto, como bem apontam Maturana e Rezepka (2000), não basta essa formação reflexiva, se não houver um compromisso do Estado na conservação da dignidade dos professores, oferecendo condições para que possam guardar o respeito por si mesmos. Isto é fundamental, mas também é uma história à parte.

Penso que esta descrição das capacidades dos professores do futuro, resumida de Fullan (1993), pode bem traçar o perfil do professor do futuro, e certamente, do professor de língua estrangeira.

### O professor do futuro deve

1. Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral)
2. Aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender).
3. Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social.
4. Trabalhar de modo interativo e colaborativo.
5. Aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem
6. Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas
7. Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação.

O objetivo moral é a espinha dorsal que dá suporte aos outros requisitos. Sem ela tudo desmorona. O professor de línguas estrangeiras do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade; essa será uma rede de pesquisadores de suas próprias práticas. Isso também requer uma preparação para enfrentar os riscos e as incertezas do processo de transformação. Envolve o querer.

Mas, antes de terminar, não posso deixar de trazer um outro elemento para uma reflexão sobre o profissional de ensino de língua estrangeira que queremos. Sei que em alguns círculos esse elemento não é levado em conta, ou é até questionado. Não sei se é resultado de muitos anos de trabalho quase que diário em sala de aula, e ultimamente mais diretamente resultado de contacto mais próximo com meus colegas profissionais do ensino de inglês na escola pública, mas não posso deixar de terminar com uma reflexão de Morin (1999, p. 101-102) a respeito da profissão de ensinar: buscando respaldo em Platão, afirma que a condição indispensável a todo ensino é o *eros*, a um só tempo, desejo, prazer e amor. Essa é também a visão de Paulo Freire (1979, p. 29):

não há educação sem amor; quem não é capaz de amar os seres inacabados não é capaz de educar. Não é capaz de se tornar um profissional da educação. E como isso é importante na aprendizagem de língua estrangeira, dados os fatores de ordem afetiva envolvidos. Necessitamos, então, acrescentar mais um item à lista de Fullan, ou, talvez, este elemento esteja subjacente à idéia de afetar a vida do aluno, fazer algum tipo de diferença.

Utopia? Sonho? Talvez. Mas, se utopia significar um comprometimento histórico crítico, que ao mesmo tempo vê a esperança como essencial para o diálogo verdadeiro que leva à transformação, tenho uma posição utópica, no significado que lhe atribui Giroux (1988, p. 173) de *possibilidades ainda não realizadas*. É o sonho acordado, não do que foi, mas “daquilo que ainda não é” e que pode ser trazido para a vida e para o mundo pela fantasia (Bloch, 1970, p. 86-87, *apud* Giroux, 1988).

É bom sonhar.

\* Agradeço a Leila Barbara pela leitura deste trabalho e pelos comentários.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNETT, R. 1994. *The limits of competence*. Open University Press.
- BLOCH, E. *The philosophy of the future*. Herder and Herder, 1970.
- BOHN, H. Os aspectos ‘político’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem e Ensino*.3/1. UCPel/Educat:117-138, 2000.
- BOYLE, N. *Understanding Thatcherism*. New Blackfriars. Summer, 1988.
- CELANI, M.A.A. Teacher Education for English Language Teaching at University Level. In: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Seminário Nacional para Professores Universitários de Língua Inglesa. Documento Básico*. UFRGN:27-34.

\_\_\_\_\_ 1992. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: Paschoal, M.S.Z de e M.A.A.Celani (orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. EDUC:15-23, 1979.

\_\_\_\_\_ O perfil do educador do ensino de línguas: o que muda? Comunicação apresentada em mesa-redonda no I Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

\_\_\_\_\_ Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: Signorini, I e M. C. Cavalcanti. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Mercado de Letras, 1998.

DEMO, P. *Ironias da educação. Mudanças e contos sobre mudanças*. DP&A Editora, 2000.

ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Open University Press, 1999.

FLEURY, C. *Traite du choix et de la méthode des études*. Paris. 1686-1675.

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

\_\_\_\_\_ *Educação e mudança*. Paz e Terra, 1979

FREIRE, P & I. Shor. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Paz e Terra, 1986.

FRIES, C. *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press, 1945.

FULLAN, M. *Change forces. Probing the depths of educational reform*. The Falmer Press, 1993.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Polity Press, 1991.

GIROUX, H.A. *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvin, 1988.

HAMMER, M. *Beyond reengineering: how the process-centered organization is changing our work and our lives*. Harperbusiness, 1996.

HOWATT, A.P.R. *A history of English language teaching*. Oxford University Press, 1984.

KELLY, L.G. *25 centuries of language teaching*. Newbury House, 1969.

MATURANA, H. e Sima Nisis de Rezepka. *Correção do fazer e não do ser. Formação humana e capacitação*. Editora Vozes, 2000.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras, 1996.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil, 1999.

PARKER, S. *Reflective teaching in the postmodern world. A manifesto for education in postmodernity*. Open University Press, 1997.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e reflexão crítica. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 12:5-19, 1999.

RICHARDSON, V. (ed.) *Constructivist teacher education: building a world of new understandings*. Falmer Press, 1997.

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

\_\_\_\_\_ *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass, 1987.



# Do aquário em direção ao mar aberto

## Mudanças no papel do professor e do aluno

Markus J. Weininger  
Universidade Federal de Santa Catarina

Construir a profissão do professor de línguas estrangeiras (LE) inclui não apenas o aperfeiçoamento contínuo da capacitação dos seus agentes, mas também a conscientização da sociedade e dos políticos da área de educação a respeito da importância de aprender línguas estrangeiras em si, no contexto nacional da qualificação mais completa de profissionais de todas as áreas e no contexto global da participação mais eficiente do país nos cenários econômicos e científicos mundiais. As contribuições a seguir tentarão apontar três aspectos relevantes para alcançar as duas metas, com a intenção de dirigir o olhar para as perspectivas do futuro próximo da nossa área.

1. *Mudanças nas abordagens didáticas* no ensino de LE e o estado atual da disciplina;
2. *Mudanças no próprio objeto do ensino*, pois a linguagem está sujeita a alterações profundas que não podem ser ignoradas ou subestimadas pelos profissionais da área;
3. *Mudanças no papel do aluno, do professor e do material didático* que devem ser consideradas tanto no ensino em si quanto na formação de futuros profissionais.

Dentro do primeiro aspecto, unanimidades como o método comunicativo e a abordagem sócio-construtivista serão objeto de reflexões e questionamentos. A segunda parte mostrará que a coincidência de inovações tecnológicas (o acesso massificado aos meios eletrônicos de comunicação) com tendências econômicas mundiais (a famosa globalização) está começando a redefinir a própria linguagem e suas funções de uma maneira profunda que

pode ser comparada à revolução no uso e na função da linguagem, iniciada cinco séculos atrás pela imprensa de Gutenberg. Novas competências receptivas e produtivas serão necessárias para continuar participando do discurso moderno, e o conceito de letramento em si, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, precisa ser ampliado e adaptado às novas realidades que estão surgindo. A última seção definirá mais estas competências e de que maneira elas exigirão uma redefinição dos objetivos e da metodologia do ensino nesta área, com a intenção de tornar não apenas o aluno, mas também o professor, um agente global autônomo na sua área de atuação em língua estrangeira e materna. Tentarei formular meus pontos de vista de uma maneira acentuada, com a intenção de provocar discussões vivas, produtivas e urgentes em torno destes assuntos, tanto entre professores de línguas estrangeiras quanto entre colegas que atuam na formação de profissionais das áreas relacionadas bem como entre políticos e administradores da educação em geral.

#### MUDANÇAS NAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LE

Já nos anos 90, os processos de globalização econômica e cultural deixaram suas marcas profundas em inúmeras áreas das sociedades. Uma delas é a necessidade de competências específicas em línguas e culturas estrangeiras para segmentos profissionais mais variados, muito além das áreas tradicionalmente ligadas ao comércio internacional. Em quase todos os setores da sociedade e da economia cresceu a pressão para se acompanhar as atuais tendências globais desta área para não perder terreno no âmbito competitivo da economia mundial, onde a obrigação de aumentar a produtividade elimina a cada dia milhares de postos de trabalho menos qualificados. Portanto, durante as últimas três décadas, conhecimentos em línguas estrangeiras tornaram-se imprescindíveis tanto para os indivíduos quanto para as empresas. Em decorrência disso, dentro do desenvolvimento das metodologias e abordagens didáticas, sentiu-se a tentativa contínua de ganhar mais eficiência no binômio ensino–aprendizagem de idi-

omas, o que resultou no desenvolvimento cíclico de novas abordagens didáticas. No anexo são citados apenas alguns dos métodos mais conhecidos de maneira simplificada, para focalizar algumas tendências chave que formam as bases da situação atual da disciplina. Aqui só quero abordar explicitamente as duas abordagens mais recentes, o sócio-construtivismo e o método comunicativo<sup>1</sup>. Dentro do aquário – a abordagem “comunicativa”

O embasamento teórico dos métodos “comunicativos” encontra-se na *speech act theory*<sup>2</sup>, esboçada por John Austin (1962) em *How to do things with words*<sup>3</sup>, e John Searle (1970) em *Speech Acts*, e, no âmbito sociológico e filosófico, em Jürgen Habermas e seu conceito de competência comunicativa<sup>4</sup> como base para uma renovação da legitimidade da democracia representativa e pluralista em *Theorie des kommunikativen Handelns*<sup>5</sup> (1981). Conforme o espírito do final dos anos 70 e início dos anos 80, o objetivo principal era emancipatório: dar ao aluno as ferramentas lingüísticas necessárias para defender seus interesses num ambiente social codificado pela língua alvo. Programas integrativos de cursos para a aquisição de L2 por trabalhadores imigrados deram início à abordagem comunicativa (latinos e asiáticos nos EUA, indianos e paquistaneses na Grã-Bretanha, árabes e africanos na França e turcos, gregos e iugoslavos na Alemanha). A progressão do material apresentado não seguiu mais uma linha de complexidade morfo-sintática crescente apenas, e sim uma sucessão de atos da fala básicos como “fazer con-

---

<sup>1</sup> Abordagens “alternativas” interessantes como *Silent Way*, *Superlearning*, *Suggestopedy*, ou *Total Physical Response* que nunca se tornaram amplamente reconhecidas e aplicadas são omitidas aqui. No meu artigo 1996a, sobre estudo autônomo e recursos informatizados, encontra-se um resumo mais completo da história das metodologias de língua estrangeira.

<sup>2</sup> Teoria dos atos da fala

<sup>3</sup> Como fazer coisas com palavras

<sup>4</sup> O conceito original postula competência comunicativa na língua materna para poder participar do discurso político e social com direitos e chances iguais (no sentido do letramento político mencionado na seção 2). Apenas se todos os interesses tem voz e vez numa sociedade, a democracia representativa tem legitimidade, segundo Habermas.

<sup>5</sup> Teoria da ação comunicativa

tato com uma pessoa desconhecida”, “pedir informações”, “formular uma reclamação”, “descrever processos”, “dar instruções” etc. De certa forma, as progressões dos atos da fala e das estruturas morfo-sintáticas evoluem conectadas uma à outra. Há afinidades entre determinados atos da fala e unidades gramaticais (pedir informação: frase interrogativa; dar instruções: imperativo; descrever processos: voz passiva etc. ). Importante, porém, era que as estruturas gramaticais estavam a serviço da intenção comunicativa e não mais vice-versa. A tarefa do professor era de apresentar pequenas situações comunicativas e provocar uma necessidade de interação na sala da aula, que só podia ser satisfeita através das estruturas lingüísticas por ele introduzidas. A qualidade da aula comunicativa era medida, entre outras coisas, pela porcentagem de participação dos alunos no diálogo de aula, sempre se evitando o uso da língua materna.

Na prática, a abordagem comunicativa encontrou vários problemas. Assim, a partir de um certo nível, não existe mais uma hierarquia entre os atos da fala que possa estruturar o processo de aprendizagem. Outro problema, mais grave, é que o aluno era preparado (com a encenação situativa e interativa de atos da fala) para algumas situações cotidianas. Porém, na vida real deste aluno, estas situações talvez nem fossem tão relevantes, ou elas nem ocorriam, ou raras vezes exatamente assim como na aula. Estas restrições valem principalmente no momento em que estes métodos foram transferidos do ensino de L2 dentro do contexto da língua alvo para o ensino de LE em países distantes da cultura alvo onde os alunos talvez nunca tivessem a oportunidade de viajar e experimentar um contato com o cotidiano da cultura alvo. Na hora de praticar a língua alvo em situações reais, o aluno era obrigado a pular de uma situação para a outra como se fossem ilhas seguras no oceano ameaçador da comunicação autêntica. Infelizmente, estas ilhas não eram muito animadoras, ou seja, as possibilidades de os parceiros de comunicação se limitarem apenas a elas e manter uma comunicação satisfatória eram restritas. Faltava flexibilidade e competência de adaptação às necessidades sempre diferentes da comunicação real dos indivíduos. Como o método áudio-lingual, a abordagem comunicativa clássica não desenvolve de maneira satisfatória as habi-

lidades de leitura e expressão escrita. Muitos dos materiais didáticos careciam de uma sistematização da gramática, deixando uma lacuna a ser preenchida pelo professor que, muitas vezes, o fazia com o material e a didática que ele mesmo havia experimentado como aluno da língua alvo 20 anos antes. As limitações ainda mais sérias da abordagem comunicativa, porém, são a falta de autenticidade da comunicação em sala de aula e o fato de que ela não deixa de ser autoritária, apesar da intenção emancipatória e democrática. Ela primeiramente decreta de forma paternalista a necessidade de "emancipação", e depois em que áreas e com que instrumentos lingüísticos ela deve ocorrer – e até em que limites. O material didático determina conteúdo e forma das atividades que acontecem na sala de aula, não as necessidades e os interesses dos alunos. Até hoje, a grande maioria de todos os métodos e materiais de ensino modernos é etiquetada como "ensino comunicativo", como no mundo da política todos os governos se auto-intitulam "democráticos", independente da realidade escondida atrás deste rótulo. Nos anos 90, redefiniu-se o significado de "comunicativo". Antes, era denominador comum para métodos que visavam treinar o aluno com diferentes recursos situativos para vencer o desafio da comunicação coloquial e cotidiana na língua alvo. Depois entendeu-se com isso uma verdadeira comunicação entre os participantes, docente e discentes. Antes de mais nada, o professor seria parceiro no processo de aprendizagem, não mais "mestre". Porém, na prática, havia ainda relativamente pouca comunicação autêntica na sala de aula "comunicativa". Explico: a maioria dos exercícios situativos não passa de uma simulação artificial. Nos exercícios típicos, ninguém está *realmente* perguntando pelo nome do colega ao lado pois já o sabe, nem comprando uma passagem ou reservando um quarto de hotel, muito menos trocando um aparelho com defeito. Predomina o faz-de-conta, que privilegia os participantes mais extrovertidos (tanto professores quanto alunos), mas causa constrangimentos, passividade ou até mal-estar para outros. A abordagem "comunicativa" padece de uma contradição intrínseca constitutiva que pode ser ilustrada com a seguinte instrução: "Seja bem espontâneo. Agora!". Em outras palavras, um ato comunicativo sem uma intenção comunicativa genuína e autêntica dos

participantes é artificial e normalmente disfuncional lingüística-mente. Um estudo da interação em aula entre professor e alunos de língua estrangeira com a ajuda das ferramentas da análise de discurso poderia apontar uma série de indícios concretos para documentar o grau de disfuncionalidade. O aluno, com seus interesses e suas necessidades comunicativas, deve estar no centro do processo de aprendizagem de língua estrangeira. O aluno não deve ser objeto do processo de aprendizagem e dos esforços do professor, empenhado em aplicar "vacina" lexicográfica e "injeções" sintáticas em alta dosagem diretamente no cérebro dos estudantes, junto a treinos de sobrevivência situacional, para deixá-los aptos a enfrentarem os desafios da comunicação autêntica no novo idioma. Em vez disso, o aluno deveria ser o sujeito consciente e responsável do seu próprio processo de aprendizagem. A aula não deve privilegiar mais o professor, nem o material didático. Na prática, porém, o professor da aula "comunicativa" continua tendo uma participação muito elevada no discurso de aula, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, ou seja, ele fala muito mais que todos os alunos juntos e ainda dita as regras a partir de uma posição hierarquicamente superior. Isso não ocorre porque os professores sejam egocêntricos incuráveis, mas sim porque, por um lado, o material didático está explicitamente no centro do processo e precisa ser aplicado e implementado pelo professor com bastante presença. Por outro lado, isso ocorre porque os alunos referem-se ao professor na sua produção e não ao grupo, atomizando assim o discurso em interações paralelas e isoladas onde necessariamente o professor sempre tem uma participação desproporcional para atender as expectativas de cada aluno. Na melhor das hipóteses é uma comunicação bastante assimétrica, favorecendo ironicamente quem já domina a língua alvo. Em casos mais graves assemelha-se à famosa sátira absurda da aula de língua estrangeira por Eugène Ionesco (1954), ou seja, um "diálogo de surdo e mudo". O professor faz perguntas de conteúdo apenas para verificar se os alunos usam a forma sintática correta na resposta. O professor responde a perguntas que ninguém fez ou feitas por ele mesmo, em um monólogo perfeito. Por outro lado, ele não responde a perguntas reais, urgentes e produtivas. Por exemplo, à pergunta "Porque isso é as-

sim?", muitas vezes o professor responde "Porque é assim! Tem que aprender e pronto". Além de ser uma resposta errada (a resposta certa dependeria de um conhecimento suficiente em lingüística da língua alvo que o professor não adquiriu durante a sua formação), ela comunica ao aluno que o objetivo prioritário da aula não é a comunicação e sim o velho (e mau) estudo da língua, baseado nos dois pilares: sabedoria do professor e ignorância do aluno, o que lhe é atestado continuamente por quase todos os tipos de atividades, sejam explicitamente avaliativas ou não.

Coerente com isso, a verdadeira intenção – nada comunicativa – dos alunos nos seus atos da fala encenados e nas tarefas escritas continua a mesma: evitar erros. Raras vezes, os alunos querem comunicar um conteúdo para eles relevante. E, como o conteúdo normalmente também não tem nenhuma relevância para o professor, este pode se dedicar inteiramente à sua verdadeira intenção nestas interações: verificar até que ponto os seus alunos atingiram os objetivos da aula. Ou seja, ele quer justamente encontrar os erros que os seus alunos tanto tentam evitar. Os dois formam um par perfeito numa contradição que pode ter até certos encantos. Além disso, esta distribuição mais tradicional dos papéis é cômoda e segura para ambas as partes. A permanente renegociação dos papéis num discurso aberto e autêntico exige muito mais esforços e traz riscos muito maiores do que a situação estável da aula tradicional. Infelizmente, porém, isto dificilmente será uma comunicação válida ou autêntica, e principalmente não prepara o aluno de maneira suficiente para as exigências reais que deverá enfrentar depois do seu curso. Como já foi mencionado, alunos e professores menos extrovertidos, inseguros ou tímidos sofrem bastante neste tipo de ensino. Nem todos são atores natos. Assim, não é por acaso que ambos, professores e alunos, freqüentemente caem para a língua materna, com certo alívio, quando querem realmente comunicar algo um para o outro ou entre si na aula, pois foi estabelecido implicitamente que o uso da língua alvo em sala de aula serve a outros propósitos, a saber, aprender esta língua como um objeto de estudo ou treinamento. Ela não é uma ferramenta comunicativa internalizada e aplicada naturalmente.

Evidentemente, o relato crítico feito aqui não contempla o ideal da abordagem comunicativa, como poderia ser nos seus melhores momentos, mas sim a aula média real. Não estou considerando a minoria de professores extraordinários que sempre consegue ultrapassar as limitações de todas as abordagens e sim o professor médio sujeito a todas as limitações bem conhecidas. Mesmo assim, deve que ser dito que a abordagem comunicativa tem suas grandes vantagens sobre as anteriores, principalmente se consideramos os antigos excessos da idolatria à gramática tradicional que Robert de Beaugrande caracterizou como "conjunto de respostas inviáveis a perguntas irrelevantes"<sup>6</sup> ou as tentativas de adestramento "científico" dos alunos na época da abordagem behaviorista. A proposta aqui defendida, porém, é de não descansar neste patamar, mas tentar avançar ainda mais e dar um passo qualitativamente novo. Por causa de uma série de motivos, a abordagem comunicativa não consegue superar a prisão da sala de aula (a "cela de aula com as suas grades curriculares" como Lauro Wittmann colocou<sup>7</sup>). Ela continua tratando a língua alvo como um objeto externo que ela tenta controlar, colocando-a dentro de um aquário. Este aquário é enfeitado com elementos reais ou ao menos com simulacros verossímeis. Os participantes do processo conseguem manter uma distância sanitária segura e confortável do objeto confinado entre as paredes de vidro. Quando ocasionalmente se jogam para dentro da água, assumindo a forma de um peixinho, para dar algumas voltas no ambiente preparado para isso, não há nenhuma necessidade de se defender de fato nesta língua nova, inclusive porque a "chefia" do aquário tratou de não permitir a presença de concorrentes, predadores, correntezas, temperaturas ou condições de visibilidade adversas e assim por diante. Por isso, este ambiente não prepara os alunos de forma satisfatória para o mar verdadeiro. A abordagem comunicativa tenta importar pedaços de realidade para dentro da sala de aula de forma controlada e pratica com eles. O caminho

---

<sup>6</sup> Em sua conferência plenária sobre formalismo e funcionalismo na ocasião do I Encontro CelSul, realizado em Florianópolis em 1995.

<sup>7</sup> Na sua comunicação durante a mesa redonda de abertura do II ENPLE, em Pelotas, 2000.

diametralmente oposto de "exportar" o aluno para dentro do oceano sem cortar totalmente o cordão umbilical, pode ser uma opção para sair do impasse, como veremos<sup>8</sup>. A sala de aula nunca é o melhor lugar para aprender uma língua estrangeira. Acontece que para a grande maioria de pessoas ela é o único lugar disponível para isso. Reconhecendo esta limitação básica, podemos tentar trabalhar ao menos na sua superação parcial.

*Em direção ao mar aberto: a abordagem sócio-construtivista*

Depois de "comunicativas", um número crescente de aulas hoje são denominadas "construtivistas". Mas, também este mais novo rótulo passível de "marketing" educacional é mais (ab-)usado do que realmente colocado em prática. Nem sempre ele garante uma verdadeira reorientação da velha nova aula "tradicional" de língua estrangeira. A abordagem construtivista clássica apoia-se por um lado na teoria de Jean Piaget (1977) que descreve aprendizagem como um processo de (re-) construção de conhecimento pelo próprio aprendiz em fases distintas. Uma experiência *perturbadora* ou uma lacuna no conhecimento, o confronto com uma situação nova ou inédita exigem primeiro uma *assimilação* (incorporação do evento novo dentro de estruturas mentais preexistentes), depois a *acomodação* (onde as estruturas existentes se transformam para adaptar-se à nova necessidade) e a *equilibração* que restabelece o equilíbrio entre o indivíduo e seu ambiente. Este processo não funciona na base de experiências alheias cujos resultados são transmitidos de maneira tradicional, impostas ao aprendiz de fora para dentro. Cada indivíduo precisa percorrer as etapas descritas. Não é possível pular etapas. Outros elementos foram acrescentados pelo russo Lev Semenovitch Vygotsky (1962 e 1978), por exemplo, defendendo que o desenvolvimento do pensamento é atrelado ao desenvolvimento da linguagem e que ambos sempre ocorrem dentro de uma interação social do indivíduo com o seu ambiente, dentro de um determinado contexto sócio-histórico. Uma certa dificuldade do

---

<sup>8</sup> Um recurso para isso são ambientes virtuais baseados em texto, os chamados MOOs. Veja Shield & Weininger (1999b) para uma introdução no seu uso.

modelo sócio-construtivista de aprendizagem está na sua implementação em contextos de ensino institucionalizado, pois os eventos de aprendizagem só são produtivos se o indivíduo a) realmente sente a necessidade de assimilar, acomodar e equilibrar novos eventos e b) tem acesso a um contexto social relevante para ele e para este tipo de aprendizagem. Mortimer (1995) cita uma série de críticas pragmáticas ao modelo construtivista na aula de ciências, onde normalmente experiências "cruciais" devem provocar uma transformação dos conceitos leigos dos aprendizes em conceitos científicos, mais elaborados e complexos. É especialmente em casos onde o conhecimento leigo é satisfatório, que Mortimer vê limites quanto ao princípio básico da abordagem. Assim, por exemplo, para a maioria das pessoas seria suficiente saber que uma blusa de lã esquenta num dia de frio, mas não seria necessário saber que a lã é um excelente isolante térmico devido à sua estrutura de fibras que forma mais câmaras de ar que outros tecidos. Porém, ao contrário da aula de ciências, no caso da língua estrangeira, os conceitos e entendimentos "leigos" quase nunca são satisfatórios. Ou seja, o efeito da "perturbação" inicial persiste durante muito tempo no processo de aprendizagem, legitimando a transformação e expansão das estruturas mentais existentes dos alunos. Este é um dos motivos que parece indicar esta abordagem como especialmente adequada para a nossa área.

A "construção social de conhecimentos" exige uma comunicação autêntica e autônoma entre todos os participantes do processo. Assim, a língua alvo deve estar no seu papel natural de ferramenta de comunicação, percepção e cognição. Para isso, é importante afastar um pouco a intenção de aprender o idioma e gerar mais atividades (projetos, trabalhos em grupo, jogos etc.) que exigem as habilidades lingüísticas (o tradicional conteúdo da aula) como instrumentos para obter êxito na perseguição de outros objetivos. Como foi defendido aqui, é muito difícil conseguir esta constelação dentro da sala de aula com meios tradicionais. Difícil, mas não totalmente impossível. Sempre que os alunos "esquecem" que estão trabalhando (falando, lendo, escrevendo) na língua alvo, ocorrem fases em que eles aprendem mais do que durante esforços conscientes de aprender esta língua.

Tendo isso em mente, a editora alemã Langenscheidt lançou em 1994 um livro didático (*Die Suche*<sup>9</sup>; Eismann et. al. , 1994) construído em torno de uma novela criada para este fim pelo escritor Hans Magnus Enzensberger. O aluno esqueceria que seu livro tem objetivos didáticos. Idealmente, ele absorveria as estruturas lingüísticas "apenas" para poder seguir a trama instigante. Além da autenticidade da comunicação, a relevância dos conteúdos para os indivíduos é crucial. Conteúdos sem relevância existencial para o aprendiz não serão conectados a experiências prévias e dificilmente despertarão energia motivacional suficiente para a transformação duradoura de estruturas mentais preexistentes. Conteúdos apresentados em materiais didáticos, por motivos econômicos confeccionados para atender o mercado mundial – para todas as culturas, todas as faixas etárias todas as necessidades e para qualquer perfil de aprendizagem –, por definição, nunca podem atingir esta relevância em todos os casos concretos. No livro didático não cabem todos os assuntos que possam interessar e motivar todos os alunos existentes. Assim, durante grande parte do tempo, uma parcela considerável dos alunos não terá como experimentar os processos de aprendizagem sócio-construtivista já resumidos, mas sim, um certo tédio, uma inércia e passividade. Na melhor das hipóteses, aplicará um esforço considerável para ao menos tentar apreciar o material exposto no sentido do estudo tradicional nada construtivista.

Depois da relevância subjetiva dos conteúdos, o contexto social ou sócio-cultural no qual estes conteúdos e as estratégias para o seu processamento têm validade exerce igualmente uma função chave. Infelizmente, este contexto normalmente não coincide com a sala de aula. Deste fato decorre a separação entre aprendizagem e aplicação, estudo e prática, exercício preparatório e ação real. Do ponto de vista da abordagem construtivista, esta divisão é artificial ou, pior, contraproducente para a ocorrência de processos de aprendizagem seguindo as fases identificadas pelos seus teóricos. A. N. Leontiev (1979) definiu comunicação de maneira bastante interessante e procedente como a luta lingüística do sentido pessoal para alcançar significação social.

---

<sup>9</sup> A busca

Juntando esta definição com os conceitos construtivistas chega-se à conclusão de que aprendizagem linguística ocorrerá simultaneamente com esta luta por significação coletiva, ou seja, dentro de um discurso real, e não numa situação de treino anterior e separada deste discurso. Ben Shneiderman propôs um modelo interessante que reúne todas as exigências até aqui formuladas implícita e explicitamente. Já o título de Shneiderman (1997) indica o caminho: *Relate - Create - Donate*<sup>10</sup>. O autor expõe um tripé didático onde os alunos primeiro relacionam-se com pares ou interlocutores externos num processo de socialização e formação de uma comunidade de interesses comuns (no nosso caso usando a língua estrangeira) para depois criarem em conjunto um produto relevante para terceiros (por exemplo uma pesquisa, um site, um projeto caritativo ou de trabalho voluntário, etc. ) que depois será "doado" para um público externo. Em Davies et. al. (1998), descrevemos esta abordagem com três "COs": construção social de competências, produção colaborativa de conteúdos relevantes e socialização do produto em comunidades de referência onde os alunos de L2 convivem de maneira mais próxima com a língua e cultura alvo. Com a ajuda dos recursos dos meios de comunicação eletrônica, os alunos podem relacionar-se com falantes da língua alvo de uma maneira contínua, fácil, econômica e eficiente, e os resultados dos trabalhos podem ser publicados de forma igualmente fácil<sup>11</sup>. Assim, a artificialidade dos atos comunicativos dentro da sala de aula é substituída pela autenticidade do discurso real onde os alunos usam a língua alvo dentro de um contexto social relevante para comunicar conteúdos e negociar procedimentos, e não mais para "praticar" ou para evitar erros. A produção escrita também recebe uma valorização maior no momento em que não é mais destinada para a caneta vermelha e a gaveta do professor. Com esta mudança de abordagem, todos

---

<sup>10</sup> Relacionar-se, criar, doar

<sup>11</sup> Veja alguns exemplos concretos em Weininger, 1996b; Shneiderman, 1998; ou em Shield & Weininger, 1999a, onde usamos o ambiente virtual em texto MOO para integrar grupos de falantes nativos que participaram de uma medida de letramento adulto na Austrália com alunos japoneses de LE. Uma introdução mais ampla a este recurso tecnológico pode ser encontrada em Shield & Weininger, 1999b.

os paradigmas do sócio-construtivismo podem ser praticados de fato e não apenas servem como pano de fundo teórico de difícil implementação no dia-a-dia didático. Naturalmente, os papéis do professor e do aluno mudam radicalmente com esta abordagem (veja a seção 3 e anexo). Antes de expor alguns pontos de vista neste sentido, porém, quero analisar as recentes mudanças no próprio objetivo do aprendizado, na competência lingüística: a linguagem em si está evoluindo de uma maneira que terá muito mais impactos do que pode parecer à primeira vista.

### MUDANÇAS DA LINGUAGEM E DO LETRAMENTO NA ERA DA INFORMAÇÃO

Nos EUA, a discussão sobre novos tipos de letramento (*new literacies*) há bastante tempo ocupa um espaço considerável em discussões acadêmicas na área de educação (veja, por exemplo, Kennedy Manzo, 1999 e as obras citadas por Warschauer, 1999 e 2000). O conceito básico de *literacy* (estado de letrado) ampliou-se e é estendido além das técnicas civilisatórias básicas de ler e escrever com a ajuda de combinações como *political literacy*, *cultural literacy*, *technological literacy*, *information literacy*, *computer literacy*<sup>12</sup> etc. Aparentemente, o termo letramento para *literacy* foi usado pela primeira vez na discussão lingüística no Brasil por Mary Kato (1986), depois por Leda Verdiani Tfouni (1988). Apesar desta história de mais de quinze anos, o conceito de letramento ainda só começa a abranger mais do que o processo de alfabetização elementar. Nos Estados Unidos, existe uma ampla conscientização da população para a necessidade do "letramento novo" em larga escala. Mesmo em jornais do interior aparecem manchetes como "Distrito escolar inicia programa para letramento novo" (Beaufort Gazette, 07/01/2000). No Brasil, a discussão do letramento e alfabetização e competência de leitura funcional ainda prevalece<sup>13</sup>. A ana-

---

<sup>12</sup> letramento político, cultural, tecnológico, informacional, computacional

<sup>13</sup> Em uma busca na Internet com a ajuda do site [www.altavista.com](http://www.altavista.com) no dia 20/09/2000 encontrei 539 ocorrências mundiais da palavra "letramento" em

logia dos vários tipos de letramento com o letramento básico ressalta de maneira muito adequada que indivíduos sem letramento computacional, por exemplo, sofrem limitações quase tão severas quanto um analfabeto na sociedade moderna, tanto no mercado de trabalho quanto na realização plena dos seus direitos de cidadania. Nesta seção, porém, não quero apenas salientar a necessidade para a capacitação da população para o uso das novas tecnologias. Estas novas tecnologias de comunicação digital massificada estão também causando alterações na linguagem em si, nas suas formas, na sua função e na sua aplicação como ferramenta humana para a produção de conhecimento e a transformação do mundo em si. Para poder avaliar o potencial de mudança é útil considerar a mudança igualmente radical iniciada meio milênio atrás pela imprensa de Gutenberg que mudou para sempre o universo da linguagem e do ser humano como espécie, como foi argumentado por Elizabeth Eisenstein (1979) e outros<sup>14</sup>. Antes do livro impresso, o ato da escrita servia apenas para a cópia fiel de textos sagrados ou canônicos. Escrever não era um ato criativo e sim meramente reprodutivo e técnico. A leitura de textos acontecia muitas vezes em voz alta e publicamente, em um grupo e com fins exegéticos ou de proclamação. A transmissão de conhecimento, a formulação de pensamentos novos, a divulgação de novos conhecimentos e o seu debate ocorria na oralidade de uma tradição retórica extremamente desenvolvida. Apenas depois de Gutenberg, o ato da escrita começa a implicar necessariamente autoria individual, identificação do autor personificado com o texto e propriedade intelectual do texto. Leitura passou a ser a coleta de informação previamente acumulada em várias fontes, superando a exigência da presencialidade e simultaneidade no acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, a multiplicação e distribuição rápida de textos criaram uma distância e um caráter relativamente anônimo da leitura e da

---

101 sites diferentes. Mais da metade das ocorrências foi em colocação adjacente com "alfabetização". O resto usou "letramento" no sentido tradicional de se referir a processos da leitura e escrita na língua materna e o seu ensino. Apenas um site (<http://www.fae.ufmg.br/linpespos.htm>) usou "letramento" no sentido aqui proposto, falando em "novo(s) letramento(s)".

<sup>14</sup> Warschauer (1999) cita uma grande série de trabalhos sobre o assunto.

produção escrita. Isso reduziu o efeito das limitações impostas por vínculos de obediência a mestres e tradições, levando a discussões mais críticas, e, em decorrência, a inovações mais rápidas e cumulativas bem como a uma valorização da produção individual e do próprio sujeito como instância intelectual em si. Adicionalmente ao maior potencial crítico da palavra impressa, cada leitor passou a ser um autor em potencial. Mesmo com apenas uma extrema minoria da população tendo acesso a estas técnicas novas, os processos de multiplicação e dinamização do conhecimento tiveram uma repercussão e um crescimento absolutamente inédito. A ciência moderna iniciou-se e teve um desenvolvimento vertiginoso<sup>15</sup>. Porém, apenas a coincidência com mudanças econômicas e do modo de produção levou a um letramento em massas, vários séculos depois, por causa das necessidades da revolução industrial (cf. Tobey, 1998 ou Rubinstein, 1999).

### *O desenvolvimento do letramento*

No século XIX, letramento implicava o conhecimento de um cânone limitado de obras da literatura clássica (grega / romana), a formação em argumentação retórica, o decorar e copiar de obras tradicionais. A produção própria imitava os ideais clássicos de fala e escrita corretas. Este paradigma coincide com as necessidades de uma sociedade hierárquica e aristocrática, onde poucos proprietários das terras e dos meios de produção exigiam obediência aos valores tradicionais<sup>16</sup>. Na primeira metade do século XX, a industrialização em massa e o modo de produção fordiano levaram a um conceito de letramento baseado na consciência individual do sujeito econômico: método de estudo mais interativo – idealmente descobrindo e desbravando o mundo

---

<sup>15</sup> O assunto é bem mais complexo do que pode parecer à primeira vista, por exemplo, a externalização da palavra escrita como objeto manuseável, o conhecimento como um objeto transportável entre duas capas (e comercializável), tem implicações filosóficas importantíssimas no sentido de exercer um poder maior sobre as idéias e os objetos, de criar e dominar realidades ativamente das quais se era sujeito de forma passiva antes.

<sup>16</sup> Veja De Castell & Luke (1986), citados em Warschauer (1999).

letrado de forma mais livre – romances, histórias de aventuras e desbravadores, refletidos nos textos produzidos pelos próprios educandos, desenvolvendo assim as competências, as atitudes e os valores sociais necessários para a sociedade urbana industrializada. Warschauer (1999) cita Cuban (1993), defendendo que, na prática, este modelo progressista do sujeito crítico tenha sido muitas vezes tecnocraticamente reduzido a apenas um pacote de competências isoladas e descontextualizadas para garantir um funcionamento de mera sobrevivência econômica e social dos indivíduos. Como na produção industrializada, também na escola, a execução precisa e rápida de tarefas isoladas, limitadas e externamente definidas era tida como ideal de eficiência e de modernidade. No século XXI, finalmente, as novas tecnologias podem acelerar alterações nos conceitos de letramento, novamente em conjunto com contextos econômicos convergentes. Informacionalismo e globalização econômica e cultural são os dois pilares da nova revolução. Pela aceleração do desenvolvimento tecnológico e pelo efeito base (de se iniciarem já em um patamar elevado e dinâmico), processos que levaram mais de três séculos no caso da palavra impressa, agora poderão ocorrer em três décadas ou até menos.

Historicamente, a escrita como canal de preservação do saber aumentou em muito a persistência e disponibilidade do conhecimento e a sua reflexão, porém, a humanidade pagou o preço de perder grande parte da interatividade anterior da oralidade como canal principal do conhecimento. Interação e reflexão em combinação são identificadas como cruciais para a cognição<sup>17</sup>. Com as novas formas de comunicação mediadas por computadores, o desenvolvimento do conhecimento terá condições de unir permanência, disponibilidade e interatividade com uma agilidade inédita. Na ciência moderna baseada em mídia impressa, a divulgação, a discussão interativa e o amplo reconhecimento de resultados inovadores de pesquisa levavam em média entre três e dez anos. Na época da mídia eletrônica, este hiato é reduzido a poucos meses, o que leva por um lado a uma dinamização enorme, por outro, a um atraso e até à exclusão dos que

---

<sup>17</sup> Harnad (1991), citado em Warschauer (1999)

não participam (mais) destes processos de comunicação. Vários autores vislumbram a realização do "rêve d'une bibliothèque universelle, rassemblant tous les livres jamais publiés, tous les textes jamais écrits"<sup>18</sup> (Chartier, 1994), acessível a todos, de qualquer lugar e a um custo baixo, outros como Duguid (1996) defendem a continuidade do livro como canal importante do conhecimento. Idensen (1995) sublinha que o uso de redes de dados integrados com acesso em massa levará ao colapso de uma linha de diferenciação culturalmente constitutiva para a tradição ocidental: a separação nítida entre escrever e ler, produzir e receber textos, codificar e interpretar conhecimento deixa de existir. Arnett (1996) compara a porta da igreja de Wittenberg onde Martin Luther afixou suas 95 teses polêmicas, dando início à reforma que colocou em cheque o poderio político e econômico da igreja católica corrupta, com um servidor na Internet que pode distribuir informação não filtrada pelos interesses financeiros da mídia comercial, assim quebrando a hegemonia da midiocracia capitalista nas sociedades ocidentais. Hoje, cada leitor não apenas pode se transformar em autor, mas agora ele é uma editora, um jornal, uma rádio, uma TV a cabo em potencial. A nova integração de funções de leitor e autor (muito além de Foucault) como descrita por Idensen leva a novas formas da linguagem: linearidade informacional é substituída por integração em um sistema de hiper-mídia, rico mas caótico, muitas vezes com vínculos imprevisíveis. Novos tipos de textualidades e tipos de textos e discursos antes inexistentes nascem. O *site* toma o lugar de tipos de textos canônicos anteriores, como a redação escolar. A negociação e criação interativa da própria identidade no ambiente virtual de interação constitui novos usos da linguagem ou aumenta a importância de funções antes pouco necessárias. O discurso *online* na comunicação síncrona e assíncrona em equipes geograficamente distantes ou em fóruns de discussões por e-mail segue outras normas, cria novos registros (entre oralidade e escrita) e exige outras competências discursivas (produtivas e receptivas). A comunicação virtual acaba criando novos tipos de rela-

---

<sup>18</sup> O sonho de uma biblioteca universal que reúne todos os livros jamais publicados e todos os textos jamais escritos

cionamento e comportamento sociais (cf. Shield et. al. 1999). Segundo um estudo da *American Management Association International* de 1998<sup>19</sup>, o uso de e-mails já tinha ultrapassado o número de telefonemas e envios de fax em várias partes da indústria norte-americana. Largos segmentos da educação institucionalizada ainda nem começaram a perceber que não estão preparando os seus alunos para esta realidade. A falta da tríplice filtragem prévia dos conteúdos a) por autores com reconhecida competência, b) por editores que publicam o material e c) por pais, professores ou superiores que o legitimam como referência leva por um lado à necessidade da inclusão de novos traços persuasivos na codificação de conteúdos e, por outro, a decodificação eficiente exige estratégias de leitura capazes de detectar a validade das ofertas informacionais para não se tornar vítima fácil de manipulação e desinformação. Com a mídia impressa e linear o autor não precisava inserir sinais que pudessem indicar a relevância do seu material o tempo inteiro e o leitor não precisava desconfiar constantemente do material apresentado.

Resumindo, então, qual seria uma definição para um letramento abrangente que possa preparar o aluno de hoje de maneira adequada para a realidade de amanhã? Warschauer (2000) postula como competência chave do século XXI *global agency*<sup>20</sup> e prevê duas classes de seres humanos: *interacting* e *interacted*<sup>21</sup>. Quero propor aqui uma definição abstrata e mais ampla para "letramento" que possa incluir as necessidades do chamado letramento novo: *Dominar ativamente processos através dos quais informação culturalmente significativa é codificada, disponibilizada, gerenciada, recuperada e avaliada*. Evidentemente, este objetivo inclui mais do que saber ler e escrever ou usar computadores e acessar a Internet. Letramento computacional é um instrumento necessário, mas nem de longe suficiente. O letramento novo não pode ser compreendido como competências isoladas de contextos.

---

<sup>19</sup> Citado em Warschauer (2000).

<sup>20</sup> A qualidade de ser um agente global.

<sup>21</sup> Literalmente: os que interagem e os que são "interagidos".

## MUDANÇAS NO PAPEL DO PROFESSOR, DO ALUNO E DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Obviamente, as mudanças até aqui abordadas exigirão e criarão profundas alterações no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Quero abordar agora algumas das tendências mais importantes de forma resumida:

### *A "aula modelo" deixa de existir*

Um curso de língua estrangeira deve ser ministrado "sob medida". A responsabilidade do professor é que os alunos consigam atingir o máximo do conjunto de objetivos individuais que os motivou a ingressar no curso. Não se trata apenas de transferir conhecimentos, mas sim de construir competências lingüísticas e culturais da língua alvo junto com um letramento cultural, informacional e tecnológico adequado. Para isso, o professor deve escolher os recursos, a linha didática, o ritmo, etc., apropriados para esse fim e monitorar o êxito e a progressão de cada aluno. Isso dá mais liberdade ao professor – e mais responsabilidade ao mesmo tempo. O papel do aluno também muda sensivelmente: ele ganha mais direitos de participação, mas ao mesmo tempo a obrigação de assumir sua parte de responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Não poderá ficar mais no papel passivo de cruzar os braços e “consumir” a aula do professor como se fosse um programa de TV, para decorar o conteúdo em casa com a finalidade de reproduzi-lo mais tarde. As suas atividades autônomas são as pedras que constroem o edifício de sua (futura) competência lingüística. O material didático impresso tradicional tende a desaparecer

A relação do professor de LE com os livros didáticos sempre foi problemática, um caso de ódio e amor. Muitos concordarão que não existe o livro didático perfeito, nem o melhor, apenas sempre o “menos pior”. Por outro lado, o livro didático dá um apoio importante para o professor, assume a responsabilidade pela estrutura e a progressão das aulas e alivia do trabalho árduo de preparar materiais e exercícios por conta própria. Mesmo assim, o pacote do material didático como ainda é o padrão no

ensino de LE hoje, com livro de texto, livro de exercícios (eventualmente glossário e gramática à parte), acompanhado de mídia de apoio como fita cassete ou CD áudio (eventualmente fita vídeo, disquete ou CD-ROM), é um modelo em extinção. Ele data de uma época em que este material era praticamente a única fonte de estímulos lingüísticos da língua alvo para o aluno. O material ao mesmo tempo estruturava toda a aula e o processo de ensino e aprendizagem, tirando esta responsabilidade dos professores e dos alunos. Ele foi concebido para o "aquário". Ao mesmo tempo o caracterizava e perpetuava. Hoje já temos *sites* de apoio elaborados pelas editoras destes materiais<sup>22</sup>, e *sites* independentes com ofertas de materiais didáticos baseados apenas em recursos *online*<sup>23</sup>, normalmente associados com ou iniciados por redes de escolas de idiomas. O próximo passo natural seriam materiais didáticos que não serão mais comercializados em formato impresso, mas sim apenas *online*, onde os usuários pagam pelo tempo de uso, semelhante aos planos das grandes empresas de software como a Microsoft. Com isso, as editoras conseguiriam baixar os custos de produção e, ao mesmo tempo, poderiam atualizar e diversificar as suas ofertas continuamente. O ensino de LE baseado no modelo construtivista como advogado por Shneiderman e outros, de qualquer forma, não depende mais de um único material didático. Materiais impressos exercem apenas um papel coadjuvante, não mais central no processo de aprendizagem construtivista, ao lado de dicionários, gramáticas, e outros recursos. O professor tem a liberdade e obrigação de escolher caso a caso os elementos de formalização necessários para cada grupo concreto de alunos. Na prática, ele trabalha mais com uma coleção aberta de materiais próprios ou fotocopiados de diversos pacotes e cada vez mais cópias digitais e impressas dos materiais disponíveis *online* que podem ser utilizados para fins didáticos sem ferir direitos autorais.

---

<sup>22</sup> Dois exemplos da área de alemão como LE: <http://www.themen-neu.de> e <http://www.sichtwechsel.com>

<sup>23</sup> Dois exemplos: <http://www.goethe.de> da rede alemã Instituto Goethe, <http://www.englishtown.com> da rede E+F

Precisamos de mais aprendizagem e menos ensino. Usando a abordagem construtivista, o professor não "ensina" no sentido de passar conhecimento. Ele não "aplica" um pacote de material didático, mas leva os alunos a interagirem com materiais do mundo real, agora mais ao alcance do que nunca. Ele organiza e gerencia eventos nos quais a aprendizagem dos seus alunos pode ocorrer, na integração em contextos reais da língua e cultura alvo. A maioria destes eventos acontece fora da sala de aula, não mais no aquário, e sim no mar aberto. A sala de aula é apenas a base de apoio, o professor não é mais *the sage on the stage*<sup>24</sup>, e sim *the guide on the side*<sup>25</sup>, nas palavras de Shneiderman (1997). O professor acompanha e auxilia as atividades dos alunos na medida em que é possível e necessário.

Mais aprendizagem inclui a do próprio professor. No modelo construtivista, professor e aluno são co-aprendizes<sup>26</sup>. Durante o processo, ambos aprendem. Na sua interação, chegam a resultados finais que nenhum dos dois teria alcançado sozinho. O professor deve estar qualificado para ajudar o aluno com estratégias para alcançar o objetivo. Cornelia Brunner formula isso da seguinte maneira na entrevista intitulada: *New Literacy on the Net*<sup>27</sup> (cf. Scholastic, 2000):

Teachers themselves need to be trained to be information literate. Information is not only going to grow, but it's going to be flexible and it's going to come in forms that we don't yet understand. We have to make sure that teachers learn the same kind of skills that we keep saying we want students to learn — you know, to become lifelong learners and to think critically.

28

---

<sup>24</sup> O sábio no palco

<sup>25</sup> O guia do lado

<sup>26</sup> Veja Davies et al. (1998) sobre o conceito de *co-learner*.

<sup>27</sup> Novo letramento na Rede

<sup>28</sup> Os próprios professores devem ser treinados para terem letramento informacional. A informação não apenas crescerá, ela virá em formas que ainda nem compreendemos. Temos que garantir que os professores aprendam o mesmo tipo de competências das quais sempre dizemos que gostaríamos que os alu-

Em outras palavras, o professor só pode educar seus alunos como agentes globais autônomos se em primeiro lugar ele mesmo é um agente global.

*Não basta ensinar os alunos como surfar na rede,  
precisamos ensiná-los como fazer ondas!*

Shneiderman (1997) formulou esta frase compacta, clara e muito apropriada: *We have to do more than teach kids to surf the net, we have to teach them to make waves*. Isso significa que em primeiro lugar o professor precisa deixar de ser um iletrado nesta área. Não é possível trabalhar como professor de natação sem saber nadar e nunca ter entrado na água. O papel de co-aprendiz para professor e aluno cabe perfeitamente a esta situação, pois provavelmente, os alunos terão uma maior facilidade com o recurso tecnológico, e o professor com a competência lingüística na LE. O resultado final do trabalho colaborativo estará seguramente além do alcance de cada um por si só. O perfil do profissional da linguagem na era informacional.

Reich (1991), há uma década já, identificou três tipos de serviços para a sociedade do século XXI: serviços de produção estandardizada, serviços pessoais e serviços simbólico-analíticos. Prestígio, renda e importância dos dois primeiros estariam em franco declínio, enquanto o terceiro continuará sendo valorizado cada vez mais. O pré-requisito mais importante para a terceira categoria não seria mais acumular informação ou dominar competências básicas como ler, escrever e calcular, mas sim desenvolver curiosidade, crítica, criatividade e colaboração. De maneira semelhante, Jukes (1999) postula que a educação deve mudar rapidamente, pois a economia estaria "changing the focus from LOTS (lower order thinking skills and lots of information) to HOTS (higher order thinking skills)<sup>29</sup>". Precisamos de postura autônoma do professor e dos alunos

---

nos as aprendessem - você sabe, tornar-se aprendizes para toda a vida e pensar criticamente.

<sup>29</sup> "mudando o foco de competências de pensamento de ordem inferior e quantidades elevadas de informação para competências de pensamento de

Gerar atividades autônomas começa dentro da sala de aula. Em geral, os alunos ainda precisam aprender como aprender. Para familiarizá-los com uma postura mais autônoma, o professor deve levar seus estudantes gradualmente a formas de exercícios mais independentes e familiarizá-los com o uso autônomo de recursos das chamadas novas tecnologias. Em vez de ser dirigido em rédea curta, o estudante acostuma-se a tomar uma parte mais ativa e responsável já dentro da sala de aula, que encontra sua continuação e complementação orgânica em espaços como uma sala de computadores, a próprio casa ou o lugar de trabalho de onde acessa a Internet, a verdadeira "sala de aula global".<sup>30</sup>

*Existe uma convergência entre o ensino de língua estrangeira e língua materna*

Por vários motivos, o professor de LE como o conhecemos hoje não será mais o mesmo. Um deles é a convergência entre o ensino em língua materna e língua estrangeira. Assim, muitas vezes, o professor de LE precisa trabalhar competências dos seus alunos que estes não desenvolveram na língua materna. Por exemplo, desenvolver estratégias de leitura funcional, estruturar um texto com uma progressão coerente, interpretar uma obra literária, usar recursos tecnológicos e desenvolver uma postura crítica e responsável, para citar apenas algumas. Um programa para desenvolver o novo letramento mais abrangente inclui a LE apenas como uma modalidade. Isso abre a oportunidade de integrar numa mesma oferta educacional falantes nativos e não nativos de uma determinada língua alvo, através da comunicação *online*, o que abre horizontes totalmente novos para os alunos de LE. O professor, ou melhor, orientador ou facilitador, ajudará todos os participantes a alcançarem as competências necessárias para se tornarem agentes globais no sentido dos novos letramentos.

---

ordem superior"; os acrônimos LOTS e HOTS significam MUITOS e QUENTES.

<sup>30</sup> Weininger (1996a) discute mais detalhadamente o conceito de autonomia neste contexto.

## EM RESUMO

O conjunto de propostas aqui apresentadas exige qualificação e engajamento muito maiores do professor do que aplicar um pacote de materiais cegamente com uma certa eficiência. O futuro profissional em aprendizagem de LE terá um letramento amplo (cultural, lingüístico, tecnológico) e ele assumirá funções hoje distribuídas entre várias áreas profissionais (educação, informática, psicologia, antropologia, recursos humanos e treinamento de executivos)<sup>31</sup>. A compensação pelo maior esforço será que cada aula será diferente (porque os alunos, seus perfis e suas necessidades são sempre diferentes). Assim, ele evitará cair no desânimo da rotina frustrante. Ele não apenas manterá o seu emprego qualificado, mas também a sua satisfação profissional, pois os alunos sempre reconhecem este esforço e o compensarão com maior motivação e resultados muito acima da média de hoje. Claro que não é possível mudar tudo de uma vez só. Existem inclusive limitações institucionais muito sérias que precisam ser superadas em tentativas contínuas. Possível é, porém, começar este processo, e sempre dar um passo a mais. O primeiro e mais importante é iniciar situações de interação dos alunos em LE que não se limitam mais à sala de aula. Ser letrado nas novas tecnologias de comunicação ajudará muito. Assim, quem ainda não tiver acesso à Internet e e-mail, terá de tratar disso agora. Quem já tiver, pode participar de uma lista de discussão por e-mail da área, na LE. Quem já estiver vivendo esta experiência, começará a criar um *site*, e quem já tiver, firmará parcerias com profissionais externos para iniciar projetos colaborativos dos seus alunos na LE, e assim por diante. Desta maneira, cada vez mais nos aproximaremos do ideal de sermos agentes autônomos com letramento pleno na comunicação global da nova idade da informação para poder realizar ao menos parcialmente as mudanças aqui discutidas.

---

<sup>31</sup> Os professores mais engajados de LE já fazem isso há tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNETT, N. D. Massively parallel wetware: The Internet as an Agent of Creative Collision *Online em:* [http://www.mccmedia.com/html/massively\\_parallel\\_wetware.htm](http://www.mccmedia.com/html/massively_parallel_wetware.htm), 1996.

AUSTIN, J. L. *How to Do Things with Words*: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955, London: Oxford University Press, 1962.

BEAUFORT GAZETTE. School district to start new literacy programs (Jan. 7, 2000) Beaufort, South Carolina, USA *Online em:* <http://www.beaufortgazette.com/localnews/story/0,1458,126388,00.html>, 2000.

CHARTIER, R. Du Codex à l'Écran : les trajectoires de l'écrit. Pour une nouvelle économie du savoir. In: *Solaris*, n° 1, Presses Universitaires de Rennes *Online em:* <http://www.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d01/1chartier.html>, 1994.

DAVIES, L. B. , L. SHIELD. & M. J. WEININGER. Godzilla can MOO, can you? MOOs for Construction, Collaboration and Community and Research. *The Language Teacher*, Feb. 1998, 16-21. *Online em:* <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/feb/davies.html>, 1998.

DUGUID, P. Material Matters. Aspects of the past and futurology of the book. Regents of the University of California & Brepols (Belgium). *Online em:* <http://www.parc.xerox.com/ops/members/brown/papers/mm.html>, 1996.

EISENSTEIN, E. L. *The printing press as an agent of change*: Communications and cultural transformations in early-modern Europe (Vol. 1+2). Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

EISMANN, V. , H. M. ENZENSBERGER, K. v. EUNEN, B. HELMLING, B. KAST, I. MUMMERT & M. THURMAIR *Die Suche*. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München: Langenscheidt, 1994.

HABERMAS, J. *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1981.

IDENSEN, H. Die Poesie soll von allen gemacht werden! Von literarischen Hypertexten zu virtuellen Schreibräumen der Netzkultur, *Online em:* <http://www.uni-hildesheim.de/~idensen/poesie.htm>, 1995.

IONESCO, E. Théâtre I: *La Cantatrice chauve; La Leçon; Jacques ou la soumission; Les Chaises; Victimes du devoir; Amédée ou comment s'en débarrasser*. Préface de Jacques Lemarchand, Paris: Gallimard, 1954.

JUKES, I. Beyond Technology to the New Literacy. *Online em:* <http://tcpd.org/jukes/presentations/byndtechtolit.html>, 1999.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, São Paulo: Ática, 1996.

KENNEDY MANZO, K. Different Factions Come Together On New Literacy Standards, in: Education Week on the Web, Jun. 2, 1999 *Online em:* <http://familyeducation.com/article/0,1120,3-7165,00.html>, 1999.

LEONTIEV, A. N. *Tätigkeit - Bewußtsein - Persönlichkeit*. Berlin: Aufbau Verlag, 1979.

MORTIMER, E. F. Conceptual change or conceptual profile change? *Science & Education*, 4(3): 265-287, 1995.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento; Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

REICH, R. *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Knopf, 1991.

RUBINSTEIN, G. Printing: History and Development. in: Jones Telecommunications & Multimedia Encyclopedia. *Online em:* <http://www.digitalcentury.com/encyclo/update/print.html>, 1999.

SCHOLASTIC INC. The New Literacy of the Net: Judging the Quality of Information in an Unfiltered Medium. Interview with Cornelia Brunner and Bill Tally. *Online em:* <http://teacher.scholastic.com/professional/teachtech/internetliteracy.htm>, 2000.

SEARLE, P. G. & J. R. SEARLE *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

SHIELD, L. & M. J. WEININGER, (1999a) Collaboration in a Virtual World – groupwork and the distance language learner, Proceedings of the first WorldCALL conference, Melbourne: University of Melbourne Language Centre, CD-ROM *Online em:* <http://www.cce.ufsc.br/lle/alemao/pmarkus.html>, 1999a.

SHIELD, L. & M. J. WEININGER (1999b) Virtually There, WELL: Web Enhanced Language Learning, UK-wide Higher Education project based at Liverpool John Moores University *Online em*: <http://www.well.ac.uk/wellclas/moo/moo.htm>, 1999b.

SHIELD, L. , M. J. WEININGER. & L. B. DAVIES Virtually There: Collaboration, ComMOOnity and ReTOOLing text-based virtual reality. Software for Engineering Education, 14, Newsletter of CTI Engineering, UK, 29-35, 1999. *Online em*: <http://www.ctieng.qmw.ac.uk/cti-eng/publications/nl14.pdf>

SHNEIDERMAN, B. Educational Journeys on the Web Frontier, EDUCOM Review 33, 6 (Nov/Dec 1998), 10-14 *Online em*: <ftp://ftp.cs.umd.edu/pub/hcil/Reports-Abstracts-Bibliography/98-15.html>, 1998.

SHNEIDERMAN, B. Relate-Create-Donate: A teaching/learning philosophy for the cyber-generation, Computers & Education 31, 1:25-39. *Online em*: <ftp://ftp.cs.umd.edu/pub/hcil/Reports-Abstracts-Bibliography/97-17html/97-17.html>, 1997.

TFOUNI, L. V. Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso, Coleção Linguagem/Perspectivas. São Paulo: Pontes, 1988.

THEALL, D. F. Beyond The Orality/Literacy Dichotomy: James Joyce And The Pre-History Of Cyberspace. *Online em*: <http://astro.ocis.temple.edu/~callahan/hjs/theall.htm>, 1992.

TOBEY, R. C. The Western Tradition, Science, and Technology. *Online em*: <http://www.lucknow.com/horus/etexts/thewest2.html>, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M. I. T. Press, 1962.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M. Electronic literacies: Language, culture, and power in online education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. *Online em*: <http://www.ill.hawaii.edu/web/faculty/markw/elec-intro.html>, 1999.

WARSCHAUER, M. The Death of Cyberspace and the Rebirth of CALL. Conferência plenária no congresso IATEFL/ESADE: CALL in

the 21st Century, Barcelona (Espanha) *Online em:* [http://www. ill. hawaii. edu/web/faculty/markw/cyberspace.html](http://www.ill.hawaii.edu/web/faculty/markw/cyberspace.html), 2000.

WEININGER, M. J. (1996a) Estudo autônomo com a ajuda de novas tecnologias no ensino comunicativo de línguas estrangeiras, Série Documentos, Nº 1, PA53 E3, Florianópolis: Núcleo de Publicações - CED/UFSC *Online em:* [http://www. cce. ufsc. br/le/alemao/pmarkus. html](http://www.cce.ufsc.br/le/alemao/pmarkus.html), 1996a.

WEININGER, M. J. (1996b) Exemplos do uso criativo de recursos informatizados para o ensino de línguas, In: RENCONTRES 8, São Paulo: PUC, 103-121. *Online em:* [http://www. cce. ufsc. br/le/alemao/pmarkus.html](http://www.cce.ufsc.br/le/alemao/pmarkus.html), 1996b.

WEININGER, M. J. , L. SHIELD & L. B. DAVIES A MOOving Experience. In: P. N. D. Lewis (Ed), Teachers, learners, and computers: Exploring relationships in CALL. Nagoya, Japan: JALT CALL N-SIG, 87-94 *Online em:* [http://www. cce. ufsc. br/le/alemao/pmarkus.html](http://www.cce.ufsc.br/le/alemao/pmarkus.html), 1998.

*Anexo*  
*Sinopse das abordagens didáticas*

<i>Abordagem didática / método</i>	<i>método de gramática e tradução</i>	<i>método audio-lingual / estruturalista</i>	<i>abordagem comunicativa</i>	<i>abordagem sócio-construtivista</i>
<i>teoria de ensino / aprendizagem subjacente</i>	cognitivismo, instrução, absorção e reprodução	behaviorismo, condicionamento e reprodução	<i>speech-act theory</i> , recombinação de modelos	construtivismo, " <i>learning by doing</i> "
<i>norma lingüística</i>	língua escrita, culta, literária	língua falada coloquial	língua falada coloquial	língua do contexto social alvo
<i>objetivo didático principal</i>	correção ortográfica / sintática, acúmulo de vocabulário	fluência oral, pronúncia correta	competência comunicativa	construção colaborativa de competências
<i>propósito sócio-econômico</i>	acesso a textos escritos, canônicos ou clássicos	participação em conversas em viagens ou com estrangeiros	defesa de interesses legítimos na língua alvo	integração lingüística em contextos da língua alvo
<i>tecnologia chave relacionada</i>	livro, quadro negro, dicionário	discos, rolos, fitas áudio / vídeo, laboratório de línguas	fitas áudio e vídeo	internet, meios de comunicação eletrônica
<i>tipos de exercícios e tarefas típicos</i>	preencher lacunas, transformar frases, traduzir textos	<i>pattern drill</i> (exercício de automatização de estruturas)	encenar diálogos, assumir papéis predefinidos	criar conteúdo relevante para terceiros
<i>papel da língua alvo</i>	estetizada, objeto de estudo	conteúdo programático		ferramenta para atingir outros objetivos
<i>papel da gramática</i>	central, o sistema morfo-sintático é quase idolatrado	totalmente invisível, desconsiderada e ensinada como "vocabulos"	secundária, competência comunicativa vale mais que correção	coadjuvante, entra apenas onde correção formal é importante
<i>papel do material didático</i>	coadjuvante, professor tem autoridade de conteúdo	central, os autores dos materiais desconfiam profundamente da competência do professor, a administração da instituição escolhe o material		secundário, não há divisão entre aprendizagem e aplicação, professor esco-

				lhe recursos
<i>papel do professor</i>	detentor do conhecimento, domina todas as atividades	aplicador técnico do pacote de materiais, instância corretiva	aplicador do pacote de materiais, motivador, animador e instância corretiva	co-aprendiz, assistente, orientador e motivador
<i>responsabilidade do professor</i>	passar conhecimento	ministrar conteúdo previsto("n" lições por semestre / ano)		gerar e acompanhar eventos de aprendizagem
<i>autonomia do professor</i>	grande	nenhuma	pouca	grande
<i>papel do aluno</i>	reprodutor passivo de conhecimento sobre a língua alvo	reprodutor passivo de elementos orais decorados	reprodutor ativo de modelos, ator	co-aprendiz, produtor de conteúdo relevante
<i>autonomia do aluno</i>	nenhuma	nenhuma	pouca	grande
<i>aspectos positivos alcançados</i>	correção boa na escrita	pronúncia, fluência inicial	comunicação cotidiana	eficiência em competência seletiva, motiva aluno e professor
<i>aspectos problemáticos / deficiências</i>	competência oral limitada e alcançada tardiamente, pronúncia	expressão escrita, leitura, competência oral limitada	correção sintática, expressão escrita, leitura	exige autonomia do professor e do aluno e quebra radical com papéis tradicionais

# O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças Abordagem antroposófica<sup>1</sup>

Nívia Figueiredo Amaral  
Universidade Federal de Minas Gerais

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ensinar ou não ensinar línguas estrangeiras nas primeiras séries do ensino fundamental? Essa questão foi largamente discutida durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira em Florianópolis no ano de 1996. Muitos foram os professores que se declararam contra ensinar outra língua que não a materna no início da escolarização. Isso nos levou a crer que o ensino de língua estrangeira a partir da primeira série do primeiro grau é uma prática ainda rara no Brasil.

Acreditamos que a Pedagogia Waldorf tem respondido afirmativamente àquela questão de forma prática e satisfatória. Tivemos a oportunidade de estudar os fundamentos dessa pedagogia em seminários e palestras e avaliar seus resultados em estágios de observação em escolas waldorf na Alemanha e em São Paulo, bem como em nossa prática de ensino na Pólen, escola waldorf de Belo Horizonte. Como veremos a seguir, a Pedagogia Waldorf tem uma proposta de intervenção pedagógica globalizante, interdisciplinar, concepção que tem ganhado espaço entre os educadores nestes últimos tempos.

---

<sup>1</sup> Resultados obtidos do Projeto de Pesquisa: *Uma análise do ensino de línguas estrangeiras sob a perspectiva da Pedagogia Waldorf e a aplicabilidade desse ensino no contexto brasileiro.*

Os conhecimentos do filósofo austríaco e fundador da Antroposofia, Rudolf Steiner<sup>2</sup>, obtidos em suas pesquisas sobre a natureza humana, formam o eixo norteador dessa Pedagogia. A abordagem antropológica da educação enfatiza a necessidade de um trabalho integrado com os três aspectos do ser humano – pensamento, sentimentos e ações – durante a infância e adolescência, para a plena realização do seu potencial de modo a tornar-se um adulto equilibrado.

Segundo Kiersch (1992, p. 13-17), a partir dos anos 60 desenvolveu-se na Alemanha um grande número de pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira. Desta forma, as discussões sobre metodologia e didática comunicativa, que surgiram nos anos 70, puderam fundamentar-se cientificamente e alcançaram relativamente rápido a prática escolar. Desde então os professores de língua estrangeira têm estado atentos ao desempenho e às necessidades individuais dos alunos. Assim, atualmente os conteúdos programáticos não são considerados mais importantes para a aprendizagem que o interesse, a motivação, a criatividade, ou mesmo o desabrochar da personalidade dos aprendizes. O professor passou a ser considerado um “auxiliar” no processo de aprendizagem e não mais um transmissor de conhecimentos. Parece-nos que o ensino de línguas estrangeiras tal como é desenvolvido nas Escolas Waldorf atende perfeitamente às exigências dessa nova postura didática.

Na primeira parte deste artigo, examinaremos alguns dos fundamentos da Pedagogia Waldorf. Na segunda parte, como o ensino/aprendizado de línguas é abordado nessa perspectiva pedagógica. A seguir, teceremos considerações a respeito da aplicabilidade da Pedagogia Waldorf no contexto brasileiro e a respeito da formação do professor Waldorf.

---

<sup>2</sup> Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861, na Áustria. Tendo realizado em Viena estudos superiores de Ciência Exatas, foi solicitado a dedicar-se, a partir de 1883, à edição dos escritos científicos de Goethe na coleção *Deutsche Nationalliteratur*. Atendendo ao convite para trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller, em Weimar, transferiu-se, em 1890, para essa cidade, onde residiu até 1897, desenvolvendo intensa atividade literário-filosófica. (Carl-gren, 1990:7)

## FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF

A primeira escola waldorf foi fundada em 1919, em Stuttgart/Alemanha, a partir da qual foi se formando uma rede mundial de escolas baseadas nos mesmos princípios.

Convicto de que catástrofes como a Primeira Guerra Mundial só podiam ocorrer devido à negligência na educação, Steiner propôs uma pedagogia que cultiva atitudes voltadas para a paz, a valorização de outras culturas e uma visão mais ampla do mundo. (Leber, 1993, p.18)

F. Carlgren/Klingborn (1920) afirma que a educação deveria ajudar a desenvolver as capacidades individuais nos âmbitos do *querer/agir, sentir, pensar* de tal maneira que o ser em formação possa agir livremente a partir de seus próprios impulsos e com responsabilidade social (*apud* C. Jaffke, 1996, p. 32). É isto precisamente o que pretende a Pedagogia Waldorf: desenvolver integralmente o ser humano, oferecendo elementos para que ele possa estruturar e equilibrar inteligência, sentimentos e ações de forma harmoniosa.

A base antropológica da Pedagogia Waldorf, segundo R. Steiner (*apud* C. Jaffke, 1996, p. 30-31), está apoiada na premissa de que as melhores intenções e os melhores princípios no campo educacional só poderão ser bem sucedidos se os educadores e professores conhecerem a essência do ser humano e souberem como ele se desenvolve.

Como a metodologia do ensino de língua estrangeira na escola waldorf busca atender as necessidades de cada uma das etapas de formação da personalidade, apresentaremos aqui um quadro sintético das concepções de desenvolvimento infanto-juvenil elaboradas por Steiner e descritas pelo médico e psiquiatra Bernard Lievegoed (1994, p. 59-80).

*Até os sete anos*, a criança se encontra na fase da fantasia criativa. Segundo Steiner, durante os primeiros sete anos de vida, tudo o que a criança vê, ouve, etc. desperta-lhe o impulso de imitar. Função que desempenha importante papel nas aulas de língua estrangeira (*apud* C. Jaffke, 1996, p. 35-36). Ela aprende, sobretudo pela imitação, e por meio da ação. É a fase em que está

aprendendo a lidar com o corpo, e desenvolvendo a coordenação motora. Absorve no próprio físico toda a atmosfera afetiva e mental dos ambientes que frequênta, sem ainda estar plenamente consciente do que incorpora.

*Dos sete aos nove anos*, a criança ainda está na fase da fantasia criativa. Todavia, sua vontade para o aprendizado já está desperta; parte das forças que se destinavam à formação do físico liberam-se para a constituição da memória.

Assim como Piaget, Steiner (1920) observa que a criança muda a forma de aprender quando atinge a idade escolar. Antes da fase escolar, a imitação ocorre como um reflexo do meio ambiente. Agora a criança imita um adulto em quem admira, a quem vê como autoridade. Há como uma internalização, parcialmente consciente, do “ser” do outro no seu próprio “ser”. Esta forma de imitação pela admiração persiste até aproximadamente o 9º ano (*apud* C. Jaffke, 1996, p. 35-36).

Para Jaffke (1996, p. 40), quando Steiner utiliza-se do termo “autoridade” neste contexto, ele não se refere à *autoridade institucional*, mas sim à autoridade natural, que a criança aceita pelo afeto, sem imposição artificial. Tal autoridade só é possível se for experimentada pela criança com autenticidade.

Segundo a Profa. Trommer (1989), a criança deseja encontrar no professor aquela pessoa que a conduza para dentro do mundo, que lhe dê os conhecimentos necessários para a vida. A esta pessoa, ela delega a autoridade de guiá-la, de formá-la.<sup>3</sup>

Para E. Gabert (1981), quanto mais a autoridade se aproxima daquilo que ela pretende, ou seja, tornar-se guia para a liberdade, cada vez mais ela desenvolve em si própria a ânsia de se anular, de se fazer supérflua. A meta final da verdadeira educação é aquele momento em que a autoridade se torna desnecessária (*apud* C. Jaffke 1996, p. 40).

*Dos nove aos doze anos*, a vida emocional passa por uma metamorfose profunda. A criança torna-se crítica. As pessoas que

---

<sup>3</sup> manuscrito

admirava e a quem delegava autoridade absoluta despencam do pedestal.

Steiner (*apud* Jaffke, 1966, p. 35-36) achava que os pedagogos de sua época davam muito pouca importância às transformações ocorridas no 9º ao 10º anos de idade. Ele as considerava tão relevantes, que as comparava com o episódio histórico em que César transpõe o rio Rubicão. Antes da fase “do rubicão”, as crianças distinguem-se pouco do mundo que as rodeia. Elas têm a sensação de que o mundo e elas próprias são um todo. Entre os nove e os dez anos, elas aprendem instintivamente a se distinguirem do mundo externo. Elas aprendem, então, a dizer com plena consciência: “eu”. Esta crise dos nove anos é bastante considerada no currículo e nos planos de aula nas escolas Waldorf.

No momento em que a cega admiração pela autoridade estiver perdida, o sentimento de veneração poderá ser dirigido para a natureza. Mais tarde, para seres humanos excepcionais cuja biografia a História registrou, heróis que constituem exemplos luminosos da evolução da humanidade. Se a ânsia de veneração não for conduzida a modelos elevados, a criança se apegará a ídolos, o que necessariamente a levará a desilusões.

*Dos doze aos quatorze anos:* a pré-adolescência é o período em que a criança quer conquistar o mundo. Para os meninos o que importa é a vivência do impulso volitivo e da força. Sua vitalidade explode, e ele precisa livrar-se do excesso de forças; se não estiver envolvido em atividades produtivas, pode ficar agressivo ou atrevido. Nas meninas, ânsia de conquista dirige-se ao íntimo, levando a um isolamento total do mundo exterior.

*Dos quatorze aos dezesseis anos,* o adolescente está à procura de uma *imagem do universo* em que ele mesmo, como integrante do todo, tenha uma posição. Ele está em busca da verdade, anseia entrar em contato com sua realidade íntima, gosta de ler livros sobre viagens de descobertas. Nessa fase surge o interesse mais estruturado pelo campo científico e técnico, ou pelo campo da literatura e das atividades humanísticas. Sob a aparência de leviandade, bate um coração sensível que, em momentos de solidão, recorda a perda do paraíso da infância, ou então se revolta

contra o mundo duro e rude. É uma fase em que o jovem se sente inseguro no contato com outras pessoas. O professor ideal para esse período precisa ser autêntico, transparente em suas buscas filosóficas, e ser um pesquisador no campo que leciona. Humor é uma ferramenta valiosa, desde que não se expresse em ironia ou crítica dirigida aos alunos;

*Dos dezesseis aos dezoito anos*, o jovem já tem identidade própria, sente-se separado de outras pessoas, e desamparado como um grão de poeira insignificante no infinito Universo. Para muitos, esse período significa um impetuoso despertar para valores que os acompanharão por toda a vida, talvez uma ativa busca religiosa. Para outros, é o período do romantismo, em que se empreendem verdadeiras lutas para conquistar a pessoa amada.

Além da faixa etária, a Pedagogia Waldorf considera outros aspectos da personalidade do aluno para melhor atendê-lo. Um desses aspectos é o temperamento. Steiner descreve quatro temperamentos - melancólico, fleumático, sangüíneo e colérico - e sugere abordagens pedagógicas diferenciadas para cada um deles. Identificar o temperamento do aluno requer estudo e observação cuidadosos, não é algo que se possa determinar a partir de testes psicológicos padronizados.

Wilkinson (1997, p. 3) lembra que os quatro temperamentos eram conhecidos nos tempos gregos como os quatro humores, e bastante utilizados pela ciência médica de então. Por muito tempo não se falou dessa classificação, até que Steiner chamou a atenção para sua importância na educação. O temperamento não tem nada a ver com o caráter ou moral, mas é uma qualidade fundamental da personalidade. Independentemente de sua criação, educação, critério ou conhecimentos, uma pessoa agirá ou reagirá de certo modo, segundo seu temperamento.

A Profa. Trommer (1998) afirma que

os temperamentos decorrem da interação da parte genética, hereditária, com a parte mais essencial, não física do ser humano. Além disso, um fator importante e que não pode ser descartado em momento algum, é a auto-educação do professor,

para que esse se torne merecedor da atribuição de pessoa com autoridade sobre uma criança.<sup>4</sup>

Outro ponto básico sempre tomado como referência na Pedagogia Waldorf é a concepção do ser humano como entidade tríplice, constituída de pensamentos, sentimentos e vontade. Essa tripartição reflete-se até mesmo no corpo físico: em linhas gerais, o pensamento tem representação orgânica na cabeça e sistema nervoso, o sentimento, no sistema respiratório e circulatório, e a vontade, no sistema metabólico e motor. A Pedagogia Waldorf se utiliza desses sistemas do organismo humano para realizar o potencial de cada uma das facetas psíquicas que representam.

#### O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS ESCOLAS WALDORF

Antes de tudo, por que aprender uma língua estrangeira? Além das inegáveis vantagens práticas do conhecimento de outro idioma, há também importantes aspectos formativos nessa empreitada. Com base no estudo do ser humano, a Pedagogia Waldorf enfatiza a importância do aprendizado de outro código lingüístico para desenvolver o campo dos sentimentos. Segundo U. Taylor (p.3), o indivíduo que se comunica em outro idioma adquire facilidade para relacionar-se com o “próximo”, ampliando a capacidade para a compreensão social da outra cultura. Ele também aprimora a capacidade de ouvir ao escutar atentamente uma língua estrangeira, e a fala, nas repetições orais de estruturas lingüísticas.

Para a professora Bárbara Trommer (1998), da escola waldorf Rudolf Steiner (São Paulo),

ensinar língua estrangeira é uma importante tarefa pedagógica: ao exercitar a mobilidade e flexibilidade do órgão fonador; ao captar e reproduzir as manifestações lingüísticas durante as aulas de línguas estrangeiras, a criança estará adquirindo a flexi-

---

<sup>4</sup> manuscrito

bilidade anímica necessária aos seus relacionamentos sociais futuros. Em nenhuma outra matéria ela terá a possibilidade, como nesta, do desenvolvimento de abertura, interesse e compreensão pelo que é estrangeiro, evitando, desta forma, o surgimento de sentimentos de ódio, de discriminação, de conflitos sociais nos âmbitos restritos ou amplos da vida social.<sup>5</sup>

U. Taylor (p.3-5) afirma que o ideal é que se aprenda uma língua bem diversa da materna. Neste aspecto, a estrutura do alemão é favorável aos brasileiros, graças à diversidade na colocação dos elementos fraseais, o que propicia flexibilidade ao pensamento. A colocação do verbo no final da frase, por exemplo, faz com que o ouvinte seja obrigado a estar atento a toda comunicação do falante. Típicas da língua alemã são também as compridas construções das frases principais e subordinadas, que exigem uma respiração mais longa. Estas construções podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de resumo. Todos esses fatores, se bem treinados e cultivados, podem levar, no período escolar, a um fortalecimento da capacidade de concentração.

Kiersch (1992, p. 67) ressalta que é possível estimular, por meio do ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras, atitudes que facilitam a aprendizagem em geral, conforme demonstram pesquisas recentes. Tais pesquisas identificam as seguintes características de personalidade naqueles que têm talento para línguas:

- prontidão para examinar despreocupadamente dificuldades e problemas (facilitating anxiety);
- prontidão para arriscar moderadamente, em caso de dúvidas (moderate risk-taking);
- autoconfiança sadia que leva a assertividade construtiva, não hostil (constructive aggressive behaviour);
- capacidade de tolerar ambigüidade (tolerance of ambiguity).

---

<sup>5</sup> 1998: manuscrito

Essas características podem ser cultivadas no ensino de língua estrangeira. O aprendiz bem sucedido desvenda enigmas bem e com prazer. Sabe se comunicar sem inibição e não teme ser considerado incapaz. Está disposto a cometer erros, quando seu objetivo é aprender ou se comunicar. Além disso, suporta até mesmo certo grau de nebulosidade ou de falta de clareza que poderia fazer outros desistirem.

As crianças deveriam ser encorajadas desde o início do aprendizado a desvendarem enigmas criativos, a se lançarem corajosamente em experiências lingüísticas, a terem iniciativa e perseverança, a serem solidárias. Para isso, é importante escolher material didático adequado: os textos devem ter valor formativo e estético, e ser relevantes, nunca banais.

Segundo Jaffke (1996, p. 4), temos que nos livrar do hábito de focalizar apenas a forma lingüística no ensino de línguas; é necessário superar as limitações da análise comunicativa/pragmático, se quisermos alcançar a verdadeira perspectiva holística do aprendizado da segunda língua.

Nas escolas waldorf são ensinadas duas línguas estrangeiras modernas, como parte da grade curricular da 1ª série do curso fundamental à terceira série do ensino médio. No Brasil, escolas de SP, a de Florianópolis, a de Belo Horizonte e a de Juiz de Fora as línguas ensinadas são o inglês e o alemão.

Para compreensão do currículo que será apresentado nas próximas subseções é importante informar que nas escolas waldorf, o primeiro ano do ensino fundamental corresponde à pré-escola das escolas tradicionais. O primeiro grau é constituído de oito séries, e o segundo, de quatro.

### *Línguas estrangeiras nas três primeiras séries do ensino fundamental*

F. Leisinger (1949) considera espantosa a prontidão da criança em fase escolar para a assimilação de novos conhecimentos. O interesse é diversificado, forte, motivado por sentimentos, e dirige-se espontaneamente ao novo, desde que ele seja apresentado de maneira viva e afetiva.

Dos seis aos sete anos, a capacidade de imitação está no ápice de seu desenvolvimento, a desenvoltura e ingenuidade da primeira infância ainda estão presentes, a memória para o que é essencialmente acústico-motor é excelente. Tudo isso funciona como uma última “onda” da capacidade natural de aquisição lingüística, inconsciente nos primeiros anos de vida. Essa capacidade natural para o aprendizado da língua vai se extinguindo à medida que o raciocínio lógico vai se instalando. Segundo Steiner, com a troca dos dentes, forças orgânicas construtivas que possibilitam a incorporação do ambiente e a aquisição da língua materna por meio da imitação são redirecionadas para outras funções, e passam a desempenhar importante papel na memória, por exemplo (*apud* C. Jaffke 1996, p. 35-36).

Para Jaffke (1986, p. 7), o redirecionamento das forças orgânicas após os sete anos é um processo gradual. No início do ensino fundamental essas forças ainda atuam, de forma que possibilitam a aquisição da língua estrangeira quase com a mesma sutileza e facilidade que se tem no aprendizado da língua materna.

Nos estágios iniciais do ensino de língua estrangeira, a Pedagogia Waldorf trabalha exclusivamente a habilidade oral. A ênfase é dada, sobretudo, ao ritmo, à melodia e à sonoridade da língua. São utilizados como material didático os contos de fadas, as lendas e fábulas, jogos, brincadeiras, atividades corporais, poesias, canções.

Abordagens que exijam capacidade de abstração, como o ensino formal da gramática, são evitadas nesse período. Deste modo, crianças com baixas ou médias capacidades intelectuais podem participar das aulas sem nenhum problema. Como já foi dito, a Pedagogia Waldorf acredita que nessa faixa etária, a criança aprende muito mais pela imitação do que pelo intelecto.

O professor de línguas sempre associa o seu programa com os assuntos tratados nas outras matérias. Quando, por exemplo, no segundo ano do currículo waldorf são estudados os fenômenos meteorológicos, as estações do ano, etc., ou no terceiro ano são estudadas as profissões humanas, a mitologia judaico-cristã, etc, os mesmos assuntos devem ser abordados na aula de línguas.

Nas escolas waldorf não se adotam livros didáticos. Isso naturalmente exige trabalho árduo do professor. Ele deverá pesquisar material lingüístico de qualidade e adequado à faixa etária, ao nível de conhecimento lingüístico e aos temas a serem tratados nas diferentes épocas do ano. O aluno, por sua vez é levado a elaborar seu próprio “livro didático”, na medida em que registra com desenhos em seu caderno todas as atividades das aulas, sejam poesias, canções, dramatizações ou jogos. Dessa maneira, ao abrir o caderno em determinada página e deparar com um desenho, ele se recordará automaticamente do material lingüístico trabalhado na ocasião.

Ao invés de utilizar-se de recursos tecnológicos ou sofisticados aparelhos mecânicos para ensinar, o professor waldorf prefere empregar instrumentos que reforcem o intercâmbio de sentimentos e estimulem a imaginação criativa. No lugar de projetores de slides, retroprojetores, computadores, gravadores, etc., ele utiliza bonecos de pano, por exemplo, para introduzir diálogos de forma dramatizada; elementos simples que sugerem figurinos de personagens, como panos coloridos para roupas (com panos e imaginação, rapidamente a criança encarna diferentes personagens: uma avozinha, uma princesa ou um herói corajoso) ou chapéus (um caçador ou uma abelha podem ser caracterizados com aparatos na cabeça).

B. Trommer (1998) ressalta a importância do critério na escolha de textos:

o material usado deverá ser de alto valor literário, com a linguagem autêntica, em contraposição aos textos ‘preparados’ para crianças. Isto se deve ao fato de se considerar a aula de línguas um processo analítico – sintético: parte-se da forma completa da frase (melodia, ritmo, entoação, sintaxe, gesto, mímica) e percebe-se gradativamente seus componentes sintéticos (vocabulário)<sup>6</sup>.

Segundo Jaffke (1996, p. 336), as metas de aprendizagem para as três primeiras séries são:

---

<sup>6</sup> manuscrito

- dominar os principais sons da língua estrangeira e assimilar pelo sentimento as melodias de suas frases, as quais são diferentes da língua materna;
- entender histórias contadas, apropriadas para sua idade e ser capaz de representar papéis em pequenas dramatizações;
- ser capaz de conversas simples sobre o tempo, a família e a escola;
- conhecer um vasto número de rimas infantis, poesias, canções e jogos de várias modalidades;
- adquirir vocabulário elementar ativo nas seguintes áreas: partes do corpo, objetos da sala de aula, orientação no seu espaço físico, preposições, cores, números, horário, plantas e animais, tempo, dias da semana, meses, estações do ano, festas, trabalhos manuais e profissões.

Para o Professor Michael Stott (1995, p. 16), as melhores aulas de língua estrangeira que observou lembravam-lhe um concerto bem orquestrado: eram as crianças que executavam a peça; o professor participava apenas como regente, controlando o tempo, dando o sinal para mudar de uma atividade para outra e falando surpreendentemente pouco.

Mas como organizar a aula de forma a obter a atenção das crianças? Segundo Michael Stott, é necessário oferecer-lhes conteúdos variados em pouco tempo, e repetir esses conteúdos ao longo das lições. O conteúdo trabalhado em escolas waldorf costuma ser constituído por *canções, poemas, exercícios fonéticos lúdicos, contagem numérica, alfabeto, diálogos, comandos, dias da semana, meses, partes do corpo, vestuário, exercícios aritméticos, provérbios, soletrar, ouvir histórias, leitura, escrita, ditado, dramatização, compra e venda, gramática*.

Esse mesmo autor declara que a composição destes conteúdos deve ser refeita a cada semestre. Deve-se, assim, deixar alguns itens, que já foram trabalhados, “adormecidos”, para que possam ser retomados mais tarde sob outro ângulo. Isto irá também assegurar a possibilidade de todos serem abordados durante o ano.

B. Trommer (1998)<sup>7</sup> enfatiza que

a composição da aula decorre do fato de procurarmos atingir os três aspectos básicos da psique humana: força de querer-agir (o atuar – a força de vontade), o afetivo (o sentir) e o cognitivo (o pensar). Cada um destes elementos do psíquico humano baseia-se e manifesta-se através de elementos do corpo físico:

*Agir (vontade)* → sistema metabólico-motor (membros e baixo ventre)

*Afetivo (sentir)* → sistema respiratório e circulatório (tórax)

*Cognitivo (pensar)* → sistema neuro-sensorial (cabeça)

Nesse sentido, a aula de língua estrangeira se compõe das seguintes fases:

1. *Campo afetivo* (cognitivo/força de vontade/sentimento): versos, poesias, exercícios de dicção, canções (em grupo e parcialmente individual).

2. *Campo cognitivo* (afetivo/força de vontade): vocabulário, formação de frases, diálogos (individual e parcialmente coletivo).

3. *Campo do agir* (afetivo/cognitivo): desenhar, escrever (cópias, exercícios), ouvir contos na língua estrangeira ou materna (trabalhos individuais).

Naturalmente em cada um desses momentos há a participação global de todos esses aspectos, mas, em cada fase, um deles é predominante.

Para M. Stott (1995, p. 16-18) este modelo se tornará, todavia, extremamente difícil, se tentarmos manter uma distinção rígida entre cada uma destas partes ou se insistirmos em dedicar a mesma quantidade de tempo para cada uma. Assim como a *ação* envolve sempre um certo grau de *sentimento* e de *pensamento*, também cada um destes itens estará contemplando estas três capacidades.

Os aprendizes, sobretudo aqueles dos anos iniciais, apreciam as repetições variadas e criativas das seqüências sempre se-

---

<sup>7</sup> manuscrito

melhantes. A estrutura da aula pode ser bem simples, mas deveria permanecer idêntica por longo tempo. A repetição da mesma seqüência das atividades ajuda a infundir segurança nas crianças e conseqüentemente, aumenta sua motivação. Elas se “instalam” animicamente na seqüência de atividades e se sentem em casa. Uma boa quantidade de repetição é também necessária de lição a lição para permitir às crianças a absorção do material lingüístico. Revisões periódicas são igualmente necessárias.

Para J. Kiersch (1992, p. 67) nas aulas dos primeiros anos deve-se planejar conscientemente uma alternância entre atividades mais participativas, extrovertidas, e atividades introvertidas, que requeiram um abnegado ouvir atento. Na passagem entre um e outro tipo de atividade, o sentido da fala é ativado mais cedo e com eficiência, numa espécie de estado de relaxamento alerta (relaxed alertness).

M. Stott (1995, p.18) sugere o seguinte modelo de aula:

- começar com uma atividade rítmica: cantar, recitar poesias, ou contar numericamente de formas variadas (batendo palmas, marcando ritmo com os pés no chão, dando pulos, etc). Entabular uma seqüência de perguntas e respostas, já conhecidas pelos alunos, sempre de forma rítmica. Podemos, por exemplo, batendo palmas, dizer: “Ich heisse Karin.” e batendo os pés: “Wie heisst du?” ou “Ich wohne in Prado” - “Wo wohnst du?”. O início da aula é decisivo para o seu sucesso e motiva os alunos para a aprendizagem.
- introduzir matéria nova ou intensificar algum trabalho já iniciado, cujo conteúdo ainda não tenha sido bem assimilado. Nessa fase, o professor fica mais ativo, e as crianças, mais passivas, receptivas.
- propor alguma atividade que a criança realize sozinha, em que não tenha que receber informações novas do professor. É o momento em que ela deverá fazer, por exemplo, um desenho ou um exercício escrito, relacionado ao tema do dia.
- encerrar com outra atividade de grupo, como cantar ou recitar.

Stott frisa que este modelo é orgânico, não é rígido e, como tal, poderá sofrer muitas variações. Não se deve tentar seguir uma fórmula mecânica para as aulas, mas atuar criativamente diante de cada situação surgida, sempre considerando a trinca pensar/sentir/agir e seu significado em termos psicológicos e em termos de conteúdo da aula. É a motivação das crianças que determinará a correta composição dos conteúdos e o professor deverá estar sempre preparado para fazer as alterações que forem possíveis e necessárias em seu plano.

Ainda segundo Stott (1995, p. 68), nas três primeiras séries as crianças precisam de mais movimento físico. É preciso alterar momentos de circulação na sala e momentos de permanência na cadeira.

Nas séries iniciais, em que as crianças não têm ainda forte senso de identidade, é útil que elas sejam solicitadas a falar em coro. Essas falas em coro devem ser gradativamente suplementadas (mas ainda não totalmente substituídas) por falas individuais. Outra modificação no curso dos três primeiros anos é o deslocamento progressivo do uso mais receptivo da língua para um equilíbrio entre o seu uso receptivo e produtivo.

O uso da língua materna e traduções deveria ser evitado, sobretudo nos primeiros anos, o máximo possível. Os professores deveriam esforçar-se para apresentar os significados por meio de gestos, exemplos e apresentações visuais. Os objetivos devem ser adaptados à capacidade de cada classe.

### *Línguas estrangeiras nas séries finais do ensino fundamental*

A descrição dessa fase do desenvolvimento por experiências científicas mais recentes comprova que as crianças, após o 9º/10º ano de vida, não contam mais com a sensibilidade especial que permite adquirir, por meio da imitação inconsciente, uma pronúncia “near-native” da língua estrangeira (*apud* Jaffke, 1996, p. 44).

Uta Taylor, (p. 10) observa que geralmente ao fim do terceiro ano as músicas e versos não mais satisfazem as crianças e surge na classe um certo desassossego. É um momento de crise que surpreende o professor. Sem saber como solucionar a situa-

ção, ele muitas vezes introduz prematuramente a escrita e leitura. As crianças têm assim com o que se ocupar. Mas logo no próximo ano aumentam a indisciplina e a falta de vontade. O que aconteceu? O que faltou? Os exercícios orais tão necessários à difícil gramática alemã, por exemplo, foram poucos. Certas regras serão muito difíceis de assimilar se não foram compreendidas e incorporadas pela participação ativa nos vários jogos e diálogos gramaticais, nos primeiros anos.

Além disso, Taylor (p. 7-10) observa que aproximadamente no nono ano de vida e mais acentuadamente no 12º, estranhos fenômenos ocorrem na pronúncia das crianças. Elas começam a dar entonação própria ao que dizem, diferentes da melodia original da língua que aprendem. Nestas fases, a criança toma consciência da sua própria personalidade, e não consegue mais “mergulhar” no som estrangeiro por meio das atividades de repetição inconsciente. É como se o despertar da consciência paralisasse a sua língua, tornando-a mais pesada. É necessário, portanto, que o professor proponha novos exercícios para tornar os órgãos fonadores mais flexíveis, como: os “Sprechübungen” (trava-línguas). Tais exercícios devem ser realizados com muito cuidado, para que a criança possa construir uma forte imagem daquilo que está falando. O professor deverá selecionar exercícios apropriados para as dificuldades fonéticas do grupo e apresentá-los de maneira a estimular a imaginação das crianças, como, por exemplo, contar uma história que os justifique. Caso contrário, os trava-línguas tornam-se exercícios mecânicos.

Segundo Jaffke (1996, p. 44), a aprendizagem mais consciente e formal de outras línguas deve ser iniciada com a escrita dos primeiros textos, o que ocorre geralmente no início da 4ª série. Os alunos serão levados a escrever textos já trabalhados oralmente em séries anteriores, ou cartas aos falantes da língua-alvo, o que desenvolverá verdadeira competência comunicativa promovendo um intercâmbio cultural.

Baseado nas indicações de Steiner, Stockmeyer (1996, p.86-92) declara que de modo geral os números de aulas semanais nas escolas waldorf para cada língua estrangeira são de *três* aulas para as turmas do primeiro ao quinto e do nono ao décimo segundo anos e de *duas* aulas para as turmas do sexto ao oitavo

anos. Ele sistematizou o currículo para ensino de língua estrangeira nas séries finais do ensino fundamental em escolas waldorf, o qual sintetizamos abaixo:

⇒ *Quarto ano escolar:*

A gramática começa a ser introduzida, não pelo estudo de regras, mas de maneira bem indutiva. Dá-se início igualmente à leitura e à escrita por meio do material, que já fora abordado oralmente nos três anos anteriores. Pode-se então passar para a prosa e, pouco a pouco, para exercícios em que os alunos explicam, na língua materna, o que entenderam da leitura;

▪ *Quinto e sexto ano escolar:*

Inicia-se o trabalho com a sintaxe, sempre em conjunto com o da leitura. Os textos versam principalmente sobre a cultura, o folclore do país da língua estudada, com bastante humor. As traduções, propriamente ditas, deveriam ser evitadas, mas podem-se realizar exercícios como o seguinte: dizemos algo e pedimos que a criança expresse a mesma coisa na língua estrangeira. Deveriam ser exigidas redações curtas. A narrativa para leitura deve ser volumosa ou um conto com substância, nada de superficial. Seria possível trabalhar com uma peça de Mignet, no caso de ensino de francês;

▪ *Sétimo e oitavo ano escolar:*

Recontar aquilo que foi lido é um exercício que desenvolve a capacidade de expressão na língua estrangeira. Não o lírico e não o épico, mas o dramático pode ser recontado com palavras próprias. Na oitava classe, deveriam ser tratadas, porém, só rudimentarmente, a poética e a métrica da língua estrangeira. No caso do francês, as seguintes leituras seriam indicadas: Fábulas de La Fontaine, Dickens, Mignet. No caso do inglês, para a leitura de Christmas Carol, Steiner sugere que o professor chame sempre uma criança para ler desembaraçadamente diante das demais, para que, lendo juntas, trabalhem pensando;

- *Nono ano escolar:*  
Focalizar nesta idade o elemento recitativo. No ensino de língua inglesa apresentar algo de passagem sobre Shakespeare e fazer uma espécie de recapitulação da gramática tratada realmente com humor, através de exemplos;
- *Décimo, décimo primeiro e décimo segundo ano escolar:*  
Na décima classe, segue a métrica da língua com leitura, de preferência poética. Na décima primeira classe, há que se começar com leitura dramática. Ao lado disso, segue leitura de prosa e algo de estética da língua. Especialmente na leitura dramática, deve ser desenvolvida a poética, e esta prosseguirá para a poesia lírica e épica na décima segunda classe. E aí têm de ser lidas especialmente coisas que se relacionem com a época atual e sua correspondência no terreno das línguas estrangeiras. Acrescente-se a isso conhecimento da moderna literatura estrangeira. Leitura indicada “Cid”, “La vie de Molière”, Macauley (na 10ª série), Carlyle e Emerson (na 11ª e 12ª séries) e Walter Scott para leitura particular.

Para o ensino de alemão como língua estrangeira, nas séries que se seguem aos três primeiros anos, U. T. Weaver (*apud* Forum for language Teachers at Rudolf Steiner Schools, 1991, p. 50-52) propõe:

#### Klassen 4 - 5

Tageslauf; Jahreslauf; Sagen und Fabeln in Versform oder leichter, kurzer Prosa.

Erstes Schreiben und Lesen von Texten, die in den Klassen 1 bis 3 gesprochen wurden: Anlegen eines Gedichtheftes und eines Diktat-Übheftes.

Erstes Lesebuch, z.B. Hamburger Lesehefte: Der goldene Schlüssel; Deutsche Sagen; Heilpädagog. Verlag Bremen: Die Kristallkugel.

Verse aus der germanischen Mythologie: Edda.

Grammatik: Anlegen eines Grammatikheftes.

Substantiv und Großschreibung; Artikel; Deklination; Drei Grundzeiten des Verbs; Adjektiv; Uhrzeit; Ordnungs-und Grundzahlen.

## Klassen 6 - 8

Gedichte aus Erdkunde und Geschichte;

Jahreszeitliches in Vers und Lied;

Wanderlieder.

Lesestoff:

Lustige Geschichten und ausgewählte Sagen, z.B. Schildbürger, Till Eulenspiegel, Münchhausen, das kalte Herz.

Tiergeschichten von H. Löns; Tiergeschichte (Hamburger Leshefte).

Zur Geschichte: C. F. Meyer: Gustav Adolfs Page, Th. Storm: Schimmelreiter.

Grammatik: Pluralbildung der Substantive; Alle Zeiten im Aktiv; Passiv; Verbformen in Gruppen lernen (z.B. lesen, las, gelesen); Verben, die Dativ führen; Verben, die Akkusativ führen; Satzbestimmung (Subjekt, Prädikat, Objekt).

## Klasse 9

Vgl. dazu die Konferenz mit Rudolf Steiner vom 2.6.1924:

„Mit Humor behandelte Wiederholung der Grammatik. An humorvollen Beispielen das ganze Grammatische durchgehen. Nebenher anregende Lektüre.“

Rechtschreib-Regeln und Rechtschreib-Übungen. Diktate und Zusammenfassungen.

Lektüre: Th. Storm: Schimmelreiter; Th. Fontane: Grete Minde. - Thema: Der Einzelne und die Gemeinschaft.

Dramen: Schiller: Wilhelm Tell, Die Räuber, Wallenstein. (Mit verteilten Rollen lesen, einzelne Szenen dramatisieren)

Lyrik: z.B. C. F. Meyer: Die Füße im Feuer; Fleming: An sich.

Jahreszeitliches, Naturschilderungen, z.B. Goethe: Felsenquell, Vom Eise befreit (Faust I)

Landeskunde: Die deutschsprachigen Länder Europas in Landschaft, Liedgut, Literatur; Dichter und Denker.

## Klasse 10

Rudolf Steiner (a.a.o.): „Metrik der Sprache mit vorzugsweise poetischer Lektüre.“- 17. Juni 1924:

„Ältere und neuere Lyrik“.

17. Jan. 1923:

“Sie sollten sich gewöhnen an die breite und behagliche Art zu charakterisieren.” - Biographische Charakteristiken, z.B. die Luther-Biographie, sind für das 15. Lebensjahr sehr nützlich.

Lektüre: Biographisches, evtl. Mozart, Schiller, Goethes Jugend.

Dramen: Kleist: Der zerbrochene Krug; Lessing: Nathan der Weise; Kleist: der Prinz von Homburg (mit verteilten Rollen lesen).

Lyrik: Geschichte der deutschen Lyrik von Klopstock bis Carossa.

Landeskunde: Die vielstaaterei zur Zeit Goethes. Die Veränderungen durch Napoleon. Das erste Deutsche Reich 1870/71 und seine vielen Nationalitäten-Grenzen und Völker erleben lassen. - Die Musiker.

Grammatik: Stilübungen, Konjunktiv, direkte und indirekte Rede. Konjugation wiederholen. Komma-Regeln.

Klasse 11

Rudolf Steiner (Konferenz v. 2.6.1924):

“Mit dramatischer Lektüre beginnen. Nebenher Prosalektüre und etwas Ästhetik der Sprache. An der dramatischen Lektüre Poetik entwickeln.“

Dramen: Schiller: Jungfrau von Orleans

Goethe: Faust I und II in Auszügen.

Lyrik: Weiterführung der Geschichte der Lyrik. Rezitation moderner Gedichte, z.B. Nietzsche, George, Rilke, Nelly Sachs.

Klasse 12

Rudolf Steiner (Konferenz v. 30.4.1924):

“Eine Vorstellung gewinnen vom heutigen Stand der Literatur.“

Z.B. Kurzgeschichten von Siegfried Lenz, Böll, Beheim-Schwarzbach, Bachmann u.a.

Lyrik: z.B. Nietzsche, Benn, Morgenstern, Rilke.

Landeskunde: Die deutschsprachigen Länder heute. Die Auswirkungen des Weltkrieges auf die Grenzen und die politische Gestaltung (DDR 1949 - 1990; heutiges Österreich).

Grammatik: Wiederholen, was nötig. Stilübung, Stilvergleich; Symbolik; Bildhaftigkeit der Sprache der behandelten Lektüre“.

### *Considerações sobre a avaliação e a disciplina em sala de aula.*

Na Pedagogia Waldorf a avaliação dá-se de forma contínua, em um ambiente livre de tensões e de limitações. Essa abordagem encoraja e orienta os alunos na construção de novos saberes.

De acordo com B. Trommer (1998),

a avaliação deve abarcar a criança como uma "totalidade", evidenciando aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e da força de vontade para trabalhar. Para que isto possa acontecer, o professor deve conhecer bem o momento de desenvolvimento da criança, visualizar claramente seu ponto de maturação e a maturidade alcançada. Para a avaliação individual, levam-se em conta todos os aspectos acima, comparando o alcançado pelo aluno, do ponto de vista cognitivo com os conteúdos programáticos assimilados, seu envolvimento e seu esforço na participação em atividades conjuntas e individuais. Avalia-se também a contribuição que o aluno dá para o social da classe, sob a forma de participação e colaboração.

O material de registro das aulas (cadernos, folhas avulsas) é avaliado quanto ao esforço da criança nele expresso através da beleza, da organização. Qualquer avaliação precisa ser cuidadosa, verdadeira e trazer também aspectos positivos dos alunos, pois será lida pelos pais e pela criança. A função da avaliação é a de trazer a "imagem" do aluno à consciência dos adultos, ao mesmo tempo apontando para aspectos que ainda precisam ser melhorados e os bons rendimentos já alcançados.

O professor precisa desenvolver boa dose de autoconsciência e humildade para fazer este trabalho, pois estará avaliando também o seu próprio desempenho junto ao aluno. Para fazer as avaliações dos alunos é necessária boa prática, e também fazê-las depois de todo o corpo de professores ter criado uma ima-

gem conjunta de cada aluno. Geralmente o professor de classe elabora a avaliação mais abrangente e os professores de matéria acrescentam as observações pertinentes ao seu trabalho.

Nas escolas waldorf avalia-se constantemente o aluno através de argüições orais, trabalhos escritos, observação da sua participação individual e em conjunto. Esta avaliação é registrada sob a forma descritiva e resumida em conceitos que podem ter uma escala correspondente numérica.<sup>8</sup>

Se o trabalho do aluno é avaliado pelo que produz em textos escritos e argüições orais, talvez a forma de avaliação mais evidente do trabalho do professor seja o grau de disciplina e interesse que consegue instalar na turma. Manter a disciplina em sala de aula é uma tarefa extremamente difícil, quando se quer atuar como autoridade, mas sem autoritarismo. Com base nas experiências adquiridas até então, percebemos que isto requer do professor certas atitudes e características, tais como:

- *flexibilidade e criatividade* – capacidade de alterar repentinamente o plano de aula para aproveitar uma situação surgida no momento, que sirva para introduzir outros temas ou atividades não previstos para aquele momento;
- *humor* - desenvolver atividades e tratar as crianças com humor desperta nelas o interesse e alegria de aprender;
- *humildade* – se alguma atividade não despertou o interesse dos alunos, é necessário que o professor reflita com humildade: "Preparei-me bem para esta atividade?" "Consegui internalizar o seu conteúdo?" "Apresentei-a com alegria e humor?" Fui um agente facilitador da aprendizagem?"
- *maestria* – o professor deveria sempre aprimorar seus conhecimentos e se perguntar: "Sou uma autoridade no assunto?" (caso contrário, o que fazer para ser competente, e transmitir segurança?).
- *intuição* – saber como abordar uma criança, de maneira a infundir-lhe segurança e auto-estima. Perceber o momen-

---

<sup>8</sup> manuscrito

to certo de finalizar uma atividade, para que ela não se torne monótona;

- *atitude acolhedora* – acolher com carinho as manifestações das crianças. Após chamar a atenção de alguma criança, por indisciplina, o professor deverá expressar, talvez com um olhar carinhoso ou com um gesto brincalhão, que ele reprovou sua atitude daquele momento, não a sua pessoa;
- *paciência* – muitas vezes é necessário esperar um pouco até que certa criança entre em sintonia com o grupo. Frequentemente a criança desatenta volta-se para o grupo ao perceber que todos estão envolvidos em uma atividade interessante.
- *persistência* – não desanimar após o fracasso de uma aula. É preciso avaliar com atenção todos os fatores que contribuíram para isso e tentar novamente.
- *compreensão* – muitas das atitudes indisciplinadas de um aluno podem estar relacionadas com problemas em casa. Se procurarmos entendê-lo e dar-lhe a atenção que necessita naquele momento, ele irá aos poucos se equilibrando.

### FORMAÇÃO DO PROFESSOR WALDORF

Um dos fatores apontados pelo Plano Nacional de Educação (1997)<sup>9</sup> que contribuem para a situação precária do ensino no Brasil é a ausência de política de formação e aperfeiçoamento dos profissionais de ensino. Para a Pedagogia Waldorf a formação do professor é a questão de maior relevância para o trabalho com a educação.

Kügelgen, (1989, p.15-16) declara:

Toda pedagogia baseia-se, fundamentalmente, no encontro entre os seres humanos. *A relação aluno-professor é pois o seu cerne* (grifo nosso). Entre as inúmeras qualidades que com-

---

<sup>9</sup> Consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação: p. 12.

põem esse ser complexo - o” professor Waldorf “- deve haver, no caso ideal, as seguintes: um conhecimento profundo do ser humano; o amor como base do comportamento social; qualidades artísticas (não se trata da realização prática, mas sim, da maleabilidade, da fantasia e da criatividade que fazem o verdadeiro artista. O professor deve encarar cada aula como obra de arte, procurando as fontes para sua inspiração, não em livros, mas dentro de si. (...)

Rudolf Steiner dizia, em conferências aos professores da primeira escola Waldorf, que cada aula deve ter todas as características de uma obra de arte: tensão, inquietude, relaxamento, clímax, prólogo e epílogo. Para Goethe, em cujos trabalhos científicos Steiner se apóia, a veneração, o exercício paciente, a serenidade, a intuição multifacetada, o talento artístico e não apenas a restrita inteligência lógica são necessários para a conquista e incorporação das verdades significativas e determinantes da vida. Desta forma o professor Waldorf, diante de sua classe, deve ter como propósito transformar o entusiasmo pelo brinquedo em entusiasmo pelo estudo, pois é na brincadeira que a criança põe em movimento sua fantasia, sua faculdade criadora e, com a experimentação desses fatos, constrói uma nova realidade. Em pequena escala, o professor pode fazer atuar estes princípios em todas as aulas, através da arte.

Para J. Kirsch (1992, p. 113-114) o trabalho com línguas estrangeiras na perspectiva da Pedagogia Waldorf requer do professor:

- fluência e domínio da língua estrangeira (sobretudo o professor de crianças mais novas), inclusive da linguagem coloquial. É recomendável, portanto que o professor tenha vivido por tempo mais prolongado no país da língua alvo.
- a capacidade de usar linguagem para produzir efeitos estéticos. É necessário que tenha acesso a repertório de textos de alto valor estético e que seja capaz de reproduzir esses textos de cor e com expressividade. Além disso, ele deverá ser capaz de expressar-se por meio de gestos e mímicas, cantar e dançar.

- presença de espírito, humor, intuição, capacidade de reagir de forma adequada em cada situação. Saber controlar conscientemente suas emoções e disposições para criar atmosfera de tranquilidade, expectativa e produtividade.
- domínio artístico das emoções, de forma a saber criar conscientemente em suas aulas momentos de tensão e descontração, de expectativa e de prazer, de seriedade e de alegria, contração e expansão, em alternância rítmica. Essa habilidade é o que, em última instância, possibilita o aprendizado de línguas estrangeiras, especialmente em se tratando de crianças mais novas.
- domínio de técnicas de relaxamento, de improvisação, de regência de coral (fala e canto), de recreação com jogos de movimento, de narração, de teatro com os alunos e teatro de bonecos.

U. Taylor (p.5) afirma que quando o professor tem respeito e amor pela língua e sabe aproveitar tanto a alegria das crianças quanto a capacidade de imitação que ainda lhes resta na fase escolar, ele pode então reforçar nelas as forças do querer, bem como o desenvolvimento sadio do EU.

Difícilmente encontraremos hoje professores que tenham aprendido a arte de recitar poesias, de dramatizar, de cantar, de tocar instrumento musical. O que esse professor não aprendeu, não poderá mais tarde transmitir a seus próprios alunos, a não ser que se disponha a passar por cursos de reciclagem. A julgar pela prática de ensino em escolas brasileiras, tanto públicas, quanto particulares, pode-se afirmar que nunca foi dada a devida importância ao aspecto artístico na formação. Assim é que mesmo quando ainda eram ofertadas nas grades curriculares disciplinas como música, artes, desenho, essas não tinham o mesmo peso de valor das demais matérias.

A falta de autonomia do professor é outro grande empecilho para o trabalho com a Pedagogia Waldorf. Os 500 anos de história do Brasil, marcada pelo autoritarismo característico da colonização, da escravidão, da ditadura militar e posteriormente pelos governos elitistas, esclarecem o fato de o nosso sistema educacional ser tão repressor e excludente. Assim é que os pro-

fessores geralmente tiveram e têm ainda hoje, durante toda sua carreira profissional, seu talento e criatividade cerceada pelos programas oficiais de um governo, cuja preocupação sempre foi a de oferecer o ensino mais barato possível. Dentro dos estabelecimentos de ensino particulares a limitação dos professores é proveniente, também, de propostas curriculares de supervisores, orientadores e/ou diretores escolares, bem distantes dos desafios que emergem no dia-a-dia agitado de uma sala de aula.

No Brasil são oferecidos cursos modulares de 221 horas-aula para formação de professores waldorf, durante dois anos, nas cidades de São Paulo, Botucatu e Belo Horizonte. As entidades que oferecem esses cursos são, respectivamente, o Centro de Formação de Pedagogia Waldorf, o Instituto Elo e a Associação Pedagógica Itacolomy.

#### APLICABILIDADE DA PEDAGOGIA WALDORF NO CONTEXTO BRASILEIRO

Segundo Jaffke (1996, p. 355-362), após a criação da primeira escola waldorf, perguntaram a Steiner se elementos da Pedagogia Waldorf poderiam ser utilizados em outras escolas. Ele respondeu: “A princípio é possível introduzir a Pedagogia Waldorf em todos os lugares, uma vez que ela é pura Pedagogia... e pode se adaptar a todas instituições de ensino que disponham de uma certa autonomia. Uma vez que a antroposófica arte pedagógica deve ser didático-metodológica, focalizando o *como* da aula, ela poderá ser levada a toda parte, em qualquer tipo de escola, em qualquer tipo de aula por meio do professor individualmente”.

Acreditamos que a Pedagogia Waldorf para o ensino de língua estrangeira é aplicável no contexto brasileiro, sobretudo em escolas públicas, porque:

- não é necessário o uso de livro didático nos cursos de LE, nem o de qualquer aparelhagem técnica. Assim, os custos são reduzidos tanto para a escola, como para os pais;

- o grande número de alunos em sala, usual em escolas públicas, não prejudica o ensino de línguas estrangeiras na Pedagogia Waldorf. Atualmente trabalhamos com uma classe de 36 alunos no Pólen Jardim Escola. Nossa prática de ensino levou-nos a constatar que classes numerosas são até mesmo vantajosas, sob certos aspectos. Um deles é que se as atividades forem interessantes, alegres e bem planejadas, o impacto da traquinagem dos mais rebeldes é menor sobre a turma. Os traquinas são mais facilmente controlados e reintegrados ao grupo. Pudemos ainda constatar que mesmo as crianças rebeldes conseguiam apreender as canções, os versos, o vocabulário, os textos das dramatizações. Isso nos leva a crer que mesmo nos momentos de inquietação, essas crianças estão atentas ao que o resto da turma está executando.
- esta metodologia possibilita o ingresso e rápida adaptação de qualquer criança nas três primeiras séries, mesmo a que não tenha conhecimento prévio da língua. No nosso entender, isto se deve a três fatores: primeiro, porque o programa de ensino não está atado a uma seqüência rígida imposta por um livro didático; segundo, porque nesse período se trabalha apenas com as habilidades orais; e terceiro, pela natureza motivante das atividades propostas, os alunos são constantemente estimulados a vencerem bloqueios de inibição, falta de confiança, etc. A presença de uma criança novata em um grupo pode ser até mesmo um ótimo pretexto para revisão do material lingüístico já apresentado. Além disso, quando as próprias crianças ajudam os novatos, elas sedimentam os próprios conhecimentos.

Embora tudo isso torne viável a aplicação da Pedagogia Waldorf no ensino de línguas estrangeiras nas escolas fundamentais brasileiras, há sem dúvida a dificuldade de formação do professor já discutida na seção anterior. Contudo, essa dificuldade não se limita à metodologia waldorf em particular, já que praticamente não há no Brasil uma política de formação de professores de línguas estrangeiras para o curso fundamental.

## CONCLUSÃO

Os resultados obtidos em nossa prática de ensino fazem-nos acreditar na excelência da Pedagogia Waldorf para o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental. Além disso eles apontam para a relevância de se incluírem aulas de línguas estrangeiras já no primeiro ano, com vistas não apenas à maior eficiência no aprendizado, como também à formação integral dos aprendizes.

Parece-nos que um dos pontos chave para o sucesso da Pedagogia Waldorf é o fato de ela focalizar, em etapas diferentes, as habilidades *auditivas* e *orais*, de *leitura* e de *escrita*, por meio de estratégias que estimulam não só a criatividade do aluno, como também a do professor.

O professor Waldorf propõe aos alunos atividades contextualizadas, que desenvolvem sua destreza na comunicação, interação com os outros. E o faz por meio de atividades prazerosas, altamente motivantes, que despertam a sua vontade de realizá-las. A tarefa do professor consiste, basicamente, em criar um ambiente propício para que o aluno aprenda por si mesmo.

O ensino de língua é utilizado como uma ferramenta para a formação e o aprimoramento da personalidade da criança. Desse modo, a declamação de poesia e as dramatizações, “com seus valores sociais, lingüísticos e literários, desenvolvem na criança a personalidade, pois lhe dão possibilidades de expressão e de auto-realização em ambiente acolhedor e amigo”. (Machado, 1986, p. 200) Com os jogos ou brincadeiras, “ela chega ao conhecimento do mundo exterior, obtém o controle dos próprios movimentos e aprende a comunicar as suas idéias pela fala”. (Machado, 1986, p. 30). Tudo isso favorecerá o estabelecimento de laços afetivos entre professor e aprendiz, fator preponderante para o aprendizado de línguas em particular e para a educação global.

Além de privilegiar instrumentos didáticos que estimulem a criatividade e a imaginação dos alunos e deixar de lado os habituais livros didáticos e aparelhos tecnológicos, o professor se esmera na escolha de conteúdos que provoquem prazer estético: busca textos de valor literário, como poesia e contos, para que os alunos tenham acesso a vocabulário mais rico e variado.

Depois de imergir os alunos, por meio dos sentimentos, na atmosfera da cultura que produziu a língua estudada, e depois que eles já tiveram contato com amplo vocabulário, o professor já terá criado as condições básicas para a aprendizagem mais consciente da pronúncia, entoação e regras gramaticais.

Essa proposta pedagógica encontra respaldo na posição defendida por Celso Pedro Luft (1994, p. 20-21):

O talento de bem falar e escrever tem a ver, sim, tem tudo a ver com gramática. Mas com a *gramática natural*, o sistema de regras que os falantes internalizam ouvindo e falando. No manejo pessoal de tais regras é que se revelará o talento maior ou menor de cada um, determinando toda a escala, tão variada, de artistas da palavra. (...) Uma gramática interior: lá estará ela, aprendida pela experiência, pela exposição a atos de fala e escrita modelares, convivência constante com boa linguagem.

Parece-nos também que as propostas defendidas por Rudolf Steiner estão em consonância com a perspectiva comunicativa na didática do ensino de línguas e a educação centrada no aprendiz, fundamentadas em pesquisas de psicologia de aprendizagem e neuro-psicologia.

Na visão de R. C. do Espírito Santo (1996: 56-57) faz-se necessário uma "transgressão da barreira do currículo tecnicista", com seus conteúdos rígidos, capazes de provocar rigidez do pensamento. Para ele, a Pedagogia Waldorf é "uma das que mais claramente se dispõem a enfrentar ou a transgredir tal parâmetro", ao buscar "uma educação humanista que visa sempre superar o estágio de civilização num dado momento da história".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do - *Pedagogia da Transgressão*; um caminho para o autoconhecimento, Papirus Editora, São Paulo, 1996;
- JAFFKE, Christoph - *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996;
- \_\_\_\_\_ - (Org.) *Forum - for Language Teachers at Rudolf Steiner (Waldorf) Schools*, Buchauslieferung H. Arzt, Gerlingen 1991;
- KIERSCH, Johannes - *Fremdsprachen in der Waldorfschule*: Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachen-Unterrichts, Verlag Freies Gestesleben, Stuttgart, 1992;
- LEBER, Stefan (Hrsg.) - *Waldorfschule heute, Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1996;
- LIEVEGOED, Bernard - *Desvendando o Crescimento*, trad. Rudolf Lanz, Ed. Antroposófica, SP, 1994;
- LUFT, Celso Pedro, *Língua e Liberdade*, Editora Ática, 1994;
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Proposta da Sociedade Brasileira – Consolidado na plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte, 1997;
- STOCKMEYER, E. A. Karl - *O Currículo de Rudolf Steiner para as Escolas Waldorf*, Ed. Antroposófica, São Paulo, 1976;
- MACHADO, Nilce V.- *Educação Física e Recreação para o Pré-escolar*, RS, Prodil-Promoção e Distribuição de Livros Ltda, 1986.
- STOTT, Michael - *Foreign language teaching in Rudolf Steiner Schools*, Hawthorn Press, Gloucestershire, 1995;
- TAYLOR, Uta - *Deutsch als Fremdsprach in der Waldorfschule - Anregungen zu Lehrplan und Methode*, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, (sem ano de publicação);
- TROMMER, Barbara, *manuscrito* concedido após observação de aulas práticas de alemão para as crianças do Polén Jardim Escola, 1998;

# A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental

Maria da Graça Carvalho do Amaral  
Secretaria Municipal de Educação  
e Cultura de Rio Grande, RS

Este trabalho tem como objetivo descrever o processo de ensino aprendizagem do inglês como língua estrangeira através da aplicação do método “Pensamento Sistêmico Interdisciplinar” de autoria do pedagogo alemão Wilhelm Walgenbach<sup>1</sup>. A estratégia de aprendizagem deste método dá-se através da descoberta de meios heurísticos, meios de descoberta, que desencadeiam a auto-atividade do educando, ou seja, desencadeiam o conhecimento a partir da própria história de vida de cada um, criando assim, através da aprendizagem de uma língua estrangeira, uma nova percepção do seu meio ambiente.

Para desenvolvermos esta proposta de ensino de línguas estrangeiras, tomamos como fundamentação teórica as seguintes concepções:

1. Concepção de linguagem de Wilhelm von Humboldt com a finalidade de levar o educando a, através da aprendizagem do inglês como língua estrangeira, dar novos sentidos ao seu meio ambiente circundante criando assim uma nova percepção do seu próprio habitat.

---

<sup>1</sup> Wilhelm Walgenbach pertence ao grupo de cientistas de Educação do Instituto de Pedagogia das Ciências Naturais da Universidade de Kiel, Alemanha. Foi professor visitante do Mestrado em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal de Rio Grande/RS de 1995 a 1998.

2. Como concepção de educação a Teoria da Formação/Educação Categorical de Wolfgang Klafki que é a base pedagógica, por excelência, adotada por Wilhelm Walgenbach, criador do método Pensamento Sistêmico Interdisciplinar.
3. A descrição da aplicação do método Pensamento Sistêmico Interdisciplinar ao ensino da língua inglesa a partir do eixo integrador *identidade*<sup>2</sup> desmembrada em quatro campos perceptuais: identidade individual, identidade cultural, identidade local-ambiental e identidade global.

### CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DE WILHELM VON HUMBOLDT A LINGUAGEM COMO PRODUÇÃO HUMANA.

Segundo a concepção de Humboldt a língua não é um sistema de sinais que existe acima ou fora do homem, mas algo que este utiliza e transforma. A língua acompanha intimamente o homem, sendo parte essencial e existencial do seu ser; ela envolve toda a humanidade. Todos os povos a têm e cada um a tem de um modo específico, pois cada língua carrega consigo todas as contribuições intelectuais dos seus povos antepassados.

As línguas são criações das nações e ao mesmo tempo seguem sendo criações dos indivíduos, já que unicamente neles podem criar-se e só fazem de forma tal que cada um pressupõe a compreensão de todos os demais e que todos satisfazem esta presunção.

A língua não é somente atividade criadora, é também uma atividade transformadora daquilo que já é existente, herdado de gerações anteriores. No entanto, a língua não é uma herança gratuita e passiva, pelo contrário, o adquirir um língua implica em assumi-la como tarefa, isto é, o falante necessita consolidá-la. Sendo esta (a língua) uma atividade do espírito, ela é um proces-

---

<sup>2</sup> Usaremos como eixo integrador o tema identidade, seguindo o exemplo de Cleusa Peralta. In: FLORES, José, PERALTA, Cleusa, PERES, Mônica, WALGENBACH, Wilhelm. Concretizable Utopias – na interdisciplinary approach in environmental education. Kiel: IPN, 1994; PERALTA, C., 1994.

so dinâmico, concreto que é constantemente revificada pelos indivíduos.

A língua não é somente um conjunto de sons, de regras gramaticais e de palavras soltas, mas um sistema de organização semântica, na qual suas regras e palavras são portadoras de significação através dos quais os indivíduos dão expressão ao seu pensamento.

De acordo com esta perspectiva Humboldt critica a língua reduzida a simplesmente um código lingüístico, onde o uso do dicionário e de uma gramática normativa seriam instrumentos suficientes para sua aprendizagem.

Assim, a aprendizagem lingüística de um indivíduo não é somente acréscimo de vocabulário, mas a expansão de sua percepção de mundo e de si mesmo. Por exemplo, quando uma criança aprende a falar ela necessita não somente aprender novas palavras, mas sobretudo despertar sua capacidade lingüística de expressão; isto é, interiorização de novos sentidos.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira também ocorre um processo semelhante; ao aprender uma nova língua o indivíduo apreende não somente o seu sistema lingüístico, mas também toda concepção de mundo subjacente àquele sistema. Segundo o nosso autor, aprender uma língua estrangeira não consiste em colocar novas etiquetas a coisas já conhecidas, mas sim em habituarmo-nos a analisar de outro modo o já conhecido, isto é, adquirir um novo ponto de vista o qual é acrescido à concepção que lhe é anterior: a sua língua materna.

### CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A EDUCAÇÃO CATEGORIAL DE WOLFGANG KLAFKI

A teoria da Formação-Educação Categórica foi formulada nos anos 1950 pelo pedagogo alemão Wolfgang Klafki<sup>3</sup>, o qual, em 1957 publicou sua tese de doutorado intitulada: “*O problema*

---

<sup>3</sup> Wolfgang KLAFKI (1927), Doutor em Filosofia, nasceu em Augsburg; Professor de Ciência da Educação na Universidade de Marburgo.

*pedagógico-educacional do elementar e a teoria da formação categorial”*<sup>4</sup>.

O autor faz uma análise das Teorias de Educação ao longo de aproximadamente 150 anos, classificando-as em dois grandes grupos polarizados: as teorias materiais e as teorias formais de educação. As teorias materiais focalizam o lado objetivo do ato educativo – os conteúdos, já as teorias formais centram-se no estudo dos sujeitos. Klafki reconstruiu o desenvolvimento de teorias educacionais baseadas na filosofia do idealismo alemão.<sup>5</sup>

A Teoria da Educação Categorial busca integrar tanto a educação formal quanto a educação material numa visão dialética, ou seja, não apenas configurar uma síntese das duas tentativas em separado, mas a integração das duas tentativas teóricas. Para Klafki, a educação é sempre um todo, não a junção de partes isoladas; a educação formal e a material são partes que se co-determinam e são capazes de interpretar suficientemente a essência da educação e, com isso, simultaneamente ajudar a prática educativa, principalmente quanto à escolha e avaliação de conteúdos e de métodos pedagógicos adequados a elas.

Servindo-se do trabalho de Pestalozzi, Klafki chama atenção para um problema chave em educação; a busca do elementar<sup>6</sup> como o começo do processo ensino-aprendizagem. Comparando o trabalho de Pestalozzi e Fröbel, Klafki distinguiu três concepções básicas para solucionar o problema da construção do elementar:

### *Educação material*

Na concepção de ensinar línguas, Pestalozzi fragmentou a língua até chegar a sons e conectou esses sons com as letras do alfabeto. Klafki critica Pestalozzi, pois esse não reconheceu a impossibilidade de haver um caminho direto dos elementos da

---

<sup>4</sup> Cf. KLAFKI, Wolfgang. *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung*. Weinheim. 1957.

<sup>5</sup> Idealismo alemão – em especial Fichte e Schelling com suas teorias do sujeito pensante.

<sup>6</sup> Elementar pode ser visto como um meio heurístico – meios provocadores de descobertas – do grego antigo: heureka = encontrei

língua até seu sentido e significado. Esta concepção, que tenta buscar o elementar pela análise de objetos de ensino e aprendizagem, Klafki intitula “Educação Material”.

### *Educação Formal*

Na busca do elementar em uma aula de ginástica, Pestalozzi buscou o elementar, não no objeto, mas no sujeito. Ele analisou o movimento das crianças e tentou encontrar elementos básicos nos seus movimentos com o corpo. Klafki intitulou essa abordagem “Educação Formal”, porque o objetivo está direcionado ao formal, ou seja, às habilidades e destrezas das crianças. Aqui, o conteúdo material é somente um meio para o desenvolvimento do formal.

Basicamente, tanto na Educação Material quanto na Formal, conteúdo e forma são separados e o elementar é analisado separadamente. As críticas feitas pelo autor às teorias materiais e formais da educação tornam-se o substrato argumentativo de sua própria teoria. Desta forma, Klafki desenha a sua proposta pedagógica apontando como referência teórica os aspectos positivos desses dois grandes grupos. Sua definição de educação confirma esta hipótese da seguinte forma:

Chamamos educação aquele fenômeno pelo qual – na própria experiência ou na compreensão de outras pessoas – nos tornamos imediatamente conscientes da unidade de um momento objetivo (material) e de um momento subjetivo (formal). A tentativa de expressar oralmente a unidade vivenciada da educação, só pode ter êxito com o auxílio de formulações entrelaçadas dialeticamente: A educação é a abertura para uma realidade material e espiritual de um homem – este é o aspecto objetivo ou material; mas isto significa simultaneamente: abertura desse homem para essa sua realidade – é este o aspecto subjetivo ou formal, simultaneamente no sentido ‘funcional’ e no ‘metódico’.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> \_\_\_\_\_, Educação Categorical. [Trad. Egídio Schmitz] In: *Revista Ambiente & Educação*, Vol.I. Rio Grande: Editora da FURG, 1996, p.

O autor elabora um jogo dialético no que se refere à educação como processo e como produto, na medida em que coloca em relação nesse jogo procedimentos (processo) e conteúdos (produto):

Educação é o conteúdo de procedimentos, nos quais se ‘abrem’ os conteúdos de uma realidade material e espiritual, e esse processo – visto do outro lado – não é nada mais que o abrir-se, respectivamente ser aberto, de um homem para aqueles conteúdos e sua conexão com a realidade. Esta, dupla abertura acontece com o ‘tornar-se visível de conteúdos gerais’, categoricamente esclarecedora, do lado objetivo, e com o nascimento de compreensões, vivências, experiências, por parte do sujeito.<sup>8</sup>

Pode-se obter, com uma simples imagem, uma idéia de um terceiro caminho ante a educação material e a formal: se observarmos frutas como as cerejas, ameixas ou pêssegos, elas não possuem uma determinada substância conteudística e uma determinada forma característica, mas também um caroço, a partir do qual se desenvolvem a forma e o conteúdo (Figura 1).

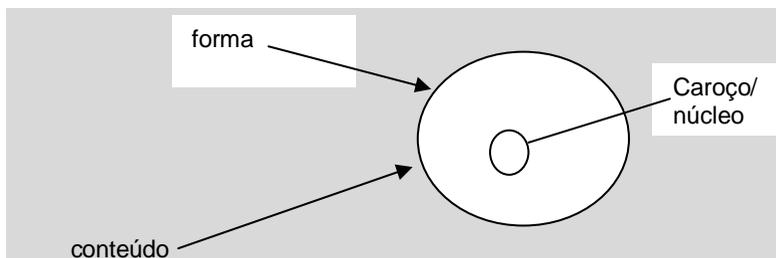


Figura 1 – Forma e conteúdo

De forma análoga, para a solução do problema pedagógico básico, deve-se procurar um cerne que, desde o início, reúna em si, conteúdo e forma. O elementar, nesse processo, não é obtido

---

<sup>8</sup> Cf. Ibid. p.

por uma estratégia de desconstrução de uma totalidade em partes, mas pelo encontro ou construção de um elemento básico, a partir do qual se possa produzir um complexo sistema de aprendizagem.

Em Adolph Diesterweg<sup>9</sup> encontra-se uma idéia nessa direção, quando ele deseja encontrar um “homeopata pedagógico”, “... que nos ensine a fornecer os dons espirituais em tal dose que atuem o mais energicamente possível, e que uma pequena medida provoque o máximo efeito”<sup>10</sup>

Como estratégia para integrar conteúdo e forma de maneira complementar Klafki segue o exemplo de Friedrich Fröbel desenvolvido em um jardim da infância onde o meio elementar de ensinar e aprender é uma bola, porque a bola é uma miniatura, que pelo seu formato, pode representar todo o universo; uma bola evoca idéias básicas e elementares (categorias) sobre os objetos no mundo e possíveis relações entre sujeitos e objetos, igual/diferente, aqui/acolá, meu/teu, dentro/fora, unidade/multiplicidade.

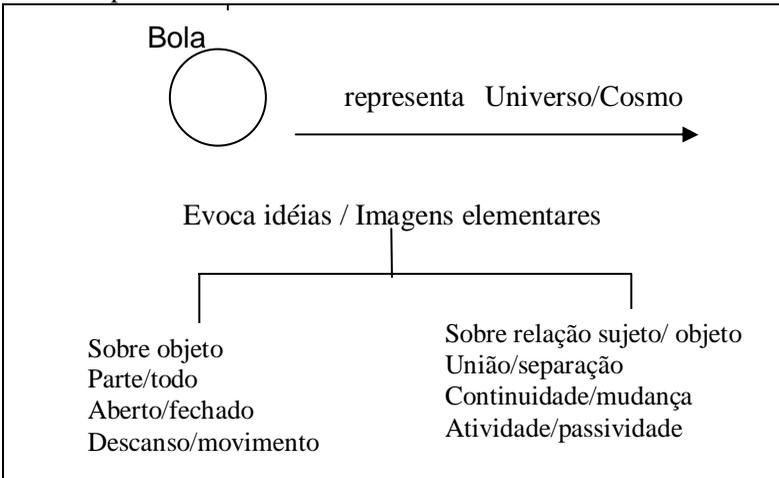


Figura 2 – Reinterpretação da concepção de Fröbel<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Cf. Wilhelm WALGENBACH. *Conceitos básicos da educação ambiental do ponto de vista da Educação Categorical*. Rio Grande, 1995.

<sup>10</sup> Cf. Ibid

<sup>11</sup> Cf. Ibid

A bola e as imagens da bola são, para Fröbel, em muitos aspectos, pontos de partida do desdobramento de um sistema pedagógico. O ponto de partida é um meio elementar, neste caso a bola, obtido não pela desconstrução do objetivo - conteúdo, ou forma - subjetivo, mas pela determinação de um fenômeno elementar, que corresponde a determinadas imagens / idéias elementares.

Com as imagens / idéias elementares, constitui-se, de início, um nível teórico. Ao mesmo tempo se iniciam dois processos antagônicos, que entrelaçam indução e dedução, entre si: por um lado, processa-se uma passagem do concreto para o abstrato, enquanto o fenômeno elementar é o ponto de partida do desenvolvimento das imagens / idéias elementares, até a formulação em categorias gerais. Por outro lado, realiza-se uma passagem do abstrato para o concreto, na medida em que, primeiramente, as imagens / idéias elementares, ainda pobres em conteúdo, na discussão com a materialidade do fenômeno elementar e seu desdobramento, são conectadas, em medida crescente, com complexidade real.

A idéia básica e a meta da Teoria da Educação Categorical constituem-se na construção de meios elementares para a (re)produção do conhecimento. O educando apreende a realidade de forma intuitiva e chega, pela educação material-formal integrada, a uma formulação de conceitos categoriais que passam a compor o desenho de seu universo de conhecimento. Então, a partir deste contexto categorial de formulações, não mais primitivas e sim educadas, o educando está apto a formular novos conceitos, novas categorias, abrindo tanto para o conhecimento subjetivo como para o objetivo, tanto em direção aos conteúdos dos sujeitos como aos dos objetos.

O pedagogo alemão Wilhelm Walgenbach, tomando por base a teoria da Educação Categorical de Klafki, propõe o método “Pensamento Sistêmico Interdisciplinar” que integra a educação material e formal permeadas por um terceiro elemento mediador entre sujeito e objeto que é a atividade humana.

A atividade humana é o meio mais elementar, ou o primeiro meio, entre o sujeito e o objeto. O que Walgenbach propõe no método sistêmico interdisciplinar é: a partir do uso adequado de

materiais ou objetos heurísticos, de forma similar ao da medicina homeopática, a que a partir da prescrição de remédios homeopáticos, procura desencadear o princípio da autocura dos indivíduos. Assim, à semelhança de uma autocura, o método pretende desencadear o autoconhecimento e o conhecimento a partir do educando.

A idéia de incorporar na educação o princípio homeopático não é recente. De acordo com Walgenbach, reporta-se aos anos de 1800 e foi proposta pelo pedagogo alemão Adolph Diesterweg, o qual proclamava as vantagens dessa tática: dose pequena – grande efeito, desencadeia a auto-atividade dos alunos. Assim como um remédio homeopático proporciona a cura a partir da conscientização do paciente das causas que geram doenças psicossomáticas, a auto-atividade desencadeada pelos meios heurísticos proporciona um diálogo entre professores e alunos, assim como as relações entre médicos homeopatas e pacientes se desenvolvem em igualdade de condições. A tônica da homeopatia é, portanto, a valorização do paciente como sujeito, em contraste com o enfoque dado ao paciente na medicina convencional na qual, de acordo com Diesterweg, o mesmo é tratado como um objeto pelo médico; no primeiro caso, o paciente é valorizado pelo que diz de si próprio ao médico, pela sua originalidade e unicidade; no segundo caso, é tratado de forma objetiva, pelos sintomas comuns a todos os demais pacientes sem distinção.

A presente proposta parte do pressuposto de que as concepções de aprendizagem de línguas estrangeiras até agora estão baseadas em métodos tradicionais Gramática-tradução, Método Direto, Método Áudio-lingual, nas quais a língua é vista em uma certa forma, como, por exemplo, no inglês, o inglês de Oxford. No caso de métodos mais modernos como o Comunitário, Sugestopia e a Abordagem Comunicativa, as teorias da língua e reflexões sobre a esta são vistas como secundárias ou permanecem fora do processo de ensino-aprendizagem. Nos métodos tradicionais, as teorias sobre a língua e reflexões sobre a mesma, ocupam lugar central neste processo, mas, essas teorias são sempre vistas como algo pronto e acabado; há uma reprodução da língua, a qual os alunos têm que assimilá-la passivamente.

Como pode ser construído o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, na qual o objetivo principal é a auto-atividade dos alunos? Basicamente e fundamentalmente a auto-atividade constitui-se na criação do Novo (sua própria personalidade) e a constituição de uma relação teórica com a realidade.

A mediação da relação do homem – mundo pelos signos e instrumentos, de acordo com Vygotsky, traz à contemporaneidade uma importante possibilidade de se operar interdisciplinarmente por intermédio das atividades comuns às diversas áreas do conhecimento, em função das atividades coletivas. Assim o termo atividade constitui-se em importante referencial para a emergência do Novo e da possibilidade da construção de um mundo melhor.

De acordo com Davydov<sup>12</sup>, psicólogo contemporâneo e reconhecido teórico da Teoria da Atividade (Moscou), o conceito de signo – símbolo desenvolvido por Vygotsky refere-se, num contexto histórico a uma oposição à representação naturalista em arte.

Estas definições de auto-atividade somente podem ser realizadas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quando língua e teoria não são vistas como terminadas e dadas, mas em contínuo desenvolvimento, no passado, no presente e no futuro. Portanto, é necessário mudar do conceito de representação, como na teoria de linguagem de Chomsky, para a concepção de produção, como na teoria de linguagem de Humboldt e a Teoria da Educação Categorical.

Com base nestas considerações, podemos fazer as seguintes afirmações: temos uma relação técnica-pragmática com a língua quando a usamos na nossa vida cotidiana; temos uma relação histórica quando olhamos o seu passado e, temos uma relação subjetiva-estética, quando tematizamos nossos sentimentos e emoções pela prática da língua. Desenvolvemos uma relação teórica com a língua quando construímos meios para analisar diferentes tipos de linguagem (como dialetos, gírias, etc.) e cria-

---

<sup>12</sup> Cf. Vasily DAVYDOV. [Trad. para o Inglês de Stephen Kerr] The influence of L.S. Vygotsky on education theory, research and practice. In: *Journal Educational Researcher*, Vol.24, Nº 3, p. 12-21

mos novas formas e possibilidades de linguagem. Quando refletimos e usamos a língua ao mesmo tempo, integramos diferentes relações com a língua. A auto-atividade, neste contexto, quer dizer que refletimos não somente sobre as línguas, em geral, mas, sobre nossa relação pessoal e subjetiva com as línguas.

Mediante estas considerações desenvolvemos uma concepção de ensinar e aprender línguas estrangeiras, cujo ponto principal é a *auto-atividade e o desenvolvimento de uma identidade na auto-atividade*.

Costumeiramente somente os professores têm teorias sobre a língua, somente eles refletem sobre o processo ensino-aprendizagem, somente eles têm o poder de decisão sobre o que deve e não deve ser ensinado. Os alunos aprendem a LE sem refletir sobre o processo de aprender; eles somente aprendem a LE como algo pronto e fechado; essas são premissas que de alguma maneira, perpassam todos os métodos. Alguns métodos como o método Silencioso, Comunitário, Resposta Total Física e a Abordagem Comunicativa são mais indutivos (vão de situações concretas para situações abstratas). Métodos como Gramática-Tradução, Direto e Áudio-lingual são mais dedutivos (vão de situações abstratas para situações concretas); os alunos devem reproduzir a língua, sem qualquer envolvimento pessoal.

Dos métodos utilizados nas salas de aula de LE, o método Gramática-Tradução é o mais antigo e também tem sido o mais criticado, tendo em vista os seguintes aspectos:

- Somente enfatiza o estudo sobre a LE e não o uso da mesma;
- Prioriza as habilidades de escrita e leitura;
- A leitura literária é o principal objetivo deste método;
- O papel do professor é muito autoritário;
- Os sentimentos dos alunos não são levados em consideração;
- O vocabulário e a gramática são explicados na língua materna dos alunos e são constitutivos de conhecimento;
- Os alunos são corrigidos sempre que cometem erros;

- Os erros cometidos são considerados nocivos ao processo ensino-aprendizagem;

Neste trabalho temos como tarefa re-definir o ato tradutório em uma perspectiva distinta da anterior, pois nosso objetivo principal será motivar o aluno através da aprendizagem da LE, desenvolver sua própria personalidade; seus sentimentos são parte essencial deste processo. A língua materna funciona como um subsunçor<sup>13</sup> natural que insere o aluno no contexto do processo de aprendizagem. A tradução é feita à medida que o aluno expressa a si mesmo e o seu universo subjacente na LE. As habilidades centrais são a produção, não no sentido da produção de enunciados prontos, mas a fala como expressão de suas emoções, de sua trajetória de vida. O papel do professor não é autoritário, nesta proposta o professor deve ser visto como aquele que possui o conhecimento na LE e o socializa com os seus alunos, ajudando-os a expressarem-se na nova língua. No nosso caso, especificamente, como podemos utilizar o método Pensamento Sistemico Interdisciplinar numa aula de LE?

#### A APLICAÇÃO DO MÉTODO PENSAMENTO SISTÊMICO INTERDISCIPLINAR.

Este método foi aplicado a um grupo de onze alunos no CLES – Centro de Línguas Estrangeiras no primeiro semestre de 1999, num período de sessenta horas/aula.

A seguir faremos uma descrição de como foi aplicado o método Pensamento Sistemico Interdisciplinar desdobrado de forma espiral, identidade individual, cultural, local-ambiental e global.

---

<sup>13</sup> Cf. M. MOREIRA & E. MASINI em *Aprendizagem Significativa. A Teoria de Ausubel*. Ed. Moraes: São Paulo, 1982. p.104.

*Identidade individual*

Ao invés de começar a aprendizagem da LE, neste caso, o Inglês com o verbo “to be” (Verbo ser e estar ) ou com perguntas como “What’s your name?” (Qual é o teu nome?), começamos com a pergunta “Who am I?” (Quem sou eu?) que inicialmente é respondida oralmente pelos alunos na sua língua materna e depois no Inglês. Posteriormente, os alunos desenham o seu auto-retrato com a ajuda de um espelho. Ao desenharem o seu auto-retrato eles respondem, mais uma vez a pergunta "Who am I?" através da sua auto-imagem.

Como na medicina homeopática, os alunos são valorizados e respeitados pelo que dizem de si próprios. Depois do auto-retrato eles desenham o molde de seus corpos com a ajuda dos colegas. O meio elementar/heurístico utilizado aqui é o molde do corpo dos próprios alunos. Os alunos deitam no chão e fazem, uns dos outros, o contorno de seus corpos. A princípio, o molde de seus corpos é uma unidade vazia; mas pouco a pouco os próprios alunos vão colocando atributos a esses moldes e cada vez mais eles adquirem mais vida. O meio é induzido pela professora para dentro do processo mas, depois, passa para a mão dos alunos. Inicia-se sua auto-atividade, na medida em que eles são induzidos a tornar sua própria atividade objeto de sua auto-reflexão. À medida que eles conseguem falar de si mesmos na língua estrangeira eles colocam mais atributos no molde de seu corpo como características físicas e de sua personalidade.

Em cada atributo colocado temos a Educação Material – conteúdo (a língua estrangeira) e a Educação Formal – o sujeito (os próprios alunos) que se inter relacionam e se co determinam. O molde do corpo pode ser comparado à bola de Fröbel; é uma miniatura que representa a pessoa, os atributos colocados nesses moldes provocam idéias complementares como dentro/fora, unidade/complexidade, isto é, as características físicas são atributos externos que podem ser vistos por todos (são o fora), as características psicológicas são os atributos internos que não podem ser vistos externamente, mas somente percebidos por aquelas pessoas muito próximas a nós.

Quando os alunos preenchem os moldes de seus corpos de atributos eles obtêm um léxico variado que é compartilhado com o grupo de colegas na interação da sala de aula onde uns aprendem com os outros. Na socialização com os colegas não existem fronteiras gramaticais e/ou lexicais; eles têm a liberdade de fazer perguntas aos colegas de acordo com a sua curiosidade e não de acordo com os conteúdos determinados pela professora. Os conteúdos não são pré-estabelecidos pela professora, eles surgem da curiosidade e do desejo dos alunos em falar sobre si mesmos e saber sobre os colegas.

### *Identidade cultural*

Esta área tem como objetivo identificar e valorizar o conhecimento da comunidade local no que diz respeito às suas crenças e costumes. As relações culturais, de um modo geral, como o conhecimento vinculado ao mito e à religiosidade popular faz parte do acervo de informações essenciais para a articulação da identidade cultural.

Nesta área os alunos saem do convívio da sala de aula e entrevistam pessoas antigas da comunidade local na busca de informações de sua memória ancestral. As informações coletadas com a comunidade são trazidas para a sala de aula e são compartilhadas com os colegas e a professora. A princípio as histórias são contadas em português depois, com a ajuda da professora, os alunos fazem um léxico para a composição dos textos. O tópico chave desta área é “Let us remember” (Vamos lembrar).

### *Identidade local ambiental*

Esta área baseia-se na seleção de elementos naturais e/ou culturais no meio ambiente da comunidade. Esta atividade seletiva é realizada diretamente no ambiente, sem a intermediação da comunidade local, pois na área anterior (Identidade Cultural), os alunos coletaram subsídios com a comunidade local.

Esta é a etapa do trabalho na qual os objetos de ensino da LE referem-se ao ambiente natural e urbano de forma geral. Os

conteúdos programáticos a serem desenvolvidos iniciam com a pergunta "*Where do we live?*" (Onde vivemos?).

### *Identidade global*

O universo dos alunos vem sendo expandido, gradativamente; por exemplo, na primeira área – Identidade Individual – sendo a auto-atividade dos sujeitos um universo subjetivo, o espaço da sala de aula era suficiente para o seu desenvolvimento. Na segunda e terceira áreas o espaço necessitou ser ampliado para abranger fora da sua escola; os alunos saíram do convívio restrito da sala de aula para buscar suas raízes ancestrais através do resgate do seu passado, presente no coletivo da memória de sua comunidade.

Na última área do programa – Identidade Global – o espaço perde seu contorno na medida em que este pode ser ampliado infinitamente. A noção de universalidade pode ser trabalhada num contexto espacial virtual; através do sistema Internet os alunos têm a oportunidade de se comunicarem com o mundo sem sair da sua sala de aula e/ou casa.

A noção de simultaneidade do tempo presente, portanto, associa-se à noção de virtualidade espacial, pois ao mesmo tempo em que estou aqui, posso percorrer o planeta sem sair da minha sala de aula e/ou casa. O campo da comunicação via satélites, de um modo geral, constitui-se no espaço concreto do trânsito global, percorrido pelo computador.

Para que haja uma comunicação global o aluno, ao invés dos códigos do computador, deve ter uma língua comum que seja entendida por outros povos, neste caso o Inglês. Nas outras áreas a aprendizagem da LE deu-se através do diagnóstico e da cultura-local, de interpretação; nesta assume uma abrangência maior e mostra ao aluno que saber uma outra língua abre as portas para o mundo no sentido de que rompe as fronteiras da comunicação.

Nesta área os alunos vão para o computador e comunicam-se com o mundo via Internet utilizando os conhecimentos adquiridos nas áreas anteriores. O tópico chave desta área é "*What kind of world do we want to live in?*" (Em que mundo queremos viver? ) onde os alunos ao falar com pessoas de diferentes partes

do mundo, têm a oportunidade não somente de trocar informações mas também refletir sobre o mundo em que vivem.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas (SP): Pontes, 1997.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação*. Petrópolis (RJ): Vozes , 1998.

BOHN, H. ; VANDERSEN, P. (Orgs.) Tópicos em lingüística aplicada. *O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC , 1988.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP , 1997.

CESARE, D. di. The Philosophical and Anthropological Place of Wilhelm von Humboldt's Linguistic Typology. IN: Leibniz, Humboldt, and the Origins of Comparativism. John Benjamins Publishing Company , 1990. p. 157-180.

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

DAVYDOV, V. *The influence of L.S. Vygotsky on education theory, research and practice*. IN: Journal Educational Researcher, Vol. 24, Nº 3, 1995. p. 12-21.

DULAY, H.; BURT, M. ; KRASHEN, S. D. *Language two*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

ERIKSON, E. H. *Identity and life cycle*. New York: Norton , 1959.

FLORES, J. ; PERALTA, C. ; PERES, M. ; WALGENBACH, W. *Concretizable utopias - an interdisciplinary approach in environmental education*. Kiel: IPN , 1994.

HUMBOLDT, W. von. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. [Trad. e prólogo de Ana Agud] Barcelona: Anthropos ; Madrid Ministerio de Educación y Ciência, 1990.

JOHN, J. *A linguagem como manifestação humana na perspectiva lingüística de Wilhelm von Humboldt*. PUC - RS, 1989.

KLAFKI, W. *Educação categorial*. [Trad. Egídio Schmidt] IN: Revista Ambiente & Educação, Vol. Nº 1. Rio Grande (RS): Editora da FURG, 1996.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press. England, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, M. ; MASINI, E. *Aprendizagem significativa*. A teoria de Ausubel. São Paulo: Morais, 1982.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

PERALTA, C. *O conceito de utopias concretizáveis*; Elemento gerador de um programa de educação ambiental centrado na interdisciplinaridade. (Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental). Rio Grande (RS): FURG, 1997.

SCHARF, H. J. *Dees veufahsen der syvache - Humboldt gegeu Chomsky*. Padevbern, 1994.

SILVA, T. T. da. *Identidades terminais*. Porto Alegre: Vozes, 1996.

SMITH, F. *Between hope and havoc - Essays into Human Learning and Education*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALGENBACH, W. *A transdisciplinary approach to interdisciplinarity system formations*. Rio Grande (RS): FURG, 1995.

\_\_\_\_\_. *Conceitos básicos de educação ambiental do ponto de vista da teoria da educação categorial*. In: Revista Ambiental & Educação. Vol. 1. Rio Grande (RS): Editora da FURG , 1996.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinary system thinking*. Theoveticcel Foundation of a CNPq Projet. Rio Grande, 1996.

\_\_\_\_\_. *Interdisziplinäre system - bildung. Frankfurt , Berlin , Bern , Bruxelles , New York , Wien: Peter Lang. 2000*

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language for communication. Oxford: Oxford University Press, 1978.*

WILLIAMS, M. ; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers. Cambridge: CUP. 1997.*

# Maneiras inovadoras de ensinar e aprender

## A necessidade de des(re)construção de conceitos

Hilário I. Bohn  
Universidade Católica de Pelotas  
Fundação Universidade Regional de Blumenau

### INTRODUÇÃO

Na perspectiva tradicional, aprender é descobrir a estrutura do mundo, é a apreensão da organização do universo em suas mais diversas manifestações físicas, biológicas e sociais. Esta visão pressupõe uma organização pré-determinada, um mundo acabado, objetivo; um universo em que os efeitos sempre podem ser referidos a determinadas causas. Também pressupõe que este mundo ponto, objetivo pode ser percebido pelo sujeito observador. Na antiguidade, inclusive na idade média, a causalidade era colocada na mitologia, nos poderes sobrenaturais das divindades do bem e do mal. A Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino foi a resposta e a explicação definitiva do comando divino ou diabólico do mundo. No entanto, as contribuições e os questionamentos levantados por Galileu, na Itália, Newton na Inglaterra e Descartes na França juntamente com um numeroso grupo de artistas, escritores e filósofos introduziram rupturas importantes na visão do comando sobrenatural do universo e produziu-se então o fenômeno do renascimento, da modernidade, o domínio da razão sobre o mito. Desenvolve-se durante alguns séculos aquilo que normalmente chamamos de revolução industrial e científica, frutos desta modernidade.

A ciência, não mais baseada no autoritarismo das divindades, mas na racionalidade, na observação, na descrição e análise dos fenômenos, procura compreender a formação e a estrutura do mundo. Procura-se explicar todo comportamento físico, biológico e mesmo social por causalidades definitivas. Os produtos são descritos e explicados (compreendidos) pelos 'inputs'. Estabelece-se a linearidade, a hierarquização dos fenômenos e funda-se aquilo que a modernidade mais preza: o argumento científico, o domínio da razão, do cartesianismo. Estabelece-se um novo conceito, diverso do divino, de verdade. Juntamente com a nova definição novos poderes fetichistas são alocados à verdade e novos magos são eleitos para guardá-la da apreensão popular. Torna-se propriedade de um grupo seletivo de sujeitos que se submetem a um conjunto de rituais em que são conferidas as regras da cientificidade e da exclusão. Movimentos importantes como a revolução francesa, a revolução americana e comunista na Rússia são iniciativas que garantem a linearidade, a autoridade e a propriedade do novo saber, da nova verdade.

Permitiram-se algumas digressões de como o saber pode ser construído. Por algum tempo privilegiou-se o behaviorismo que concebia o indivíduo basicamente como receptáculo de insumos oferecidos pelo meio ambiente (Skinner). Migrou-se depois para o cognitivismo que se manifestou de diferentes maneiras, seja propondo um conjunto de habilidades inatas determinadas geneticamente (Lenneberg, Chomsky), seja sugerindo uma estrutura cognitiva complexa estruturante do conhecimento (Smith, 1995 e Skehan, 1998). Depois da vertente cognitivista propõem-se as doutrinas interacionistas. Piaget, por exemplo, privilegiou a interação do indivíduo com o meio ambiente na aprendizagem.

É entre os especialistas da linguagem, aliados à psicologia social e filosofia fenomenológica de Husserl, que surge uma proposta mais holística da construção do saber e uma definição menos autoritária de verdade. Nas propostas anteriores a posição do sujeito é de distanciamento do objeto observado. A verdade está no objeto e o desvelar da verdade é feito pela observação distanciada. A verdade está no próprio objeto, no próprio fenômeno. A verdade é. Ela é determinada pelo cientista. O papel do

professor é servir de mediador entre o objeto observado e o observador. O professor já possui a resposta da observação. Ao aluno cabe aprender esta resposta, que é a verdade estabelecida pelas instituições e aparelhos ideológicos aos quais o professor está vinculado.

O papel de mediador é o da autoridade em oposição à conversação (Mariotti, 2000), ao diálogo, a linguagem dialógica (Bakhtin, 1999). O papel do mediador pressupõe que o objeto observado já foi avaliado, definido, a sua realidade portanto percebida e descrita no texto pedagógico e transmitida no discurso do professor. O conhecimento assim percebido não permite o diálogo na sala de aula, não há espaço para a linguagem da compreensão. Há sim lugar para o discurso autoritário (Orlandi, 1996, 2000), para a intelegibilidade de arquivos prontos, também autoritários, de verdades estabelecidas, homogêneas, lineares, disciplinares, arquivos a serem memorizados e repetidos pelos alunos nas avaliações.

Ao paradigma descrito opõe-se a visão de um ser humano fruto de uma dinâmica não proposital (Cf. Maturana e Varela, 1997, p. 12). O observador aproximando-se do objeto, participando dele, sendo parte dele, recriando-o através de sua percepção. O objeto pronto, acabado, estruturado é substituído pelo movimento, pelo inacabado, por movimentos estruturantes.

O professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhantemente a vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construídas historicamente.

O definitivo perde a sua estabilidade dentro de uma perspectiva da relatividade cósmica de uma ecologia em construção. Inacabada. Há convergências, mas não certezas. Constroem-se consensos sociais, mas os participantes têm consciência da instabilidade de tais consensos estabelecidos através das conversações ou pelos agires comunicativos (Cf. a obra de Habermas).

Esta percepção se baseia na linguagem dialógica, isto é, sempre há um interlocutor, cujo dizer é introduzido no discurso pedagógico. A unicidade da percepção do objeto se perde e negociam-se os significados das diferentes vozes através da dialogia e da polifonia. Aceita-se trabalhar o ato pedagógico com uma

linguagem espessa, multisignificativa, através da conversação. A dialogia não permite mais a 'obrigatoriedade' das verdades prontas. A obrigatoriedade é o refúgio dos fracos, dos que temem a diversidade, a interdisciplinaridade, o imprevisível, o ser participante, não repetidor, o pensar sistêmico complexo.

Este é o nicho propício para introduzir a inovação no ensinar e no aprender. A inovação exige a des(re)construção da própria noção de sujeito aprendente, sua relação com o objeto, locus da construção do conhecimento, e do papel do professor neste processo. É certamente um assunto fascinante porque aborda uma das últimas fronteiras do conhecimento, a organização e o funcionamento da cognição.

O homem acaba de desvendar os segredos da biologia através da categorização do genoma, mas pouco sabe sobre o seu próprio processo cognitivo. Por isto é tão importante inovar, arriscar na imprevisibilidade, permitir a linguagem dialógica, polifônica, o discurso genuinamente polêmico em que o sujeito expressa o seu significar, continuamente reestruturado e reestruturante, fugindo do autoplágio ou da repetição de arquivos historicamente estabelecidos. Por isto a importância do pensar complexo, sistêmico em oposição à linearidade cartesiana.

Depois destes parágrafos introdutórios precisamos perguntar quais seriam, pois, as condições para a inovação no ensinar e no aprender. Arrolamos, a seguir, um conjunto de argumentos e de condições, certamente não únicos, que parecem ser necessários para a inovação.

### CONDIÇÕES E ARGUMENTOS PARA A INOVAÇÃO

A linearidade da cultura escolar historicamente exige a aplicação de metodologias estabelecidas através da autoridade institucional ou científica. No entanto a obrigatoriedade não se limita às metodologias, ela se estende às verdades estabelecidas. Cabe pois ao professor inovador introduzir rupturas nas metodologias e procurar desmitificar as verdades professadas.

A inovação, por outro lado, exige a aceitação e o uso de uma linguagem dialógica que automaticamente desestabiliza os

dogmatismos. O caminho da desmistificação é a conversação porque através dela pode-se compreender como a interação cérebro-mente constitui realidades distintas em indivíduos distintos. “O ato de perceber produz o mundo do percebedor segundo a estrutura deste, e o mundo, por sua vez, retroage sobre o percebedor, produzindo-o” (Mariotti, 2000, p. 215). Por isto a necessidade da interlocução, do diálogo, da conversação para a construção dos consensos em torno de um determinado objeto observado. Do contrário o professor apresenta a verdade estabelecida, autoritária e exige de seus alunos o plágio oficial, a cópia restritiva, a verdade estabelecida.

A inovação exige o culto à diferença. O professor inovador é transgressor do currículo, das metodologias estabelecidas porque ele cultiva a diferença, o diálogo. Este é sempre inovador. O diálogo revela as percepções e as estruturas mentais idiossincráticas dos falantes. A diferença torna-se assim constitutiva da inovação. Por isto também atraente ao aprendiz. A diferença, a transgressão, não permitem o plágio e nem o discurso autoritário. Por isto a inovação cultiva a polêmica, a dúvida e não a certeza. Neste sentido o professor inovador não é aquele que formula perguntas mas o que gera e faz explodir entre seus alunos a polifonia, não somente a polifonia de muitas vozes mas de vozes contraditórias, polêmicas. Mariotti se manifesta da seguinte maneira sobre isto:

A percepção fisiológica do olho pode ser a mesma para todos os indivíduos. Mas a percepção psicológica depende da estrutura da mente, que é pessoal e moldada por uma conjugação complexa de variáveis como a educação, a cultura, a etnia, a memória, as variações do ambiente, o contexto histórico, o estado emocional de cada um num dado momento e assim por diante (2000, p. 97).

A inovação incomoda, desestabiliza, rege-se por gramáticas não aprovadas pelas instituições, e move-se na instabilidade. Carece de gurus (os intermediários entre os detentores da verdade e o resto do povo) inspiradores porque ela mesma é a expressão dos gestos da inspiração, da subjetividade. O professor e o

aluno inovadores abandonam o conforto da certeza para se movimentarem e arriscarem entre os questionamentos com o objetivo de ampliar os seus horizontes e construir a verdade consensual validada pela comunicação, pela conversação. Seria interessante estabelecer relações com a proposta de Gramsci dos intelectuais orgânicos e conservadores.

Por isto pode-se dizer que a inovação exige o exercício da liberdade, definida por Gerd Borheim (apud Mariotti, 2000) como a busca da dependência. O dialogismo faz exatamente isto. O meu discurso inscreve-se e se interpreta na interdiscursividade do outro. A inovação exige esta liberdade, esta dependência mútua. Do contrário o professor prende-se a estruturas estabelecidas, a discursos ou textos cristalizados (metalizados); fixa-se na linearidade e foge do pensamento complexo.

Na perspectiva aqui discutida a inovação movimenta-se muito mais na incerteza do que no dogmatismo da previsão cartesiana. Isto porque o homem e a mulher são seres complexos bio, sócio, cognitiva e socialmente.

A inovação centra-se no dionisíaco, no prazer do diálogo da diferença, da percepção inesperada em oposição à racionalidade apolínea. A separação do cartesianismo entre corpo e mente seja talvez a origem de um dos grandes problemas da escola de hoje: a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem fruto da ausência da emoção. Segundo Smith (1996) a escola moderna não oferece condições para o cérebro exercer as suas funções. O cérebro naturalmente estrutura, relembra, imagina, intui, mas a escola por causa de seu processo inibidor impede que cumpra as suas funções. O ensino inovador tenta resgatar as condições necessárias para este cérebro cumprir suas funções.

A inovação exige por parte do professor e dos alunos uma atitude de contínua aprendizagem. O novo só pode florescer se a mente estiver isenta de crenças, ideologias, dogmas restritivos. O sistema de crenças faz o filtro de nossa aprendizagem e de nosso ensino. O novo somente pode participar de nossa estrutura mental à medida que admitimos que a estrutura atual pode e deve ser alterada. Isto certamente não está de acordo com a nossa cultura patriarcal que trabalha com o definitivo, com o coerente e o racional.

A inovação exige uma certa inocência, o aventurar-se ao desconhecido, prontidão para novas percepções e emoções. É o contrário do livro didático que trabalha a previsibilidade, sancionado pelas instituições, palmilhado pela certeza da autoridade. Inovar significa liberar-se dos poderes fetichistas (Cf. Tadeu da Silva, 1999) curriculares e exorcizar os amuletos dos programas e das metodologias estabelecidas. Implementar o currículo é como o maestro que leva a sua orquestra a executar corretamente uma partitura. Inovar é acrescentar a interpretação à partitura, é introduzir a emoção, a ousadia da produção artística. As pessoas que vão ao concerto não vão para escutar a execução correta da nona sinfonia de Bethoven. Elas vão para descobrir como o maestro juntamente com seus músicos revelam a alma do artista, subjacente à obra. Da mesma maneira, o fascínio da obra de Picasso exposta no museu Pompidou de Paris (julho do ano 2000) não está exatamente nos traços e nas cores, mas na surpresa de como estes traços se aglomeram, convergem e como as cores se entrelaçam e são criativamente percebidas pela nossa mente. A inovação escolar um pouco imita esta surpresa que fascina a nossa biologia e a nossa mente. Por isto que os alunos participam da inovação e ignoram, repelem a cópia, a repetição de histórias, as rotinas e as estruturas prontas.

Inovar é aliar-se a autopoiese, a autoconstrução, não imposta de fora. É o corpo, o cérebro e a mente interagindo que o mundo e o conhecimento se constituem. Tudo que a escola precisa fazer é criar condições para esta autoconstrução.

Inovar significa aproximar-se. Aqui pode-se traçar um paralelo com a medicina que se distanciou do doente, instalando-se a medicina da cura e não da prevenção. O professor precisa aproximar-se de seu aluno e o aluno precisa aproximar-se de seu professor e de seus colegas de sala de aula. A linguagem dialógica exige esta aproximação. A história da medicina, através dos gregos é muito interessante neste sentido. Esculápio o pai da medicina aprendeu a tratar os doentes por sua própria doença. Ele próprio vivia em estado de doença. Igualmente, o professor que ensina, dentro de uma perspectiva inovadora, precisa estar em estado de aprendizagem. No momento em que se distancia da a-

prendizagem torna-se autoritário, patriarcal, prescritivo, exatamente como a medicina atual.

Inovar significa acionar todos os sentidos, do contrário preparamos nossos alunos para a cegueira descrita por Saramago (1995) e precisaremos de exércitos de guardas para manter a ordem e nos guardar porque estaremos sem rumo.

Inovar significa ter paciência. É preciso esperar que o corpo, cérebro e mente incorporem as novas palavras com os seus significados estruturantes. Precisamos esperar que os signos em sua simbologia se reflitam nas coisas. É no espaço da palavra do professor (na interface) e seu interlocutor que se cria a oportunidade de des(re)construção do conhecimento. A proposta do interlocutor é a oportunidade da criação, da reestruturação, da aprendizagem.

O que permite a inovação permanente? A descida diária do professor para a linguagem dialógica. O compromisso de que a chegada do dia anterior não permite estabelecer o definitivo. Como Sísifo, após rolar o seu fardo até o topo do montanha, a descida para o vale o motivava a uma nova subida. O consenso construído no dia anterior não permite estabelecer a verdade dogmática, mas deve ser a motivação do contínuo reestruturar.

Quem recebe a palavra não pode interpretá-la cristalizada, mas em movimento, constituindo o seu significado pelo perceber pessoal, diferenciado, renovador; não como lei, mas como questionamento de estruturas anteriores, como célula viva ora aproximando-se ou distanciando-se do objeto observado.

### CONCLUINDO

Concluindo, inovar significa construir um saber novo, não concluído, em movimento, humano e ético. É o saber do sujeito em construção, primeiro em sua inserção histórica, arqueológica; segundo, é o saber discursivo, atual, que busca no dialogismo lingüístico a força inspiradora da mudança, da reestruturação, mas é também o saber da aprendizagem contínua que encontra na teleologia da futuridade a humildade de quem está a fazer o ca-

minho e que encontra na transgressão, na ruptura de conceitos construídos a motivação inspiradora de sua ação pedagógica.

#### BIBLIOGRAFIA

ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência; o dilema da educação*. S.Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. (V.N.Volochínov). *Marxismo, e filosofia da linguagem* (tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira). S.Paulo: Editora Hucitec, 1999.

MARIOTTI, H. *As paixões do ego; complexidade, política e solidariedade*. S.Paulo: Palas Athena, 2000.

MATURANA Romesín, H. e VARELA GARCIA, F.J. *De máquina e seres vivos – autopoiese – a organização do vivo* (3<sup>a</sup>. ed.) – tradução Juan A Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ORLANDI, E. P. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso; princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PIMENTEL, M. da G. *O professor em construção*, 4<sup>a</sup>. edição. SP: Papyrus, 1998.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. SP:Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Tomaz T. da. *O currículo como fetiche; a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to langue learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SMITH, F. *Between hope and havoc; essays into human learning and education*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.



# A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente

Marina Tazón Volpi  
Pontifícia Universidade Católica – RS

(...) ser professor hoje em dia é ser um mediador no encontro entre o indivíduo e a massa de informação real, conjetural e mitológica que continuamente o ameaça e parece ultrapassá-lo, um encontro no qual a seleção e o uso dos conhecimentos é muito mais importante de que sua absorção. (GLOBE e PORTER, 1980, p. 56)

A educação é, em nossa opinião, o alicerce sobre o qual se constrói a sociedade do futuro. Suchodolschi (1979, p. 458) manifesta seu posicionamento quanto à necessidade de um profundo questionamento do processo educativo quando afirma que “a preparação do homem moderno para as tarefas exigidas por nossa civilização requer a reorganização profunda da instrução e da educação”. É nesse sentido que os avanços da investigação na área psicopedagógica têm mostrado a necessidade ingente de modificações na formação de docentes, modificações essas determinadas não somente a partir de uma profunda reflexão nesse campo do conhecimento mas também nas circunstâncias sócio-políticas.

A sociedade está passando por rápidas e drásticas mudanças em todos os âmbitos, e essas transformações têm redundado em um amplo questionamento quanto ao processo educativo como um todo, mas principalmente no que diz respeito à função docente. O professor não mais pode ser encarado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimen-

tos, senão como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida.

Globe e Porter (1980) aludem à mudança de perspectiva na função docente decorrente das próprias alterações impostas pela nova realidade cultural e social. No enfoque tradicional, afirmam os autores, a comunidade determinava as áreas de conhecimento que deviam ser ministradas, selecionando as pessoas que possuísem esse tipo de saber e encarregando-as de transferi-lo repetida e sistematicamente, institucionalizando, dessa maneira, a função docente e limitando-a à *transmissão de um conhecimento supostamente finito e imutável, pressupondo que o objetivo da educação e da aprendizagem é meramente acumular um elenco de conhecimentos provenientes da simples memorização*.

No âmbito do ensino de língua estrangeira, a função do professor se limitava à mera aplicação de um método ou à utilização de materiais didáticos previamente elaborados, e, como *mero instrutor*, transmitir os seus conhecimentos a partir de decisões tomadas sem sua participação direta e com o respaldo de teorias lingüísticas na maioria das vezes por ele desconhecidas. O professor era considerado, assim, *o único responsável* pelo processo de ensino e o aluno *um agente passivo*.

Numa nova visão da função docente, o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve *atender a funções sociais* mais abrangentes.

Como destacam Globe e Porter (1980, p. 57), o professor "mais que uma fonte ou um provedor, é alguém que guia em direção às fontes, um organizador das oportunidades de aprendizagem e um instrutor nas técnicas de investigação e reflexão". Nessa drástica mudança na definição do papel do docente, o processo de ensino e aprendizagem constitui-se em um *compatriilhar de responsabilidades*, onde tanto o professor como o aluno interferem de forma integrada e solidária, e, como destaca Martín Peris (1993, p. 178) "o ensino é o subsidiário da aprendizagem:

o aluno aprende e é responsabilidade do professor facilitar ou possibilitar sua aprendizagem”.

A mudança na função do docente faz com que este se depare com uma série de novas incumbências a ela inerentes. A primeira delas é a *diagnose*, que conforme Globe e Porter (1980, p. 64) "implica um cálculo acertado das necessidades do indivíduo", cálculo esse oriundo das decisões tomadas a partir da análise do tipo de conhecimentos, habilidades e aspectos culturais das sociedades e das circunstâncias específicas onde o processo educacional há de desempenhar-se. Tratando-se de um professor de língua estrangeira, como ressalta Martín Peris (1993), é necessário detectar, além dos aspectos anteriormente citados, as necessidades de aprendizagem e as necessidades comunicativas dos alunos.

A diagnose há de redundar no estabelecimento de ideais e metas a serem alcançadas, mediante a constatação das reais condições da sociedade. Essa nova postura implica um *diálogo* com os co-participantes no processo – os alunos – manifestando-se, assim, uma nova função do docente: a de *negociador de objetivos e procedimentos*.

Essa incumbência desemboca na função do professor como *facilitador da aprendizagem* do aluno, como bem se especifica no *Plan Curricular del Insitiuto Cervantes* (p.100), onde se destaca que “o intercâmbio de opiniões com os alunos sobre os objetivos, os conteúdos e os procedimentos pedagógicos é uma parte essencial do trabalho do professor e uma forma de fomentar nos alunos uma maior autonomia na aprendizagem”. Ao mesmo tempo, constata-se sua função de *transmitir informações, assessorar e atender aos alunos* sempre que a situação assim o exija.

A identificação das necessidades conduz à elaboração de *respostas* para bem atendê-las. A função docente, nesse particular, centra-se na *organização, planificação e coordenação* das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, preparando e selecionando os materiais e procedimentos para cada situação concreta. A organização implica um processo de *investigação*. O professor deverá procurar agir a partir de um estudo da variada gama de procedimentos pedagógicos e selecionar aqueles que possam vir a ser os mais adequados ao seu grupo de alunos. Essa

investigação há de ter como base uma ação reflexiva que, a partir da análise do que ocorre em sua sala de aula, possa promover a correção dos possíveis “erros de percurso”, num constante e profícuo diálogo com seu entorno.

Finalmente, destaca-se a função do professor como *avaliador*. A avaliação, quando adequadamente realizada, constitui a prova evidente de que tanto a diagnose como a resposta foram acertadas, devendo ter uma relação sólida com os objetivos estabelecidos e mostrar a evidência do aproveitamento do estudante face a esses objetivos. Neste particular, o docente tem que dominar técnicas especializadas, além de possuir uma aguda habilidade psicológica não só para realizar a avaliação dos estudantes mas também – e principalmente – para melhor orientá-los na prática da auto-avaliação sincera, que, conforme afirmam Globe e Porter (1980, p. 66) “deve introduzir-se no processo educativo o antes possível para que a responsabilidade de avaliar os resultados possa ser transferida progressiva e eficazmente do professor para os alunos”. Ao mesmo tempo, contudo, a auto-avaliação deve fazer parte do cotidiano do professor, no sentido de, honesta e realisticamente, refletir sobre sua ação pedagógica e, se necessário, buscar os rumos mais adequados para melhorar seu próprio desempenho docente.

A nova função do docente remete, da mesma forma, a uma relação mais próxima tanto com seus colegas como com profissionais que atuam em outras áreas do conhecimento, uma *aproximação inter e transdisciplinar* cordial, respeitosa e responsável que o ajudará a melhor levar a cabo a sua tarefa.

Se encararmos as instituições escolares, o ambiente físico, intelectual e afetivo que deve promover o crescimento global da pessoa, o currículo deverá ser considerado como algo que vai além das experiências vivenciadas nesse ambiente, numa busca de adaptação à realidade que o rodeia. Assim, a importância da *elaboração* e do *desenvolvimento do currículo* na nova função docente é inquestionável, já que o currículo não mais pode ser considerado simplesmente como a organização e distribuição lógica das matérias em unidades a serem desenvolvidas num determinado espaço de tempo e numa ordem psicológica arbitrariamente considerada adequada.

Ao encarmos as novas perspectivas da função docente, percebemos que, sem dúvida, a docência constitui um dos âmbitos mais complexos do trabalho humano. Para realizá-la exitosamente, é mister que o professor possua, além de uma *visão lúcida e crítica da sociedade*, determinadas *aptidões* que dêem suporte teórico-prático a sua tarefa. Scherbakov (1979, p. 327-30) destaca os seguintes componentes:

- profundo conhecimento não só da matéria que leciona como também da teoria do conhecimento e das ciências pedagógicas;
- aptidão de descobrir nexos e relações entre os diferentes conceitos;
- aptidão de vincular organicamente os conhecimentos que os alunos adquirem nas diferentes matérias em um sistema único de noções científicas;
- capacidade de valer-se dos diversos meios de comunicação de massa para desenvolver a atividade cognitiva do aluno, sua iniciativa social e sua independência.

Como se pode observar, atualmente se requer do ensinante uma série de funções que não mais se restringem ao campo cognitivo (isto é, à quantidade e organização do conhecimento de conteúdo do ensino). Sánchez (1988) enfatiza a *responsabilidade social* do docente, que como *trabalhador social por excelência* (Mosquera, 1989, p. 10), deve direcionar seu fazer ao aluno e seu desenvolvimento como indivíduo e como membro da sociedade, preparando-o de forma contínua e abrangente para exercer seus direitos e deveres como cidadão. Da mesma forma, como *mediador*, deve dirigir e orientar a aprendizagem, estimulando, assim, o crescimento pessoal do educando e fazendo dele precioso instrumento de transformação e avanço social.

As considerações sobre as novas perspectivas da função docente e das exigências cada vez maiores em relação aos professores levam-nos a alguns questionamentos quanto à sua formação. García Santa-Cecilia (1995, p. 123-24) destaca que esta “deve ir mais além da idéia de treinamento profissional”, que “não deve consistir somente em assistir a cursos, seminários ou

jornadas nos quais se apresenta a informação sobre aspectos teóricos particulares ou experiências realizadas por outros, mas deverá responder a um enfoque profissional que considere a experimentação pedagógica, o trabalho em equipe e o intercâmbio de idéias com outros professores o fator decisivo para o êxito da tarefa docente”.

A primeira questão que merece ser encarada a partir dessas considerações é: *a quem compete a formação de professores de língua estrangeira?* Em nossa opinião, essa é uma incumbência específica da Universidade, já que esta é a instituição capaz de realizar o que Llobera (1993, p.139) considera uma “formação bem articulada de professores de língua estrangeira”: concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando ao futuro professor a realização de seu trabalho com segurança e competência.

No âmbito acadêmico, efetivamente, a questão tem sido muito discutida. Inúmeras investigações têm tentado traçar o perfil do ensinante eficaz, mas essas investigações, ao que parece, pouco têm sido levadas em conta na elaboração de currículos e/ou programas que tenham redundado na efetiva melhora da preparação de pessoas adequadamente aptas ao trabalho na sala de aula. Infelizmente, o que tem se observado é que currículos atomizados, excessivamente teóricos e distanciados da realidade não têm atendido às necessidades dos futuros professores, desencadeando, assim, uma série de frustrações e inseguranças naqueles que precisam enfrentar o enorme desafio de situações concretas em sala de aula. Parece-nos que, no intuito de superar essa situação, as instituições de ensino superior deveriam promover a realização de um fórum onde se discutisse a questão e se tentasse desvelar os caminhos a ser seguidos.

Da questão anteriormente posta deriva uma segunda questão: *que aspectos deveriam ser privilegiados nessa formação?* O objetivo do presente trabalho não é, claro está, formular propostas para a reformulação dos currículos de Licenciatura. Portanto, nos limitaremos a externar algumas reflexões sobre o tema.

Parece-nos que a formação do professor de língua estrangeira deveria abranger os seguintes âmbitos.

*Âmbito lingüístico*, ou seja, o preparo específico nas diferentes áreas do conhecimento que venham a permitir ao futuro docente a obtenção de uma *base teórica* para desenvolver seu trabalho de com competência e seriedade. Neste particular, destacaríamos a necessidade de um sólido conhecimento da língua que vai ensinar e dos aspectos sócio-cultuais que a configuram e determinam. Essa formação implicaria, da mesma forma, o estabelecido em dois eixos de conhecimento: o conhecimento do que é uma língua e das teorias sobre como se aprende uma língua.

*Âmbito pedagógico*, enfocando a integração dos conhecimentos teóricos à prática docente, ou seja: levar o futuro docente a aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la.

Este âmbito abrangia, por um lado, didática e metodologia, compreendendo os conhecimentos sobre as bases teóricas da didática de qualquer disciplina e a sua aplicação ao ensino da língua estrangeira bem como conhecimentos sobre a didática específica de língua estrangeira.

Por outra parte, no que diz respeito à atuação, um estágio supervisionado que oportunizasse a observação e discussão da maneira como os princípios teóricos se concretizam em sala de aula bem como a avaliação tanto do processo como do resultado da ação docente. Ao mesmo tempo, uma atuação direta em sala de aula que lhe permitisse a plena realização das funções anteriormente especificadas bem como familiarização com o tipo de instituição onde vai desenvolver seu trabalho e com a realidade que há de enfrentar no seu dia a dia.

*Âmbito personalógico*. Scherbakov (1979) dá ênfase especial ao enorme significado das qualidades personalógicas do professor, bem como à sua capacidade, moralidade, convicção, tato e rasgos de caráter, destacando, também, que na estrutura da tarefa docente é indispensável contar com aptidões e hábitos que correspondam à atividade construtiva, organizadora, comunicativa e investigativa para poder, de forma criativa e efetiva, ensinar, educar e ajudar os alunos a desenvolver suas potencialidades.

Nesse sentido, parece-nos, uma formação do docente que se pretenda como integral e abrangente não deveria deixar de contemplar o *aperfeiçoamento do futuro professor como pessoa*,

buscando, como salienta Martín Peris (1993, p.179), o desenvolvimento de sua *sensibilidade intercultural*, já que, mais que nenhum outro, o professor de língua estrangeira, como *ponte entre diferentes culturas*, há de caracterizar-se pelo “respeito às diferentes identidades, convicções e estilos de vida entre as quais desenvolve o seu trabalho”.

MOSQUERA (1990), ao abordar a questão, enfatiza a necessidade de que a formação do docente vá além da ênfase na competência técnica, *resgatando o compromisso com o humano*, na busca da síntese do profissional com o ser humano que há nele, numa perspectiva de *educação de valores*, capaz de propiciar-lhe um posicionamento ético para assumir seu papel numa sociedade em constante mudança. Nessa linha de posicionamento, o referido autor (1992, p. 53) destaca: "*a relevância da educação moral de um mundo que precisa ser melhor equacionado e conhecido onde não apenas impere o 'saber tecnológico' ou o 'saber científico', mas onde exista um respeito fundamental pela pessoa humana no seu encontro com os outros à procura de valores mais válidos e coerentes*".

Ao concluir o presente trabalho, gostaríamos de, mais uma vez, enfatizar a enorme necessidade de repensar a formação de professores de língua estrangeira e a *responsabilidade que as instituições de ensino superior têm nesse processo*. Julgamos que essa formação deve ir mais além das regras, fatos, procedimentos e teorias pré-estabelecidas pela investigação científica. Deve proporcionar ao futuro profissional as “ferramentas” que, segundo a concepção de Vygotsky (1987) lhe possibilitem não somente aplicar técnicas estandardizadas e consagradas, mas aprender a elaborar novas estratégias para seu fazer pedagógico, buscar novos rumos para sua compreensão da realidade, enfim, novas perspectivas para abordar, enfrentar e resolver os problemas com que se depara. Acreditamos que só dessa maneira se poderá preparar profissionais capazes de, ao mesmo tempo, agir e refletir sobre sua ação, construindo passo a passo seu próprio conhecimento profissional, o que certamente superará o conhecimento rotineiro e convencional meramente guiado pela limitada racionalidade tecnológica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A., 1995.
- GLOBE, Norman M., PORTER, James F. *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea, 1980.
- INSTITUTO CERVANTES. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones Instituto Cervantes, 1994.
- LLOBERA, Miquel. Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera: MIQUEL, L. e SANS, N. *Didáctica del español como lengua extranjera. E/LE I* Madrid: Fundación Actilibre, 1993, p. 139-149.
- MARTÍN PERIS, Ernesto. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias: MIQUEL, L. e SANS, N. *Didáctica del español como lengua extranjera. E/LE I* Madrid: Fundación Actilibre, 1993, p. 167-181.
- MOSQUERA. Juan José M. A formação crítica do professor de língua estrangeira. *Educação*, Porto Alegre, ano XXII, nº 17, 1989, p. 7-12.
- \_\_\_\_\_. Universidade e produção de conhecimento. *Logos*, Canoas, ano 2, n. 2, p. 6-8, 2º semestre 1990.
- \_\_\_\_\_. O aluno e a aprendizagem de valores. In: ENRICONE, Delcia (ed.). *Valores no processo educativo*. 2 ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992, p. 46-54.
- SÁNCHEZ, Aurelio Villa. La formación del profesor en la encrucijada: VILLA, Aurelio (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988.
- SCHERBAKOV A.J. Psicología de la personalidad del maestro: PETROVSKI, A. *Psicología evolutiva y pedagogía*. Moscú: Editorial Progreso, 1979.
- SUCHODOLSKI, Bodgan. *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península, 1979.
- YOGOTSKY. Liev Seminovich. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.



## PARTE 2 – QUAL É A PRÁTICA?

Como está a formação de professores na prática? Os trabalhos aqui apresentados, como são descritos por seus autores, parecem sugerir que a prática reflete a teoria. Relatam-se experiências de construção de conhecimento de modo colaborativo e dialógico. Experiências, usando novas tecnologias de comunicação, como a Internet, também são relatadas. Há uma preocupação não só com a construção social do conhecimento, através da interação, mas também com o desenvolvimento da autonomia, sem necessidade da presença constante do professor.



# Compartilhando e aprendendo Uma perspectiva “dialógica” do planejamento de aula de professoras em formação

Anderson Salvaterra Magalhães  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

## INTRODUÇÃO

Este trabalho lida com o processo de formação de professores pré-serviço. Porém, antes de tratar especificamente da questão abordada aqui, é importante contextualizar a investigação.

O Setor Cultural da Faculdade de Letras da UFRJ têm desenvolvido um projeto que visa a formação de professores. Aos alunos da graduação – os monitores – é oferecida a oportunidade de regência de turma num Curso de Línguas Aberto à Comunidade – CLAC (daqui por diante). Sua atuação é supervisionada por orientadores pedagógico-acadêmicos vinculados aos departamentos referentes a cada língua. Apesar da preocupação com a formação pedagógica dos monitores, o projeto não é vinculado à Faculdade de Educação, que oferece as disciplinas específicas e o estágio supervisionado necessários à habilitação de professores. No entanto, o CLAC tem objetivos bastante comprometidos com essa formação em particular. Conforme as palavras de Liberali e Zyngier (2000, p. 07):

O CLAC tem caráter fundamentalmente social. Visa desenvolver profissionais reflexivos que sejam:

- Efetivos e eficientes no **ensino** de línguas;
- Atuantes no mercado de línguas em contextos gerais ou específicos com maior conhecimento sobre sala de aula;
- Analíticos e transformadores de problemas pedagógicos de sua ação;
- Criteriosos na escolha, seleção e desenvolvimento de materiais e tipos de curso;
- Habilidosos na avaliação de necessidades específicas aos contextos de seus alunos;
- Cientes de seu compromisso social. [grifo meu]

A tentativa de se alcançar esses vários objetivos é o compromisso dos diversos orientadores, cujo trabalho, apesar de não coordenado, é guiado pelos seguintes objetivos:

- contribuir para que os alunos-monitores possam observar, entender e transformar sua sala de aula de maneira **informada**;
- iniciar um processo auto-reflexivo a fim de verificar na ação as visões de ensino-aprendizagem subjacentes;
- desenvolver nos alunos-monitores maior poder de decisão sobre os eventos de sala de aula e o distanciamento necessário à transformação. (Liberali e Zyngier 2000, p. 07 – grifo meu)

Como aluno do Mestrado do Programa Interdisciplinar de Línguística Aplicada do Departamento de Letras Anglo-Germânicas tive a oportunidade de assumir a orientação de três monitoras iniciantes de Inglês no primeiro semestre de 2000. Pelo fato de nunca ter atuado no CLAC antes e de não haver um programa predeterminado para as orientações, enfrentei muitas dificuldades em definir o conteúdo das reuniões. A inexperiência das monitoras, por outro lado, me incentivou a direcionar as discussões para as visões sobre a abordagem comunicativa de ensino de línguas (adotada pelo CLAC) e para o papel do professor, na tentativa de convencê-las a assumirem uma postura de professoras pesquisadoras (cf. Moita Lopes 1996). Diante desse desafi-

o, resolvi desenvolver um trabalho de pesquisa que me auxiliasse nessa nova tarefa.

Busquei, então, investigar qual o papel das nossas reuniões no processo de planejamento de suas aulas das professoras em formação. Isto porque acredito que o planejar consiste num ato em que as monitoras necessariamente têm de refletir sobre sua prática, o que me permitiu verificar a compreensão de seu papel enquanto monitora e orientar seu trabalho para que atingíssemos os objetivos propostos.

### DA PERSPECTIVA “DIALÓGICA” DE DISCURSO

Para o contexto de análise deste trabalho, adotei uma perspectiva “dialógica” de linguagem (cf. Bakhtin 1981, 1986) pela maneira como a interação é por ela concebida. Também Abbud (1995) e Souza (1999) em sua dissertação de mestrado apontam para a relevância de tal perspectiva para uma análise do contexto educacional. Souza (1999), discutindo sobre este ponto de vista, afirma que, para Bakhtin, “a linguagem, em seu sentido mais amplo, só pode existir na forma de enunciados concretos de falantes individuais. Estes enunciados, no entanto, existem sempre em relação ao contexto de outros enunciados, haja vista que um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior desta cadeia” (1999, p. 12). Isto me permitiu trazer para a questão do planejamento de aula outros aspectos além da simples redação de um documento de trabalho.

A noção de diálogo de um ponto de vista bakhtiniano não se restringe à interação verbal face a face entre duas pessoas. Na verdade, esse tipo de interação consiste em uma das possibilidades de realização do diálogo. Isto porque, dessa perspectiva, todo enunciado é produzido por alguém e para alguém, ou seja, há um outro na enunciação, até mesmo no pensamento. Conforme comenta Bakhtin:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem importância muito grande. Na verdade, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede

**de** alguém, como pelo fato de que se dirige **para** alguém. Ela constitui justamente **o produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. (1929/1981, p. 113 – grifo do autor)

Isto amplia a noção de diálogo para toda comunicação verbal, incluindo aquela em que seus interlocutores se encontram espacial, temporal e socialmente distantes. Essa nova concepção revela o discurso como uma multiplicidade de enunciados. Para Stam (1992, p. 72), dialogismo consiste na “relação necessária entre um enunciado e outros enunciados”, o que cria a cadeia de comunicação. Como o próprio Bakhtin propõe:

Qualquer enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação (...) Os enunciados não são indiferentes um ao outro e não são auto-suficientes; têm consciência do outro e se refletem mutuamente (...) Cada enunciado é preenchido por ecos e reverberações de outros aos quais estão primariamente relacionados como uma resposta a enunciados precedentes de dada esfera (...) Cada enunciado refuta, afirma, complementa e depende de outros, pressupõe seu conhecimento e, de algum modo, os leva em consideração. (...) É impossível determinar [a] posição [de um enunciado] sem correlacioná-lo a outras posições. Portanto, cada enunciado é preenchido por vários tipos de reações responsivas a outros de dada esfera de comunicativa. (Bakhtin 1986, p. 91 – tradução minha)

Toda essa cadeia, todas essas *vozes* que ecoam no discurso devem estabelecer diálogo. A partir daí, fica claro o aspecto dinâmico do discurso. Nós nos apropriamos das palavras dos outros e as interpretamos, lhes imprimimos nosso próprio timbre, acentuando-as e reacentuando-as, mas também, por vezes, rejeitando-as; somente assim podemos significar. Conforme afirmam Clark e Holquist (1984, p. 12): “minha voz pode significar, mas somente com outras – às vezes em coro, mas preferencialmente em diálogo” [tradução minha].

Essa natureza multivocal do discurso, no entanto, pode ser questionada em alguns aspectos. Um discurso que não permite

ser acentuado e reacentuado não permite uma efetiva interação, inibindo o diálogo. Em sua discussão sobre a diferenciação que Bakhtin faz entre o “discurso autoritário” e o “discurso internamente persuasivo”, Abbud (1995, p. 22) afirma que “a palavra autoritária é por natureza ‘incapaz de ser multivocal’ (Bakhtin 1981, p. 344) e não permite nenhuma inter-relação com outras vozes” [tradução minha]. Isto implica dizer que o discurso autoritário, pelo menos *a priori*, não consiste num diálogo. No entanto, tal discurso pode provocar um contra-discurso, o que, em última análise, pode ser entendido como vozes em conflito (multivocal, portanto).

#### UMA POSTURA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS REFLEXIVOS

A proposta de desenvolver profissionais reflexivos do CLAC confere uma pertinência particular à visão de Schön (2000) sobre a formação de profissionais reflexivos. Apesar deste autor não analisar este contexto especificamente, seu estudo muito tem a contribuir para o espaço de formação de professores. Segundo Schön, a formação de profissionais deve buscar o desenvolvimento do “talento artístico” através do que chama de “reflexão-na-ação” (2000, p. 32). Vale ressaltar que esse *talento artístico* não é entendido como um dom natural de algumas pessoas que bem desempenham determinada profissão. Diferentemente, o *talento artístico profissional* consiste em uma perspicácia particular diante de problemas que se apresentam na prática. A partir daí, o autor diferencia o *conhecer-na-ação* da *reflexão-na-ação*, apontando a relevância desta para o efetivo desenvolvimento profissional.

O *conhecer-na-ação* consiste no conhecimento tácito que nos permite desempenhar funções sem nem ao menos termos de pensar sobre elas; conhecimento que só pode ser revelado na *performance*, na execução da ação. Conforme exemplifica o autor: o *conhecer-na-ação* abarca os “tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações

privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço” (idem p.31). Isto é o que permeia a maior parte da prática, do dia-a-dia de um profissional. Na maior parte do tempo não pensamos sobre o que estamos fazendo; apenas fazemos. O surgimento de problemas, situações inesperadas, entretanto, por vezes induzem o profissional pensar em uma nova forma para o que está fazendo, no momento em que está realizando determinada tarefa, enquanto ainda pode interferir nela. Este *pensar transformador* configura a *reflexão-na-ação*.

A reflexão-na-ação, deste forma, caracteriza-se por cinco momentos:

1. situação rotineira em que utilizamos o conhecer-na-ação;
2. as respostas de rotina nos trazem uma surpresa;
3. a surpresa favorece uma reflexão dentro do presente da ação;
4. a reflexão-na-ação requer um posicionamento crítico (questionamento do conhecer-na-ação) e
5. a reflexão gera um experimento imediato. (ibidem p. 33)

O devido desenvolvimento de todo esse processo confere ao profissional uma competência traduzida como *talento artístico*.

Diante de toda essa ponderação, a formação de professores, então, deve buscar desenvolver nos futuros profissionais do ensino a capacidade de refletir e experimentar diante dos problemas, sempre repensando sua prática. Vale, todavia, ressaltar a diferença entre *refletir-na-ação* e *refletir sobre refletir-na-ação*. Esta implica aquela, sendo a recíproca não verdadeira, ou seja, uma coisa é refletirmos no presente-da-ação com o fim de intervir sobre ela, outra é refletir sobre tal ato a ponto de poder descrevê-la verbalmente (ibidem p. 35). Mas, como conclui ainda o mesmo autor, “nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura” (ibidem p. 36). Isso significa dizer que refletir sobre refletir-na-ação favorece o desenvolvimento de um repertório de temas do profissional que auxilia em outras situações inesperadas. Conforme as palavras do próprio autor: “as descrições posteriores da situação

são reflexões e elaborações da primeira, percepções desarticuladas de semelhança e diferença” (ibidem p. 62). Essa reflexão posterior é, portanto, um momento para interpretação, acentuação, reacentuação e reorganização do discurso. Desta forma, estabelecemos um diálogo entre pensar e fazer que aprimora nossa prática (cf. Schön 2000).

Neste momento parece haver uma clara interpenetração entre a perspectiva dialógica – bakhtiniana – de discurso e a de Schön de formação de profissionais reflexivos. Ambos conferem um papel preponderante ao *diálogo* na construção do significado. Tal convergência fica ainda mais clara na definição de comunicação entre estudante e instrutor apresentada por Schön:

Podemos pensar nisso [comunicação entre estudante e instrutor] como um processo de enviar e receber mensagens. Não é, no entanto, um tipo de telégrafo, no qual sinais com significado são transmitidos de um participante para outro. Ao contrário, cada participante deve construir por conta própria o significado das mensagens do outro e deve construir o design de suas mensagens de forma que o outro possa decifrar seus significados. (2000, p. 81)

A comunicação entre instrutor e estudante deve, portanto, preconizar o outro, de forma que seus discursos possam ser interpretados, acentuados e reacentuados. E o diálogo em torno do planejamento de aula deve apresentar uma disposição suficientemente dialógica para que favoreça o desenvolvimento do talento artístico de modo efetivo. Para que se atinja esse diálogo harmonioso, no entanto, vale considerar as descrições do comportamento interpessoal fornecidas ainda por Schön (2000).

Sem nenhum comprometimento com o dialogismo aqui proposto, Schön (idem p.190) apresenta dois modelos de comportamento interpessoal: Modelo I e Modelo II. O Modelo I é marcado pela visão da interação interpessoal como uma *competição*. Subjacente à interação, portanto, estão as idéias de “lutar para vencer”, “derrotar o adversário”, que não contribuem para uma comunicação eficaz. A conversa, por assim dizer, é entendida (não necessariamente de forma consciente) como uma batalha,

na qual cada um tem de se afirmar e reafirmar, na qual deve haver um vencedor e um perdedor. Esse padrão de comportamento demanda uma postura bastante defensiva de seus participantes, o que inibe um verdadeiro compartilhar, desfavorecendo sua própria eficácia e provocando um impasse na aprendizagem. A reincidência desse tipo de interação pode propiciar a criação do que Schön (ibidem p.104) chama “universo comportamental (um contexto inter-relacionado que molda suas visões sobre suas ações e sobre as do outro), no qual é impossível, para cada um, superar o desentendimento mútuo”.

Diferentemente, o Modelo II confere à interação um caráter de intercâmbio, isto é, uma interação em que os participantes efetivamente buscam trocar informações válidas, “mesmo a respeito de questões sensíveis e difíceis, sujeitar dilemas privados à investigação comum e fazer testes públicos de atribuições negativas que o Modelo I mantém privadas e inacessíveis à discussão” (ibidem p.191). Nesse modelo não há necessidade de defesa porque não há ataque, não há uma disputa. Esse padrão, cuja eficácia é aumentada ao máximo, é marcado pela verdadeira busca de contribuição, busca pelo compartilhar.

Este último tipo de comportamento interpessoal é o grande desafio dos “ateliês” de acordo com o autor. A comunicação entre o instrutor e estudante, portanto, tem de estar bem adequada aos objetivos que se pretende atingir. Num espaço de formação de professores, o Modelo II se faz imprescindível. Schön (ibidem p.73) chama a atenção para o paradoxo de aprender a projetar, bastante pertinente para a questão abordada aqui. Ao entrar num ateliê, um estudante de arquitetura se vê diante do desafio de procurar aquilo que não conhece. Somente com o passar do tempo é capaz de identificar realmente aquilo que procura. Isto porque se espera que os estudantes aprendam fazendo. Muitas vezes é assim que o professor se forma: *fazendo*. Tem de dar os primeiros passos – ainda que sem rumo – para poder achar sua direção. É papel do professor supervisor, portanto, saber interagir com aqueles que dependem de sua instrução, refletir sobre o quê e como dizer, mostrar o que buscar e iniciar o processo de quebra de qualquer possível impasse na aprendizagem (ibidem p. 88,112). Se um *diálogo* não for travado entre professores em

formação e professores supervisores, ou orientadores; se não houver uma comunicação que vise um efetivo desenvolvimento profissional, e não uma interação conflituosa em que se trave uma disputa, chances há de que esses passos incertos iniciais dos professores em formação configurem uma prática alienada permanente.

## CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA

Assim como Liberali (1999), optei por uma pesquisa colaborativa (cf. Cole e Knowles, 1993) por acreditar na “pesquisa como instrumento de mudanças emancipatórias” (Liberali 1999 p. 59). Independente da elaboração deste trabalho, minha atuação junto ao CLAC visa o desenvolvimento de futuros profissionais de ensino. Meu papel, portanto, é por si só de caráter transformador. Espera-se que os monitores desenvolvam a reflexão crítica a respeito de seu papel, de sua prática, o que requer devida orientação. Esse meu relacionamento direto e compulsório com as sujeitas de pesquisa – as monitoras – bem como a extrema importância da atuação delas para o desenvolvimento da pesquisa demandam uma metodologia de pesquisa que dê conta de todas essas interfaces – a pesquisa colaborativa.

Conforme discutem Cole e Knowles (1993), o ensinar está informado por uma série de experiências (pessoais e profissionais), percepções, atitudes, crenças e objetivos que conferem um caráter idiossincrático à atuação em sala de aula. Da mesma forma está comprometido o desenvolvimento do professor, ou seja, também ao seu crescimento estão subjacentes todas essas questões. De acordo com suas próprias palavras: “nesta visão, o desenvolvimento do professor representa desenvolvimento emergente e contínuo, individual e coletivo, profissional e pessoal” (Cole e Knowles 1993, p. 475 – tradução minha). A partir daí, assim como esses autores, ressalto a relevância da pesquisa colaborativa para o desenvolvimento do professor: “o desenvolvimento do professor representa compromisso com a contínua significação atingida através da reflexão e da interpretação das “ações mentalizadas” de alguém.” (idem – tradução minha)

Para uma devida eficácia dessa perspectiva metodológica, Cole e Knowles (1993) defendem que as atividades de pesquisa devem ser redefinidas no sentido não de envolver mais os sujeitos, mas de conferir-lhes um papel de interlocutor (além do de sujeitos de pesquisa). Para que uma pesquisa seja efetivamente colaborativa, precisa haver um contínuo processo de negociação entre os pesquisadores e os professor (idem 1993, p. 484). Isso significa dizer que pesquisador e professor devem ter mútuos propósitos e a interpretação dos dados deve ser mutuamente negociada.

O presente trabalho, todavia, apresenta uma disposição um pouco diferente da proposta por esses autores, que descrevem suas pesquisas junto a professores e discutem questões metodológicas que já enfrentaram. Aqui, trata-se de um pesquisador em formação que atua junto a professoras em formação. Uma marca neste contexto, então, é a inexperiência de todos os envolvidos. Certamente o desenvolvimento da investigação apresenta características dessa peculiaridade.

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2000. As monitoras tinham uma carga horária de seis horas semanais de aula e dispúnhamos de duas horas semanais para nossos encontros. Leila dava aula para Inglês I (iniciantes) e Núbia e Talita trabalhavam com Inglês II (nomes fictícios). Devido à minha impossibilidade de estar na sala de aula delas, usava as reuniões para me inteirar de sua prática. Mantive diário de pesquisa desde março e as reuniões do último mês foram gravadas em áudio. Pedi para que as monitoras também mantivessem diários para me auxiliar no resgate de seu olhar sobre nosso contexto e, assim, me ajudar na triangulação dos dados. O retorno, porém, não foi muito satisfatório; não me entregavam com regularidade. Utilizei, portanto, o próprio espaço de reunião para que avaliassem nossos encontros. Também esse instrumento, acredito, tenha sido comprometido devido a minha dupla articulação nesse contexto: orientador (avaliador) e pesquisador. Para verificar qualquer transformação em sua prática, pedi que escrevessem um breve projeto de pesquisa, no qual focalizassem algum aspecto de suas aulas que gostariam de investigar. A partir daí, poderia observar quanto das nossas discussões haviam aproveitado.

## COMPARTILHAR E APRENDER: UMA QUESTÃO DE “DIÁLOGO”

No início do semestre, nossas conversas se direcionaram para a questão da *abordagem comunicativa no ensino de língua*. As dificuldades que enfrentavam, todavia, não se restringiam a uma questão de metodologia de ensino. Como era a primeira experiência de regência de turma que tinham, as monitoras não dispunham de um rico repertório que fundamentasse sua prática. Na verdade, seu próprio *conhecer-na-ação* (cf. Schön 2000) era bastante limitado. Isso tolhia inclusive o desenvolvimento da *reflexão-na-ação* (idem). Em um diário logo no início do período Leila confessa:

No decorrer da aula mostrei segurança quanto ao conteúdo, esclarecendo dúvidas dos alunos quando apareciam. Entretanto, tive **medo** que surgissem dúvidas, dentro ou fora do conteúdo, que eu não soubesse esclarecer. **Como agir diante de “surpresas”?** (Diário Leila, p. 28.03.00 – grifo meu)

Essa era a realidade de todas elas. Buscavam respostas que pudessem solucionar os problemas em todas as situações inesperadas que encontrassem. Como não era essa a minha proposta (nem a do CLAC), havia um certo conflito de expectativas. A conversa entre nós, a partir daí, tendeu a seguir o Modelo I descrito por Schön (2000), pois cada um parecia querer vencer – e não simplesmente *convencer* – o outro no que diz respeito às verdadeiras necessidades que deveriam ser discutidas ali. Assim como nos ateliês analisados por Schön, as monitoras se viam diante do paradoxo de ter de procurar aquilo que não conheciam. Sua primeira expectativa era de que teriam soluções práticas para sua atuação na prática. Cabia, então, a mim – o orientador – *dialogar* com elas de modo a desenvolver condições favoráveis à *reflexão-na-ação*. Esse diálogo, porém, não partiu de uma mesma base para um mesmo objetivo. Isto certamente dificultou um real diálogo entre monitoras e orientador e o resultado de nossas intera-

ções, portanto, foi bastante limitado. Vejamos o fragmento<sup>1</sup> número 1 da última reunião do semestre, na qual ainda discutíamos a questão do planejamento de aula:

Fragmento 1: Dos estágios de uma aula – Reunião 21.06.00

Talita: (...) Primeiro tem a ... *presentation* (inint)/

Anderson: Depende. Você só tem a *presentation* se você vai apresentar alguma coisa nova ... = se a sua aula não tiver nada de novo = como é que você vai fazer uma *presentation*? Do que já apresentou?

Talita: = É, mas geralmente começa por aí = ... É, mas, não mas é porque geralmente começa, começa = por aí =/

Anderson: = Com alguma coisa nova. =

Talita: Com alguma coisa nova. Então, quer dizer, eu fico ainda muito confusa em onde parar na *presentation* e começar com *practice* e depois do *practice* ir pro *production*, entendeu? como que eu vou de um pro outro eu tenho muita dificuldade.

Anderson: Tá.

Talita: Fica meio confuso.

Anderson: Tá, você também não precisa ... ficar muito presa àquela nomenclatura ... O que você tem que ter claro é quais são os seus objetivos no desenvolvimento das atividades ... Aqueles *headings* ... são, assim, idéias prá que a sua aula seja é ... acessível ao desenvolvimento do aluno (...) Agora, se você quiser inverter alguma coisa, você só tem que ter as suas razões prá, por que que você vai aplicar este exercício desta forma? ... Entendeu?

Talita: Às vezes eu/

---

<sup>1</sup> As convenções de transcrição aqui adotadas foram baseadas no modelo proposto por Abbud (1995).

Anderson: Porque, de repente você acabou de apresentar alguma coisa e tem um exercício legal no livro, mas ele tá muito solto ... como você acabou de apresentar, você tá sentindo uma necessidade de você ter um controle maior, aí, você faz uma adaptação no livro ... na atividade ... se você vai chamar isso de *practice* de *production*, isso não é tão relevante, entendeu? Seria bom que isso tivesse bem esclarecido na sua cabeça, mas isso não é tão, o relevante é você saber como lidar com seus alunos e porque você tá usando assim, porque você tá fazendo assim.

Talita: É, exatamente, aí, eu fico com medo. Será que esse exercício aqui é adequado? Assim, às vezes, eu não sei direito (inint) será que esse aqui vai dar? É legal não é legal prá eles? Às vezes eu fico meio em dúvida (inint).

Esse pequeno trecho da reunião revela bastante sobre como estavam basicamente estruturadas as interações. Nesse momento, Talita tenta me dizer que não desenvolveu um conhecer-na-ação suficientemente satisfatório para planejar sua aula com segurança. Minha atitude, então, deveria dar conta de não só *dizer* mas também *mostrar* o quê, como e por quê fazer. Isso lhe serviria de suporte para experimentar e, com isso, pôr em prática sua reflexão-na-ação, que acabaria por enriquecer seu repertório profissional. Posteriormente isto seria incorporado a seu conhecer-na-ação até que uma situação inesperada a intrigasse e a fizesse buscar nova experiência e assim por diante. Deste modo, nós desenvolveríamos um diálogo entre pensar e fazer, o que caracterizaria uma interação do Modelo II e garantiria o desenvolvimento da monitora. Todavia, eu me concentro na questão da nomenclatura, ignorando o fato tão relevante de que a monitora buscava instrumentos para experimentar e vir a conhecer-na-ação. Falamos de tópicos diferentes. A partir do momento em que não compartilho da questão que é efetivamente levantada por Talita, minha contribuição para seu problema é reduzida, senão nula. Suas dúvidas iniciais em nada diferem de suas dúvidas finais. E isso não apenas nesse pequeno trecho, mas na maior parte do semestre.

Em seu diário, novamente Talita expressa sua insegurança quanto ao planejamento de aula; realmente a reunião parece não ter auxiliado muito quanto a isso.

Acho que deveríamos ter discutido mais esse ponto pois, apesar de ter aprendido bastante sobre isso, ainda não sei direito diferenciar o que é nem com desenvolver muito bem principalmente a presentation e depois a practice e a production. (...) Espero aprender mais e me sentir mais segura quando planejar minha aula, pois é com isso que tenho mais dificuldade. (Diário Talita, p. 21.06.00)

A recorrência de interações como esta levam àquele universo comportamental (um contexto inter-relacionado que molda suas visões sobre suas ações e sobre as do outro) que bloqueia a comunicação (o entendimento um do outro). Ninguém permite que seu próprio discurso seja reinterpretado, acentuado e reacentuado. Isso, por sua vez, nutre a rivalidade latente, inibindo cada vez mais o diálogo.

O fragmento número 2 mostra um momento posterior da mesma reunião, em que estamos analisando um plano de aula redigido por Leila do início do semestre. Aqui o Modelo I de relacionamento entre mim e as monitoras está ainda mais claro.

Fragmento 2: Dos objetivos da aula – Reunião dia 26.06.00

Anderson: (...) [lendo] *Aim: To emphasise*

Talita: *Listening skills by means of the theme of physical activities.*

Anderson: Tá, eu poderia implicar com uma série de coisas aí, mas eu tô, a implicância não vai ajudar. Eu quero que vocês, vocês digam: qual é o objetivo da aula? (...)

Talita: É ... é dar ênfase no, no *listening*, né? na, na parte de/

Anderson: Tá. agora, uma pergunta que eu faço prá vocês: ao final da sua aula, ao final da sua aula, vocês queriam que seus alunos fossem capazes de enfatizar *listening*?

Talita: Não, ah ... *Listening skills*.

Anderson: Enfatizar *listening skills*? O que vocês queriam que seus alunos fossem, o que você, Leila, que é a autora do plano de aula, queria que seu aluno fosse capaz ao final daquela aula?

Leila: De compreender/

Talita: Melhor o *listening*.

Leila: a parte das fitas.

Anderson: Então você queria enfatizar a habilidade de *listening* ou você queria desenvolver essa habilidade de *listening*? (...)

Talita: Enfatizando.

Anderson: Enfatizando? Você pode enfatizar/

Leila: Eu queria enfatizar, porque aí, eu coloquei depois *assumptions*, eles já conheciam o vocabulário de atividades físicas e, que eu não me lembro muito bem, mas provavelmente eles já haviam ... feito *listening* sobre isso.

Anderson: Sim, não, mas a minha questão é a seguinte: você queria desenvolver, e enfatizar/ enfatizar, você pode passar as duas horas da sua aula falando sobre os *listening skills* (...) [risos] Ué, pode, não pode? Isso não é enfatizar *listening skill*? O que você quer no final da aula?

Talita: [rindo] Anderson, você é muito crítico.

Anderson: Eu não sou crítico, gente, eu só tô tentando organizar o pensamento de vocês (...)

Esse trecho mostra como a luta cresceu entre nós. Leila assume claramente uma postura defensiva: "... eu coloquei depois os *assumptions*, eles já conheciam o vocabulário..." Talita toma partido de Leila, retomando as expressões do texto de Leila, na

tentativa de salvar a face de sua colega. Nesse momento, o problema não parece estar ligado ao conhecer-na-ação. Ambas se mostram seguras do que queriam: desenvolver habilidade de compreensão auditiva. O conflito foi em torno da maneira de expressão do objetivo. Conforme ressalta Schön (2000), conhecer-na-ação é diferente de saber descrever linguisticamente seu conhecimento. Isto requer uma habilidade outra além do simples conhecer. Como orientador, deveria quebrar esse impasse, explicitando o problema. Minha atuação falhou, portanto, em “impli-car” com o trabalho de Leila e não esclarecer o que estava fazendo. Ao tentar induzi-las a chegar às conclusões que queria, fiz uma série de perguntas, cujo “ataque” foi corajosamente “defendido”. A hostilidade subjacente à argumentação é claramente expressa pelo comentário final de Talita a meu respeito. A esse “contra-ataque”, eu reajo com uma resposta também extremamente defensiva: “Eu não sou crítico, gente, eu só tô tentando organizar o pensamento de vocês”. Aí, está instaurado um modelo comportamental que pouco favorece o desenvolvimento da reflexão das monitoras.

A maneira como nossa interação vinha acontecendo não propiciava mais um compartilhar que nos ajudasse a atingir nossos objetivos. O modelo de inter-relação que inconscientemente adotamos não nos permitia, ou ao menos não nos facilitou, a interpretação dos enunciados do outro para que pudéssemos reinterpretar, acentuar e reacentuar os nossos. Pelo contrário, produzíamos contra-discursos que não nos permitiam aprender. O desfecho do fragmento 2 apresentado no fragmento 3 não deixa dúvidas sobre a rivalidade que provocou o impasse na aprendizagem:

Fragmento 3: O desfecho – Reunião dia a26.06.00

Talita: É porque a gente lendo a gente até entende, né? a idéia, mas se a gente for analisar, assim, realmente a palavra por palavra/

Anderson: Não, mas eu entendi, você acha que eu não entendi?

Talita: É, então/

Anderson: Eu também entendi (...) Isso tudo que eu tô falando agora eu podia ter dito antes, vocês podem até falar isso [risos] mas é o que eu tô falando, dizer se esse plano de aula tá ruim, tá bom, isso prá mim é irrelevante, o que prá mim, o que é *rewarding* prá mim é ver, no semestre que vem, vocês estão produzindo diferente, aprenderam alguma coisa. Entendeu? se começou de cinco e foi parar em sete, se começou de dez e foi parar em oito, isso daí, o que eu quero é que vocês me mostrem: ‘Olha eu estava assim, hoje em dia eu estou assado’ agora, prá isso eu tenho que chamar a atenção prá certas coisas, então, não tomem isso como uma crítica, [Talita ri] eu tô tentando despertar em vocês, não, é sério, porque prá mim, eu tô tentando despertar em você, [Talita tenta tomar o turno] porque o bom é quando você fica intrigado com tudo, porque você vai melhorar. (...) Enfim, então você queria desenvolver, porque o que tem que estar subjacente ao objetivo da sua aula é a seguinte pergunta: ao final da minha aula, o que eu quero que o meu aluno seja capaz de? ... Disso e disso? Então, eu tenho que pensar os meus objetivos bem claros. Enfatizar, não está claro o que você está querendo dizer, é claro que com a sua aula eu ia entender o que você quis dizer com enfatizar, mas ... o objetivo, novamente, isso aqui é um documento escrito e uma pessoa que não assistiu à sua aula tem que saber a sua aula. E do objetivo essa pessoa já teria problemas, ela tem que ler a sua aula toda prá redefinir o seu objetivo, você tá entendendo? Então, você queria desenvolver/

Talita: [rindo] Se ela não tiver de boa vontade.

Depois de tudo que já havia sido travado era tarde demais para explicitar meu objetivo. Em um longo turno através do qual tento redefinir meus propósitos, trago em questão (ainda que em forma de negação) aspectos avaliativos, que só poderiam gerar uma resposta hostil (ainda que num tom de brincadeira): minha tentativa de “organizar o pensamento delas” para que tivessem maior segurança ao planejar suas aulas parece ter sido compreendida como má vontade.

Enfim, a maior parte das interações entre mim e as monitoras esteve enquadrada no Modelo I, o que diminuiu a possibilidade de *diálogo*. O padrão interacional estabelecido não deixou

muito espaço para o compartilhar, desfavorecendo a aprendizagem. Contudo, houve algum crescimento no nosso trabalho. As monitoras registraram no diário a importância das reuniões para uma melhor compreensão da abordagem comunicativa.

Os um dos objetivos das orientações que falava da importância destas no sentido de “desenvolver nos alunos-monitores maior poder de decisão sobre os eventos de sala de aula (...)” Ao opinar sobre esse tópico todas as orientandas confirmaram o seu efeito positivo com algum fato ocorrido em sala de aula. eu falei de como me senti mais independente em relação ao livro usado nas aulas. (Diário Leila, p. 07.06.00)

A minha dificuldade com o livro foi que nas orientações aprendemos o método comunicativo e o livro, em algumas partes, é muito estruturalista (...)

Tive dificuldade também em aceitar as avaliações, pois, ao contrário do que nos foi ensinado sobre o curso, estas foram completamente estruturalistas não havendo sequer uma situação com contexto. (Diário Talita: 21.06.00)

A despeito dos desajustes das interações nas reuniões, as monitoras passaram a ser mais críticas em relação ao material que utilizavam (livros e provas). Desenvolveram uma certa autonomia a partir do momento em que eram capazes de identificar aquilo que não era pertinente à abordagem comunicativa do ensino de língua. Núbia me confessou em uma reunião não gravada que apesar de ainda não ter bem esclarecido o que é essa abordagem, já identificava aquilo que não era comunicativo. As três apontaram em seu projeto final para a necessidade de estudarem mais sobre a abordagem para poderem desenvolver seu trabalho em sala de aula com maior segurança. Esses resultados foram atingidos mediante um diálogo conflituoso. Cabe, no entanto, maximizar essa interação, ou seja, estabelecer um efetivo *diálogo* (a partir do Modelo II sugerido) para que as reuniões melhor contribuam para uma transformação da prática das monitoras.

## REFLEXÕES FINAIS

Não há dúvidas de que há muitas limitações metodológicas aqui, mas esta investigação me indicou até que ponto pude contribuir para o desenvolvimento profissional dessas monitoras e me apontou caminhos para que minha intervenção futura seja mais eficiente.

Como resultado deste trabalho, elaborei um novo programa para as reuniões do segundo semestre e procurei adotar um novo padrão interacional, buscando enquadrá-lo no Modelo II de inter-relacionamento pessoal. Isto porque acredito no diálogo como a base para a educação – *diálogo* da perspectiva bakhtiniana de linguagem. Assim haverá maior desenvolvimento profissional tanto meu quanto das monitoras.

Diante de toda essa ponderação, posso dizer que, por mais simples que sejam seus resultados, esse trabalho mostra a relevância da pesquisa colaborativa para a formação de professores pré-serviço. Seria incoerente omitir que todos esses momentos de reflexão me levaram a uma experiência que certamente me trará surpresas. Cabe, agora, continuar investigando o desenvolvimento de professores em formação a fim de que meu repertório profissional cresça de modo informado para melhor poder contribuir no crescimento de outros.

## BIBLIOGRAFIA

ABBUD, S. M. de B. *The issue of culture en EFL lessons in Brazil: an ethnographic investigation*. Universidade de Londres. Tese de Doutorado, 1995.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992/1981.

\_\_\_\_\_. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

\_\_\_\_\_. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986. In: Emerson & Holquist (eds.) 1986.

CLARK, K. e HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge e Londres: The Belknap Press of Harvard University Press, 1984.

COLE, A. I. e KNOWLES, J. G. *Teacher development partnership research: a focus on methods and issues*. American Educational Research Journal, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutoramento em Lingüística Aplicada. PUC-SP, 1999.

LIBERALI, F. C. e ZYNGIER, S. *Caderno de reflexões – para orientadores e monitores do CLAC*. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, E. L. de. *Cultura e discurso em contexto educacional: Inglês como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada. UFRJ. 1999.

STAM, R. *Bakhtin: da Teoria Literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

# O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental

Anne Marie Moor<sup>1</sup>

Rafael Vetromille de Castro<sup>2</sup>

Giordana Pozza Costa<sup>3</sup>

O ensino de língua inglesa como língua estrangeira (LE) pode ser visto sob várias óticas. Temos o ensino das quatro habilidades, o que habilita o aprendiz a se comunicar em língua inglesa oralmente e por escrito. Temos, também, o aluno que deseja apenas ler e compreender textos escritos em língua estrangeira, com o objetivo de ler textos de sua área para melhorar sua atuação em uma área específica. Ao ensino dessa habilidade, conhecido em inglês como “English for Specific Purposes” ou “English for Academic Purposes”, deu-se o nome de “Inglês Instrumental”, no Brasil.

Assim como existem vários métodos e abordagens no ensino de língua inglesa como LE, também existem abordagens diferenciadas no ensino de inglês instrumental. O Curso de Letras do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) baseia seu ensino de língua instrumental (inglês, francês e espanhol) em um modelo psicolinguístico de leitura (Goodman, 1967). De acordo com Goodman (1967), leitura é um processo complexo no qual o leitor constrói significado a partir da leitura do texto e do conhecimento de mundo que ele traz para a tarefa. A construção de significado é um processo dinâmico que deverá ser desenvolvido. Com isso, fica claro que o

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>3</sup> Bolsista do Centro de Pesquisa e Extensão em Linguística e Literatura - CPEL/UFPeL.

leitor não é um mero receptor de mensagens, mas um agente ativo na construção de significado.

Algumas questões têm sido discutidas sobre leitura e, em especial, leitura em LE (Eskey, 1983). 'Ensina-se leitura?' é uma pergunta interessante, e a pergunta 'Ensina-se leitura em LE?' certamente vem logo a seguir. Leitura tem a ver com a aquisição da palavra escrita e, portanto, de acordo com uma visão Chomskyana de aquisição de linguagem, não ensinamos a ler. De acordo com Chomsky (1957) todo ser humano tem uma capacidade inata de adquirir língua e essa é construída a partir de um elemento genético em contato com o meio. Ainda, olhando sob um olhar interacionista, poderíamos dizer que não ensinamos a ler e sim, que é através da interação leitor-texto-escritor que a leitura e a conseqüente construção de significado se processa. Essas idéias trazem à tona outra pergunta: O que é ler? Poderíamos dizer que ler é reconhecer as letras e, portanto, estaríamos ensinando a ler ao ensinar as letras. Será que ler é apenas reconhecer as letras ou decodificar? A prova de que isso não é verdadeiro é o fato de que se uma criança ler um artigo de jornal, por exemplo, em voz alta para mostrar que aprendeu a lição na escola sobre as letras e sílabas, ao ser questionada sobre o assunto do texto, não saberá responder, embora tenha lido todo o artigo (Goodman, 1967). Ler não é um ato preciso de percepção e identificação exata de letras, palavras e padrões de ortografia. Ao contrário, ler é um ato seletivo onde o leitor faz uso mínimo do input gráfico para construir o significado, confirmando, rejeitando ou refinando hipóteses, com base nas suas expectativas criadas sobre o texto antes e durante a leitura (Goodman, 1967). Definitivamente, ler envolve bem mais do que decodificar. Da mesma maneira, saber uma língua não é critério único para ir além da decodificação. Pode-se ler um texto em uma língua conhecida, mas sobre um assunto desconhecido e, certamente, não se construirá conhecimento. Ler, então, é compreender, interpretar, é, sobretudo, construir significado e conhecimento. Considerando que ler significa coisas diferentes em níveis diferentes (Eskey, 1983), não está muito claro o que deveríamos 'ensinar' na aula de leitura. Existe aqui um paradoxo – alunos devem aprender a ler, mas não podemos ensiná-los e alunos devem ler para

aprender, mas primeiro precisam aprender a ler. De acordo com Eskey (1983), o processo de leitura é muito complexo para dividir em estágios que pudessem ser ensinados. Por outro lado, a solução é razoavelmente simples – temos que aceitar as implicações de um princípio básico, ou seja, que estudantes aprendem a ler lendo. Esse princípio básico norteia todo o trabalho com inglês instrumental. Além disso, sabemos que leitura é um “jogo psicolinguístico de adivinhação” (Goodman, 1967), onde o leitor é participante ativo na construção de significado utilizando o texto para confirmar (ou não) suas hipóteses de leitura. Portanto, é necessário que se estimule esse leitor a participar ativamente do processo, ative o seu conhecimento prévio e desenvolva efetivamente o ato individual de interpretação do texto.

Considerando que ler é compreender, interpretar, e, sobretudo, construir significado e conhecimento é necessário desenvolver um repertório linguístico e lexical, além de conhecimento de mundo no nosso aluno, ao mesmo tempo em que ele está lendo.

O ensino de inglês instrumental na UFPel é baseado na idéia de que quando os aprendizes estão desenvolvendo a habilidade de leitura, eles não estão apenas aprendendo um conjunto de estratégias, mas estão adquirindo uma rede de estratégias para lidar com o texto. Isso não significa que não há instrução direta, mas que a instrução está incluída em eventos de leitura significativos e autênticos. Essa metodologia motiva os alunos a usarem as pistas que o texto oferece – predição, dicas de contexto, palavras cognatas e/ou repetidas, sinais gráficos e figuras, conhecimento de mundo e conhecimento prévio de sistemas linguísticos. Se bem conduzido, o trabalho deverá estar baseado em um modelo interativo de leitura (Goodman 1984). É importante dizer que essa metodologia pressupõe que a leitura seja uma tarefa agradável e que todo mundo terá sucesso, cada um a seu tempo, em dominar a habilidade de leitura. Como o ser humano está programado para adquirir linguagem, a única coisa necessária para desenvolver a leitura em LE é um aluno motivado, uma oportunidade e o prazer que a leitura gera naturalmente – desde que o professor não transforme a leitura em uma atividade maçante.

Para isso, o professor precisa ter conhecimento sobre texto e leitura.

É mister ressaltar aqui a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa. Segundo Goodman (1967), uma leitura oral envolve simultaneamente recodificação e decodificação, ou seja, o leitor, além de construir o significado do texto, precisa se preocupar em reproduzi-lo em um discurso oral. Uma leitura silenciosa é muito mais rápida e não está ligada ao processo de recodificar o que está sendo lido, como é feito na leitura oral. Na leitura silenciosa, o leitor move-se rapidamente pelo texto, predizendo estruturas, chegando a conclusões rápidas sobre o significado e só parando ou regredindo quando ele não confirma suas predições. Por essas razões, no ensino de inglês instrumental da UFPel o foco está centrado no processo de leitura silenciosa, visto que o que se pretende desenvolver no aluno é a habilidade de ler e construir significado de um texto.

Numa visão interativa, a leitura é vista como linguagem escrita receptiva, um dos quatro processos lingüísticos das sociedades alfabetizadas. Nos processos gerativos produtivos (fala e escrita), um texto é gerado para representar significado. Nos processos receptivos (compreensão oral e leitura), o significado é construído através de transações com o texto e indiretamente através do texto com o escritor. Tanto os processos gerativos como os receptivos são construtivos, ativos e transacionais. Para o professor de inglês instrumental importam os processos receptivos, embora não se possa separar estes dos gerativos, se considerarmos que os dois são duas faces da mesma moeda.

O significado não é uma característica dos textos. Em vez disso, os textos são construídos pelos autores para serem compreendidos pelos leitores, que constroem significado a partir da leitura. O significado está no autor e no leitor. O texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo.

A compreensão depende de quão bem o autor constrói o texto e de quão bem o leitor o reconstrói e constrói significado. Mas o significado não passa entre o autor e o leitor. Ele é representado por um autor em um texto e construído a partir de um texto pelo leitor. Características do autor, do texto e do leitor,

todas influenciarão o significado resultante (Goodman, 1967). Mais uma vez, é de suma importância o afastamento da idéia na qual o leitor “lê” apenas quando está percebendo e identificando letras, palavras, padrões de ortografia e grandes unidades de linguagem. O leitor não está confinado a um pedaço de papel impresso quando lê (Goodman, 1967). É claro que sem conhecimento do código, não há leitura. No entanto, a decodificação é apenas uma parte – ainda que importante – desse processo complexo. Na verdade, o leitor que procuramos formar é aquele que utiliza não somente um campo maior de visão sobre o que foi impresso, mas também ativa seus esquemas mentais para confirmar, rejeitar ou fazer novas adivinhações durante a leitura. O leitor que queremos formar é o leitor inquieto, que avança ao longo do texto, mas que não tem pudores e vergonha de voltar ao início. Queremos o leitor que antes, durante e após o processo de leitura questione o que lê e o que sabe sobre o que leu. A leitura deve ser como um diálogo onde o leitor “diz” para o texto o que sabe sobre o assunto, “ouve” o que o texto tem a “dizer”, e constrói significado, conhecimento e a sua interpretação a partir dessa “conversa”.

Para o ensino de inglês instrumental e para qualquer ensino de línguas estrangeiras ao envolver um texto é importante deixar claro que tipo de texto é esse considerado tão importante na formação de um cidadão crítico. A maioria dos textos encontrados nos livros didáticos de ensino de língua estrangeira tendem a ser insatisfatórios, porque o propósito autêntico da leitura é seguidamente afogado pelos objetivos de melhorar o nível de língua. Esses textos são criados e distorcidos, para incluir numerosos exemplos gramaticais que são o objetivo da unidade. Além disso, geralmente esses textos não têm nada a acrescentar ao aluno, pois o autor está tão concentrado na gramática, que ele esquece a necessidade de ter uma mensagem. Por essa razão, o aluno não tem a oportunidade de praticar as estratégias de leitura, tornando a aula de língua estrangeira altamente monótona.

O objetivo dos cursos de Letras – Habilitações em LE deveria ser por um lado o processo de leitura em LE como centro da aquisição da língua estrangeira, e por outro, a formação do professor. No Brasil, os cursos de formação de professores de LE

têm duas tarefas fundamentais – ensinar a LE e formar o docente. A partir da realidade do Curso de Letras – Habilitação em Português / Inglês da UFPel, no que diz respeito a essa formação, surgiu a necessidade de oferecer projetos em que o aluno tivesse o espaço para construir conhecimento sobre leitura, texto, planejamento e ensino, partindo da própria prática e desenvolvendo a capacidade de reflexão em cima do seu próprio trabalho. A reflexão é considerada uma fonte de conhecimento, 'na qual a mente se vira para dentro e observa suas próprias ações sobre aquelas idéias que derivaram de outras idéias' (Locke, 1706. Apud Tarvin & Al-Arishi, 1991). O fato de que as horas destinadas às disciplinas de Lingüística Aplicada eram insuficientes e, portanto, não havia espaço para discussão sobre o ensino de Inglês Instrumental, aliado à grande demanda por esse tipo de ensino pelos cursos de graduação da UFPel, relacionado à falta de docentes, fez com que fosse oferecido um curso sobre teoria e prática de leitura em Língua Inglesa.

De acordo com Freire (1996) "Ensinar não é transferir, é construir conhecimento junto com o outro". Para poder construir conhecimento junto com o outro, é necessário, primeiro, refletir. Consideramos a falta de reflexão dos alunos nos cursos de Letras/LEs conseqüência da falta de objetivo ao escolher o curso e, mesmo cursando uma habilitação em língua estrangeira, porque gostam da língua, da falta de compreensão da importância da carreira que escolheram. Como diz Marti (1996), sair do espaço lingüístico original permite o que é filosoficamente referido como a aquisição de conhecimento da "alteridade do outro"<sup>4</sup>. Somente quando os outros são reconhecidos como outros – isto é, diferentes – é que se torna possível criar relações de respeito com a realidade plural de indivíduos e comunidades humanas. Esse conceito mostra uma das grandes importâncias na aprendizagem de, no mínimo, uma língua estrangeira e a conseqüente relevância da profissão de professor dessa área de atuação. O essencial que os futuros professores possam refletir sobre isso e sobre sua ação enquanto professores em formação, pois só assim poderão se tornar profissionais criativos e críticos, não apenas do contex-

---

<sup>4</sup> "The otherness of the other", Marti (1996).

to, mas do seu próprio papel enquanto profissionais da educação. Entretanto, apenas refletir individualmente não é suficiente, é necessário que a reflexão possa ser feita de maneira colaborativa. Com essas crenças em mente, os pesquisadores planejaram um curso em três etapas – teoria, elaboração de material e prática pedagógica, utilizando uma metodologia de aprendizagem colaborativa num primeiro momento e, na segunda etapa do curso, um ensino colaborativo.

O aluno que poderia participar desse curso teria que ter um nível suficiente de língua inglesa para poder ler nessa língua. Isso significa dizer que ele teria que ter a capacidade de ler textos teóricos e ter compreendido o suficiente para, na discussão em grupo, construir conhecimento sobre texto e leitura. Em segundo lugar, ele precisaria selecionar textos para elaborar material didático para lecionar Inglês Instrumental. Embora ele não necessitasse de uma fluência e correção lingüística em nível avançado na sua produção oral, para ministrar aulas de inglês instrumental, já que essas aulas são ministradas na língua materna do aluno, era imprescindível o conhecimento da língua inglesa para poder lidar com os textos e guiar os alunos à construção da leitura em língua inglesa. Para verificar isso, houve uma prova de seleção, que consistiu em uma prova de compreensão textual. Um número significativo inscreveu-se para essa seleção e foram considerados aptos ao curso 15 alunos.

O curso teve o nome de *English for Specific Purposes* e teve a duração de 120 horas aula, divididas em 2 semestres: 1999/2 e 2000/1. O semestre de 1999/2 foi dividido em 2 etapas: uma teórica e a outra de elaboração de material, ou seja, da transformação da teoria em prática, processo considerado fácil por uns, no entanto, tão difícil e sofrido para outros. Difícil, por não ser um processo automático. Sofrido, porque faz com que o professor em formação tenha que pensar e repensar, escrever e reescrever, aceitar que não entendeu e rediscutir, ser coerente na prática com aquilo que diz concordar na teoria. A primeira etapa foi ministrada pelos dois pesquisadores, que utilizaram uma metodologia colaborativa de ensino. O objetivo de empregar uma metodologia colaborativa era promover uma filosofia de cooperação ao invés de competição e tentar incorporar princípios de

ensino centrado no aluno. Aprender a ensinar é um processo que se desenvolve, no qual os professores precisam processar e re-processar seu conhecimento sobre ensinar através de uma variedade de experiências pedagógicas. Da mesma maneira, transformar teoria em prática é primeiro compreender a teoria. Saber se compreendeu incorre em produzir uma prática que traduza esse conhecimento teórico. As pessoas em geral têm a idéia de que essa transformação é uma ação pacífica. No entanto, a prática mostra que, efetivamente, essa passagem é complexa e difícil. Não é fácil ser coerente entre a fala e a prática. A expressão mais usada no curso foi POR QUÊ?, tanto por alunos quanto por professores.

Certos de que a chave do sucesso para a formação de um bom professor, aquele que pode chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando e incentivar seus alunos a fazerem a mesma coisa (Cunha, 1998), elaboramos um curso que deu ênfase na reflexão dentro da visão de Locke e na construção colaborativa do conhecimento indispensável para a formação do professor de língua estrangeira instrumental. Ainda, de acordo com Cunha (1998, p. 35).

Outra constatação importante foi perceber o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e o saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir. Há a confirmação de que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente.

A cooperação parece ser uma atitude necessária para o crescimento do indivíduo e do grupo ao fazer e refletir sobre a sala de aula. Há quatro tipos gerais de padrões organizacionais em ensino colaborativo (Cunningham, 1960 p. 22-3): com um líder, que dá um status maior a um membro do grupo; do tipo associado em que não existe um líder designado, mas poderá

emergir como resultado das interações entre os membros do grupo numa dada situação, podendo ser compartilhado o poder de decisão; com uma relação professor experiente vs. professor novo na qual um tem maior responsabilidade que o outro, e o grupo coordenado, no qual não há uma responsabilidade compartilhada por um grupo comum de aprendizes, mas há planejamento conjunto por 2 ou mais professores que estão lecionando o mesmo conteúdo a grupos separados de aprendizes. Na primeira metade de 1999/2, foi usado o tipo associado entre os dois pesquisadores que ofereceram o curso. Os alunos foram incentivados a verbalizar suas dúvidas e seus entendimentos e a refletir sobre as opiniões dos colegas. Como era uma turma muito participativa, as discussões foram muitas e variadas até sanarem as dúvidas, que eram diversas. O refletir em voz alta e convencer os colegas é um passo definitivo na construção de conhecimento. No final dessa etapa, os alunos foram submetidos a uma prova teórica, para verificar que conhecimento havia sido construído. Nessa prova, foi constatado que cinco alunos não estavam prontos para continuar a caminhada. A turma, então, continuou com dez alunos.

Na segunda metade de 1999/2, esses dez alunos foram divididos em cinco pares. A escolha dos pares foi espontânea e pacífica. Em seguida, foram escolhidos os cursos de graduação para os quais seria ministrado Inglês Instrumental em 2000/1. Essa escolha teve como critério a lista de pedidos dos cursos de graduação. Foram escolhidos os primeiros cinco cursos – Biologia, Química, Artes Visuais, Engenharia Agrícola e Administração. Neste momento do curso foi escolhido, para um ensino colaborativo, o tipo de padrão organizacional de grupo coordenado, tendo como princípio norteador a idéia de Nunan (1992) de poder e decisões compartilhadas.

Feita a escolha do tipo de padrão organizacional, o grupo trabalhou harmoniosamente dentro dessa abordagem colaborativa. Em cada encontro, os pares, de uma maneira geral, traziam suas propostas e jogavam para a discussão em grupo. Muitas vezes, as duplas trocavam e mesclavam atividades, fazendo as devidas adaptações para a realidade do seu grupo. Isso era possível devido ao fato de que todos os cursos de Inglês Instrumental que estavam sendo montados para diversos cursos de graduação

da UFPel teriam, como projeto de extensão em 2000/1, uma primeira parte com textos sobre cultura geral. Somente a partir da segunda metade dos cursos de Inglês Instrumental é que começaria o trabalho com textos específicos para cada uma das áreas de conhecimento dos cursos escolhidos.

Até o final do projeto de 1999/2, os alunos construíram toda a parte de textos sobre cultura geral para os projetos de extensão de 2000/1. Embora o grupo tenha trabalhado muito bem em relação ao aspecto colaborativo, árduo foi o caminho de elaboração de atividades que promovessem a construção de significado sobre os textos propostos. Mesmo tendo construído conhecimento sobre o que é leitura na parte teórica do curso, os alunos que ministrariam aulas de Inglês Instrumental em 2000/1 muitas vezes não propunham atividades “construtoras” de significado, mas sim “decodificadoras” de textos. Além disso, vários foram os momentos em que o trabalho proposto não possuía uma linha, um “fio condutor”. Levou tempo e várias discussões para que o grupo compreendesse que as atividades propostas deveriam levar os alunos dos cursos de Inglês Instrumental à construção gradativa de significado na leitura dos textos. Da mesma forma, os futuros ministrantes propunham ordens de exercícios que não comunicavam. Provocávamos o grupo dizendo que as ordens de atividades deveriam “conversar” com o aluno de Inglês Instrumental, e essa provocação deixava os alunos inquietos e ávidos por respostas. Depois de inúmeras repetições do processo de tentativa e erro, o grupo construiu conhecimento sobre como era a “conversa” a respeito da qual os responsáveis pelo projeto falavam. Essa metáfora da conversa vem dos princípios da abordagem comunicativa na qual as atividades e as instruções devem interagir com o usuário, convidá-lo a participar da atividade.

Nesse ponto, faz-se importante a reflexão sobre o porquê da dificuldade que os alunos participantes do projeto tiveram em passar o conhecimento construído na teoria para a prática. Acreditamos que a principal razão para esse problema é a existência da memória. Todos nós somos o reflexo do que vivemos. Todos os nossos alunos leram durante sua vida escolar acreditando (ou sendo iludidos) que leitura é decodificação. No início das discussões sobre o que é ler, seguidamente ouvia-se colocações como

“o que o texto me passa...”, “o que o autor me transmite...”, “o que eu consegui absorver do texto foi...”, entre outras. A idéia de que o leitor é algo como uma “esponja” ou “antena” tem sido reforçada nas escolas por muitos anos. Todos nós alguma vez em nossa vida escolar já recebemos uma folha de exercícios de compreensão que eram na verdade “ache no texto”. Infelizmente, não tem havido construção de significado na leitura proposta por muitas das nossas escolas. E essa realidade tem construído “muros de memória” que são difíceis de derrubar na nossa mente. No entanto, através da discussão e da reflexão na qual o grupo se propôs a participar, foi possível a quebra da memória sobre o que ERA leitura.

Concluída a primeira parte do projeto em 1999/2, quando cada dupla tinha as aulas de Inglês Instrumental com textos de cultura geral prontas, chegou-se ao momento mais esperado pelos alunos ministrantes: o projeto de extensão em 2000/1. Esse foi o momento mais esperado porque dos dez participantes, apenas um já trabalhava como professor, e mesmo assim nunca havia exercido a função de professor de Inglês Instrumental. Ao longo desse semestre, esses acadêmicos também teriam como tarefa a elaboração da segunda metade das aulas para seus cursos, desta vez com textos voltados para cada uma das áreas de conhecimento já citadas anteriormente. Para que se continuasse dentro da abordagem escolhida, todo o grupo deveria se reunir uma vez por semana para, não somente apresentar e construir atividades colaborativamente mas também compartilhar experiências e situações de cada um dos ambientes de ensino. Desta forma, também haveria construção colaborativa da prática pedagógica dos ministrantes.

No que diz respeito à atuação pedagógica desses alunos, confirmou-se a hipótese levantada e que foi uma das bases de todo projeto: alunos em início de graduação podem ministrar aulas desde que cumpram alguns pré-requisitos básicos. Para esse projeto, como já foi dito, um dos pré-requisitos básicos foi nível de língua inglesa suficiente para ler os textos sobre teoria de leitura, selecionar textos e elaborar atividades de compreensão. Vale lembrar que esse nível de língua inglesa foi verificado no início do curso em 1999/2. O outro item de avaliação obser-

vado ao longo do curso foi a construção de conhecimento sobre leitura durante a primeira parte de curso de 1999/2. Vale lembrar que a elaboração das aulas com textos de cultura geral para a primeira parte dos cursos de 2000/1 também poderia eliminar alunos do projeto, o que não aconteceu devido ao bom nível das aulas apresentadas.

Todos os alunos foram observados durante sua prática pedagógica, sempre pelo seu par e algumas vezes pelos professores responsáveis pelo projeto. A partir disso, nos encontros semanais, havia o relato de experiências dos ministrantes e observadores. Como um todo, os alunos demonstraram uma excelente prática pedagógica. Houve boa colaboração dentro dos pares e com os professores responsáveis, fato que contribuiu muito para a reflexão dos professores em formação sobre sua atuação em sala de aula. Infelizmente, essa colaboração não se repetiu na interação entre duplas. De maneira geral, os ministrantes só agiam colaborativamente enquanto o seu trabalho era o foco de discussão. Diversas foram as vezes nas quais uma dupla relatava e refletia a respeito de sua prática e de suas propostas e as demais discutiam como apresentariam as suas posteriormente. A cooperação defendida por Freire (1996), na qual cada um é responsável pela construção do conhecimento do outro, não ocorreu como desejado. A reflexão sobre essa falta de interesse dos alunos na participação colaborativa leva a duas hipóteses: i) os alunos não perceberam a relevância dos relatos das outras duplas por acreditarem que o que acontecia em um curso de Inglês Instrumental para uma determinada área de conhecimento não dizia respeito ao seu curso e portanto, não tinham o que contribuir; ii) o ser humano parece ter perdido o senso de colaboração devido à extrema valorização da competição na sociedade moderna.

Desta forma, constatou-se que o excelente nível de colaboração que existiu em 1999/2 deveu-se à necessidade que cada um tinha de construir significado sobre leitura e elaborar atividades de Inglês Instrumental das quais todos poderiam tirar proveito. Quando tornou-se mais importante o “colaborar com o outro” do que o “colaborarem comigo”, os professores em formação repetiram o modelo de competição da sociedade.

O projeto, que surgiu de uma necessidade do Curso de Letras, Habilitação em Português/Inglês, mostrou-se muito produtivo em relação ao aproveitamento dos alunos que participaram. Esses alunos construíram conhecimento teórico sobre texto, leitura e ensino de língua instrumental, ao mesmo tempo em que desenvolveram a capacidade de elaborar material e de ministrar aulas.

A metodologia colaborativa proposta para o curso demonstrou algumas falhas, talvez devido à tendência atual do ser humano de trabalhar individualmente e a dificuldade que se encontra em aceitar uma construção de aprendizagem coletiva. Isso, de certa forma, prejudicou a reflexão ou talvez seja mais apropriado dizer a construção da reflexão. É interessante apontar que alguns alunos conseguiram fazer uma reflexão de sua caminhada, mas tiveram dificuldade de contribuir na reflexão do grupo.

Algumas reflexões interessantes que surgiram do trabalho foram:

(...), devo dizer que foi o seu segundo momento (do curso), caracterizado pela elaboração das aulas de março do ano seguinte, que se mostrou para mim mais ardoroso. A tarefa de criar as primeiras aulas, tanto para mim quanto para minha companheira de dupla, mostrava-se como algo muito difícil, uma vez que, na verdade, desconhecíamos o que nossos instrutores chamavam de “fio condutor” da aula.

(U.K.A.)

Na segunda metade do primeiro semestre, quando tivemos que preparar as aulas e escolher textos foi muito difícil, porque não tínhamos muita noção de como fazer isso para um curso de ESP. Portanto, 'apanhamos' muito de cada texto e, até adquirirmos a noção do que era 'fio condutor' e 'o texto conversar com o aluno', achamos que não conseguimos realizar um trabalho realmente bom e já estávamos cansadas de responder 'why questions'. Contudo, a partir do momento em que pegamos a prática, o trabalho fluiu de maneira mais produtiva.

(G.P.C. e A.P.F.)

Essa idéia de que as atividades e textos de uma aula devam estar interligados foi uma das tarefas mais difíceis de os alunos entenderem. Enquanto não compreenderam, não conseguiam elaborar unidades de ensino. Havia um ou dois textos com exercícios estanques. Um desenho de aula sem uma unidade torna-se um obstáculo na construção do conhecimento do aluno. É necessário que o aluno sinta um fluir do trabalho na unidade de ensino.

(...), as atividades levavam no mínimo três horas para ser elaboradas, uma vez que selecionar um texto considerado por nós como “bom” também representava outro desafio.

(U.K.A.)

Foi interessante constatar que, na seleção do texto, o problema maior para alguns alunos foi diferenciar um texto fabricado do autêntico. Embora, teoricamente, eles conseguiam explicar a diferença, na hora de propor um texto eles não conseguiam ser coerentes. Outro fato interessante é constatar que os professores em formação, assim como as pessoas em geral, têm dificuldade de aceitarem críticas, mesmo que construtivas.

Além disso, após todo esse trabalho de elaboração, raras não foram as vezes em que nossas aulas voltavam crivadas de correções e bilhetes, sendo necessário refazê-las. Devo confessar, ainda, que muitas vezes me encontrava desanimado ao receber críticas e correções, uma vez que senti-me, por ocasiões, incapaz de trabalhar com o ensino de língua instrumental. Creio que essa suposta “incapacidade” que vivenciei em princípio se dava devido à minha descrença na nova proposta de ensino de língua instrumental com a qual deveríamos trabalhar. Em verdade, para mim era muito difícil acreditar em uma prática pedagógica que não primasse pelo ensino de regras gramaticais, pois, estando ainda muito arraigado às raízes do ensino de inglês tradicional em cursinhos, possuía a mais absoluta certeza de que os alunos não conseguiriam desenvolver as suas habilidades de leitura sem os fundamentos de uma teoria gramatical. (...) Todos esse fatores contribuíram, de fato, para que tal etapa do projeto fosse considerada uma “prova de fogo”, em virtude das dificuldades a serem enfrentadas. (...) os problemas

com os quais inicialmente nos deparamos foram sendo atenuados com o passar do tempo. (...) crescimento se fez de uma maneira gradual, impossibilitando, portanto, precisar o momento em que se deu. Importantíssimo é dizer, além disso, que minha concepção de aprendizagem vinculada ao ensino da gramática foi aos poucos desaparecendo, ao ponto que não pude perceber o momento em que comecei a me mostrar mais seguro com relação às aulas por mim planejadas.

(U.K.A.)

Outros não fizeram a mínima reflexão sobre sua ação e continuaram, ao final do curso, ignorando todos os momentos do processo. Esses alunos, felizmente, foram poucos. É o tipo de professor em formação que tem uma idéia fixa sobre o ensinar e o aprender e não quer refletir sobre sua visão e, portanto, não consegue quebrar com a memória. Na realidade, o grande desafio para os cursos de formação de professores é fazer com que essas pessoas possam parar, olhar em sua volta e realmente enxergar as práticas pedagógicas existentes, analisá-las e construir uma que seja adequada ao desenvolvimento da aprendizagem deles e de seus alunos.

Na segunda etapa do curso, a elaboração do material didático demonstrou-se difícil, mas muito construtiva, considerando que ao longo da caminhada a maioria dos alunos entendeu a metodologia de ensino de língua estrangeira instrumental proposta pela UFPel e conseguiu demonstrar esse conhecimento na qualidade do material apresentado. Esse material foi utilizado no projeto de extensão INGLÊS INSTRUMENTAL que atendeu cinco cursos de graduação desta Universidade em 2000/1. Algumas dificuldades encontradas pelos participantes do projeto podem ser vistas a seguir:

(...) em relação ao trabalho em dupla, acredito que tenha tido prós e contras. Foi muito bom para o crescimento inicial: troca de opiniões, preparação de aulas, primeiras observações. Foi bom ter ministrado aulas com outra pessoa porque deu uma segurança maior no começo do curso e porque pudemos ver como agir e como não agir em aula; entretanto, tive uma ex-

perícia um pouco frustrante ao final do curso com relação à minha companheira, pois senti que eu estava trabalhando mais do que ela, ou pelo menos mais interessada.

(G.L.H.)

Em relação ao relacionamento entre a dupla, houve algumas divergências, obviamente devido às diferenças de personalidade e de pontos de vista, o que é perfeitamente normal quando duas pessoas trabalham juntas; mas mesmo assim, houve grandes contribuições de uma ministrante para com a outra.

(J.V.O. e V.P.S.)

Outro ponto negativo foi com relação ao trabalho em dupla e como isso refletiu nos alunos. Por um lado, ao preparar as aulas, discuti-las e ao fazer as observações, o trabalho em dupla foi muito proveitoso, mas por outro lado, sentimos que os alunos tinham reações diferentes dependendo de quem estava dando aula (...).

(G.P.C. e A.P.F.)

O exercício de trabalhar em grupos e saber ouvir o outro e ser responsável tanto pela construção de seu próprio conhecimento quanto pela aprendizagem do outro torna-se mais difícil por ser uma atividade pouco praticada na sociedade em que vivemos.

Quanto ao resultado dos cursos de Inglês Instrumental oferecidos em 2000/1 e tendo em vista o objetivo de instrumentalizar os alunos de cinco cursos de graduação da UFPel – Biologia, Química, Engenharia Agrícola, Artes Visuais e Administração – para a leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa, podemos dizer que foi alcançado. A grande parte dos alunos que concluíram o projeto de extensão foi aprovada, demonstrando a capacidade de construção de significados sem utilizar o processo de tradução. Entretanto, constatamos um número considerável de evasões em duas das turmas – Artes Visuais e Biologia. A partir do depoimento dos alunos ministrantes, verificamos duas realidades diferentes para a evasão. No caso da Biologia, ao chegar perto do final do semestre, a carga de trabalho na graduação fez com que os alunos optassem pelas suas obrigações acadêmicas

em detrimento do curso de extensão. Já em relação ao Curso de Artes Visuais, os alunos simplesmente deixaram de comparecer e não apresentaram nenhuma justificativa. Acreditamos que esses alunos, entre outros motivos desconhecidos, não tenham visto relevância do desenvolvimento da capacidade de leitura em Língua Inglesa dentro de sua graduação, considerando que a atuação dos ministrantes foi ótima.

Continuamos acreditando que o caminho, no século XXI, é de ações cooperativas tanto de aprendizagem quanto de ensino, que na verdade se tornam uma só. Ao usar uma metodologia cooperativa no ensino, aprendemos a escutar o outro, a aceitar o outro, a ceder espaços, a crescer em todos os sentidos, a escrever e reescrever uma prática coerente, criativa que promove a construção do conhecimento do outro além do nosso. Ao ouvir trabalhos de Pretto (2000), Kenski (2000) e Morán (2000) sobre saberes e linguagens na educação e comunicação pode-se notar que o conceito de cooperação perpassa fortemente pelas inovações da área da educação. Certamente, em uma abordagem comunicativa de ensino de línguas, embora o termo possa estar desgastado, seja de língua básica ou de língua instrumental, os conceitos principais que fundamentam a proposta são interação, cooperação e construção de conhecimento.

Pode-se dizer, então que o ensino colaborativo na formação do professor de língua estrangeira instrumental trouxe resultados positivos, embora tenha apresentado algumas falhas. Na primeira parte do projeto, em 1999/2, os alunos tiveram que agir colaborativamente com os textos teóricos para construir conhecimento sobre texto e leitura. Em outras palavras, resgatando a metáfora já citada, eles tiveram que 'conversar' com os textos. A seguir, os alunos 'conversaram' com os colegas, para construir conhecimento sobre leitura e texto, bem como para elaborar sua própria prática pedagógica. No entanto, quando deveriam 'conversar' com os colegas para contribuir na construção do trabalho do outro, não houve diálogo. Portanto, pode-se concluir que a abordagem colaborativa só existe efetivamente quando todos os participantes da 'conversa', sejam eles alunos ou professores, queiram 'conversar'.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADRAWI, Nazly. The reading dilemma: meeting individual needs. *English Teaching Forum*, July, 1992, p.16-31.
- BRANSFORD, J. D., STEIN, B. S. & SHELTON, T. Learning from the perspective of the learner and the comprehender. *Reading and the Foreign Language*, New York: Longman, 1984, p. 28 - 47.
- CUNHA, Maria Isabel. *O Professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara : JM Editora, 1998. p.118)
- CUNNINGHAM, L. L. Team teaching: where do we stand? *Administrator's Notebook* 8, 1960.
- ESKEY, David E. Learning to Read versus Reading to Learn: Resolving the Instructional Paradox, *English Teaching Forum*, July 1983, pp.2-5.
- FATHMAN, A. K. & KESSLER, C. Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, USA: Cambridge University Press, 1993, 127 - 140.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 pp.
- GOODMAN, Kenneth S. Behind the eye: what happens in reading. In: *Theoretical Models and Processes of Reading*, (eds) Harry Singer & Robert B. Ruddell, 470 - 496.
- \_\_\_\_\_. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: *Theoretical Models and Processes of Reading*, (eds) Harry Singer & Robert B. Ruddell, p.497 - 509.
- \_\_\_\_\_. Unity in reading. In: *Becoming readers in a complex society*. 83<sup>rd</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education, part 1. Chicago: University of Chicago Press, 1984, p. 79 - 114.
- KENSKI, Vani M. Múltiplas linguagens na escola. In: *Jornada UFPel Virtual*, UFPel, 2000.
- MORÁN, José Manuel. Internet – Saberes e mudanças na educação. In: *Jornada UFPel Virtual*, UFPel, 2000, textos disponíveis no site <http://www.eca.usp.br/prof/moran>

---

NUNAN, David. Toward a collaborative approach to curriculum development: a case study. In: *Collaborative language learning and teaching*. Edited by David Nunan, England: Cambridge University Press, 1992. pp 230-253.

PRETTO, Nelson. Linguagens e tecnologias na educação. In: *Jornada UFPel Virtual*, UFPel, 2000, textos disponíveis no site <http://www.ufba.br/~pretto>

RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. New York : Cambridge University Press, 1990.

TARVIN, William L. & AL-ARISHI, Ali Yahya. Rethinking Communicative Language Teaching: Reflection and the EFL Classroom, *TESOL Quarterly*, v.25, n.1, 1991, pp.9-27.



# De receptor de informação a construtor de conhecimento O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras<sup>1</sup>

Désirée Motta-Roth<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Santa Maria

## INTRODUÇÃO

Ao longo desta última década, a literatura em Lingüística Aplicada tem enfatizado a importância do engajamento do aluno de língua estrangeira em contextos comunicativos como modo de oportunizar o uso efetivo do vocabulário e da gramática da língua-alvo (ver, por exemplo, Pica et al., 1996). Essa interação contribuiria para que o aluno refinasse seu conhecimento, expandindo os sistemas gramatical e discursivo da interlíngua (idem, p. 60). Entretanto, até bem recentemente, embora se buscasse uma abordagem comunicativa no ensino de línguas na escola, a implementação de um programa legitimamente sóciointeracionista era difícil. Muitas vezes, tal dificuldade era creditada ao pouco uso da língua-alvo fora da sala de aula.

De modo geral, na escola pública, especialmente naquelas fora das grandes metrópoles, o contato com falantes nativos é

---

<sup>1</sup> Trabalho elaborado como parte do Projeto Integrado de Pesquisa CNPq no.523338/96-1, dentro do GRPESQ “Linguagem Como Prática Social”, <http://www.labler.ce.ufsm.br>.

<sup>2</sup> Agradeço a Fernanda Siqueira (PIBIC) e Fabiana Kurtz (IC/CNPq), membros do LABLER, pela leitura prévia deste trabalho, e à Dra. Nina Célia de Barros (Dept. de Letras Vernáculas/UFSM) pelas críticas à versão inicial do manuscrito.

praticamente nulo, e a interação com professor e colegas torna-se a única (e pouco comum) fonte de uso da língua. Nesse caso, a língua-alvo raramente é usada como ‘forma de se estar no mundo’, como um sistema sociosemiótico que nos possibilita produzir significados relevantes para falantes e ouvintes, escritores e leitores, mas como uma disciplina objeto de estudo, um sistema de regras abstratas a serem aprendidas precisamente, sem que façam parte da educação integral do aluno. Ao longo do tempo, a sala de aula de língua estrangeira foi se construindo como uma impostura.

Nesse contexto, fora dos centros economicamente afluentes, é que a maior parte dos formandos do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria vivem, estudam, estagiam e, mais tarde, inserem-se como professores. Ao chegar à faculdade, há o agravante de que, muitas vezes, esses alunos assumem uma atitude passiva no processo de aprendizagem, eximindo-se do direito e da co-responsabilidade pela produção de sentido no uso da língua-alvo. Tal *assujeitamento* no processo de construção do saber parece resultar de um modelo hegemônico de escola que os formou e que consagra a norma, o discurso da autoridade e o saber como transmissível e existente aprioristicamente. Nesse modelo, seria suficiente a nossos formandos absorver dos professores as regras da língua-alvo e depois, já como futuros professores, retransmitir essas regras em uma corrente infinita. Seu trabalho como professor de língua estrangeira na escola estaria realizado. No entanto, a atualidade demanda muito mais. Sob uma outra ótica, a mídia nacional anuncia a premência de se repensar, no país, o ensino escolar e a formação de professores para fazer frente aos desafios de um mundo pautado pela força econômica dos grandes centros.

Ao discutir os saberes necessários ao professor de línguas na atualidade, pesquisadores têm enfatizado que, além dos conhecimentos específicos na área, o profissional deve ter habilidades para resolver problemas, elaborar discussões com clareza, responder rapidamente com soluções originais, ter mente aberta para mudanças e dominar o computador (Almeida Filho, 2000, p. 35). Em relação a esse último quesito, as literacias computacionais se constituem em ‘capital simbólico’ capaz de influenciar

60% da força de trabalho no século XXI e forçar uma reconfiguração de um contexto como o da sala de aula, que tem resistido a mudanças ao longo de séculos (Slowinski, 1999).

Pensando nas questões de aprendizagem de línguas estrangeiras e literacias computacionais e buscando compreendê-las melhor, coloquei como meta a reflexão sobre o papel de ambas como fatores intervenientes na formação do professor de língua estrangeira atualmente. Ao refletir sobre a interface entre essas questões, destaco como palavras-chave ‘produção do saber’, ‘aprendizagem’, ‘criticidade’, ‘autonomia’ e ‘tecnologia’ e coloco uma pergunta central: Como criar um contexto comunicativo, reflexivo e crítico para aprendizagem de língua estrangeira no Curso de Letras?

Em última instância, tento examinar a validade do uso do meio eletrônico na produção textual em língua estrangeira em relação a três questões: 1) ensinar língua estrangeira no Curso de Letras é ensinar a aprender; 2) formar futuros professores é desenvolver capacidades de refletir, criticar e discursar 3) construir conhecimento na contemporaneidade diz respeito ao uso de tecnologias intelectuais como as virtuais.

### Aprender e ensinar línguas hoje

Embora tenhamos que desafiar a naturalização do discurso que diz que teremos de nos inserir em uma sociedade tecnológica, pautada por uma economia dita globalizada, é bom que explicitemos e reflitamos sobre os debates correntes nos grandes centros econômicos, que têm gerado relatórios e ações práticas. Folheando *O livro branco sobre a educação e a formação na União Européia*, é possível encontrar passagens como a que se vê abaixo:

A mundialização das trocas, a globalização das tecnologias e, em particular, o surgimento da sociedade da informação aumentaram as possibilidades de acesso dos indivíduos à informação e ao saber. Mas, ao mesmo tempo, todos estes fenômenos produzem uma modificação das competências adquiridas e dos sistemas de trabalho. Para todos, esta evolução aumentou

a incerteza. Para alguns, criou situações de exclusão intoleráveis (Comissão Européia, 1995, p. 37).

É possível testemunhar, em diferentes pontos do planeta, a preocupação de educar cidadãos para dar conta de uma sociedade altamente especializada e dependente de conhecimento atualizado (Padilla, 1997). Em países que controlam o poder econômico, como os EUA, a estrutura social é essencialmente baseada na questão ‘qual sua profissão?’ (Stuckey *apud* Bizzel). Nesse caso (e em muitas outras sociedades baseadas no liberalismo econômico), a estrutura social é injusta, pois o poder econômico está concentrado em pontos específicos da estrutura. Em vista da valorização da formação profissional, tais sociedades estão mudando seu foco de atenção da produção de bens de consumo para a produção de conhecimento. Nesse contexto, o papel do professor de línguas é essencial na sociedade, ainda mais se pensarmos que as habilidades comunicativas não são distribuídas igualitariamente em relação ao privilégio econômico que podem trazer e podem tornar-se cruciais no sucesso:

De entre as medidas que serão aplicadas a partir de 1996 no plano europeu, as principais iniciativas propostas visam:...*dominar três línguas europeias*. Exemplo de ação preconizada:...entrada em rede das escolas que tenham desenvolvido mais a aprendizagem das línguas (Comissão Européia, 1995, p. 37).

Para formar alunos com novas competências, especialmente em línguas estrangeiras, o professor do novo século deverá ser visto como um ‘intelectual transformador’ (Giroux, 1997, p. 28-29), que desenvolve:

pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora da sociedade.

Aprender a língua, refletindo sobre o ensino de línguas no Curso de Letras da UFSM, o objetivo geral das disciplinas de Inglês VII e Inglês VIII do último ano é desenvolver as habilidades comunicativas de ler, escrever, ouvir e falar em inglês em nível avançado. Em vista do que significa ser professor hoje, tais disciplinas têm, como um dos objetivos específicos, trabalhar a capacidade de reflexão metalingüística do aprendiz. Assim, alunos formandos devem desenvolver a capacidade de refletir consciente e criticamente sobre os processos e os produtos do uso da língua estrangeira (nesse caso, inglês), usando essa mesma língua estrangeira (e a terminologia profissional da área de lingüística) para explicitar essa reflexão. As aulas constituem-se assim em oportunidade para que o aluno aprenda e se comunique, a um só tempo, sobre a língua e por meio dela.

Ainda tendo em mente o que significa ser professor hoje, outro objetivo específico que pode ser estipulado nos dois últimos semestres, é desenvolver, ao menos em parte, as literacias computacionais dos formandos. A idéia é prepará-los para se engajar na discussão sobre o uso de tecnologia na aprendizagem que já está instaurada nessa mesma escola que os acolherá como estagiários ou como professores efetivos em um futuro muito próximo.

Ao tentar elaborar uma proposta de ensino reflexivo e comunicativo, que integrasse língua-alvo, consciência metalingüística e literacias computacionais, busquei implementar a interação escrita eletrônica em inglês entre os participantes do curso de Inglês VII e VIII no Curso de Letras (Português-Inglês) da UFSM. Cada semestre compreende 90 horas/aula, divididas em 6 horas semanais, divididas em três aulas de duas horas. Cada uma das três aulas semanais corresponde a um tópico: 1) questões de leitura, escrita, fala e compreensão oral em língua inglesa, 2) princípios da análise do texto e do discurso e 3) gramática avançada. O presente trabalho discute as aulas em que os alunos, usando o programa ICQ<sup>3</sup>, discutem leituras prévias sobre o primeiro tópico, feitas como tarefa de casa.

---

<sup>3</sup> ICQ é um programa de *chat* (conversa) que possibilita a vários usuários se conectar em um mesmo momento, estabelecendo um espaço virtual de reunião,

O objetivo em usar um programa de produção sincrônica de textos<sup>4</sup> era que toda a turma redigisse um grande texto coletivo sobre um tópico relevante de língua inglesa. O programa permite que várias pessoas interajam por meio da língua escrita, observando as declarações de cada participante na tela do computador. À medida que cada participante na sala de *chat* vai se conectando à rede (Internet ou *Web*), sua entrada na “conversa” vai sendo indicada na tela do computador, conforme mostra a Figura 1:

```
Student 4 enters the chat
Student 12 enters the chat
Student 01 enters the chat
Student 11 enters the chat
<Student 01> Hi, I'm Cher.
<Student 11> I'm Ricky.
<Student 12> Hi everybody, I'm Julian.
Student 13 enters the chat
<Student 13> I'm Sue.
<Student 4> I'm Leonardo.
<Student 4> let's start the discussion. What's the first topic
for today?
<Student 01> The first one is about box 16.2.
<Student 13> yeah, go ahead
```

Figura 1 – Exemplo do que aparece na tela do computador de cada participante do chat <sup>5</sup>

Na Figura 1, um a um, os participantes vão interagindo com o grupo, apresentando-se e tentando iniciar o debate. O Alu-

---

onde todos podem inserir comentários escritos sobre o tema em discussão. A contribuição de cada participante vai aparecendo na tela de modo que todos possam ‘participar da conversa’. Ao final da sessão, pode-se gravar e guardar o texto resultante da conversa.

<sup>4</sup> Agradeço à aluna Susana Cristina dos Reis, bolsista do LABLER/UFMS de Iniciação Científica/FAPERGS, pelo auxílio inestimável nesta pesquisa, chamando minha atenção para o funcionamento do programa já em 1998 e, desde então, me ajudando na implementação de *chats*.

<sup>5</sup> Os nomes originais foram trocados.

no 01 sugere ao grupo um tópico ('The first one is about box 16.2.'), e o Aluno 13 encoraja-o a iniciar ('yeah, go ahead').

Neste trabalho, analisei 09 sessões de *chat*, realizadas semanalmente, ao longo do sétimo semestre do curso, durante o ano de 1999, armazenadas no computador para posterior investigação. Para as sessões, os alunos se reuniram no Laboratório de Leitura e Redação (LABLER) da UFSM, cada um ocupando uma máquina, com possibilidade de manter contato imediato face a face apenas com o colega sentado à frente da máquina ao seu lado. Como a sala permite que se ouçam outras pessoas falando, os alunos tinham instrução de somente interagir via língua escrita pelo computador. A professora observava a conversa, ocupando um computador em uma sala anexa àquela em que se encontravam os alunos ou ocupando uma máquina em um outro local distante do laboratório.

O foco da análise recaiu sobre o processo de construção de sentido e sobre a contribuição de cada aluno para a negociação entre os membros como forma de construir conhecimento crítico sobre a língua estrangeira e sobre a área de Letras.

Seguindo uma lógica interna dada pela contribuição de cada participante ao fluxo da "conversa", cada pessoa oferece perguntas ou respostas ao tema que está sendo discutido em um dado momento da interação. O objetivo último é desenvolver a fluência na língua-alvo, retirando o foco da precisão formal e redirecionando-o para a eficácia na produção de sentido. O programa se baseia na escrita sincrônica dos participantes e acontece em tempo real; portanto, se uma pessoa quiser que sua contribuição seja imediata e siga o que vai aparecendo na tela, deve digitar sua contribuição com rapidez e "dar um 'Enter'". Em função das dificuldades de usar o teclado, tendo que dar conta de aspectos lingüísticos, tais como grafia e morfologia das palavras, sintaxe das frases e estrutura textual da conversa na língua estrangeira como um todo, o exercício se constitui em uma atividade de uso real da língua-alvo. Nessas condições, o *chat* se constrói como espaço de interação em que a fluência do uso da língua-alvo é mais importante do que a correção ortográfica ou gramatical das participações.

O uso dessa abordagem, com turmas de formandos nos anos de 1998 e 1999, em que a interação na língua-alvo se dá em *chats* ('conversas') sobre um conteúdo teórico na área de Linguística Aplicada, tem surtido efeitos interessantes: 1) o grupo tem a oportunidade de ler, refletir e discutir sobre as teorias em voga na área e 2) cada aluno tem a oportunidade de, através da interação com os colegas, com foco no conteúdo, trabalhar seu conhecimento e sua produção escrita na língua-alvo, desenvolvendo a consciência metalingüística e as habilidades de revisão e correção. O livro usado para leituras orientadas, que posteriormente são usadas como roteiro das discussões, é *A course on language teaching*, escrito por Penny Ur. Este é um livro teórico que aborda questões de língua inglesa sob a ótica do aluno que está entrando em pré-serviço (estágio). A cada unidade, a autora avança na discussão lingüística sobre conceitos tão variados quanto linguagem, aprendizagem e ensino, plano de curso, gramática, leitura, escrita, compreensão oral e fala. As sessões de *chat* servem para ajudar o aluno a esclarecer suas próprias dúvidas e as dos colegas.

### CRITICIDADE E CAPACIDADE DE REFLEXÃO

Pesquisas sobre aprendizagem mediada pelo computador têm enfatizado o papel da tecnologia em estimular a aprendizagem colaborativa do aluno, encorajando a busca de soluções de problemas através da interação com a máquina e com os colegas, com menos dependência do/a professor/a (Light, 1993, p. 49)<sup>6</sup>.

No caso dos *chats*, como a interação é síncrona, mas não face a face, o texto escrito constitui-se em negociação de pontos de vista entre os alunos. Nas aulas de inglês que reportamos neste artigo, a necessidade de negociação e de esclarecimento sobre questões surgidas durante a leitura dos textos colabora sobremaneira para a construção da autonomia do aluno. O uso do *chat*

---

<sup>6</sup> Light (1993, P. 49) também assinala que a inserção da tecnologia na sala de aula também pode ajudar no desenvolvimento de uma atitude mais positiva com colegas do sexo oposto.

parece contribuir para a constituição de um aluno que busca refletir criticamente e negociar decisões ao longo de um processo de aprendizagem colaborativa em que cada membro do grupo compartilha a responsabilidade pela aprendizagem.

A Figura 2 exemplifica o tipo de solidariedade que se estabelece em relação às competências lingüísticas de aluno.

Na interação, o aluno 3 pede desculpas por seus erros, perdendo o foco no processo de comunicação e instando os colegas a notarem a forma gramatical do seu enunciado: ‘pay attention in my writing, it’s terrible. sorry, I was tryuing writing something. We can start’. O aluno 12, por sua vez, redireciona a atenção do colega para o sentido da interação, encorajando-o a prosseguir e a interagir cooperativamente com o grupo (‘Oh..just write, don’t worry’).

A interação entre pares propicia ao aluno sentir-se menos ansioso do que na interação aluno-professor (Light, 1993, p. 44); além disso, o texto produzido em uma aula com *chat* resulta do esforço do grupo em prol de um objetivo conjunto: alcançar explicações satisfatórias ao grupo sobre questões específicas. A Figura 3 ilustra a avaliação feita pelos alunos, ao final do curso, sobre a metodologia do *chat*.

<Student 12> but where is Lisa, Zane and Patrick?  
(...)  
<Student 3> i don’t know,they are very late I in your opinion  
can we start’  
<Student 12> by the way, I read the chapter and we have to  
focus on the specifiC topic D. ask us to discuss, isn’t it?  
<Student 12> the first topic is: “ the professional teacher need  
to develop theories, awareness of options, and decision-  
making abilities”  
<Student 3> pay attention in my writing, it’s terrible. sorry,I  
was tryuing writing something. We can start  
<Student 12> Oh..just write, don’t worry

Figura 2 - Comentários que evidenciam o foco na comunicação

Eu me sinto bem à vontade nos *chats* sem a presença do professor porque nós podemos opinar sobre as leituras teóricas sem ter medo de escrever ou falar algo errado, sendo que o professor não está junto para corrigir-nos. Também me sinto à vontade pelo fato de ser uma discussão pelo computador onde não temos que falar pessoalmente com os colegas e sim escrever, é uma aula interativa. Sinto falta do professor em alguns momentos, porque às vezes tenho dúvidas a respeito do assunto a ser discutido, mas sinceramente prefiro a aula sem a presença do professor.

Figura 3 - Avaliação sobre como o/a aluno/a se sente no *chat*

Como é possível perceber pela avaliação do aluno reproduzida na Figura 3, é difícil para o aluno, ao mesmo tempo, escapar de um modelo modernista de ensino, em que a figura do professor é centralizadora de todo o conhecimento e poder de decisão sobre o que está ‘certo’ ou ‘errado’, para outra dimensão virtual em que o grupo negocia os rumos do debate em uma relação entre pares. Esse novo contexto virtual de aprendizagem é, a um só tempo, de liberdade de escolha e de co-responsabilidade (pelo que se vai discutir e aprender).

Eu me sinto bem à vontade nos *chats* sem a presença do professor porque nós podemos opinar sobre as leituras teóricas sem ter medo de escrever ou falar algo errado, sendo que o professor não está junto para corrigir-nos. Também me sinto à vontade pelo fato de ser uma discussão pelo computador onde não temos que falar pessoalmente com os colegas e sim escrever, é uma aula interativa. Sinto falta do professor em alguns momentos, porque às vezes tenho dúvidas a respeito do assunto a ser discutido, mas sinceramente prefiro a aula sem a presença do professor.

Figura 4 - Avaliação do processo de construção de conhecimento.

Houve problemas no uso do programa, pois alguns alunos nunca haviam usado computador, enquanto outros nunca haviam

participado do *chat* e se sentiam perdidos na dinâmica do programa ICQ:

Às vezes os *chats* são um pouco confusos, porque não nos encontramos nas questões, precisaria de alguém para nos orientar. Por outro lado isso é bom porque temos que nos virar e discutir sozinhos.

Figura 5 - Avaliação de problemas na interação.

Em vista dessa aparente oposição de forças positivas e negativas trazidas pelo programa, essa turma de formandos de Português-Inglês demorou algumas sessões para se adaptar à nova modalidade de aula: 1) sem a tradicional figura da autoridade da professora, 2) de forma menos normativa e prescritiva do que até então eles conheciam e 3) com uma recontextualização da sala de aula, em que eles não seriam alunos cujo papel seria ‘apenas’ ouvir ou seguir instruções, mas teriam que assumir um papel mais ativo e ‘profissional’ na construção do seu conhecimento.

#### DE RECEPTADOR DE INFORMAÇÃO A CONSTRUTOR DE CONHECIMENTO

Na interação mediada por computador, cria-se uma relação alternativa aluno-aluno e aluno-grupo que se torna benéfica para a mudança no tipo de participação do aluno na aula: de receptor de informação a construtor de conhecimento. Ao propor a discussão escrita em inglês sobre conteúdos teórico-práticos referentes ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira, o foco se desloca da forma do sistema da língua para se concentrar no conteúdo do discurso e na negociação dos conflitos <sup>7</sup> de opinião que aparecem.

De acordo com Coulthard (1985, p. 125), tradicionalmente há uma estrutura tripartite básica para a sala de aula: Pergunta, Resposta e Reforço (*Initiation-Response-Feedback*). O professor

---

<sup>7</sup> ‘Conflito’ é visto aqui conforme a definição de Light (1993:51) ‘discordância quanto à estratégia’ a adotar.

faz perguntas, dá informações, faz correções, dá instruções, avalia/critica o aluno. O aluno basicamente responde a perguntas individualmente ou em grupo, faz silêncio, interage desordenadamente em função ou não da tarefa prevista, brinca e ri (Chaudron, 1988, p. 32-3).

No contexto eletrônico, há um rompimento na verticalidade dessa relação, na medida em que cada membro do grupo ocupa um lugar virtual e pode negociar sua participação de forma mais isonômica: colaborando e interagindo em pares ou grupos através da língua estrangeira. O deslocamento do centro de atenção do professor para o grupo contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do aluno, já que o andamento da aula e a compreensão do conteúdo dependem da negociação do grupo sobre o rumo a ser tomado na interação e a compreensão conjunta da leitura.

<Student3> Fiona iam celia. What do you thing about 'enriched reflection' ?  
<student9> Celia I don't remember anything about this, could you give me your opinion?  
<Student3> fiona for me it's a kind of a model of teacher learning (...)  
<student02> I'm Ricky, and I think 'enriched reflection' is theory and practice together, I mean the integration with the reflexion and the experiences.

Figura 6 – A discussão se dá em torno de categorias relativas à profissão

Na Figura 6, o tópico em discussão diz respeito à definição do termo *enriched reflection* (que pode ser traduzido, grosso modo, como reflexão 'articulada' ou 'informada'). O Aluno 9 tem dificuldade para avançar a discussão nessa passagem, e o Aluno 3, em primeiro lugar, e o Aluno 2, logo após, tentam ajudá-lo a reelaborar o conceito em questão.

<Student 12> I think questioning is exstremaly important in a classroom because it means interaction and understanding.

<Student 13> I think we must do it because we must check what our students had learned  
<student01> Or to check or test understanding...  
<Student 13> yeah, It is a way to make students interact in the classroom (...)  
<Student 13a> We must do them feel comfortable and encourage their self-expression (...)  
<Student 13> it is the only way to check or test understanding (...)  
<student01> ...is very important in my point of view. (...)  
<student11> it is also important for us to see what they learned and what we have to re-teach. (...)  
<student4> I think questioning is important because students get stimulated in participating in class (...)  
<Student 12> Sorry, but I don't think that question is the only way that tests understanding  
<student4> and then they feel that their participation is important for the development of the class (...)  
<Student 13b> I mean we have to question them to promote interaction and to make them feel comfortable to express their ideas...

Figura 7 - Negociação de pontos de vista como instância de aprendizagem

É possível verificar aqui o papel da negociação de conflitos na construção do conhecimento, ao possibilitar ao grupo elaborar conceitos via *chat* virtual sem o auxílio da professora, levando o aluno a vislumbrar posições autorais sobre suas idéias (Fisher, 1993, p. 57, 60). Ao defender posições às vezes discordantes no grupo, o aluno contribui para o avanço da discussão, pois tem que argumentar pelo seu ponto de vista. Aí se estabelece a oportunidade de verbalizar questões teóricas, e reestruturar a linguagem, conforme as duas contribuições do Aluno 13 a e b na Figura 7. Nessa ocasião, o aluno percebe o erro no nível formal e o corrige. Nesses termos, o engajamento do aluno em interação significativa promove oportunidade de aprendizagem da língua estrangeira, já que, ao modificar seu enunciado por meio da negociação, essas oportunidades se intensificam (Pica et al., 1996,

p. 61). Além disso, quando percebe que compartilha com seu interlocutor (na Figura 7, o aluno 13) lacunas no conhecimento da língua-alvo, outro aluno (o aluno 1, 4, 11 ou 12, nesse caso) pode se tornar mais eficiente em analisar e aprender com as modificações lingüísticas dos enunciados dos colegas ao longo da interação. Essa eficiência resulta do fato de o aluno perceber a modificação do enunciado pelo colega como uma tentativa de buscar entendimento e não de servir como modelo da língua-alvo para subseqüente repetições (idem, p. 68).

Em especial, a modificação conversacional refere-se aos vários meios pelos quais o aprendiz negocia significado de forma a tornar-se compreensível e relevante, como, por exemplo, confirmação da compreensão, pedido de esclarecimento, repetição (Wajnryb, 1992, p. 55-6). A suposição aqui é a de que, quando o aluno é compelido a negociar significado, esse processo torna-se um fator importante na aprendizagem (Pica et al., 1996, p. 61).

### TECNOLOGIA E INTERAÇÃO

Pode-se considerar que um aluno autônomo reflete criticamente, negocia decisões e interage dinamicamente durante seu processo de aprendizagem. A introdução da tecnologia na sala de aula de inglês parece contribuir para isso ao mesmo tempo em que motiva o aluno a usar a língua estrangeira para a comunicação efetiva.

A introdução da tecnologia na sala de aula de línguas parece enriquecer o padrão de interação dos alunos, numa passagem de um padrão passivo de absorção da língua-alvo e aderência a comportamentos clássicos de sala de aula para um padrão ativo de aprendizagem baseado em iniciativa, produtividade e estratégias comunicativas de negociação de sentido. A criação de um ambiente comunicativo, reflexivo e crítico parece se dar em função das alternativas oferecidas pela virtualidade do ambiente à dinâmica da sala de aula tradicional, onde o professor posta-se à frente dos alunos. No *chat* não há definições de espaço, e qualquer um pode fazer sua contribuição ao grupo em qualquer momento, dependendo apenas de fatores como disposição, interesse,

disponibilidade, habilidade de ler o material de referência, manejar o teclado e o programa ou ainda escrever em inglês.

Para Kumaravadivelu (1994, p. 33-4), a interação efetiva pode ser categorizada como negociação de sentido por meio de atos de fala como ‘esclarecimento’, ‘confirmação’, ‘verificação da compreensão’, ‘pedidos’, ‘reparos’, ‘reação’ e ‘tomada de turno’. Nos *chats*, é possível observar essa movimentação retórica, conforme se observa nos exemplos da Figura 8:

‘confirmação’ e ‘esclarecimento’  
 <student6> people, presentation is when we are going to present ourselves to our students?  
 <student02> no, when we are presenting new material for them.  
 <student9> Sometimes the presentation could occur after the practice. It’s interesting because the students discovered by themselves the knowledge.

‘verificação da compreensão’  
 <student7> Input is a process where information enters in a system and intake is a process of taking sth in. Did you understand?  
 (...)  
 <student9> Ok, now I understood, thank you....

‘pedidos’  
 <Student3> Fiona iam celia. What do you thing about ‘enriched reflection’?  
 <student9> Celia I don’t remember anything about this, could you give me your opinion?  
 <Student3> fiona for me it’s a kind of a model of teacher learning (...)  
 <student02> I’m Ricky, and I think ‘enriched reflection’ is theory and practice together, I mean the integration with the reflexion and the experiences.

‘reparos’  
 <student9> Which tasks do you are talking, Mari?  
 (...)  
 <Student3> Fiona I’m not Mari I am Celia.

Figura 8 - Exemplos de atos de fala de interação nos *chats*

Os exemplos extraídos dos *chats* (Figura 8) evidenciam a existência dos atos de fala ressaltados por Kumaravadivelu (i-

dem:ibidem) como indicadores de interação efetiva. Esse uso da língua-alvo pelo aluno para negociar sentido ao se engajar com o material e com seus colegas é um fator importante no processo de aprendizagem (Wajnryb, 1992, p. 54). Esses exemplos demonstram que a interação possibilitada pela sessão de *chat* é genuína, e o foco no conteúdo da disciplina e na fluência (ao invés de na correção) parece trazer benefícios para a aprendizagem (Chaudron, 1988).

A adoção do *chat* na aula de inglês com alunos formandos parte do pressuposto de que a discussão e a interação são fatores fundamentais na construção do conhecimento. A idéia é de que o desenvolvimento de aprendizagens mais interessantes e complexas – como a discussão de pontos de vista e o trabalho com o computador – pode ser mais produtiva se feita antes de se insistir em uma aprendizagem ascendente (‘bottom-up’), i.e., com ênfase exacerbada no desenvolvimento de habilidades básicas – como o controle da forma gramatical perfeita da língua (Fisher, 1993, p. 73).

Na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1986, p. 98-9), a construção dos conceitos está constantemente dedicada a servir à comunicação e à compreensão, emergindo e tomando forma nos processos de negociação de solução para um dado problema’.<sup>8</sup> A maneira como os alunos usam definições, afirmações, etc. nos *chats* é resultado do contexto onde interagem em termos da liberdade que experimentam quando a professora não está na aula. É importante possibilitar ao aluno usar a língua-alvo de modo exploratório – em que cada participante da discussão engaja-se crítica e construtivamente no discurso dos parceiros e onde postulados e sugestões são oferecidos à consideração do grupo (Wegerif & Mercer, 1996, p. 51).

---

<sup>8</sup> Mais recentemente, essa visão de aprendizagem como elaboração de conceitos tem sido recontextualizada como aculturação do aluno em práticas socio-culturais específicas do meio escolar (Wegerif & Mercer, 1996:48). Como se pode ver em leis promulgadas em países economicamente afluentes como os EUA (como o ‘1988 Education Reform Act’, referido em Light, 1993:43), a aprendizagem colaborativa tem sido retomada com mais ênfase ainda através da discussão e da interação.

## CONCLUSÃO

A título de conclusão, lembro que ensinar línguas comunicativa e criticamente no Curso de Letras é também possibilitar o acesso de futuros profissionais à linguagem e ao discurso da disciplina (Knott<sup>9</sup>, 1998). Há obrigações éticas, políticas e científicas do profissional de Letras de dedicar tempo a desenvolver competências comunicativas na língua que vai ensinar, a ser criticamente reflexivo e a (d)escrever seu trabalho, conforme muito bem explicita Almeida Filho (2000, p. 37):

(...) o aluno de Letras não serve apenas para homenagear grandes autores, mas também para ser crítico e principalmente produtor de novas ficções ou experiências estéticas com a linguagem e de novas textualizações não-ficcionais.

Essa postura pressupõe engajamento intensivo e seqüente, durante o Curso de Letras, em processos colaborativos de discussão e avaliação das teorias e práticas em curso (Knott, 1998). Como ressalta Gee (1990, p. 88), qualquer teoria envolve pressuposições sobre o modo como o mundo deve se organizar e quem cabe nesse mundo. Portanto, qualquer teoria é ideológica, pois tem o poder de conferir mais ou menos poder a quem a desposa. Assim, todo professor deve ser capaz de cotejar pontos de vista teóricos e optar pelo mais interessante.

Considero que é nosso dever formar alunos que sejam capazes de aprender a aprender continuamente, que tenham habilidades comunicativas na língua estrangeira e que tenham um conhecimento básico da comunicação no meio virtual. Nesse sentido, a validade do uso do meio eletrônico na produção textual em língua estrangeira parece se efetivar em relação ao desenvolvimento das capacidades do aluno em refletir, criticar e discursar, ao mesmo tempo que vai conhecendo as tecnologias intelectuais virtuais. Nesses termos, o uso de recursos tecnológicos tem se mostrado útil no rompimento com padrões tradicionais de intera-

---

<sup>9</sup> Agradeço a Flávia de Oliveira (formanda UFSM/2000) pela indicação das referências de Bizzel e Knott para a elaboração deste trabalho.

ção na sala de aula, levando o aluno a assumir posições mais ativas do que até então costumava fazer.

Os resultados apresentados aqui ainda carecem de experimentação e reflexão futuras para que possam de fato oferecer contribuição para os estudos sobre a interface entre aprendizagem de línguas estrangeiras e literacias computacionais na área de Linguística Aplicada. Pesquisas com foco na precisão e na forma em situações de uso da língua estrangeira, por exemplo, poderão trazer uma significativa contribuição para que possamos qualificar a aprendizagem da língua-alvo por futuros professores de língua inglesa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In M. B. M. Fortkamp & L. M. B. Tomitch (Orgs.) *Aspectos da lingüística aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, p.33-47, 2000.

BIZZEL, P. *Professing literacy: a review essay*. <http://jac.gsu.edu/jac/11.2/articles/2.htm>, 2000.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

COMISSÃO EUROPÉIA. *O livro branco sobre a educação e a formação na União Européia, 1995*.

COULTHARD, M. *An introduction to discourse analysis*. New York: Longman, 1985

FISHER, E. The teachers's role. In P. Scrimshaw (Ed.), p. 57-74, 1993.

GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. Bristol, PA: The Falmer Press, 1990.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KNOTT, A. 'Practices that constrain students acquiring and using academic literacies in English on the Port Elizabeth campus of an "historically black" higher education institution in South Africa'. Trabalho

apresentado no 10. Congresso da Comparative Education Societies (WCCES) sobre “Educação, Equidade e Transformação”, Cidade do Cabo, 12 a 17 de julho. <http://www.uct.ac.za/education/wcces/papers/knott.htm>, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. The postmodern condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LIGHT, P. Collaborative learning with computers. In P. Scrimshaw (Ed.), p.40-56, 1993.

PADILLA, C. P. Nuevos métodos de aprendizaje en la sociedad de la información. In: M. del C. Cuéllar (Ed.) *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*. València: Universitat de València. p.55-66, 1997.

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

SCRIMSHAW, P. (Ed.) *Language, classrooms and computers*. London: Routledge, 1993.

SLOWINSKI, J. Internet in America's schools: Potential catalysts for policy makers. *First Monday*, 4(1), [http://131.193.153.231/issues/issue4\\_1/slowinski/index.html](http://131.193.153.231/issues/issue4_1/slowinski/index.html) WAJNRY B, R. *Classroom observation task: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WEGERIF, R. & N. MERCER Computers and reasoning through talk in the classroom. *Language and Education*, v.10, n. 1, p. 47-64,1997.

WITTGENSTEIN, L. ([1953]1958) *Philosophical investigations*. Translation by G. E. M. Anscombe. New York: Macmillan, 1953, 1958.

VYGOTSKY, L. *Thought and language*. Cambridge Mass.: The MIT Press, 1986.



# Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
Universidade Federal de Minas Gerais

Segundo Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Plagiando Freire, eu diria que, em cursos on-line, podemos criar um ambiente em que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo computador.

Desde 1997, quando foi instalado um laboratório de computadores<sup>1</sup> ligado à Internet na Faculdade de Letras da UFMG, venho utilizando recursos da Internet – o *email*, o *chat* e a *WWW* – para ministrar uma disciplina de língua inglesa que tem por objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita em inglês. A disciplina é optativa para alunos do curso de Graduação em Letras – Bacharelado e Licenciatura. Até o segundo semestre de 1998, o curso era presencial, ou seja, professor e alunos se reuniam no laboratório durante quatro horas-aula divididas em dois encontros semanais. A partir do primeiro semestre de 1999, as aulas passam a ser totalmente a distância, o que permite que derubemos as paredes da sala de aula tradicional, criando uma comunidade de aprendizagem composta por alunos dos turnos diurno e noturno. Quando há vagas, aceitamos também alunos que se matriculam em disciplina isolada e já tivemos oportunidade de ter uma aluna em Caruaru conforme demonstra a mensagem<sup>2</sup> abaixo:

---

<sup>1</sup> O laboratório foi financiado pela CAPES através do projeto PROIN que visava a integração entre a graduação e a pós-graduação.

<sup>2</sup> Neste e nos demais exemplos substituí os nomes verdadeiros dos alunos por nomes fictícios. Nenhuma edição foi feita nos textos dos alunos.

Subject: [rwatufmg] Away from the sea!  
Date: Wed, 14 Apr 1999 00:19:32 -0300  
From: Marize  
To: Ricardo Augusto de Souza <ricardod@unix.horizontes.com.br>, rwatufmg@egroups.com  
Dear Ricardo,  
Unfortunately I was 'away from the sea'. Caruaru stays in countryside of PE but Recife is near, about 140 km. Recife is an interesting city. Do you know that the first "Sinagoga" built in Brazil was there? It is localized in street "Bom Jesus". Before of reconquest portuguese in seventeenth century it was called street of the jews. I really like of that city, but a prefer Olinda. It looks like Ouro Preto with sea, it's great.  
Nevertheless you are correct: this place is very, very hot and I can't stand heat.  
Hug for you,  
Marize  
At 00:35 14/04/99 -0300, Ricardo Augusto de Souza wrote:  
>At 13:01 13/04/99 -0300, Marize wrote:  
>  
>>>  
>>> My name is Marize and currentely I live in Caruaru.  
>  
>Hi Marize,  
>What has the weather been like in the northeast? It seems >it will never really cool down here. I'm sick and tired of >hot weather (away from the sea, I mean)!  
>Cheers,  
>Ricardo.

Apenas os alunos matriculados podem enviar mensagens, mas o curso fica aberto a quem quiser receber as mensagens do grupo. A proibição de interação existe para manter o número de mensagens dentro do limite de tempo que os alunos têm para participar do curso. Algumas vezes os próprios alunos trazem seus amigos para a comunidade virtual, na condição de ouvintes. Veja exemplo abaixo:

De: Leandro  
Enviado em: Sábado, 29 de Abril de 2000 00:30  
Para: rwufmg@eGroups.com  
Assunto: [rwufmg] 9th task

Hi,

The exercises of the ninth task were very, very interesting. Maybe they were the most amazing of all. I use to print the tasks that are suggested and this one I have not only printed but also recommended to many of my friends that study English too. One of them even asked me if he could take part on our Internet classes. But unfortunately, he is not an UFMG student. Anyway, I will keep on making good suggestions to him.

The exercises were very instructive and it was very interesting to acquire international culture knowledge.

There's one more thing: I've got in touch with a new pen friend from Australia and it seems that the experience will be a good one. It is already being.

Hugs for you all.  
Have a nice weekend.

De: Vera Menezes [vlmop@net.em.com.br]  
Enviado em: Sábado, 29 de Abril de 2000 17:32  
Para: rwufmg@eGroups.com  
Assunto: RES: [rwufmg] 9th task

Dear Leandro,

Your friend can receive our messages if he wants to. The only thing he cannot do is to send messages to our group. If he wants to be only a lurker, just give me his address and I will include him in our group. I am glad there are other persons interested in our list.

Cheers,

Vera

O gerenciamento do curso é muito trabalhoso, pois recebo demanda não só dos alunos como de outra pessoas que se interessam em participar do grupo. Desde o início da experiência, tenho tido o auxílio de monitores da pós-graduação, alunos do mestrado ou do doutorado em Linguística Aplicada. As atividades de ensino têm contribuído para a formação de um rico corpus para pesquisa de nossos pós-graduandos e artigos, a maioria ainda no prelo, vêm sendo produzidos pelos diversos monitores que participaram da experiência. Relato da primeira turma pode ser visto em Silva (1999, p. 284) e um dos monitores, Ricardo Augusto de Souza, coletou dados, em 1998 e 1999, para sua dissertação de mestrado defendida em 2000. Souza (2000) utilizou amostras de *chats* fornecidas pelos alunos para descrever as marcas do discurso oral nos textos produzidos em interações sincrônicas mediadas por computador.

O curso é ministrado através de uma lista de discussão<sup>3</sup> onde se dá toda a interação entre os integrantes da comunidade virtual de aprendizagem – alunos, monitor, professor. Além das interações no grupo, os alunos também se correspondem através de *email* ou *chat* com nativos ou aprendizes da língua inglesa em outras partes do mundo.

Além dos pressupostos da abordagem comunicativa, estudos sobre comunicação mediada por computador, aprendizagem colaborativa e teoria sociocultural constituem a base teórica para o nosso trabalho.

Em relação à abordagem comunicativa, o curso se insere dentro da versão forte da abordagem, assim descrita por Howatt (1985, p. 279)

The 'strong' version of communicative teaching (...) advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself.

---

<sup>3</sup> A lista de discussão é hospedada gratuitamente no site e Groups (<http://www.egroups.com>) que em troca insere pequenos comerciais no rodapé de cada mensagem. Esses comerciais são totalmente ignorados pelos participantes.

Para Howatt, a versão fraca pode ser descrita como ‘aprender a usar o inglês’ e a versão forte como ‘usar o inglês para aprendê-lo’. Ao optar por usar a versão forte, ou seja, usar a língua para adquiri-la, os seguintes aspectos são enfatizados: ensino centrado no aluno, tendo o professor como mediador; foco no conteúdo com ênfase na interação; concepção de língua como instrumento de comunicação e não como sistema formal; uso de material autêntico; e total tolerância aos erros.

A interação através de grupos de discussão encoraja os participantes a trabalhar de forma cooperativa e ao mesmo tempo permite que os alunos tenham sua individualidade preservada. Como diz Littlewood (1981, p. 93)

[T]he development of communicative skills can only take place if learners have motivation and opportunity to express their own identity and to relate with the people around them. It therefore requires a learning atmosphere which gives them a sense of security and value as individuals.

Essa atmosfera é em grande parte atingida pela total tolerância aos erros e pela valorização das contribuições individuais através de constante feedback positivo. Apesar de uma imensa preocupação de alguns alunos, no início do curso, em terem todos os seus erros corrigidos, aos poucos os mais ansiosos acabam se adaptando à nova realidade de um curso voltado para a troca de experiências e a interação espontânea. Essa acomodação a um novo modelo de aprendizagem é muitas vezes incentivada pelos próprios colegas, como podemos comprovar na mensagem abaixo reproduzida.

>Ricardo. Subject: [rwatufmg] Hello everybody !  
Date: Sat, 10 Apr 1999 21:14:10 -0300  
Subject: [rwatufmg] Hello everybody !  
From: Eduarda  
To: "Ricardo Augusto" <rwatufmg@egroups.com>

I am so happy with this course. I think we'll have a great time.  
I hope we always keep in touch with everybody.

Don't worry with the mistakes. When we are doing something wrong, it's good because we can learn with the mistakes. And I am sure that we'll never forget what we did wrong again.

I hope we enjoy this course.

Bye,

Eduarda

Experiências semelhantes, que priorizam a comunicação com alta tolerância aos desvios lingüísticos, estão sendo feitas em várias partes do mundo. Kelm (1996), ao relatar experiência de comunicação mediada por computador entre aprendizes de português como língua estrangeira, enfatiza a importância do foco no significado e não na forma. Diz ele:

The conversations that students have during CMCs<sup>4</sup> become the source of the language environment. CMCs create a natural language environment in that the conversations focus almost entirely on content. (p.21) [...] The fact that the student has gained enough confidence to express these thoughts to other peers in Portuguese is far more important, as related to the language acquisition, than the mere accuracy to the grammar. (p.24)

Para promover a interação on-line entre os alunos, nosso *syllabus* é baseado em funções tecnológicas e em funções comunicativas da forma mais integrada possível. Vejamos alguns exemplos de atividades:

1. utilizar mecanismos de busca para pesquisar sobre seu cantor/artista predileto e selecionar informações interessantes para compartilhar com o grupo;
2. conseguir um correspondente através de *sites* que oferecem serviços de *keypals*;
3. interagir em salas de *chat*;
4. visitar *sites* de cartões eletrônicos e enviar um cartão a um colega;

---

<sup>4</sup> computer mediated communications

5. escolher um *site* onde pessoas se dispõem a colocar mensagens em garrafas e jogá-las ao mar e enviar uma mensagem para a humanidade;
6. aprender a fazer uma *homepage* simples com informações pessoais e indicação de *sites* prediletos com comentários críticos;
7. selecionar um jornal ou revista em qualquer país do mundo e ler sobre um assunto<sup>5</sup> que naquele momento domina a mídia e, em seguida, compartilhar com os colegas as impressões sobre a veiculação da notícia nos diversos países;
8. selecionar *sites* que disponibilizam recursos para aprender e ensinar inglês e fazer uma apreciação crítica para enviar ao grupo.

Partindo do pressuposto Vygotskyano (Vygotsky, 1984), que vê o aprendizado como um processo profundamente social, a interação virtual rompe as paredes da sala de aula e permite que novos atores passem a fazer parte do ambiente educacional, propiciando a cada aprendiz, inclusive ao professor, uma experiência ao mesmo tempo coletiva e única. Como nos lembra Debski (1997, p. 44) “using language no longer means pure transfer of information from person A to person B, but involves a social relationship between people”. Nesse tipo de interação, os alunos aumentam seu repertório lingüístico e também refletem sobre sua prática como professores em formação. Professores e alunos tornam-se parceiros e trocam informações sobre a utilização da Internet no ensino/aprendizagem de inglês, como no exemplo abaixo:

```
Subject: [rwatufmg] Re: No Subject
Date: Sat, 10 Apr 1999 21:57:43 -0300
From: Ricardo Augusto de Souza
<ricardod@unix.horizontes.com.br>
To: <rwatufmg@egroups.com>
```

---

<sup>5</sup> Assuntos que já fizeram parte do curso foram a morte da Princesa Diana e a prisão de Pinochet na Inglaterra. O material didático tradicional envelhece rapidamente e a Internet nos dá a possibilidade de agir em cima do fato, inserindo o processo de educação no mundo real.

At 21:39 10/04/99 -0300, Elaine wrote:

> At CNN, I had a great idea. I'll get some copies of the >news  
> and I'll give to my students at CENEX. They will  
> practice reading and they'll learn lots of new words.

Hi Elaine,

I'm so glad you're enjoying the course! Your idea is great. I also use a lot of stuff I find on the net as classroom material, and usually my students enjoy them a lot. Thanks for sharing this idea. I'm sure other people will like it too. You're perfectly right in what you said about the mistakes, I mean, you shouldn't worry about them. Later on we'll give you chances to revise them, and we'll also suggest sites where you can work directly on language improvement.

Cheers,

Ricardo

A ação de cada um dos atores desse processo contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem flexível e democrático, cabendo ao professor gerar oportunidades para a solução de problemas em situações reais de aprendizagem. Neste novo universo das comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, professores e alunos trocam experiências e se auxiliam mutuamente. Espera-se do aluno um certo grau de autonomia, capacidade de planejar seu tempo de dedicação ao curso e de compartilhar e interagir em grupo. Do professor, além do domínio do conteúdo, espera-se a capacidade de liderar a discussão sem monopolizá-la e um certo domínio tecnológico.

Os participantes desse processo, incluindo o professor, passam por um processo de aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletiva que se dá através da interação e da negociação de sentidos com os outros e com o material com o qual também interagem. Vejam, a seguir um exemplo de negociação de sentido na interação entre aluno/alunos e aluno/aluno. Num primeiro momento um aluno envia uma mensagem a todos. A seguir ocorre a negociação de sentido entre dois alunos com o restante da comunidade enquanto os demais ficam como observadores. Nes-

te exemplo, apresentamos apenas o segundo momento da interação.

Subject: [rwatufmg] Fabio  
Date: Wed, 14 Apr 1999 09:00:18 -0700 (PDT)  
From: Silvia  
To: rwatufmg@egroups.com

Hi Fabio,  
My name is Maria Celia and I read one message that you wrote the word "dunno" what does it mean?  
Thanks  
Silvia.

Subject: [rwatufmg] Re: Fabio  
Date: Thu, 15 Apr 1999 00:00:15 -0300  
From: Fabio  
To: Silvia <rwatufmg@egroups.com>

Dear Silvia,

First of all, WELCOME ABOARD!!!

That is to answer your question about the expression "dunno". That's a famous reduction of \*\*\*don't know\*\*\*. As you wish, it's regarded as a nonstandard word, that is to say, a word regarded as incorrect by most educated speakers. Here come other examples: gotta, gonna, coulda, wanna, etc.

That's all for now. I HAFTA GO NOW.

Happiness,

Fábio

O exemplo acima, além de demonstrar a negociação de sentido entre dois participantes, é também uma evidência do ambiente de aprendizagem colaborativa. O colega, além de fornecer o significado de “dunno”, dá mais exemplos sobre o mesmo fenômeno. O diálogo entre os participantes, a colaboração através de informações, orientação e suporte estruturam um ambiente com inúmeras

oportunidades de aprendizagem. A aprendizagem rompe o planejamento prévio do professor e permite que cada aluno estabeleça suas próprias prioridades. Além do professor, cada colega atua como um “coach”<sup>6</sup> do outro, dando feedback, orientações e provocando curiosidades e reflexões em seu parceiro que assim se capacita para caminhar com autonomia pelos espaços virtuais da aprendizagem. Cada mensagem enviada ao grupo pode ser um gatilho que aciona a aprendizagem do outro.

No exemplo abaixo, um dos alunos confessa que aprendeu com a mensagem de outro e o monitor do grupo teoriza utilizando o exemplo, chamando a atenção para o que ele entende por aprendizagem colaborativa.

Subject: [rwatufmg] On second thought  
Date: Sat, 10 Apr 1999 22:44:05 -0000  
From: Raimundo  
To: rwatufmg@egroups.com

By reading Elias's e-mail I concluded that I just had to write something about what I've seen and done in Module 2. So, let me say a little about it.

Jerusalem seems to be an interesting place but, despite being a christian, I wouldn't like to visit it. Utah seems to be a beautiful state although it can be very dry in summer and cold in winter. On the other hand, those mountains must be one of the most beautiful things on this planet. I say this because I just love mountains!

Is that all I should do?

Bye, because I'm tired of staying in front of this computer for about 2 hours.

Subject: [rwatufmg] Re: On second thought  
Date: Sat, 10 Apr 1999 21:45:18 -0300  
From: Ricardo Augusto de Souza <ricardod@unix.horizontes.com.br>  
To: Raimundo

---

<sup>6</sup> Um tipo de tutor particular.

That's it Raimundo!  
You see? This is the collaborative work component we talked about. Now after resting a bit (long hours in front of a computer can be really tiring), don't forget to visit DAVE'S ESL CAFE, VIRTUAL LANGUAGE CENTER and CNN from module 2. Specifications of what exactly you should send us about them will be found in module 2, Ok?  
Congratulations on the hard work!  
Cheers,  
Ricardo.

Debski (1997, p. 48), ao descrever alguns conceitos centrais do que poderíamos chamar de versão forte da abordagem comunicativa, diz que “language learners abandon the role of diligent acquirers of knowledge, and become responsible, reflective and creative agents, taking over some responsibility for the outcome of the course”. No exemplo abaixo, vemos uma concretização do que Debski teoriza acima. Vários traços característicos da construção social do conhecimento numa comunidade virtual de aprendizagem aparecerem nas mensagens abaixo. Em primeiro lugar, a aluna Kátia pede ajuda (endereço de *sites*) a alguém (somebody) e não aos professores, evidenciando a descaracterização do professor como única fonte de conhecimento. Em seguida, a participante avalia o bom trabalho de um colega, Fábio, e sugere que o mesmo compartilhe sua *expertise* com os demais colegas. Kátia quer aprender a inserir imagens em suas mensagens, o que não estava previsto no planejamento dos professores. O monitor, Ricardo, é o primeiro a responder à mensagem. Ele ensina o caminho para se conseguir os endereços, em vez de simplesmente dar a URL dos *sites*, ao fornecer o endereço de uma das tarefas onde os outros sites estão listados. Ricardo apóia a idéia de que Fábio auxilie seus colegas, o que serve de estímulo à resposta de Fábio que se manifesta, respondendo ao monitor e não à Kátia, e se oferece para um encontro com os alunos com dificuldades técnicas no laboratório da Faculdade de Letras.

Subject: [rwatufmg] module 2 - HELP  
Date: Wed, 14 Apr 1999 07:09:54 PDT

From: Katia  
To: rwaufmg@egroups.com  
CC: ricardod@unix.horizontes.com.br

Hi classmates and teachers!

I was wondering if somebody could send me the links to visit "Dave's ESL center", "Virtual language center" and "CNN". I deleted the messages with these addresses and I didn't visit those sites yet.

Fábio is really good working with INTERNET isn't he? I Would like to learn how to attach fotos in my answers as he did. So Fábio, what about a free lesson to those students that are starting their experiences at virtual space?

That's it for now, I'll be back after lunch and CENEX class, and will try to visit these sites.

Cheers,  
Kátia.

Subject: [rwaufmg] Re: module 2 - HELP  
Date: Wed, 14 Apr 1999 14:31:24 -0300  
From: Ricardo Augusto de Souza  
<ricardod@unix.horizontes.com.br>  
To: rwaufmg@egroups.com

At 07:09 14/04/99 PDT, Kátia wrote:

>Hi classmates and teachers!

>

>I was wondering if somebody could send me the links to  
>visit "Dave's ESL center", "Virtual language center" and  
>"CNN".

Hi Kátia,

Just go to this site:

<http://mofetsrv.mofet.macam98.ac.il/~elaine//eti/>

Once there, enter Module 2.

> So Fábio, what about a free lesson to those students that >  
are starting their experiences at virtual space?

Great idea! How about that Fábio?

Cheers,  
Ricardo.

Subject: [rwatufmg] Re: module 2 - HELP  
Date: Thu, 15 Apr 1999 00:38:18 -0300  
From: "Flavio P de Souza" <flaviops@uol.com.br>  
To: <rwatufmg@egroups.com>,  
"Ricardo Augusto de Souza" <ricar-  
dod@unix.horizontes.com.br>

Dear Ricardo,  
How's everything?

That's about your proposal. I think I can cope with those students that are starting their experiences at virtual space. I'd say it's OK for me. I think we could fix up a time for the free lesson. Perhaps, One Monday at night (FALE's computer facilities).

With a taste for adventure and the outdoors, we all would plunge into the web sea. Okey-dokey!

I'll talk to you later. I'm in a hurry cause it's getting late and it's time to go to bed now. Drop me a line anytime you want.

Regards,

Flavio

Dentro dessa nova modalidade de ensino/aprendizagem, alunos e professores assumem novos papéis. Segundo Azevedo (2000),

ser um aluno online é mais do que aprender a surfar na Internet ou usar o correio eletrônico. É ser capaz de atender às demandas dos novos ambientes online de aprendizagem, é ser capaz de se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e desempenhar o novo papel a ele reservado nesta comunidade.

Azevedo (2000) diz ainda que

o professor online precisa ser antes de mais nada convertido a nova pedagogia. Não é apenas mais um novo meio no qual ele tem que aprender a se movimentar, mas é uma nova proposta pedagógica que ele tem que ajudar a criar com sua prática educacional. Assumir o papel de companheiro, liderança, animador comunitário é algo bem diferente do que tem sido sua

atividade na educação convencional. Seu grande talento deverá se concentrar não apenas no domínio de um conteúdo ou de técnicas didáticas, mas na capacidade de mobilizar a comunidade de aprendizes em torno da sua própria aprendizagem, de fomentar o debate, manter o clima para ajuda mútua, incentivar cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo.

Até agora mostrei o lado positivo da experiência, no entanto, é necessário também mostrar os problemas. No momento em que a disciplina passou a ser dada on-line duplicou-se o número de matriculados, mas o índice de evasão também aumentou muito. No primeiro semestre de 2000, por exemplo, matriculara-se 45 alunos, destes, 12 nunca se manifestaram, dos 33 restantes, apenas 22 chegaram ao final do curso. Houve cerca de 50% de desistência<sup>7</sup>. O motivo é sempre o mesmo – a impossibilidade de ficar várias horas em frente à tela do computador. Os alunos que utilizam email gratuito, tipo *hotmail*, são obrigados a ler as mensagens em páginas da web, o que significa gastar muito tempo para a exibição de cada uma delas. A lentidão da Internet os deixa ansiosos e cansados. O mesmo acontece com a demora em visualizar alguns *sites* que eles têm de visitar. Alguns participantes também demonstram insatisfação com a leitura de textos na tela. Vejam exemplo de queixa de aluno sobre o problema da lentidão e da leitura de textos na web.

Subject: [rwatufmg] Module 2 and others

Date: Tue, 13 Apr 1999 01:58:37 -0000

From: Raimundo

To: rwatufmg@egroups.com

Hi there, people,

(...) reading lots of text on the net, in my opinion is quite tiring and boring; so, I only read what is really necessary and interesting. On the other hand, the activities which make me think and work give me a lot of fun (I fortunately found them in Module 2). When I say I don't like reading text on the

---

<sup>7</sup> É importante registrar que alguns alunos matriculam-se novamente na disciplina no semestre seguinte e são raros os casos de alunos que deixam o curso por não se adaptarem ao novo modelo.

screen it is especially true as far as waiting for the new page to load is concerned. Even when I am at a very fast computer I don't have the nerve to wait for the pages to load. That's why I give up sometimes.

I don't want you to think I'm a grouch, I'm just telling the truth about what I think of the net. However, I know I'll get used to it and enjoy surfing on the net a little bit more. I think the activities are interesting and we do learn from them. I also find this activity of exchanging e-mail in English very interesting. I'm sorry if I sounded so rude but I'm really pissed off today (sorry for the cursing). To be quite frank, I've been enjoying the activities suggested; the only problem is the time some pages take to be loaded and the downloading of some pictures and programs just take forever.

See you on the web,  
Raimundo

Outro problema que pode ocorrer é a indicação de um site que fica temporariamente fora do ar. Os alunos imediatamente recorrem ao professor. Vejam o exemplo abaixo:

De: Vera Menezes [vlmop@net.em.com.br]  
Enviado em: Domingo, 30 de Abril de 2000 20:17  
Para: rwufmg@egroups.com  
Assunto: RES: [rwufmg] task 10  
Mércia,  
There might have been a problem with the server. Try it again.  
Hugs,  
Vera  
> if it's my computer problem or the "servidor" problem or >  
> because it's too full of people at this time..I'm trying > to do  
> the exercise later.  
> Mércia

Apesar dos obstáculos, as avaliações dos alunos têm sido muito positivas. Reproduzo alguns comentários abaixo como ilustração:

I visited the site suggested by Vera and I thought it was great. These exercises are improving my English and helping me to improve my vocabulary more and more. I didn't think that the

tests weren't so easy but my score wasn't so bad. They really needed us to pay attention to do them.

I'm really enjoying this subject (English through internet).

I guess all kind of exercises are great, and this 9th task wasn't different. it's a little hard work but it's great.

By the way, I am suggesting these won Afonso derful English sites to my friends and students. Everyone around me is in love with them.

Thanks for everything. The course was great. It was a fantastic experience. I never had made a whole course through Internet. You, teachers, had great ideas and the tasks were very important exercises for verybody.

One more time, THANKS A LOT.

Health, Peace, Freedom and Work.

I hope you continue with it, it's important.

Hugs,

Para concluir, gostaria de retomar o título deste texto, *derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem*, para discutir um novo conceito de aula. Ur (1996, p. 213) ao definir o que é uma aula diz que:

Lessons in different places may vary in topic, time, place, atmosphere, methodology and materials, but they all, essentially, are concerned with learning as their main objective, involve the participation of learner(s) and teacher(s), and are limited and pre-scheduled as regards time, place and membership.

No modelo virtual que adotamos, tempo e espaço, e até mesmo os membros, deixam de ser predeterminados. As paredes e as barreiras de tempo são metaforicamente derrubadas, pois não há horário e nem espaço previamente fixados. De uma certa forma, deixamos em aberto também a possibilidade de uma certa participação indireta na “aula”. Como não colocamos restrições de acesso à *homepage* onde as mensagens são arquivadas, qual-

quer pessoa pode se beneficiar da troca de informações entre os atores visíveis do processo – alunos, monitor e professor.

Inúmeros outros atores invisíveis – *keypals* ou parceiros em interações via *chat* – também participam indiretamente da comunidade individual de aprendizagem e viabilizam a construção social do conhecimento. Como nos lembra van Lier (2000, p. 248) *the learner can learn best from negotiating with a native speaker or a more competent interlocutor, presumably because knowledge has to come from one who knows or can do more.*

Retomo finalmente a epígrafe deste texto trazendo a voz de Paulo Freire que nos alerta que *ninguém educa a si mesmo, os homens educam entre si, mediatizados pelo mundo.* O que estamos fazendo em nossos cursos online é propiciar uma mediação entre os nossos alunos e toda uma comunidade discursiva composta por agentes diversos – falantes e aprendizes de inglês. Possibilitamos aos nossos alunos um maior contato entre eles mesmos (alunos de turnos diferentes) e com o mundo ao derrubar as paredes da sala de aula tradicional e dessa forma construir um ambiente onde todos se educam, inclusive o professor.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Wilson. Panorama Atual da EaD no Brasil (parte II). Texto divulgado através da Internet em Seminário Virtual.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

KELM, Orlando. The application of computer networking in foreign language education: focusing on principles of second language acquisition. In: WARSCHAUER, Mark.(ed.) *Tellectollaboraton in foreign language learning*. (Technical Report # 12). Honolulu: University of Hawai'i Press, 1996. p. 19-28

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching:an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

SILVA, Renato C. *Teaching and learning English through Internet*. In: XIV ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. Belo Horizonte: UFMG, 1990. p.284-292

SOUZA, Ricardo A. *O chat em língua inglesa: interações nas fronteiras da oralidade e da escrita*. Faculdade de Letras da UFMG, 2000. 154 p. (Dissertação, Mestrado em Estudos Lingüísticos: Lingüística Aplicada)

UR, Penny. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# Educação a Distância

## O trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia

Christiane Heemann Faustini – UCPel

### INTRODUÇÃO

A informática vem sendo introduzida nos meios pedagógicos muito mais sob o aspecto de uma “inovação conservadora” sem, no entanto, provocar alterações no modo de ensinar e de aprender, mantendo práticas pedagógicas tradicionais nas quais o conhecimento é visto como uma mera informação a ser transmitida e assimilada passivamente pelos alunos e não como um processo coletivo e socializado de construção. A presença física do aluno e do professor na sala de aula é considerada um requisito para que a aprendizagem ocorra, apesar de muitas vezes a interação que ocorre entre alunos e professores num dia comum de aula ser pequena.

Sob a perspectiva da Educação a Distância com o uso da Internet, o professor vai continuar dando sua aula, mas poderá enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam como mandar e receber mensagens dos alunos, criar listas de discussão e fomentar debates com textos e com páginas na Internet, e até mesmo fora do horário normal da aula. O papel do professor é repensado, tornando-se um incentivador dos alunos na busca do conhecimento. O mesmo ocorre com o aluno, que não deve ser visto como um receptor de conteúdos. Neste contexto, o aluno deixa a sua postura passiva e desenvolve uma outra atitude, ad-

quirindo novos hábitos e tornando-se um sujeito ativo na sua formação.

Não há nenhuma razão em usar a tecnologia pelo simples prazer de sentir-se atualizado; ao se optar pelo uso de uma lista de discussão, por exemplo, deve ser com uma proposta educacional (McCormack & Jones, 1997). A proposta educacional desenvolvida na Universidade Católica de Pelotas (RS) visou a incorporar a Internet como um meio de acessar a informação em busca do conhecimento e trabalhar de forma interativa, na tentativa de fazer surgir uma turma virtual de aprendizagem colaborativa.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação a Distância (EaD) é um tipo de aprendizagem em que professores e alunos estão separados pelo tempo e espaço e é a forma que mais se difunde atualmente. Antigamente, a EaD era considerada uma forma especial de ensinar com a utilização de métodos não tradicionais. Hoje, no entanto, com o desenvolvimento da tecnologia, estão surgindo programas com as mais variadas propostas destinadas a alunos de diferentes localidades, na tentativa de atender à crescente demanda pelo conhecimento. O desenvolvimento em tecnologias de multimídia interativa promete facilitar a aprendizagem individual e colaborativa, estreitando as diferenças entre a educação a distância e a educação tradicional. A EaD não é nenhum modismo e interfere também no processo de ensino-aprendizagem presencial. A EaD pode ser usada em qualquer ambiente no qual as pessoas visam a melhorar o acesso à informação e têm necessidade de compartilhar saberes.

A Internet é o meio de comunicação mais utilizado por pesquisadores e acadêmicos (Tripathi, 1999). A Internet é a rede mundial das redes, que conecta milhares de computadores, possibilitando comunicação entre milhões de usuários e acesso a recursos de todo o mundo. Qualquer que seja o computador utilizado, uma riqueza de recursos está disponível para uso diário. A Internet pode proporcionar um ambiente para alunos e profes-

res trabalharemos e estudaremos em rede, formando uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa. Neste ambiente, o papel do professor não é mais transmitir conhecimento e sim trabalhar habilidades para o pensamento crítico e o entendimento da colaboração. Com a mesma visão, Loureiro (s.d.) afirma que o processo de informatização da educação deve ser considerado como meio de ampliação das funções do professor. Seu papel continua a ser fundamental nesse processo, não mais como aquele que transmite conhecimento, mas como mediador do processo de aprendizagem; aquele que estimula e orienta o aluno a buscar novos conhecimentos.

Os alunos, por sua vez, podem desenvolver as habilidades exigidas para usar a Internet como um meio de comunicação e como uma forma de desenvolver um trabalho interativo, deixando a postura passiva e adotando uma atitude mais ativa. Para assumir este papel de aluno online, este precisa inteirar-se não somente de aspectos operacionais, mas fundamentalmente de aspectos pedagógicos e sócio-culturais (Azevedo, 1999).

Com a Internet, tem-se condições de explorar o trabalho colaborativo. A aprendizagem colaborativa refere-se a métodos educacionais nos quais os aprendizes trabalham em pares ou pequenos grupos para atingir determinados objetivos. Colaboração, em termos gerais, refere-se a divisão de tarefas, uso de diferentes conhecimentos para melhorar a qualidade e/ou levar em conta diferentes pontos de vista e ainda, construção e consolidação de uma comunidade de aprendizagem. Uma grande vantagem para o trabalho colaborativo é que a colaboração encoraja a aprendizagem ativa e requer a participação mais consciente do aluno no processo de aprendizagem. Para Bonk e Reynolds (1997, p. 172) “dar aos alunos um papel na discussão também fortalece o processamento do material estudado e uma sensação global de interdependência e responsabilidade entre os membros do grupo”. O aluno que se questiona e busca uma explicação para si próprio, tem a tendência a ter um melhor desempenho, resultando em um melhor entendimento.

A maior parte da literatura apresenta os termos ‘colaboração’ e ‘cooperação’ como sinônimos em termos de aprendizagem. No entanto, Hartley (1999, p. 2) afirma que cooperação

“implica uma concordância entre os participantes nos objetivos de uma iniciativa, mas o processo pode somente ser uma reunião ou fusão do trabalho individual de cada um”, enquanto que a colaboração na aprendizagem

... deveria trazer exigências mais fortes e interativas no processo, e também sobre os objetivos que não deveriam ser relacionados somente ao produto, mas incluírem o desenvolvimento de um senso de comunidade. A ênfase é dada nas interações conforme os entendimentos comuns são negociados e desenvolvidos durante as diferenças de conhecimento, habilidades e atitudes. Na verdade, a aprendizagem colaborativa deveria prosperar nestas diferenças. (Hartley, 1999, p.2)

Uma grande vantagem do trabalho colaborativo é que a colaboração encoraja a aprendizagem ativa e uma participação mais reflexiva no processo de aprendizagem de professores e alunos.

O e-mail foi uma das primeiras aplicações colaborativas a aparecer na Internet e ainda é uma das mais importantes e utilizadas até hoje. Inicialmente, a comunicação era feita um a um e, mais tarde, várias pessoas reuniam-se eletronicamente trocando mensagens dos mais variados assuntos. Neste tipo de discussão, era importante que cada participante mantivesse uma listagem atualizada dos participantes, para evitar que alguém, que não quisesse mais participar das discussões, continuasse recebendo mensagens, ou ainda incluir um que quisesse passar a receber as mensagens. Cada um individualmente tinha que fazer as modificações necessárias. Este modo de operar funciona quando o número de participantes é pequeno; quando o número de participantes é grande, pode-se usar uma lista de discussão. Uma lista de discussão é um programa que gerencia e-mails entre um grupo de pessoas através de um servidor. As mensagens podem ser enviadas para o aluno assim que são recebidas pelo servidor. Servidores de listas são programas que se encarregam de todas as tarefas envolvidas no funcionamento de uma lista eletrônica. Interessados em participar da lista precisam apenas enviar um pedido ao programa que, automaticamente, inclui o recém-chegado. Normalmente estes programas enviam também um arquivo contendo

uma mensagem de boas vindas e normas de funcionamento. Há vários servidores de listas eletrônicas disponíveis na Internet. Um dos mais conhecidos e amplamente utilizados é o Majordomo.

Existem listas moderadas que enviam todas as mensagens originais para um moderador, normalmente o dono da lista, que irá julgar a pertinência da mensagem. Existem também listas públicas e listas fechadas. A participação nas listas públicas é aberta a todos. A participação em listas fechadas requer que o dono da lista autorize a inscrição dos interessados. O nome dos membros participantes da lista só está disponível para o dono da lista.

As listas eletrônicas podem ser divididas em listas de discussão e listas de informação. As listas de discussão têm por objetivo discutir um determinado assunto. Seus participantes trocam idéias, apresentam problemas e tentam obter ajuda para resolvê-los. As listas de informação, por sua vez, não permitem que seus usuários enviem mensagens, apenas recebam. Na opinião de Tripathi (1999), as listas de discussão têm se tornado uma ferramenta educacional popular.

De acordo com Driscoll (1998), o uso de uma lista de discussão pressupõe benefícios e limitações, conforme ilustração do quadro 1. Como benefício, pode-se citar o envio de mensagens diretamente à conta de e-mail da pessoa cadastrada; este acesso personalizado da mensagem facilita bastante a participação do usuário, pois queira ou não, a mensagem estará disponibilizada em sua caixa de entrada no correio eletrônico. Cabe ao usuário decidir se quer ler ou não as mensagens, ou parte delas, pois como as listas vêm com o assunto especificado (*subject*) – ou pelo menos deveriam vir – fica fácil para ele resolver. As limitações referem-se a questões de habilidade de escrita correta por parte do usuário, fazendo com que este saiba sintetizar suas idéias – uma das regras de e-mails é que estes não sejam muito longos, pois de acordo com Nielsen (1997), a leitura feita em uma tela de computador é 25% mais lenta do que a leitura no papel; uma outra regra de e-mail é o não uso de letras maiúsculas, que significaria “estar gritando”. Ainda, deve haver organização das mensagens pelo usuário, pois diariamente elas vão chegando, sobre-

carregando a caixa de entrada. Outra limitação estaria ligada à importância das mensagens colocadas na lista; simplesmente dizer que não entendeu ou que não tem opinião a respeito do assunto em discussão, não acrescenta nada ao conhecimento dos participantes.

Quadro 1 – Benefícios e limitações da lista de discussão (Driscoll, 1998)

BENEFÍCIOS	LIMITAÇÕES
Mensagens enviadas diretamente p/ o aluno	Habilidade do aluno para escrever
Uso da conta de e-mail	Mensagens podem ser misturadas
Participação facilitada	Qualidade/valor das mensagens variam
Seleção por tópicos de interesse	

### PROPOSTA DE TRABALHO

Na Universidade Católica de Pelotas (RS), na disciplina de Didática de Ensino de Inglês, no regime concentrado de aulas (3 encontros de 17 h/a cada distribuídos ao longo do semestre), havia a necessidade de discutir idéias, assessorar as alunas acerca do pré-estágio e compartilhar conhecimento de prática docente em sala de aula com uma turma de Letras composta de 6 alunas.

Dentre estas 6 participantes, com idades entre 20 e 38 anos, quatro não moravam na cidade de Pelotas. Por fazerem o curso em regime concentrado nas segundas e terças e trabalharem nos outros dias, estas quatro alunas realmente não tinham condições de se deslocarem até Pelotas em um outro horário para discussão sobre problemas enfrentados em suas aulas durante o pré-estágio. Das participantes que não moravam em Pelotas, três já eram professoras e ministravam aulas em escolas nas suas cidades.

Devido à distância presente – dos encontros e da Universidade – e da impossibilidade de as alunas comparecerem a encontros fora do horário estabelecido, surgiu a necessidade de se criar um mecanismo que colocasse as alunas e a professora da disciplina em contato para que pudessem trocar idéias e ampliar o conhecimento acerca de suas aulas de forma colaborativa, uma vez que as alunas que já davam aula poderiam auxiliar as novatas.

Foi proposta pela professora, a criação de uma lista de discussão na qual seriam discutidos textos do livro “Oficina de Linguística Aplicada” de Moita Lopes como um substrato para ancorar discussões paralelas que resultariam da reflexão das alunas de língua estrangeira sobre a prática do professor em sala de aula. Este tema da reflexão subsidiaria a pesquisa a ser feita pelas alunas no semestre seguinte. A sistemática da lista acordada foi a seguinte:

- cada texto deveria ser lido e a discussão seria iniciada a partir do domingo e encerraria no sábado seguinte;
- a professora colocaria perguntas sobre o texto da semana para dar início ao debate e provocar discussão;
- as alunas deveriam fazer-se “presentes” na lista mais de uma vez na semana e participar das discussões propostas, ajudando a responder aos questionamentos feitos pelo grupo;
- a participação na lista contribuiria para a avaliação final do semestre.

## DIAGNÓSTICO

A sugestão da lista foi apresentada pela professora que já trabalhava no Programa de Educação a Distância da universidade e já participara de outras listas de discussão, inclusive desenvolvendo atividades via rede com outras pessoas, o que viria a constituir um efetivo trabalho colaborativo. Quando foi apresentada a proposta pela primeira vez em aula, as alunas sentiram-se inseguros.

ras, alegando que não saberiam fazer e uma delas inclusive afirmou que nunca havia trabalhado com o computador. As outras alunas não usavam a Internet em suas casas; utilizavam o computador apenas para digitar textos. A fala da aluna A enviada por e-mail ilustra bem esse ponto:

eu apenas uso o computador em casa. Para mim, ele é muito útil na preparação das minhas aulas e também tenho muita curiosidade. Tudo que faço nele aprendi sozinha. Gostei muito da oportunidade de usar essa forma de comunicação em nossas aulas, porque é um recurso presente em nosso cotidiano e não podemos fugir dele. Minha escola tem computador, mas não temos acesso a ele porque é usado pela secretaria da escola.

Na primeira vez, as alunas foram levadas pela professora ao laboratório de Informática para se familiarizarem com o sistema de correio utilizado pela universidade e também terem contato com os computadores; assim, a professora já teria uma noção de quem já se sentia seguro com o computador, pois “é preciso aprender a mexer com equipamentos, a trabalhar com programas e assimilar conceitos e vocabulários próprios de uma nova área” (Azevedo, 1999, p. 1). Ao final, quando as alunas foram questionadas sobre esta aula, elas responderam:

Adorei a aula de hoje. Para mim, e uma experiência riquíssima e, sobretudo, que vai facilitar a nossa vida, com a qual ganharemos muito tempo. O sentimento de estar sentada diante de um computador, falando como resto do mundo é inexplicável. É uma sensação muito boa. (Aluna A)

Adorei a aula de hoje, pois aprender é sempre bom, a experiência de poder mexer no computador e aprender coisas novas é demais. (Aluna B)

Hoje minha aula está sendo magnífica. Estou tendo uma experiência que nunca esperei ter dentro da faculdade. Meninas,

neste ultimo ano de faculdade não imaginei poder me comunicar com o mundo em tão poucas horas. (Aluna C)

Ao se iniciarem as discussões pela Internet, foi bastante difícil que as alunas participassem, pois as que moravam fora de Pelotas tiveram dificuldade em acessar a Internet. A questão do acesso pode ser um grande dificultador para o aluno poder participar de uma lista de discussão. Duas das alunas inclusive contrataram o serviço de provedores de Internet particulares, o que demonstrou grande interesse pelo trabalho a ser desenvolvido. A fala da aluna C

Eu achei o texto um pouco difícil, muita coisa eu custei a entender. Acho, que seria mais importante conversarmos em sala de aula sobre o texto.

revela certo receio em colocar na lista suas dúvidas, como se discutir por e-mail fosse menos importante; a aluna C não conseguiu compartilhar com o resto do grupo a falta de entendimento acerca do texto lido; para Hartley (1999) a aprendizagem colaborativa deveria surgir justamente nestas diferenças de conhecimento, habilidades e atitudes entre os participantes de um projeto.

A falta de habilidade com computadores representa uma dificuldade em relação ao desenvolvimento de tarefas pela Internet. Por meio da Internet ambiciona-se desenvolver uma pedagogia de colaboração, fazendo o aluno buscar sua autonomia de aprendizagem; no entanto, entraves tecnológicos devem ser superados para que aflorem estes outros aspectos que estão sendo contemplados.

Na verdade ainda não li os textos, na próxima semana mandarei a minha resposta. Vim para o computador para treinar, para que na próxima semana eu já esteja apta a responder as questões. (Aluna D)

A aluna D, pela sua fala, deixa claro que pretende primeiro desenvolver as habilidades de lidar com a tecnologia para depois então assumir o seu papel de aprendiz e colaboradora. Só que o próprio trabalho de desenvolvimento de habilidades com a tecnologia também faz parte desta aprendizagem colaborativa de buscar com os colegas o conhecimento que não se tem.

Outra aluna, a aluna E, teve um desempenho exemplar durante esta proposta de trabalho. Seguiu à risca o cronograma combinado, e participou ativamente em uma discussão quase que exclusiva entre ela e a professora. Esta aluna comentava de forma bastante instigante os textos lidos e, principalmente, terminava os e-mails com questionamentos, só que apenas a professora os respondia. As suas contribuições contavam inclusive com citações, fazendo ligações entre os textos lidos. Ela contribuiu afirmando que

o projeto de pesquisa que participo é exatamente sobre *como o professor desenvolve conhecimento na sala de aula*. E, dados ainda parciais, mas já publicados, mostram que o professor, salvo algumas exceções, ainda é um mero "contador de histórias" (Hilário B.), é o detentor do poder em sala de aula, "pressos a rituais e procedimentos" (Edwards & Mercer) que não desenvolvem a *competência* de seus alunos. Acho, que o ensino precisa de professores que sejam competentes dentro da sala, a fim de gerar alunos competentes. Um abraço. Espero críticas. (Aluna E)

Esta aluna demonstrou estar bastante envolvida com o seu trabalho e consciente de que o que estava fazendo como aluna de graduação, também deveria ser feito em sala de aula com seus alunos. Seus questionamentos continuaram quando disse

Só queria lançar algumas questões para reflexão do grupo: Como vocês desenvolvem sua competência? Que dificuldades enfrentam? Temos poucos ou muitos exemplos de professores que são competentes *em sala de aula*? E uma curiosidade (pra professora): no Mestrado, também há professores que tem plena consciência do que é competência, e na prática dão aula

como os primórdios? Se, sim, como você se sente perante isso? (Aluna E)

A discussão girava em torno da idéia de o professor não passar conhecimento para o aluno e sim desenvolver competências com ele. Para Perrenoud (2000, p.27) a competência do professor hoje requerida é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para poder construí-los em tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo do interesse dos alunos, explorando os conhecimentos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dos objetivos da disciplina foi colocado de forma bastante coerente com a perspectiva atual de construção do conhecimento. Uma das grandes vantagens de ter os alunos em uma lista de discussão é a possibilidade de encaminhar as suas perguntas (e as respostas) para toda a aula, evitando serem feitas as mesmas perguntas (McCormack & Jones, 1997, p. 63). Esta é uma vantagem prática para o professor. Juntamente com esta vantagem de poupar o professor em ter que responder à mesma pergunta várias vezes, há a grande contribuição do trabalho interativo e da aprendizagem colaborativa.

Durante o trabalho realizado na UCPel por meio da lista de discussão, não foi possível desenvolver um efetivo trabalho colaborativo. A experiência serviu como desafio para a prática educativa que utiliza novas tecnologias de ensino e aprendizagem. Tudo é novidade. “É preciso promover a ambientação de professores e alunos no espaço virtual e no tempo multissíncrono dos sistemas online de educação” (Azevedo, 1999, p.2).

A motivação maior da professora foi que estaria introduzindo a tecnologia em suas aulas, não pela tecnologia por si só, mas pelas contribuições que esta traz consigo se bem trabalhada, como o trabalho interativo que é gerado por meio da aprendizagem colaborativa na busca pelo conhecimento, ajudando no desenvolvimento da autonomia do aluno. A professora procurou, por meio da lista de discussão, fazer com que as alunas desper-

tassem para esta busca pelo conhecimento. Perrenoud (2000, p. 128) compartilha desta idéia afirmando que

formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Ainda, o desafio didático é inventar tarefas que imponham uma verdadeira cooperação (Perrenoud 2000, p. 63). Para Hartley (1999), a comunicação mediada pelo computador não está necessariamente comprometida a uma pedagogia educacional em particular, mas é dependente das tarefas e da sua estruturação e dos indivíduos que se encontram nas aulas eletrônicas. Muitos professores e alunos que não estão preparados ou não foram anteriormente expostos a estas mudanças, não sabem como se portar em um ambiente online. Eles não têm habilidades técnicas nem comunicacionais para usar a comunicação mediada pelo computador.

Sobre os motivos da participação pouco efetiva das alunas na lista de discussão, a professora baseou-se nos motivos apontados em pesquisas feitas (Heather Williams, Mark Nichols, Roger Hartley, Ellen Rosen, David Bird) e citadas por Hartley (1997, p. 7) sobre as relutância dos alunos em não participarem de uma lista de discussão. Estes motivos seriam:

- os alunos sentem-se intimidados porque acham que os outros sabem mais do que eles e não querem parecer bobos;
- desafio para acessar o computador;
- falta de auto-motivação nos alunos;
- organização social não encoraja para compartilhar conhecimento e colaborar um com o outro.

Dentre os motivos apresentados, a professora incluiria a dificuldade de acesso à Internet, uma vez que esta questão tecnológica não pode ser ignorada. A experiência deve continuar, pois as mesmas alunas estarão na disciplina de Prática de Ensino discutindo então sobre as reflexões acerca da prática docente de um professor de línguas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONK, C. J. & REYNOLDS, T. H. Learner-Centered Web Instruction for Higher-Order Thinking, Teamwork, and Apprenticeship. In: KHAN, B.H. (org.). *Web-Based Instruction*. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc. 1997.

HARTLEY, J. R. (moderator) *Effective Pedagogies for Managing Collaborative Learning in On-Line Learning Environments*. Educational Technology & Society 2(2), 1999.

LOUREIRO, A. C. O uso das tecnologias da educação. Disponível em: <http://guarany.cpd.unb.br/cead/cafe.htm>

McCORMACK, C. & JONES, D. B. *Building a Web-Based Education System*. USA: Wiley Computer Publishing, 1997.

NIELSEN, J. *Be Succint! (Writing for the Web)*. Disponível em: <http://www.usert.com/alertbox/9703b.html>, 1997.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TRIPATHI, A. K. *Implications of Internet Learning*. ONLINE-ED Newsletter. 01/06/99.



# Compartilhamento de experiências e busca de alternativas entre professores de língua inglesa

Luciani Salcedo de Oliveira Malatér  
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda uma questão muito discutida nos últimos tempos: a educação continuada de professores(as). Pretendo relatar algumas percepções acerca de um curso de extensão universitária que coordeno e ministro desde março de 2000.

Para um melhor entendimento do que aqui proponho, esse trabalho está organizado em várias partes. Na primeira delas, há uma breve apresentação do contexto do referido curso, centrando-se no seu histórico, sua filosofia, suas propostas e metodologias adotadas. Na segunda, há uma revisão de literatura, enfocando alguns trabalhos que lidam com a questão específica da formação continuada de professores(as), estabelecendo-se um elo entre alguns pressupostos teóricos e esse curso. Na terceira parte, há a apresentação de algumas experiências compartilhadas por aqueles(as) envolvidos(as) no processo, enfocando-se a constante negociação ocorrida ao longo do curso. Por fim, são apresentadas algumas considerações acerca da possibilidade propiciada, dando ênfase a algumas contribuições que a mesma possa trazer para a construção de uma melhor compreensão do contexto profissional daqueles(as) envolvidos(as) no ensino de Língua Inglesa.

## CONTEXTO DO CURSO

O projeto “II Seminário de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Refletindo sobre o Ensino Fundamental e Médio” surgiu a partir da necessidade, que percebi, da criação de um espaço para trocas de experiências entre professores(as) de Língua Inglesa na cidade de Rio Grande. O referido projeto, que está vinculado ao Departamento de Letras e Artes (DLA) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), constitui-se em uma proposta de educação continuada, e promove uma integração entre professores(as) de língua inglesa.

O referido curso foi oferecido, por mim, pela primeira vez em 1999 no Campus Carreiros da FURG. Em sua segunda edição, o Seminário está sendo oferecido na sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Rio Grande – no centro da cidade, em virtude da solicitação feita por essa secretaria.

O curso é ministrado em uma das quintas-feiras de março a dezembro de 2000, das 8h30 às 10h30. Cabe salientar que 20 horas do curso são presenciais, e outras 20 são destinadas à leitura de material teórico, avaliação e/ou preparação de material de ensino, e/ou coleta de dados para pesquisa, totalizando 40 horas de curso.

A clientela do mesmo é formada por vinte professores(as) de Inglês, e também por alguns(mas) participantes esporádicos(as), sendo que todos(as) atuam em escolas de ensino fundamental e/ou médio, em cursos particulares de Língua, e/ou são portadores(as) de Diploma de Licenciatura no Curso de Letras Português / Inglês.

Os objetivos principais do curso são:

1. discutir a respeito de questões sócio-práticas relacionadas ao ensino de Inglês como Língua Estrangeira em escolas de ensino fundamental e/ou médio;
2. integrar professores(as) de escolas de ensino fundamental e/ou médio (em sua maioria, formados(as) pela FURG) que não possuem freqüentes oportunidades de reflexão sobre sua prática docente;

3. propiciar 'educação continuada' para professores(as), (re)aproximando-os(as) da Universidade (proposta esta defendida pela própria FURG - "FURG em Notícia", Ano 1, #1 - p. 9, e também pelo "Plano Institucional 2000 - 2002" da FURG);
4. refletir sobre a necessidade de implementação de pesquisas na sala de aula (Moita Lopes, 1996, p. 86), tanto nas Escolas quanto na Universidade (Curso de Letras), e de formação de grupos interinstitucionais para a avaliação de tais pesquisas;
5. atender a uma solicitação da UTOSE (Unidade Técnica de Orientação e Supervisão Escolar) da SMEC de Rio Grande.

A metodologia enfoca os seguintes aspectos:

1. leitura e discussão de textos referentes a ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (questões ideológicas, metodológicas, sociais e culturais);
2. análise de propostas pedagógicas e de materiais utilizados para o ensino de Inglês para brasileiros;
3. discussão dos Padrões Referenciais de Currículo para o Ensino Fundamental (Língua Estrangeira Moderna / Inglês – RS – 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – 1998);
4. d) análise de pressupostos teóricos para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa e das "tensões" (Malatér, 1998) enfrentadas na implementação de tais *teorias*.

O que se pode observar, até o presente momento, é o enorme interesse dos(as) participantes em envolver-se em todas as questões propostas, e também em discutir sobre a complexidade do ato de ensinar em situações, muitas vezes, longe das idealizadas pela literatura.

Saliento, aqui, a grande receptividade por parte de todos(as) em *refletir* a respeito do contexto educacional onde atu-

am. Acredito que tal fato revele que os(as) mesmos(as) não estão esperando por *fórmulas prontas* (Moita Lopes, 1996, p. 127; Fregonezi, 1999, p. 28).

Ao contrário, portanto, da experiência vivida por Ortenzi (1999) na qual “eles [professores] não pareciam interessados em compartilhar reflexões (...) pois tinham preocupações mais práticas e imediatas” (p. 42), os(as) professores(as) que participam do II Seminário estão interessados(as) exatamente naquilo que a literatura aponta enquanto uma *formação reflexiva de educadores*.

Em seguida, saliento alguns aspectos dessa literatura específica, estabelecendo elos com o curso em questão.

#### LITERATURA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO(A) PROFESSOR(A)

A questão da formação de professores(as) pré-serviço e em serviço tem sido o tema de várias pesquisas e discussões. Com o relato dessa experiência de formação de professores(as) em serviço, espero contribuir para a (re)avaliação desse tipo de educação continuada numa perspectiva reflexiva.

Primeiramente, faz-se necessário apresentar uma definição de ensino reflexivo (*reflective teaching*) que contemple a proposta do curso aqui abordado. Richards & Lockhart (1994) enfatizam que o principal desafio do ensino de línguas tem se afastado da busca pelo método ideal e da espera por mágicas soluções, vindas de fora dos contextos educacionais. De acordo com esses dois pesquisadores, cada vez mais, o que tem sido procurado é um método de entendimento que permita ao profissional refletir sobre o ensino numa perspectiva interna, enquanto ativo(a) participante desse processo. Assim sendo:

Such an approach often starts with the instructors themselves and the actual teaching processes, and seeks to gain understanding of these processes by exploring with teachers what they do and why they do it. (...) Reflective teaching goes

hand-in-hand with critical self-examination and reflection as a basis for decision making, planning, and action. (ix).

Já que acredito na relevância do constante questionamento por parte do(a) professor(a) em relação a sua prática, enquanto profissional, e que não se pode negar a influência de suas crenças na sua prática docente (Malatér, 1998, p. 23; Richards, 1998, p. 69), o II Seminário tenta exatamente dar essa oportunidade, questionando, provocando e compartilhando as crenças no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa. Considerando tais fatos, houve a possibilidade de revisão e/ou incorporação de (novos) princípios.

Nessa perspectiva, levei em consideração que "...ao declararem que desejam fazer algo diferente, professores podem estar presumindo que nada do que tem sido feito se aproveita." (Reis, 1999, p. 37). Tal fato não foi diretamente observado, muito menos, incentivado durante o curso – visto que, cada participante trouxe suas particularidades profissionais – algumas delas inclusive também vivenciadas por outros(as) colegas presentes. Ao invés de receitas os(as) mesmos(as) foram sempre incentivados(as) a refletir acerca de cada questão levantada, havendo dessa forma, uma busca coletiva de soluções.

Essa proposta foi muito bem aceita, visto que todos(as) discutiram acerca do ensino de Língua Inglesa, indo assim ao encontro dos "Referenciais para Formação de Professores" lançados pelo Ministério da Educação em 1999. Nesse documento, o MEC assume um compromisso de melhorar a qualidade de ensino através da valorização do magistério, incentivando a realização de cursos para professores(as).

A formação profissional, nesse documento, é "... entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre." (p. 63).

Essa perspectiva salienta a necessidade de constante aprendizado por parte de professores(as) – talvez esse constitua-se

no maior desafio de nossa profissão. Por outro lado, outras variáveis devem contribuir para que haja concretização de tal ideal e para que a formação continuada faça "... parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos" (MEC, p. 70). Dessa maneira, o(a) profissional não assume toda responsabilidade sobre sua constante formação. No atual contexto, o que pode ser claramente observado é a escassez de oportunidades de formação continuada, constituindo-se assim num caminho a ser construído, e um espaço a ser conquistado.

Ainda com relação *ao não estar sozinho(a)* enquanto profissional, os papéis de alunos(as), professores(as), escola, sociedade, governo foram intensamente discutidos ao longo do curso. Dessa forma, o(a) professor(a) não se sente o(a) único(a) responsável por uma educação de qualidade, mas também não nega sua importante contribuição no processo, tentando assim analisar sucessos e/ou aparentes fracassos.

A seguir, proponho-me a discutir sobre alguns dos vários aspectos positivos do II Seminário, e a tratar de algumas percepções trazidas pelos(as) próprios(as) participantes do mesmo.

#### COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E BUSCA DE ALTERNATIVAS

Um ponto que considero muito relevante é o fato de os(as) participantes do curso terem a intenção de compartilhar, discutir e tentar achar, juntamente com os(as) demais, alternativas para o ensino. Dessa forma, mostraram-se predispostos(as) à proposta do II Seminário, mesmo antes de estarem totalmente cientes dela.

Tal afirmação pode ser mais claramente percebida através das respostas dadas a um questionário aplicado, no segundo encontro, e respondido pelos(as) dezoito professores(as) presentes:

“Espero que esse II Seminário seja proveitoso no sentido da troca de informação e experiência entre os professores, pois isso enriquece o trabalho.”

“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 essa atividade seria ‘very good’.”

“Como eu já falei, estou sempre em busca de novas idéias, novas experiências para que eu possa aplicá-las p/ os meus alunos. Que cada vez mais haja esses encontros p/ o nosso enriquecimento profissional.”

“A troca de experiências é sempre importante e necessária. Torna nossas experiências mais ricas e as descobertas saborosas.”

“Sim, pois é necessário compartilhar experiências, pois estamos em constante aprendizado. Muitas vezes as sugestões dos colegas enriquecem nossas aulas, tornando-as atrativas e diferentes.”

“Espero aprender com os colegas de outras escolas...”

“Para mim, cursos como o nosso, facilitariam bastante nossa vida profissional.”

Nessa perspectiva de compartilhar, colegas de outras disciplinas também foram lembrados:

“É importante, porque ao compartilhar o nosso trabalho com outros colegas, inclusive de outras disciplinas podemos aproveitar e adaptar idéias e também dividir angústias, frustrações e até mesmo sucessos alcançados com as turmas.”

Como relatado anteriormente, a metodologia está centrada na troca de experiências docentes, sendo que textos teóricos têm sido discutidos, e a partir deles surgem dúvidas e propostas para serem adaptadas em salas de aula, proporcionando, com isso, uma conexão entre o texto e o contexto onde cada participante trabalha. Há, portanto, uma socialização de perspectivas e percepções.

Há, dessa forma, construção de conhecimento sobre a realidade e a busca de alternativas viáveis para solucionarem alguns

problemas pedagógicos. O que tenho observado é uma análise coletiva de tais problemas que podem ser enfrentados por diferentes profissionais, em diferentes contextos. A situação-problema, portanto, não é mais vista enquanto individual, particular, isolada, passa a ser coletiva, havendo troca e busca de alternativas. Dessa forma, o isolamento, chamado por Burns (1999, p. 49) de “professional alienation” tem sido discutido no II Seminário, tornando-se assim uma oportunidade ímpar para aqueles(as) que dele participam.

Alguns dos questionamentos são praticamente unânimes entre os(as) participantes. Como exemplo, cito:

“Atividades de motivação; 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’.”

“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.”

As observações feitas com relação à necessidade de motivar os(as) alunos(as) para o aprendizado de Língua Inglesa são freqüentes. Além disso, têm sido várias as relações estabelecidas entre a prática centrada na gramática e a falta de motivação – os(as) participantes revelaram sua busca por uma “metodologia que agradasse aos(às) alunos(as)” e “cumprisse com o programa”. Essa dicotomia é colaborativamente discutida no II Seminário.

Knezevic & Scholl (1996) salientam a importância da colaboração – vista enquanto responsabilidade compartilhada – entre educadores(as):

Collaboration – shared responsibility inside and outside the classroom – gives teachers an opportunity for heightened reflection. The need to synchronize teaching acts requires team teachers to negotiate and discuss their thoughts, values, and actions in ways that solo teachers do not encounter. (p. 79).

Além de haver uma exploração dos processos de pensamento empregados pelos(as) participantes, também há um incentivo do desenvolvimento de autonomia profissional, centrando-se no que Wallace (1996, p. 281) chama de professor pró-ativo – aquele(a) professor(a) pesquisador(a) que mantém, ao longo de sua carreira, uma postura de reflexão sobre sua prática, procurando amparo na teoria. Nesse caso, os estudos em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês enquanto Língua Estrangeira são de extrema importância, já que apesar de não fornecem receitas, ajudam o(a) professor(a) de língua estrangeira a construir seu conhecimento.

Além disso, no II Seminário, tem sido feita a análise avaliativa de materiais didáticos, trazidos por todos(as) participantes, centrando-se em possíveis adaptações. Discute-se também sobre o contexto de atuação e os processos cognitivos envolvidos nas propostas.

Reflete-se a grande complexidade envolvida no papel de professores(as), e da importância da sala de aula constituir-se num local de reconstrução de significados (Williams & Burden, 1997, p. 1), sendo o ensino da língua inglesa justificado socialmente (Moita Lopes, 1996, p. 130). Tal perspectiva é ratificada por Williams & Burden (1997) ao afirmarem que:

The successful educator must be one who understands the complexities of the teaching – learning process and can draw upon this knowledge to act in ways which empower learners both within and beyond the classroom situation (p. 5).

Acredito que os(as) professores(as) mantiveram tal perspectiva sempre em mente, aproximando-se do que foi dito por Williams & Burden (1997): “...education becomes concerned with helping people to make their own meanings.” (p. 51).

Nessa perspectiva, o(a) professor(a) não pode somente ter conhecimentos *sobre* a prática, é fundamental *saber fazer*. Talvez, ele(a) estando aberto(a) à discussão e ao compartilhamento,

seja esse um primeiro – e importante – passo ao *estar disposto(a)* à... não ser o(a) professor(a) de “língua pela língua”.

Acredito que devemos levar em consideração que “se nos cabe o papel de construtores da sociedade democrática, precisamos ter uma relação dialógica com professores de ensino fundamental e médio” (Gimenez, 1999, p. 16). A autora salienta a importante relação Universidade / Ensino Fundamental e Médio. Relação essa positivamente estabelecida ao longo do II Seminário de Ensino e Aprendizagem aqui abordado. A seguir, apresento algumas das relevantes considerações a respeito do curso para a construção de nossa profissão.

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DESTA TRABALHO

Minha intenção com este trabalho foi enfatizar a necessidade da formação continuada de professores(as). É necessário, para isso, o estabelecimento de grupos de professores(as) pesquisadores(as) que possam auxiliar outros(as) profissionais numa reflexão constante de sua prática docente, e promover um ambiente cooperativo de ensino (Burns, 1999, p. 3) e aprendizagem mútuos.

Enfatizo que esses grupos devem atuar de forma permanente, e não em raras e esporádicas ocasiões. Além disso, não se pode negar que tais grupos necessitam de apoio – como foi o caso aqui relatado – com o qual Universidade e Secretaria Municipal de Educação estabeleceram uma ‘troca’ bastante positiva para ambas as partes. Isso se explica pelo fato de os(as) professores(as) estarem constantemente reivindicando oportunidade semelhante à oferecida pelo II Seminário. Além disso, o curso de formação de professores (Licenciatura Português / Inglês) da FURG está sendo enriquecido, já que freqüentemente há oportunidade de trazer um aspecto abordado pelos(as) profissionais em serviço para ilustrar algo que esteja sendo discutido com relação ao ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira. Com essa perspectiva, há, desde a graduação, uma preocupação e um com-

prometimento com a questão da reflexão e da construção de conhecimento por parte dos(as) profissionais da educação.

Por fim, gostaria de salientar que os(as) próprios(as) participantes estão, ao longo do II Seminário, descobrindo necessidades comuns de estudo e mobilização, e tentando achar alternativas. Cito, como exemplo desse fato, as necessidades apontadas de: organização de um banco de textos; formação de grupos de conversação; organização de oficinas pedagógicas; melhor organização política por parte daqueles(as) que ensinam Inglês; constante troca e discussão acerca do material didático e revisão dos objetivos do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas onde atuam. Parece haver uma predisposição dos(as) participantes em suprir tais necessidades.

Espero que a experiência aqui relatada possa ser associada a outras experiências na mesma linha de ação, e transforme-se num convite a outros(as) profissionais pela luta na formação continuada. Acredito também, enquanto docente, que tal luta deva constituir-se em parte integrante de nosso exercício profissional, para que possamos construir de forma integral a nossa profissão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burns, Anne. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Fregonezi, Durvali Emílio. "Aconteceu a virada no ensino de Língua Portuguesa?". In: Gimenez, Telma. (Org.) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. Universidade Estadual de Londrina. p. 19-29, 1999.

Gimenez, Telma. "Uma crítica da relação Universidade / Ensino Fundamental e Médio". In: Gimenez, Telma. (Org.) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. Universidade Estadual de Londrina. p. 11-17, 1999.

Knezevic, Anné & Scholl, Mary. "Learning to teach together: Teaching to learn together". In: Freeman, Donald & Richards, Jack C. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 79-96, 1996.

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.

Moita-Lopes. *Oficina de Linguística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

Ortenzi, Denise I. B. Grassano. "Da prescrição à autonomia". In: Gimenez, Telma. (Org.) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. Universidade Estadual de Londrina, p. 41- 45,1999.

Reis, Simone. "Os sentidos de uma proposta de ação e reflexão no ensino de língua inglesa em escolas públicas." In: Gimenez, Telma. (Org.) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. Universidade Estadual de Londrina, p. 33-40, 1999.

Richards, Jack C. & Lockhart, Charles. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Wallace, Michael. "Structured reflection: The role of the professional project in training ESL teachers." In: Freeman, Donald & Richards, Jack C. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 281-294, 1996.

Williams, Marion & Burden, Robert L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

# A implementação de um centro de aprendizagem autônoma de línguas

Christine Nicolaides  
Vera Fernandes  
Universidade Católica de Pelotas

## INTRODUÇÃO

É sempre difícil aceitar formas novas de aprendizado, uma vez que isso requer mudanças, por vezes drásticas, tanto nos aprendizes como nos professores (Gardner e Miller, 1999). Alunos e professores, ao passar por um processo educativo sistemático, desenvolvem certas crenças sobre como seu aprendizado deve ocorrer e ficam condicionados, em um certo grau, pela experiência educacional anterior que tiveram. (Munby, 1982)

Além disso, em relação ao aprendizado de línguas, as crenças e atitudes são moldadas pela família e pelos valores da sociedade.

Portanto, a proposta de transformar o aprendizado tradicional em algo novo, em que o aprendiz seja mais autônomo e se responsabilize por suas decisões sofre alguns entraves. Entre eles, a falta de cultura para o desenvolvimento de autonomia. Os alunos acreditam que cabe ao professor a determinação do que, do quando, do como e do quanto estudar; a eles cabe somente seguir, de forma passiva, essas instruções para um bom aprendizado.

No que tange aos professores, as dificuldades não são diferentes. Eles apresentam bastante resistência em abrir mão de seu papel centralizador na sala de aula, provavelmente por recearem

perder sua posição de detentores do conhecimento e controladores do processo ensino/aprendizagem.

Cabe aqui trazer a definição proposta por Hywel Coleman (1996, p. 230) de cultura de aprendizagem: “os aspectos culturais de ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ ou ‘bons’, em que tais crenças têm origem cultural”.

Na linha de pensamento de Coleman, acreditamos que isso se deva ao fato de as crenças advindas dos bancos escolares terem um peso mais forte do que aquelas que se pretende sejam adquiridas ao longo de um curso universitário.

Ainda com relação à questão cultural, trazemos a opinião de Claire Kramsch (1998, p. 4) que relaciona língua e cultura, sugerindo que uma das formas de pensar em cultura é contrastando-a com a natureza: “Natureza refere-se ao que nasce e cresce organicamente (do Latim nascere: nascer); cultura refere-se ao que foi cultivado e criado (do latim colere)”. Segundo a autora, a idéia de cultura provoca o clássico debate natureza versus criação; os seres humanos são principalmente o que a natureza determina já a partir do nascimento ou o que a cultura os permite tornarem-se por meio da socialização e da escolarização.

Essa problemática é fundamental, o que acaba por questionar o papel da educação formal na vida do indivíduo. Apesar de ser essa uma questão que não pode ser respondida, ela deve estar presente no horizonte dos educadores, para que se possa, periodicamente, rever a real influência da escola na formação do aprendiz. E, se de fato é significativo o papel da instituição educacional, então o modo como essa influência vem sendo exercida e como tem contribuído para a realização plena do ser humano devem ser também presentes na filosofia do sistema educacional.

Questões como a exagerada ênfase na aquisição de “conteúdos” e pouca preocupação com fatores humanísticos com o desenvolvimento da socialização com outros membros da comunidade, são apenas alguns dos pontos que ficam muito aquém do mínimo indispensável para a formação de um ser humano preparado para enfrentar a vida, não só no campo profissional mas, principalmente, no campo pessoal e afetivo.

Essas dificuldades, no que diz respeito a crenças e atitudes advindas do contexto cultural, justificam alguns dos entraves que estamos enfrentando ao introduzir o aprendizado autônomo na Universidade Católica de Pelotas, por meio da montagem do Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas – CAAL.

É objetivo deste trabalho, portanto, relatar os obstáculos até então encontrados, as soluções alvitradas e as futuras perspectivas.

### RETROSPECTIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DO CENTRO

Antes de fazermos um breve histórico do CAAL, é importante apresentar alguns conceitos trazidos pela literatura.

Henry Holec (1981, p. 3), um dos precursores do assunto, definiu autonomia de forma bastante genérica: “A habilidade de alguém tomar conta de sua própria aprendizagem”.

Já Gardner e Miller (1999, p. 6) sugerem que algumas definições de autonomia estão situadas dentro de três escolas de pensamento. Algumas classificam autonomia como característica pessoal, outras como uma concepção política e outras ainda como uma definição de prática educacional. Como característica pessoal, pode-se encontrar Little (1990) e Kenny (1993). Little (1990, p. 7) vê a autonomia do aprendiz como “essencialmente uma questão da relação psicológica do aprendiz com o processo e conteúdo da aprendizagem”. Kenny (1993, p. 436) diz que a autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também “a oportunidade de tornar-se uma pessoa”. Com concepção política, Benson (1997, p. 29) define autonomia do aprendiz como: “o reconhecimento dos direitos do aprendiz dentro dos sistemas educacionais” e, dentro do contexto de ensino de Inglês como língua estrangeira, como “o reconhecimento dos direitos do falante não nativo em relação ao nativo dentro da ordem global do Inglês”.

Finalmente, como prática educacional, pode-se analisar Boud (1998, p. 17). Para ele, além de ser uma meta educacional, é também “uma abordagem para a prática pedagógica”.

Pelas diferentes concepções apresentadas, fica clara a importância da presença de autonomia no cenário educacional, mais especificamente no campo de línguas. Todavia, fazer com que a aprendizagem autônoma prepondere no sistema educacional é uma meta que se encontra longe de ser atingida. Há muitos obstáculos a serem enfrentados por professores e aprendizes. Cabe aos pesquisadores da área descrever os caminhos traçados para ambos em busca da autonomia, vislumbrando novas maneiras para auxiliar o aprendiz de línguas estrangeiras a tornar-se mais autônomo, não só no âmbito educacional, mas também a tornar-se um indivíduo mais feliz, capaz de fazer suas próprias escolhas.

O projeto de que trata este trabalho teve início em outubro de 1997, com a coleta e elaboração de material em Língua Inglesa, com o auxílio de uma bolsista.

Em 1998/1, o Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras (CAALE) entrou em funcionamento, atendendo a alunos do primeiro período do Curso de Letras; tinha por objetivo o estudo do desenvolvimento da autonomia nos aprendizes de LE. Também, nessa ocasião, por uma necessidade emergente em razão do MERCOSUL, bem como oriunda do próprio Curso, decidiu-se oferecer oportunidade também para alunos de Língua Espanhola. A partir desse momento, o Centro passou a ter a colaboração de uma bolsista e de uma professora pesquisadora para a Língua Espanhola e de um novo bolsista para a Língua Inglesa.

Nessa fase, os pesquisadores enfrentaram as primeiras dificuldades. Elas diziam respeito ao próprio relacionamento entre os bolsistas, que apresentavam resistência para trabalhar em grupo, dividir tarefas e tomar iniciativas frente aos desafios do desenvolvimento da autonomia. Mesmo assim, o Centro entrou em funcionamento pleno, sendo feitas entrevistas com os frequentadores e aplicados testes de proficiência nas línguas-alvo. Concomitantemente, as atividades que os aprendizes lá desenvolviam eram acompanhadas pelos bolsistas, que levavam suas impressões para as reuniões semanais realizadas com os professores.

Essas impressões, após debate e estudo, formaram o corpo de trabalhos apresentados pelos bolsistas em vários eventos de iniciação científica.

Em 99/1, o CAALE iniciou uma nova fase. Passado o primeiro estágio em que os pesquisadores e os bolsistas precisaram de um grande envolvimento sobre a maneira de mais bem operacionalizar o Centro, enfrentando problemas que não são relatados na literatura e que, portanto, tiveram que ser resolvidos caso a caso, trazendo, sob o ponto de vista dos pesquisadores, uma boa contribuição para a academia, puderam eles, então, preocupar-se mais agudamente com o estudo do processo de desenvolvimento de autonomia no aprendiz de língua estrangeira.

As reuniões semanais passaram a focar a literatura e os bolsistas foram estimulados a considerar mais o objetivo do projeto – a compreensão dos fatores que influenciam a construção da autonomia no aprendiz.

Também duas medidas estratégicas para motivar uma maior frequência foram tomadas. A primeira foi o oferecimento de aulas de língua estrangeira – Inglês e Espanhol – em diferentes dias da semana, ministradas por professores da graduação e da extensão. Essa forma tradicional de aprendizado teve como consequência a atração de alunos que, anteriormente jamais haviam entrado no Centro e que, desse modo, acabaram por rever alguns de seus próprios julgamentos.

A segunda estratégia adotada foi a valorização de atividades realizadas no Centro, fora do período de aula, como componente da nota de disciplinas de Língua Inglesa da graduação, bem como do cômputo das horas de realização dessas atividades no registro de horas para a Prática Educativa (registro de 300 horas extraclasse por habilitação, exigido pelo MEC, para a formação do aluno – LDB/1996).

Em 1999/2 observou-se um decréscimo no número de horas de frequência dos alunos. Esse fato deve-se, predominantemente, à falta de atrativos, como o oferecimento de aulas no Centro.

Ainda nesse semestre, a demanda dos alunos assinalou a necessidade de implantação de atividades em Língua Portuguesa no Centro. Após aprovação, foi então acrescida a língua materna e, como consequência, o Centro passou a denominar-se CAAL – Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas.

Em 2000/1, as dificuldades não foram diferentes. No entanto, devido à realização de *workshop* com os professores de língua estrangeira, houve um maior estímulo, da parte deles, para envolverem as atividades do CAAL em seus atos pedagógicos. Esse *workshop* consistiu, basicamente, em dar oportunidade aos professores de vivenciarem algumas das tarefas oferecidas pelo Centro. Esse fato permitiu a desmistificação da idéia de que essas atividades, ao serem desenvolvidas pelos aprendizes, gerariam mais ‘trabalho’ para os professores. Pelo contrário, foi por eles constatado que o Centro poderia ser de grande ajuda como complemento de sua *praxis*.

No entanto, mesmo com esse estímulo por parte dos professores, apenas 32% dos alunos matriculados no Curso de Letras frequentou o CAAL durante o semestre. Sendo assim, uma nova metodologia de trabalho está sendo colocada em ação, a partir de agosto de 2000.

#### METODOLOGIA ATUAL DE TRABALHO E ALGUNS RESULTADOS

No currículo do Curso de Letras, as disciplinas Língua Inglesa II e Língua Espanhola II têm 85 horas aula, distribuídas em 19 turnos de 5 h/a e 4 turnos de 7 h/a. Além disso, o aluno deve desenvolver 20 horas de trabalho no CAAL.

Esse trabalho é feito por esses alunos em “pacotes” de nível básico, constituídos de exercícios de gramática, de compreensão oral, de multimídia, de vídeo e de leitura. O material foi previamente testado e sua realização, por parte dos aprendizes, deve ser de 2 horas para cada um.

Os alunos recebem datas estabelecidas para a entrega dessas tarefas que são corrigidas por eles próprios, por meio de gabarito. Excepcionalmente, os exercícios de produção escrita são corrigidos pelos professores pesquisadores e/ou pelos professores das disciplinas. A realização dessas tarefas fica registrada no CAAL e é computada pelos professores das disciplinas, em sua avaliação.

No início do semestre, o aluno recebe também o horário de funcionamento do Centro, distribuído em turnos diários, de segunda à sexta e escolhe aquele que mais o favorece. Os professores das disciplinas de língua estrangeira e o grupo de trabalho reúnem-se mensalmente para a avaliação do processo.

São previstas ainda, para o projeto, algumas horas de aconselhamento para os alunos com os professores-pesquisadores, distribuídas em períodos de 30 minutos mensais por aluno; se necessário, para uma otimização do tempo, os alunos são atendidos em grupo.

Cada aluno preenche uma ficha de avaliação de cada conjunto de atividades que desenvolver. Para avaliação do desempenho da competência do aluno, são aplicados testes de proficiência no início e ao final do período de 2000/2.

Como se pode constatar, esse é um procedimento, à primeira vista, que envolve quase que nenhuma autonomia por parte do aluno, a não ser o fato de ir ao Centro no horário que melhor lhe seja conveniente, seja sozinho ou em grupo, para realização das tarefas propostas. O que pretendemos é, em um primeiro momento, expor o aluno aos insumos oferecido pelo CAAL e trabalhar com sua auto-estima, principalmente durante as sessões de aconselhamento. Nessas sessões, os aprendizes terão oportunidade de usar sua voz para expressar atitudes e crenças com relação à sua busca pela autonomia no aprendizado de língua.

Apesar de essa proposta ter sido implementada há pouco tempo, alguns dados, que revelam a resistência por parte dos aprendizes em desenvolver sua autonomia, já podem ser relatados.

Os bolsistas que atuam no CAAL anotam suas impressões; segundo o relatório semanal de um deles, um aluno queixou-se da maneira pela qual a professora da língua estrangeira agiu, quando lhe foi mostrado o ‘pacote’ que o aprendiz acabara de realizar. Ele declara:

ela nem olhou direito para esses pacotes, só viu que estava sendo feito e pronto.

Essa afirmação mostra claramente que o aluno, mesmo sendo já adulto, de nível universitário, necessita de um ‘feedback’ estimulante por parte do professor. Ele precisa de seu aval de que está no caminho certo e de que o esforço que desenvolveu para tanto foi reconhecido. O simples fato de ir ao CAAL, em busca de aprimoramento de sua competência lingüística, de forma autônoma, não parece ser suficiente.

Ainda outro dado, também retirado de relatório semanal de bolsista, mostra a falta de estímulo para a busca do aprimoramento de seu conhecimento lingüístico:

... sobre os pacotes, notei nesta semana que os alunos que realizam os pacotes antes de seus colegas passam o gabarito para os outros, que chegam aqui e só copiam diretos, sem nem mesmo se esforçar para aprender algo novo com o colega.

Os aprendizes que assim agem aprecem não acreditar na possibilidade de que o trabalho desenvolvido no CAAL possa contribuir, de algum modo, para o desenvolvimento de sua competência na língua-alvo.

Até o momento, aconteceu apenas uma reunião entre os professores das disciplinas de língua estrangeira, os pesquisadores e os bolsistas do Centro, para tratar da nova proposta metodológica de trabalho. No entanto, já pudemos observar a crença de uma das professoras quanto a seu próprio comprometimento com a introdução do aprendizado autônomo em seu ato pedagógico. Nessa reunião, ao ser explicado o novo procedimento, requerido pelo projeto, foi ele aceito com entusiasmo. Todavia, uma de suas primeiras preocupações foi indagar qual seria sua responsabilidade no processo. Ela quis saber se seria seu papel explicá-lo, já que receava um estranhamento no relacionamento com seus alunos, pelo aumento de trabalho que a proposta traria a eles. A professora denotou imediato alívio ao tomar ciência de que a proposição seria levada ao conhecimento dos alunos por uma das professoras-pesquisadoras.

Isso parece demonstrar uma certa falta de coerência entre a crença verbalizada pela professora e sua atitude face ao desenvolvimento de autonomia no ato pedagógico.

## PERSPECTIVAS FUTURAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui lembrar que esta proposta encontra-se ainda em fase inicial de operacionalização. Os poucos dados de que dispomos até então apenas confirmam nosso pressuposto de que as crenças, tanto de professores como de aprendizes, leva à uma atitude de resistência à busca de autonomia.

No entanto, acreditamos que, com persistência na consecução de nossos objetivos, ou seja, auxiliar o aluno a descobrir seu estilo de aprendizagem, a analisar as estratégias que usa e decidir quais as que mais se adaptam a seu estilo, possamos atingir maiores resultados em termos de autonomia.

No primeiro semestre de 2001, então, quando esperamos que o aprendiz tenha visto os frutos de seu trabalho, em termos de competência lingüística e esteja mais familiarizado com suas preferências, necessidades e estilo de aprendizagem, tenha ele melhores condições de fazer algumas de suas próprias escolhas.

Nesse estágio, o aprendiz ainda terá o ‘compromisso’ de freqüentar o Centro, mas com algumas liberdades, como por exemplo, a de optar por um ou outro tipo de tarefa. Assim ocorrerá, sucessivamente, até que se chegue, ao final do curso, a um aluno parcial ou totalmente responsável por sua própria aprendizagem.

Mais importante do que isso, esperamos que nosso aprendiz tenha, então, percebido a importância do uso de sua própria voz, mesmo que constrangida pelos limites do contexto social em que ele está inserido.

Nesse sentido, finalizamos com a citação de Alastair Pennycook (1997, p. 39)

Autonomia ... não é algo alcançado pela entrega de poder, ou por reflexão racional; é principalmente, a luta para tornar-se autor de seu próprio mundo, ser capaz de criar seus próprios significados, perseguir alternativas culturais entre as políticas culturais da vida diária.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nota: a tradução é de responsabilidade das autoras

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENSON, P. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. IN: BENSON, P. & VOLLER, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

BOUD, D. (Ed.). *Developing Student Autonomy in Learning*. Londres: Kogan Page, 1998.

COLEMAN, H. *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GARDNER, D. & MILLER, L. *Establishing Self-Access: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KENNY, B. For More Autonomy. In: *System* 21 (4). Pergamon: 1993.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LITTLE, D. Autonomy in Language Learning: some Theoretical and Practical Considerations. In: GATHERCOLE, I. (ed.) *Autonomy in Language Learning*. Londres: CILT, 1990.

MUNBY, H. The Place of Teacher's Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making and an Alternative Methodology. In: *Instructional Science*, 11, 1982.

PENNYCOOK, A. Cultural Alternatives and Autonomy. IN: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres: Longman, 1997.

### PARTE 3 – O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS?

Existe às vezes uma diferença muito grande entre o que o professor, formador, orientador acha que o aluno está fazendo e o que realmente está acontecendo na cabeça do aluno. A maior parte dos trabalhos apresentados nesta seção tenta descrever justamente o que se passa na cabeça do aluno, independente do que ele diz fazer ou pensar. Alguns mostram conflitos de crenças, falta de postura crítica para resistir aos efeitos da ideologia apresentada, o dilema do estagiário, dividido entre o que propõe a orientadora e a realidade da administração da escola, a dúvida entre quando corrigir ou não corrigir os erros do aluno, etc.



# Conhecimentos em contato na formação pré-serviço

Simone Reis  
Telma Nunes Gimenez  
Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi  
Elaine Fernandes Mateus  
Universidade Estadual de Londrina

Na literatura sobre *socialização do professor*, isto é, sobre como pessoas aprendem a ser professores (Staton & Hunt, 1992), encontramos conceitos que ajudam a compreender as reações de alunos-professores ao conhecimento que lhes é proposto na supervisão de estágio de inglês. Alguns conceitos se referem a *estratégias sociais* (Lacey, 1977, apud Zeichner & Tabachnick, 1985) adotadas por alunos-professores diante de imposições institucionais. Estas estratégias se distinguem em termos de comprometimento com valores e conformidade de comportamento. Lacey identifica três tipos de estratégias usadas nos contextos institucionais. Para este relato de estudo de caso, interessam-nos apenas duas. Uma delas, chamada *ajuste internalizado*, mostra o futuro professor aceitando totalmente a definição de uma situação dada por uma autoridade da instituição. Isso seria um indicativo de que a pessoa se torna o tipo de pessoa que a situação requer e a socialização se dá tanto pela conformidade comportamental quanto pela adesão a valores. Quando um indivíduo aceita as condições colocadas por uma situação, mantendo reserva pessoal ao fazê-lo, sua reação revela *aquiescência estratégica*. Isto quer dizer que a pessoa não age de acordo com suas crenças e que sua conformidade é uma reação adaptada à situação, sem os valores correspondentes que o comportamento presume.

O objetivo deste artigo é descrever e analisar a socialização de uma aluna-professora, Maria<sup>1</sup>, a partir de seu ponto de vista. Queremos não somente mostrar a natureza individual desse processo, mas também, enquanto formadoras de professores, registrar nosso pensamento sobre esse papel e sua autoridade pré-constituída. O relato se organiza em torno das crenças da aluna-professora, trazidas de suas experiências anteriores ao estágio e posteriores a ele, bem como dos fatos, atitudes, pensamentos e ações que caracterizam o processo de negociação de valores, princípios e conhecimentos.

### COLETA DE DADOS E ANÁLISE

Maria é uma dos 16 alunos do quarto e último ano do curso de Letras, cursando a disciplina de Prática de Ensino de Inglês-Estágio Supervisionado (doravante PEI), que participaram de nossa pesquisa. A investigação tinha por objetivo conhecer que crenças (cf. Abelson, 1979) os alunos do quarto ano do curso traziam, com que experiências elas estariam relacionadas, e qual o impacto dos componentes socializadores e educacionais do curso de graduação na sua formação.

Os dados foram obtidos através de relato autobiográfico escrito no início do ano, inventário de crenças aplicado no começo e final de 1999, duas sessões de supervisão de estágio gravadas em áudio, um relatório de observação de aulas de inglês, e entrevista semi-estruturada gravada em áudio, realizada no final do ano. Seguindo Erickson (1986), abordamos indutivamente os registros, e identificamos temas para estudos mais aprofundados como este, e outros, como, por exemplo, sobre o entendimento dos alunos-professores quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Gimenez et. al., 2000), a percepção dos alunos-professores quanto ao seu próprio desenvolvimento durante o estágio (Mateus et. al. 2000), reações dos alunos-professores às suas experiências de aprendizagem de língua e metodologia de ensino de inglês na universidade (Ortenzi et.al., 2000).

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

A busca de crenças nos registros foi feita tomando a definição de Abelson (1979), segundo o qual os sistemas de crenças exibem as seguintes características:

1. presunção existencial: os sistemas de crenças geralmente contêm proposições a respeito da existência ou não existência de entidades;
2. alternatividade: as crenças tratam de mundos alternativos que não foram necessariamente experienciados;
3. aspectos afetivos e avaliativos: as crenças se baseiam em sentimentos, emoções e avaliações subjetivas;
4. armazenamento episódico: as crenças derivam seu poder subjetivo, autoridade e legitimidade de episódios ou eventos específicos;
5. não-consensualidade: os sistemas de crenças consistem de proposições que são reconhecidas como sendo não consensuais;
6. desvinculação: os sistemas de crenças são tenuamente ligados e se relacionam com alguns eventos, situações e sistemas de conhecimento;
7. Graus de certeza variados.

#### A ALUNA-PROFESSORA

Aos 24 anos de idade, Maria chega ao último ano do curso de Letras. Sua história de estudante foi marcada por dificuldades externas à sala de aula, causadas por muitas mudanças de cidades durante sua infância, e, conseqüentemente, de escolas; seu esforço individual para estudar, tendo que vencer quilômetros a pé para ir à escola, e trabalhar em casa de uma família. Maria só se recorda de uma única aula na escola pública em que, juntamente com colegas, fizeram uma paródia de uma música e a apresentaram à sala. Para ela, com aquela atividade a professora havia conseguido envolver toda a sala.

Dois episódios em sua vida marcam sua necessidade da língua inglesa: o vestibular e o contato com missionários religiosos americanos. Nas duas ocasiões, Maria recorreu àquilo que

aprendera na escola pública e pela autodisciplina e gosto de traduzir e colecionar letras de música: vocabulário e estruturas da língua, sendo estas por ela referidas como gramática e/ou ensino tradicional. Para ela, aquele conhecimento, que considera fruto de um ensino a que se refere inúmeras vezes como defasado [S1-L67-69; 101-102; 136-137; 178; 181; 289-291; S2-L213-215]<sup>2</sup>, lhe deu acesso ao curso de graduação, bem como possibilitou, com ajuda de gestos, estabelecer comunicação com falantes nativos de inglês durante alguns dias.

Ao chegar ao último ano do curso de Letras, a aluna já traz consigo experiência de 3 meses como professora de inglês em escola pública de uma cidade próxima. Nessa curta experiência, Maria parece ter construído um conhecimento sobre o contexto escolar no qual o governo é omissivo, os professores se sobrecarregam de turmas para sobreviver e negligenciam a qualidade do ensino, a escola não tem recursos materiais, e os alunos são desinteressados.

As crenças de Maria<sup>3</sup>, a seguir, concedem importância a sua biografia, pois estão todas relacionadas a suas experiências ou de aprendiz ou de professora de língua inglesa. O exame do conjunto de registros mostra que ela adentra o quarto ano de Letras já trazendo todas essas crenças, as quais resultam inalteradas ao final daquele ano. São elas:

1. O ensino na escola pública é fraco.
2. Saber língua é saber vocabulário e gramática.
3. A aprendizagem se dá através de tradução.
4. O uso de música promove aprendizagem.
5. O aluno aprende mais facilmente em ambiente descontraído.
6. É preciso gostar da língua para aprendê-la.
7. Ensinar leitura é difícil, trabalhoso.

---

<sup>2</sup> Referência à origem dos dados, sendo S1, sessão de supervisão 1, gravada em 17/03/1999, L, linha, 67-69, a respectiva numeração de linhas; S2, entrevista gravada em 17/08/99.

<sup>3</sup> No quadro I, em anexo, estão as crenças da aluna-professora, juntamente com a indicação dos tipos de registros em que foram identificadas.

Focalizamos a seguir como se deu a socialização de Maria na disciplina PEI. A negociação de seus conhecimentos, valores e princípios é vista no início, meio e final do quarto ano de seu curso<sup>4</sup>. A análise parte de suas próprias percepções, e traz os *fatos* que marcaram essa experiência, suas *atitudes, pensamentos e ações*.

### CHOQUE DE CRENÇAS COM O CONHECIMENTO RECEBIDO

O estágio curricular representa um período de conflito para a Maria devido ao choque de sua visão de língua, ensino e aprendizagem com o proposto no 4º ano de seu curso na universidade. A orientação da supervisão de estágio coloca ênfase no ensino da leitura na escola pública, explorando gêneros textuais e estratégias de leitura; o tratamento dado à gramática se restringe a abordar os componentes lingüísticos relevantes para a compreensão do gênero textual em foco, e sua função discursiva. As crenças de Maria, por sua vez, são formadas por sua percepção do que fora útil para sua aprendizagem de inglês em sua vida, bem como pela experiência anterior ao estágio de ensinar inglês em escola pública por 3 meses. Entre suas crenças, como mostramos, estão aquelas que priorizam o ensino de vocabulário e gramática por meio de tradução, e o uso de música nas aulas.

Ao perceber a incongruência entre suas crenças e o conhecimento proposto na PEI [S1-172-176], Maria assume uma atitude de abertura e franqueza com sua supervisora, revelando-lhe suas percepções com a intenção de evitar conflitos na supervisão [S1-L439-442]. Os excertos, cujos códigos de origem estão entre colchetes, seguirão cada asserção da análise, a título de ilustração, conforme abaixo:

...às vezes é muito incoerente o que a gente aprende aqui, e vai aplicar lá fora. Porque é, não existe estrutura, você vai trabalhar com texto, vamos procurar um texto dinâmico pra, já vem a questão: tem tempo pra procurar? Aí tá, procurou, achou um

---

<sup>4</sup> O quadro II, em anexo, sintetiza a análise em torno dos fatos, atitudes, pensamentos e ações de Maria no começo, meio e final de 1999.

texto dez pra trabalhar com os alunos, a escola não fornece xerox ou está em matriz e não dá, eu tenho um cota limitadíssima, só dá pra prova. [Maria, S1-L172-176]  
(...)

Eu coloquei assim porque não adianta levar, falar assim, ah, eu vou tentar levar, vou engolir e não falar né? [Hum, hum] Aí você não fala, daí que que acontece, você engole, daí fica aquela coisa chata, desagradável e que mesmo que seja útil pra mim eu acabo não usando porque foi uma experiência desagradável.[S1-L439-442]

Seu pensamento deixa transparecer rejeição ao conhecimento proposto, que vê como uma teoria que não se aplica na prática.

Então tem tudo isso, eu acho que, isso começa o problema tudo, é que muitas vezes você começa ver que tem muita teoria que não está se conciliando com a prática. Então é onde que você pensa assim pra que que eu vou saber de uma coisa que não vai assim, muitas vezes me ajudar nessa, nessa prática, a lidar pelo menos com essa prática. [S1-L300-303]

Sua ação resulta em planejamento de aulas fiel a suas crenças [S1-L328-330], o qual é questionado na supervisão.

#### CONFORMIDADE EXTERNA X RESISTÊNCIA INTERNA

O questionamento da supervisora é interpretado por Maria como rejeição de seu conhecimento vivido [S2-L181-183]; a autopercepção sobre sua incapacidade de fornecer à supervisora argumentos para manter seu plano de aula em conformidade com suas crenças [S2-L193-201], e sua necessidade de concluir o estágio levam a outro fato em sua socialização: a *aquiescência estratégica* [S2-L145-150].

Não, acho que com a discussão que nós tivemos, deu pra questionar algumas coisas, eu acreditei assim que pra mim, apesar de tudo foi muito útil, todos esses textos, mesmo que do modo

tradicional, mas eu aprendi com eles, então de repente eu chego aqui, mas “porque?” “Ah, porque eu aprendi assim.” “Mas por que?” (inc.) daí eu coloquei assim como o americano “Ah, mas não são todos que costumam lidar com isso”, então parece que eu tento justificar o que eu aprendi e você vem com outro assim, que eu fico sem saber o que falar mesmo, por que pra mim realmente foi e é ainda uma regressão do que ficou e porque eu to ainda aqui na universidade, até que eu me dei bem com o Inglês, com a gramática até o 3º ano porém com o vocabulário que a gente tinha, porque se fosse pra aprender aqui também, (inc.) então eu me preocupo no 1º e 2º grau... [S2-L193-201]

(...)

É questão de você também, pra mim era tudo muito claro, pra mim você não iria concordar, então eu acho que não vale a pena comprar uma briga, eu to falando de um jeito, mas não tendo aceitação [S2-L181-183]

(...)

...daí não chegamos a ponto nenhum, tivemos a mesma discussão e daí eu peguei nesse ponto de que não adianta ficar puxando a corda de um lado, sendo que eu não vou conseguir levar pra esse lado, eu tenho que ir pro lado delas mesmo e a partir desse momento, aí sim peguei e falei “Vamos fazer o que você quer” até para parar discussões desagradáveis, então não é questão que uma aula, na outra aula eu falei “Vamos fazer o que você quer” porque eu tenho seu contexto na minha cabeça de que como aconteceu a coisa, como você chegou a isso, ... [S2-L145-150]

Maria adota uma atitude de reserva nos encontros de supervisão, ocultando seus posicionamentos, preferindo calar-se [S2-L221-223]. Seu pensamento, entretanto, é expressão de sua resistência, de ceticismo em relação ao conhecimento recebido [S2-L34-49].

Professora-supervisora- Eu não discordo de você que não precisa ter vocabulário, não precisa aprender gramática.

M- A intenção que eu tive no começo, é que foi tudo realmente contra, e não adianta falar, porque se eu falo..., então vou ficar quieta. [S2-L221-223]

(...)

Professora-supervisora- O que tá escrito aqui, eu não to entendendo “Mesmo que eu não acredite integralmente nos resultados do aprendizado eficaz” aprendizagem eficaz pra mim, é qualquer aprendizagem que se realiza, qualquer aprendizagem que não seja eficaz, é não entendi isso.

M- Então, deixa eu explicar isso.

Professora-supervisora- Hum.

M- Mas é questão de... , dessa estratégia que você apresentou que eu tive uma certa dificuldade, eu acredito que os objetivos dessa estratégia, é ter uma aprendizagem mais eficaz né, então esse se transforma em paralelo com a questão do tradicional, por exemplo, você pega lá e começa a questionar porque tanta gramática, será que vai ser necessário. [S2-L34-49]

A discordância interna de Maria, então oculta, se faz notar pelo apego às suas próprias experiências de aprendiz de língua inglesa [S-2-L216-220] e pelo desejo de reproduzi-las na escola pública, uma vez que considera os alunos de classe menos favorecida merecedores de tal benefício [S2-L256-261].

Então o que acontece, apesar dos pesares do ensino público lá, que vocês falam que tradução é isso e não sei o que lá, mas foi isso que me ajudou a me manter aqui, porque eu nunca fiz Inglês particular, e isso me faz acreditar que a aquisição do vocabulário, é bom, me dá retorno, é ... produção dá retorno, gramática dá retorno, porque eu to vendo isso por experiência própria. [S2-L216-220]

(...)

Eu acho que porque eu preciso tá aqui pra fazer isso, por que que vai ser útil, o que que vai ajudar, talvez é até questão de meio social. Tem alunos que têm condição de pagar uma esco-

la particular e tal, e eu nunca tive esse privilégio e meu irmão também não tem, então eu gostaria, o mínimo que fosse passado na rede pública pudesse ser aproveitado, então quando eu olho essa visão, não é olhando só simplesmente pra mim, mas é que menos favorecidos eles pudessem também ter um retorno. [S2-L256-261]

No agir, entretanto, Maria entende que é preciso ceder à supervisão, fazendo o que sua supervisora quer [EF-L80-83]<sup>5</sup>. Essa decisão e seus motivos são declarados à supervisora quando o número de aulas do estágio já havia sido cumprido [S2-L164-171], revelando seu destemor ao recolocar sinceridade em sua atitude com a professora.

Então foi onde que se tornou conflitantes e que chegou o momento em que eu pensei e falei até “vamos deixar de lado o que eu acredito”. Não tava dando em nada, não ia direcionar nada, não iria levar nem a mim nem a ela a lugar nenhum. Eu precisava fazer o estágio, então foi onde que eu comecei a adotar a postura, o que é proposto. [EF-L80-83]

(...)

Professora-supervisora - Mas a minha percepção não é essa (inc) a não ser essa de você achar que não quis, quer dizer, você colocou seu ponto de vista aqui na supervisão, mas não permitiu que eu visse a aula como você queria.

M- Hum, hum.

Professora-supervisora - Né, você falou “Não, vamos fazer a aula do jeito que ela quer” variado né, então tudo isso não tá aqui no papel né, aqui tá muito bonitinho, parece que não tem nenhum grande problema que a gente tá falando.

M- É, então é como eu falei pra você, eu fiz um relatório tudo. [S2-L164-171]

---

<sup>5</sup> Referência à origem dos dados, sendo EF, entrevista final, gravada em 18/11/1999, L, linha, 80-83 a respectiva numeração de linhas.

## ENFIM, DE VOLTAS ÀS CRENÇAS

Em entrevista no final daquele ano, Maria mais uma vez exhibe as crenças que entendera ser necessário esconder durante a fase de planejamento de aulas do estágio. Seu pensamento rejeita novamente o conhecimento proposto, com base na opinião expressada no início do ano de que o conhecimento recebido na universidade é teoria e, como tal, não se cumpre na prática [EF-L133-134;141-148].

Os PCNs, a ideologia dele é muito linda, isso que é problema (risos). Eu leio aquilo, assim, eu não me conformo... [EF-L133-134] (...) É interessante (...) os PCNs quando eu leio, qualquer outra pessoa lê, você vai ver que a ideologia é linda, você vai trabalhar a partir da realidade do aluno, você vai ver o contexto social, você vai ver a questão de textos que sejam, que façam parte dessa realidade, não estejam assim tão fora da realidade (...)Então, você vê que é uma coisa que parece muito boa, mas quando você chega na prática, parece que existe uma incoerência... [EF-L141-148]

Maria conserva suas antigas crenças de que é preciso saber vocabulário, gramática [EF-L72-80] e de que a música proporciona aprendizagem. Esta crença, trazida da história de aprendiz de inglês, acaba ainda mais fortalecida pela oportunidade que conseguiu criar para inseri-la em uma aula do estágio curricular. Ela usa o depoimento de apreciação, aceitação e valorização dos alunos para suporte à sua percepção da validade de sua escolha [EF-L183-191].

*...eu queria que os alunos aprendessem também a gramática, aprendessem também através da tradução como eu aprendi e é claro diversificando, levando alguma coisa diferente, mas que eles aprendessem isso, e foi assim contra a postura da supervisão, até baseada nos PCNs em que você vai trabalhar a gramática só pertinente ao texto. Então não tinha mais aquela questão de você trabalhar todos os tipos de pronomes; é só o que tá ali. Então, aquilo começou a ser conflitante para mim porque eu comecei a ver que os alunos iriam ter uma defasagem, ao meu ver. Parecia que ia ficar assim como um vácuo*

*porque vai aprender uma parte, só aquilo, mas tem outros tipos de pronomes, por exemplo, né. [EF-L72-80]*

(...)

*...porque eu defendo a gramática, né, a gramática fazer método tradicional, né, então foi tudo aquilo que eu aprendi não foi em vão, então é, quando eu vi que de repente estivesse deixando de lado essa gramática, é como se estivesse privando os alunos, principalmente os de baixa renda, de aprender alguma coisa de fato, não que seja devido à gramática, mas, embora algumas pessoas sejam contra, você vai ver assim que dentro, você vai escrever uma carta, você vai precisar da gramática, você vai ler alguma coisa, tem alguma coisa, você vê que a gramática tá ali. [EF-L183-191]*

### LIÇÕES DO ESTUDO DE CASO

Nosso trabalho enquanto formadoras de professores de língua inglesa defende abertamente o ensino da leitura na prática do futuro professor (Reis, 2000). Paralelamente à apresentação e discussão de visões de leitura, ao ensino de técnicas para implementar a concepção que propomos aos alunos-professores, objetivamos o desenvolvimento de sua reflexão sobre a própria prática. Para isso, incentivamos a escrita de diários durante o estágio, e incluímos como item de avaliação a escrita de reflexões a respeito de uma questão surgida na prática (Gimenez, 1998).

Nos encontros de supervisão, lidamos com alunos-professores que afirmam não terem a menor idéia de onde começar em seu planejamento de aulas, com os que pouco verbalizam o que pensam sobre sua prática em sala de aula. Diante desses alunos, indagamo-nos sobre como promover sua autonomia. Outras vezes, temos diante de nós alunos-professores com um conhecimento sobre ensinar previamente constituído, aparentemente impermeável a qualquer outro. A pesquisa da qual se originou o presente estudo de caso mostra ambos perfis, sendo o relato sobre a socialização de Maria uma ilustração do último. O uso da

*aquiescência estratégica* foi a saída que ela encontrou para terminar seu estágio. Embora tendo adaptado seu comportamento à situação, seus valores foram mantidos intocados, traduzindo, ao final de seu último ano de curso, a seguinte percepção: *O ensino público é pobre; porém, aprendi com ele e como aprendi vou ensinar*. Está claro que, apesar de possivelmente motivada pela autoridade pré-constituída de supervisores, a *aquiescência estratégica* da aluna-professora coloca em xeque nossa concepção de formação de professores e pode representar a nulidade de nossos esforços. Entendemos que não se trata de como se exerce a autoridade de supervisores, mas o que devemos fazer para alcançar sucesso em nossos objetivos. Estamos cientes, também, que a *aquiescência estratégica* não pode ser rotulada como indesejável em qualquer situação, pois como supervisoras de estágio também testemunhamos casos em que o aluno-professor abandona totalmente a orientação recebida na supervisão, amolda-se às expectativas da escola, que, não raro, passa ao futuro professor uma visão de que o que propomos é utópico; que nada é possível fazer; que não adianta sequer tentar. A explicação fornecida pelo aluno-professor para tal decisão é não criar atritos na escola, poder cumprir as formalidades de um estágio conforme colocadas pela direção daquela instituição. Em outras palavras, a *aquiescência estratégica* pode também ser necessária para que, um dia, o conhecimento proposto na universidade seja resgatado na sala de aula.

Ainda que o resultado deste estudo possa ser frustrante para nós, ele nos ajuda a conhecer uma das raízes de uma socialização marcada pela conformidade externa a princípios, valores e conhecimento, simultaneamente à resistência e discordância internas. Vemos na biografia de um indivíduo que uma experiência prática de ser professor, antecedendo seu estágio curricular, tem força o bastante para guiar suas ações desde o planejamento de aulas.

O caso de Maria mostra que 3 meses ensinando inglês parecem ter sido suficientes para assimilar um discurso que divide com o governo a responsabilidade pela reprodução de um ensino por ela referido repetidamente como deficiente, fraco. No mesmo período viu-se a implementação de práticas baseadas em suas

crenças. Isso tudo nos ensina sobre a necessidade de repensar os meios que utilizamos para atingir nossos objetivos. Uma possibilidade é inserir experiências concretas durante o estágio, através das quais o aluno-professor possa acrescentar a sua biografia uma nova história de aprendiz da língua a ser ensinada. Quem sabe, esse tipo de iniciativa possa ser uma base de referência para aqueles cujas crenças ainda não se cristalizaram.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science* 3, p. 355-366, 1979.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.

GIMENEZ, T. N. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, São Paulo, vol. 19, no. 2, 257-271, 1998.

\_\_\_\_\_ et. al. *Conhecimento e práticas pedagógicas: interpretações dos PCNs*. mimeo. Londrina, 2000.

MATEUS, E. F. et. al. *O processo de desenvolvimento durante a Prática do Ensino de Inglês, segundo os próprios alunos-professores*. Londrina: mimeo, 2000.

ORTENZI, D. I. B. G. *Reações dos alunos-professores às suas experiências de aprendizagem de língua e Metodologia de Ensino de Inglês na universidade*. Londrina, mimeo, 2000.

REIS, S. Globalization and Education: the contribution of language teacher educators. *Braz-Tesol Newsletter*, São Paulo, March, p. 10-12, 2000.

STATON, A. Q. & HUNT, S. L. Teacher socialization: review and conceptualization. *Communication Education*, v.41, p.109-137, 1992.

ZEICHNER, K. & TABACHNICK, B.R. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, n.11, p.1-25, 1985.

**ANEXO I – Quadro I: Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês reveladas na PEI**

Crença	Inventário Inicial <sup>b</sup>	Autobiografia	Relatório Observação	Supervisão 25/03/99	Supervisão 17/08/99	Entrevista	Inventário Final <sup>c</sup>
O ensino na escola pública é fraco	A-32 <sup>b</sup> A-42	p.2		[S1-L67-69; 101-102; 136-137; 178; 181; 289-291]	213-215;		A-32 A-42
Saber língua é saber vocabulário	A54	p.2; 3		[S1-L101-102; ]	[S2-L7-8; 34-35; 114-115; 177-178; 216-219;	[EF-L14-17;25-28; 32-34; 61-62; 83-86; ]	A54
Saber língua é saber gramática		p.2; 3; 4		[S1-L21-22; 84-83; 101-102; 332-334; 389-393]	[S2-L194-196; 219; ]	[EF-33-34; 72-73; 169-172; 183-191;	
Aprendizagem se dá através da tradução	A29	p. 4	[ROA-L21-23] <sup>p</sup>	[S1-L21-22; 101-102]	[S2-L34-35]	[EF-L72-73]	A29
O uso de música promove aprendizagem		p.2; 4		[S1- L99-100; 189-192; 202-209; 389-392]		[EF-59-64; 257-263]	
O aluno aprende mais facilmente em ambiente descontraído	A-51			[S1-L189-192]		[EF-L59-67]	A-51
É preciso gostar da língua para aprendê-la	A44; PA-c	p.2; 3		[S1-L38-43; 99-100; 332-333]		[EF-L64-67]	A44; PA-c
Ensinar leitura é difícil, trabalhoso				[S1-L173-176]	[S2-L134-139]	[EF-L152-158]	

## ANEXO II – QUADRO II: FATOS, ATITUDES, PENSAMENTOS E AÇÕES NA SOCIALIZAÇÃO DE MARIA NA PEI

	1999		
	Março	Agosto	Novembro
Fatos	Choque de suas crenças com o conhecimento recebido	Aquiescência Estratégica	Retorno às crenças
Atitudes	Abertura, franqueza	Reserva	Abertura, franqueza
Pensamentos	Rejeição Opinião de que o conhecimento proposto é uma teoria que não se aplica na prática	Resistência Ceticismo em relação ao conhecimento proposto; Apego às próprias experiências de aprendizagem de língua inglesa; Desejo de reproduzir na escola pública sua experiência de aprendizagem naquele contexto;	Rejeição do proposto; Manutenção das crenças originais; Visão de que o conhecimento proposto no curso é teoria e como tal não se cumpre na prática; Valorização da crença de que alunos aprendem com música, através de experiência no estágio
Ações	Resistência Planejamento de aula conforme suas próprias crenças. Desabafo com a supervisora sobre o choque de suas crenças com o conhecimento proposto, a fim de evitar mal estar na supervisão.	Aquiescência estratégica Planejamento de aula conforme expectativas da supervisora Revelação à professora sobre sua percepção de como são diferentes seus princípios relacionados a ensino/aprendizagem. Declaração à supervisora sobre sua desistência de resistir à orientação recebida;	?



# A importância do metaconhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação do profissional de Letras

Débora de Carvalho Figueiredo  
Universidade Federal de Santa Catarina

## INTRODUÇÃO

Aplicando a noção de ‘dualidade de estrutura’ desenvolvida por Giddens a uma perspectiva lingüística, Fairclough (1995b) afirma que o discurso é um modo de ação social, dependendo de e sendo gerado por estruturas sociais. Por outro lado, as estruturas sociais não são apenas condições para a ação, mas também *produtos* de ações, na medida que ações *reproduzem* estruturas. Como conseqüência, cada ação é vista como significativa não apenas para a situação na qual ocorre, mas como uma contribuição para a reprodução de macro-estruturas. Na área da análise crítica do discurso, isto é o que se chama de relação bidirecional entre discurso e práticas/estruturas sociais. Além do conceito de discurso como prática social, outro importante conceito para a análise crítica do discurso é o de *ideologia*, entendido aqui como as noções do senso comum que ajudam a legitimar relações sociais vigentes e assimetrias de poder. Os níveis de conscientização sobre a conexão entre discurso, ideologia e práticas sociais são geralmente baixos, e poucas pessoas possuem uma metalinguagem para falar ou pensar sobre o tema. Este trabalho pretende introduzir noções de discurso e ideologia do ponto de vista da análise crítica do discurso com o objetivo de gerar, entre alunos e professores de línguas, uma reflexão sobre os laços entre linguagem, discurso e estruturas sociais mais amplas.

Para fins organizacionais, o trabalho está dividido em cinco partes: 1) introdução; 2) um breve resumo sobre a área de análise crítica do discurso (ACD), incluindo definições e considerações sobre discurso e ideologia; 3) ideologias em revistas femininas; 4) ideologias em normas e convenções de eventos comunicativos; 5) comentários finais.

### ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A lingüística crítica surgiu pela primeira vez no livro clássico *Language and Control*, publicado em 1979 por Fowler et al. De acordo com Fowler, o interesse dos autores era “teorizar a linguagem como prática social... uma intervenção na ordem social e econômica, e que neste caso funciona através da reprodução de ideologias (de origem social)” (1996, p. 3). De acordo com Fairclough (1985, p. 5), o termo ‘crítica’ é usado aqui para indicar que esta abordagem tem como objetivo apontar os laços ocultos entre linguagem, poder e ideologia. Os/as analistas do discurso que adotam esta linha investigam textos (tanto escritos quanto falados) buscando evidências de como estruturas e práticas sociais determinam a escolha dos elementos lingüísticos encontrados num texto, e de que efeitos estas escolhas exercem sobre estruturas e práticas sociais (relação bidirecional entre discurso e sociedade).

Muitos/as pesquisadores/as na área de análise crítica do discurso têm adotado a perspectiva sistêmica-funcional proposta por M.A.K. Halliday, que argumenta que as funções das estruturas lingüísticas provêm das estruturas sociais. Assim, a ACD inclui significados sociais e suas formas textuais no escopo da descrição gramatical (Fowler et al. 1979, p. 187).

Mas além de argumentar que existe uma relação de mão dupla entre práticas sociais e práticas lingüísticas, a análise crítica do discurso tem outro objetivo importante: disponibilizar, através da análise da linguagem como prática social, uma visão crítica do discurso que estimule a conscientização, a emancipação e o *empowerment*.

## DISCURSO

Os analistas críticos do discurso acreditam que práticas sociais e práticas discursivas se apóiam mutuamente, i.e., a linguagem é tanto fonte quanto receptora de processos discursivos, sociais e ideológicos mais amplos. Devido a esta inter-relação entre discurso e sociedade, as instituições sociais dependem profundamente da linguagem. Nas palavras de Wodak (1996, p. 15):

A análise crítica considera o discurso – o uso da linguagem na fala e na escrita – como uma forma de ‘prática social’. Descrever o discurso como prática social implica numa relação dialética entre um evento discursivo em particular e a situação, instituição e estrutura social que o cerca: o evento discursivo é moldado por elas, e também as molda... [O discurso] é constitutivo tanto na medida em que ajuda a sustentar e reproduzir o *status quo* social, quanto na medida em que contribui para transformá-lo.

Assim, entende-se discurso como uma categoria que pertence e provem da esfera social. Em termos amplos, ‘discurso’ (substantivo contável) é o uso da linguagem visto como prática social. De forma mais específica, ‘discursos’ (substantivo contável) são formas de criar significados a partir de uma perspectiva em particular (e.g. discurso patriarcal, discurso feminista, discurso ecológico), formas de falar, de ver e de pensar (Fairclough, 1995a). Os discursos materializam-se nos textos (tanto falados quanto escritos), o que quer dizer que as características lingüísticas presentes num texto são determinadas pelas características do(s) discurso(s) que este texto exemplifica (Kress, 1985; Meurer, 1997).

O discurso também é um elemento vital para as relações de poder e a formação de identidades nas sociedades modernas. Relações de gênero<sup>1</sup> e de poder são interesses macro que podem

---

<sup>1</sup> No escopo deste trabalho, entende-se como ‘gênero’ a soma de elementos psicológicos, sociais e culturais que formam a feminilidade e a masculinidade, distinto do conceito de ‘sexo’, que refere-se ou a aspectos biológicos e anatômicos do corpo humano, ou às relações sexuais.

ser investigados através de textos, que constituem uma importante forma de ação social (objeto de análise social a nível micro). Fairclough argumenta que há três razões para analisar textos como ação social. A primeira é metodológica: textos fornecem evidências que podem sustentar nossos argumentos sobre estruturas, relações e processos sociais. A segunda é histórica: textos são bons indicadores de processos sociais, como a formação de relações sociais, a construção e reconstrução de identidades, e a reprodução ou transformação de conhecimentos, crenças e ideologias. A terceira é política: cada vez mais, é através de textos que o controle e a dominação sociais são exercidos, negociados ou desafiados (1995a, p. 209).

Fairclough (1989, 1992, 1995a, 1995b) propõe um modelo tridimensional de análise do discurso, envolvendo i) uma análise lingüística de textos (léxico e gramática, estrutura macro, etc.); ii) uma análise de práticas discursivas, envolvendo as condições de produção, distribuição e consumo de textos; e iii) uma análise das práticas socioculturais nas quais os textos são produzidos e consumidos. O objetivo da análise crítica do discurso é apontar conexões sistemáticas entre textos, práticas discursivas e práticas socioculturais. Para melhor entender este modelo de análise, é necessário acrescentar à discussão o conceito de 'ideologia'.

## IDEOLOGIA

Segundo Fairclough, ideologias são “significados/construções da realidade (do mundo físico, das relações sociais, das identidades sociais) que são incorporadas a várias dimensões das formas e significados das práticas discursivas, e que contribuem para a produção, reprodução e transformação de relações de dominação” (Fairclough 1992, p. 87). As ideologias figuram nos textos na forma de proposições implícitas e naturalizadas que, junto com o conteúdo explícito do texto, ajudam a construir seu significado. As ideologias envolvem a construção de um evento a partir de uma perspectiva ou interesse particular de tal forma que a relação entre proposição e fato não é transparente, é óbvia, mas mediada através de representações ideológicas. A

representação ideológica é chamada de 'opaca' porque ela passa a ser vista como um mero reflexo da realidade, e não como uma forma particular de ver eventos, fatos e circunstâncias.

As ideologias estão localizadas tanto em estruturas sociais, que resultam de eventos passados e produzem eventos presentes, quanto nos eventos em si, que reproduzem ou transformam as estruturas sociais (Fairclough, 1995a, p. 72). A linguagem é a materialização da ideologia, e está investida pela ideologia. As estruturas são por natureza discursivas/ideológicas, mas também podem ser políticas e econômicas, relações de gênero, relações dentro do estado, etc. O discurso e a ideologia mantêm com estruturas extra-discursivas relações não só de natureza representacional, mas também de natureza constitutiva: é através do discursos e da ideologia que identidades, relações e objetos são criados e recriados no mundo social (Fairclough, *ibid*).

Ao afirmar que as ideologias ajudam a estabelecer e legitimar relações sociais vigentes e diferenças de poder, não quero dizer que algumas pessoas conscientemente se utilizam de representações e práticas ideológicas para controlar e oprimir outras. A ideologia é inconsciente. Sujeitos institucionais não têm consciência de suas formas de falar (exceto quanto são forçados a isso), e tampouco têm consciência das visões de mundo que subjazem suas falas e seus textos. A relação entre práticas discursivas e práticas sociais ainda pouco discutidas, e nem todos dispõem de uma metalinguagem que lhes permita falar sobre o tema. Como aponta Fairclough (1992, p. 90):

Não devemos pensar que as pessoas estão cientes das dimensões ideológicas de suas próprias práticas. As ideologias que sustentam convenções e normas podem estar mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem ter dificuldade em compreender que suas práticas normais possam estar investidas de significados ideológicos específicos.

Como acabei de argumentar, as ideologias são inconscientes, e não se encontram no conteúdo explícito de textos e falas, mas em seus significados implícitos. Como é impossível dizer tudo sobre alguma coisa num texto, os/as produtores/as textuais

têm que lançar mão de proposições implícitas que permitam que o/a consumidor/a textual estabeleça conexões entre as orações do texto. Um texto é, portanto, a combinação de significados explícitos e implícitos (pressupostos). As pressuposições servem para “ancorar o novo no antigo, o desconhecido no conhecido, o polêmico no comum” (Fairclough 1995b, p. 107). As pressuposições são cruciais porque permitem que o/a autor/a do texto transmita muito mais do que o conteúdo explícito do mesmo. Além disso, as pressuposições estabelecem para os/as consumidores/as textuais uma posição específica, uma vez que partem do princípio que produtor/a e consumidor/a textual partilham dos mesmos significados do senso comum. As pressuposições também ajudam a tornar mais convincentes certas representações da realidade (Fairclough 1995b).

Os/as produtores/as textuais estruturam seus textos de forma a predispor seus/suas leitores/as a estabelecer certas conexões em detrimento de outras, criando modelos predominantes de leitura; estes modelos predominantes apóiam-se em pressuposições que fazem parte do significado implícito do texto. Assim, um texto dirige-se a um/a ‘leitor/a ideal’, aquele/a que acionará, ao ler o texto, as proposições que compõem seu ‘modelo predominante de leitura’ (Fairclough 1995b). A função ideológica deste ‘modelo predominante de leitura’ é levar o/a leitor/a a aceitar com ‘naturalidade’ a estrutura de senso comum na qual texto e consumidor/a estão posicionados.

### IDEOLOGIAS EM REVISTAS FEMININAS

Os artigos de revistas femininas oferecem boas ilustrações do uso de proposições ideológicas como forma de dar coerência a um texto. As estruturas ideológicas de gênero encontradas em revistas femininas são típicas deste tipo de publicação; elas transmitem e sustentam-se sobre pressupostos ideológicos a respeito da natureza das mulheres e do feminino. Referindo-se a publicações para mulheres, Mills (1995) argumenta que embora existam muitas revistas para homens, não há um equivalente masculino para o tipo de revista a qual chamamos de ‘revista

feminina'. As chamadas 'revistas masculinas' lidam com pornografia suave (e.g. *Playboy*, *Ele&Ela*) ou com interesses especiais, tais como carros (*Quatro Rodas*) ou futebol (*Placar*). Não existem revistas masculinas que sistematicamente aconselhem os homens sobre como se comportar ou como cuidar da aparência da mesma forma que as revistas femininas o fazem, ou que implicitamente indiquem que os homens têm problemas que precisam ser resolvidos (Mills *ibid*).

Conselhos sobre comportamento, beleza e estilo de vida são ingredientes básicos das revistas femininas. Uma típica seção 'feminina' encontrada em muitas destas revistas é a 'antes e depois', na qual vemos uma leitora sofrer transformações positivas depois de receber certos serviços e produtos (e.g. corte de cabelo, maquiagem, novas roupas) oferecidos pela revista. Antes da 'transformação', a leitora tem uma aparência simples e pouco atraente, mas depois do 'banho de loja' e da ajuda de profissionais ela torna-se subitamente atrativa. A figura 1 é um exemplo desta estrutura, e foi retirado da edição de agosto de 2000 da revista '*Nova*'.

**banho de nova** NORIS MARTINELLI É GILIANA CURY



**“Já que a NOVA é a minha cara, quero a minha cara na NOVA. Foi o que pensei quando me candidatei a ‘modelo’ da seção. Adorei o resultado!”**

O maior orgulho de Aline Cassiane de Oliveira, 23 anos, 1,65 metro e 50 quilos, é o filho, Alan, de 3 anos. Para poder curtir melhor o baby, ela tirou a matrícula no curso de Desenho de Moda e, agora, divide seu tempo entre as tarefas da casa e os desfiles que organiza para algumas grifes de Santos, SP, cidade onde mora.

“Participar dessa seção foi uma experiência maravilhosa: arrumar o cabelo, fazer maquiagem, provar roupas divinas... Mas confesso que não foi fácil ficar diante da câmera. O que ajudou foram as dicas da fotógrafa Nania Moraes”, diz.

Aline já tem uma beleza sensual. O que fez foi realçá-la”, explica o cabeleireiro e maquiador Marcelo Seth, da First. A estratégia usada por ele foi simples: acentuar os traços de Aline com maquiagem, deixando o rosto mais quadrado.

**cabelo** Como o corte e a cor estavam ótimos, Marcelo se concentrou em criar um look mais sofisticado. “Para chegar lá, levantei a raiz usando o spray Paul Mitchell

**Paul Mitchell**

Volumizing e enrolei os fios com bobes grandes”, explica. Depois de uma hora, soltou as mechas e penteou-as com os dedos.

**maquiagem** Aline tem a pele bronzeada, por isso Marcelo optou pela base transparente, da Lancôme. Nos olhos usou sombras preta e marrom, da Natura. “Apliquei a marrom nas pálpebras, escurecendo os cantos externos com a preta, o que dá um efeito bem sensual”, ensina. Para iluminar o olhar, pinçou levemente a área logo abaixo das sobrancelhas com a Sombra iluminadora, da Maybeline. O rosto ganhou maior definição com o blush cobre Ataládis, da Natura, aplicado nas maçãs; nas têmporas e no queixo. “Isso dá a impressão de que ele é mais quadrado”, define. Nos olhos, rimel preto Every Lash, da Revlon, que separa bem os fios — uma das tendências da estação. O batom Liquid Lip, da Revlon, no tom cordial, completa a produção. ★

**Revlon**

FOTOGRAFIA: NANIA MORAES / JAVIER SERRANO (CABELO); GILIANA CURY (MAQUIAGEM); GILIANA CURY (CABELO); GILIANA CURY (MAQUIAGEM)

Figura 1 – Exemplo da linha ideológica de revista feminina

A Figura 1 segue a linha ideológica geral da revista ‘Nova’, que pretende atingir uma mulher mais sexualmente liberada, sexy, e

até mesmo transgressora; o texto também ilustra a tendência desta revista feminina de enfatizar a atração sexual e a conquista da mesma, sempre de um ponto de vista masculino (Figueiredo 1995a, 1995b). A leitora que aparece na seção ‘Banho de *Nova*’ é transformada de uma mãe zelosa e dona de casa convencional numa modelo sexy, fotografada numa pose provocativa usando somente um top de penas e uma minissaia. Segundo Mills, a seção ‘antes e depois’ “constrói as mulheres como espaços de transformação ... Não há equivalente masculino para este tipo de estrutura” (1995, p. 195-6).

Outra estrutura ideológica de gênero popular em revistas femininas, e que também não encontra equivalente nas revistas para homens, é a seção de cartas, onde são publicadas cartas de mulheres preocupadas, infelizes ou confusas, seguidas de respostas aconselhando as leitoras sobre como lidar com seus problemas específicos e como agir. A Figura 2 é um exemplo desta seção popular em revistas femininas, e também foi retirado da edição de agosto de 2000 da revista ‘*Nova*’.

Esta seção carrega implicitamente a mensagem ideológica de que as mulheres são seres que possuem problemas e que precisam de aconselhamento e ajuda. Estes conselhos, frequentemente oferecidos por especialistas (no caso da ‘*Nova*’, o especialista é um médico), embora dirigidos a leitoras em particular, estendem-se a todas as leitoras da revista. Como aponta Mills (1995, p. 194):

## conversa com dr. gaudencio

Tenho 27 anos e sou casada. Trabalho muito (mais de doze horas por dia) e não gosto do que faço. As vezes sinto vontade de chutar tudo, mas não o faço porque meu marido não tem emprego fixo e vive me pedindo para esperar. Ando deprimida. O que posso fazer?

Há muitas pessoas que trabalham doze horas por dia e adoram essa vida. E, ao contrário de você, não estão desanimadas. Só consideram o tempo curto demais para fazer tudo o que querem. São pessoas que têm uma profissão, não um emprego. A diferença entre as duas coisas é que, na profissão, ganha-se por uma vida e um trabalho prazeroso; no emprego, ganha-se para viver fora dali, já que não há existência feliz nele. Você precisa ver se tem um emprego ou uma profissão. A melhor coisa do dinheiro é a chance que nos proporciona de fazer feliz a quem amamos. Se você trabalha no que gosta e usa o que ganha para dar felicidade às pessoas queridas, a vida é linda. Mas, se tem um emprego chato ou se vê gastando o seu salário com alguém que já não ama, a sensação de se sentir injustiçada é enorme. Só você poderá mudar essa situação. Reflita e questione se é o emprego chato ou a relação com o seu marido o que mais a perturba. A decisão é sua.

**Fiz uma coisa terrível: engraidei do meu namorado de propósito, sem consultá-lo. Disse que estava tomando pílula e era mentira. Sempre pensei em ter um filho dele. Mas, agora que estou no segundo mês de gestação, questio-**

**“A melhor coisa do dinheiro é a chance que nos proporciona de fazer feliz a quem amamos.”**

**no qual deve ser a minha atitude. Não sei se falo a verdade, corro o risco de perdê-lo, ou se finjo que foi só um acidente, esperando que ele fique ao meu lado.**

Você fez um esforço enorme para criar um vínculo permanente com seu namorado: casar e formar uma família. E tem o direito de querer isso. O que me preocupa é que, para conseguir realizar o seu desejo, começou enganando o rapaz. E o pior é que planeja enganá-lo mais uma vez. Assim, corre o risco de transformar esse erro numa característica do relacionamento. Em outras palavras: pode passar a vida iludindo o seu namorado. Se assim o fizer, existem duas possibilidades. A primeira é ele perceber e perder o respeito por você. A segunda, ainda mais triste, é ele não perceber nunca. Você acha que dá para respeitar e admirar um cara assim, tão ingênuo que se deixa enganar o tempo todo? O casamento, mesmo quando existe amor, precisa de muito esforço de ambas as partes para dar certo. Quando não há amor, e ainda por cima florece a mentira, a relação torna-se impossível.

Minha irmã do meio vive reclamando que nossa mãe gosta mais de mim do que dela. Diz que sou a preferida e que ela é maltratada na família. Sei que não é verdade, mas isso me afeta bastante. Fico tentando colocar panos quentes, administrar a situação. Acho que o conflito entre as duas existe porque o gênio delas é muito parecido. Como faço para não me sentir tão mal?

O mal que você sente se chama culpa. A questão é que não tem motivo para se sentir assim, já que parece não estar fazendo nada para que isso — sua mãe gostar mais de você — aconteça. A competição afetiva entre irmãs é supranatural, faz parte da vida em família. Sempre há um que ganha: no caso, é você. Eu sou o primogênito na minha casa e também sempre fui o mais querido e paparicado. Pensa que morria de culpa? Ao contrário: sempre adorei. Se minha mãe me ama mais do que aos meus irmãos, ótimo, maravilha. O que vou fazer? Vou me lamentar ou me torturar? Se você gosta de ser a mais querida e se condena por isso, vai se lembrar de culpa. A neurose é isso. Ela é, basicamente, a não-aceitação da própria normalidade. Ao conseguir ver que é normal gostar de ganhar a competição afetiva entre os irmãos, não vai mais carregar esse sentimento. Mas, enquanto estiver “administrando” a situação e colocando panos quentes, como se fosse a grande vida da família, será difícil se sentir bem, livre e íntegra. ★

O DR. TALL GAUDENCIO COMENTA SEUS PROBLEMAS APENAS NESTA COLUNA. CARTAS PARA REVISTA NOVA INICIAM NOÇÕES LINGUAS 7201. 1º ANUAL, DEF. 0540-202. SAC: 1161.0. 105.100. 113.300. E-MAIL: CONVERSAS.COM.BR@GMAIL.COM

Figura 2 – Exemplo de aconselhamento

A representação das mulheres como pessoas que têm problemas e que escrevem para alguém para pedir conselhos cria a imagem da mulher como ‘aquela que precisa de conselhos’. Ao longo das revistas femininas, mesmo nas menos tradicionais [como a *‘Nova’*], há um tom de aconselhamento que permeia toda a informação oferecida pelas revistas, desde culinária até cosméticos. Não há nada semelhante nas revistas direcionadas a homens.

Para dar sentido aos textos das Figuras 1 e 2, a leitora tem que lançar mão de pressupostos ideológicos naturalizados sobre as mulheres. Em ambos os textos, as ideologias são formuladas através de pressuposições implícitas: no texto da Figura 1, a idéia é que as mulheres são ‘espaços de transformação’, e no caso específico da *‘Nova’* esta transformação produz uma imagem feminina sexualmente mais atraente, do ponto de vista masculino; no texto da Figura 2, a proposição implícita é que as mulheres precisam de conselhos para resolver seus problemas, e estes conselhos são obtidos através de estratégias de confissão e de uma busca de auxílio profissional.

Quando me refiro às pressuposições mencionadas acima como ‘ideológicas’, quero dizer que as mesmas apresentam uma imagem da mulher que pode ser representada de outras formas, e que está ligada a uma base social específica e a um discurso específico (o discurso hegemônico, ou dominante, de gênero).

As proposições ideológicas mais naturalizadas são aquelas aceitas como parte do bom senso por todos os membros de uma comunidade, sustentadas em alguma racionalização aceita por quase todos (por exemplo, aquelas vistas como parte da ‘natureza humana’, ou parte do que ‘todos sabem’, da ‘voz corrente’) (Fairclough 1995a). Quanto mais naturalizada a proposição, mais difícil é identificar sua função ideológica. Nas palavras de Fairclough, “a opacidade é o outro lado da moeda da naturalização” (Fairclough 1995a, p. 36). Os significados pressupostos de um texto desempenham uma função ideológica importante porque é através deles, e não de conteúdos explícitos, que a ideologia funciona. Ideologias e práticas naturalizadas tornam-se parte do conhecimento que é ativado durante eventos discursivos. Desta forma, o sentido de significado e coerência de eventos locais, ou

micro-eventos, depende da aceitação de posições e práticas ideológicas ancoradas no 'senso comum' (Fairclough 1995a).

Estruturas ideológicas de gênero, como aquelas encontradas em revistas femininas, nos parecem naturais, ou parte do senso comum, devido a sua familiaridade. Ao serem expostas como construções culturais/discursivas, e não como 'fatos da natureza', estas estruturas podem ser desfamiliarizadas (ou desnaturalizadas), criticadas e desafiadas (Mills 1995, p. 197).

### IDEOLOGIAS EM NORMAS DE INTERAÇÃO

Diferentes características lingüísticas e discursivas podem ser ideologicamente investidas<sup>2</sup>. Uma destas características são os significados implícitos de um texto. Outra são as regras e normas que regulam os eventos comunicativos. As convenções que regulam a interação em eventos comunicativos são exemplos de ideologia e relações de poder postas em prática. Fairclough argumenta que estas convenções estão permeadas por pressuposições ideológicas, e que estas pressuposições por sua vez produzem e são produzidas por relações de poder.

As noções ideológicas que subjazem as convenções sociais legitimam relações sociais e diferenças de poder ao apresentá-las como naturais, parte do senso comum. O poder é geralmente exercido através da formação de alianças, e não necessariamente através da dominação aberta de grupos subordinados. Desta forma, o poder é cada vez mais alcançado socialmente através do 'consentimento'. A ideologia é a principal forma de obtenção do consentimento, e o veículo ideológico mais utilizado é o discurso. Através da criação do consentimento somos integradas a aparatos de controle, e passamos a nos sentir parte deles (Fairclough *ibid*), aceitando-os como naturais.

---

<sup>2</sup> Várias características lingüísticas podem ser investidas de ideologias, tais como significados lexicais, pressuposições, metáforas (no que se refere ao 'conteúdo' do texto), e estruturas gramaticais (no que se refere a sua forma).

A estrutura convencional de eventos comunicativos típicos (e.g. uma consulta entre médico e paciente, uma entrevista de emprego) contém (Fairclough 1995b, p. 54):

Uma gama de fortes pressupostos ideológicos sobre direitos, relações, conhecimento e identidades... Estas práticas [discursivas] são moldadas, junto com suas noções do senso comum, de acordo com relações hegemônicas de poder entre grupos de pessoas. A opacidade normal destas práticas para aqueles que nelas estão envolvidos – a invisibilidade de suas noções ideológicas e as relações de poder que as permeiam – ajuda a sustentar estas relações de poder.

A interação de sala de aula entre professor/a e aluno/a, por exemplo, segue uma série de convenções discursivas específicas, e estas convenções personificam certas ideologias – conhecimentos e crenças, posições subjetivas particulares para os sujeitos sociais que participam da interação, e relações específicas entre os participantes. O texto abaixo é um exemplo de interação professor/a-aluno/a:

1. P: Agora, vamos olhar para estas coisas aqui. Primeiro, podem me dizer o que é isso?
  2. A: Papel.
  3. P: Um pedaço de papel, certo. E, levantem a mão, o que pode cortar esta papel?
  4. A: A tesoura.
  5. P: A tesoura, certo. Aqui está ela, a tesoura. Como vocês podem ver, ela vai cortar o papel. Me digam o que é isto?
  6. A: Maço de cigarros.
  7. P: Certo. Do que ele é feito?
- (Traduzido de Sinclair and Coulthard 1975, p. 96)

Fairclough utiliza a expressão '*ordem da interação*' para se referir a sensação que temos, como participantes de uma interação comunicativa, de que as coisas estão indo como deveriam ir, isto é, segundo nossas expectativas normais. Isto envolve a impressão de que os turnos de fala 'apropriados' estão sendo respeitados, de que marcadores de polidez e de respeito estão sendo usados, e que o léxico 'correto' também está sendo usado

(os termos ‘apropriado’ e ‘correto’ estão sendo usados aqui a partir da perspectiva dos participantes, e não de uma perspectiva analítica). A interação ilustrada no texto acima parece natural, comum e adequada para a maioria de nós porque tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a seguem a estrutura discursiva e pragmática tradicional de direitos e obrigações, envolvendo a tomada de turnos, o controle do tópico, o direito de fazer perguntas e a obrigação de respondê-las, direitos sobre atos metacomunicativos, entre outros<sup>3</sup> (Fairclough 1995 a, p. 32).

As normas pragmáticas e discursivas que regem a interação exemplificada no texto simbolizam representações ideológicas de relações sociais. As normas de interação que organizam eventos comunicativos como a interação de sala de aula também dependem do grau de naturalização das práticas discursivas usadas neste espaço, e expressam representações ideológicas específicas sobre as relações sociais entre alunos/as e professores/as. Como afirma Fairclough, “quanto mais dominante for a representação de uma relação social, maior será o grau de naturalização das práticas a ela associadas” (1995 a, p. 33).

### COMENTÁRIOS FINAIS

Neste trabalho eu argumentei que textos expressam significados ideológicos e seguem normas ideológicas geralmente aceitas como naturais, parte do ‘senso comum’. Isto não significa, entretanto, que os textos sejam homogêneos e coerentes em suas práticas ideológicas, ou que não possamos interagir com os mesmos de forma crítica. Eventos discursivos também podem ilustrar tentativas de desconstruir significados e orientações naturalizadas.

Nas sociedades modernas, as tradições já não podem ser simplesmente aceitas como ‘naturais’, elas precisam ser justificadas tendo em vista posições e possibilidades alternativas (Fairclough 1995a). O mesmo se aplica às ideologias. Mills (1995)

---

<sup>3</sup> Veja Sinclair and Coulthard (1975) e Stubbs (1983) para maiores informações sobre o discurso de sala de aula.

acredita que as ideologias estão em crise permanente, isto é, num processo permanente de mudança. Segundo a autora, o conceito de ideologia em crise contempla a possibilidade de que falantes, leitores/as, ouvintes, telespectadores, etc., sejam capazes de resistir aos efeitos das ideologias, e até mesmo se engajar em processos de mudança e transformação. A definição de ideologia apresentada por Mills é a seguinte: “uma ideologia ... é uma seqüência ou um grupo de proposições que possuem certos links conceituais, links que os sujeitos individuais poderão negociar, afirmar e/ou resistir” (1995, p. 149).

Instituições como a escola ou a mídia não são totalmente monolíticas, podendo apresentar mais de uma formação ideológica, i.e. diferentes posições ideológicas. A presença de posições ideológicas distintas dentro da mesma instituição indica uma luta pelo poder, que objetiva ou a manutenção da formação discursiva dominante, ou sua derrubada e substituição por outra formação ideológica (Fairclough 1995a).

Ao ler um texto ou participar de um evento comunicativo, o/a leitor/a ou o/a falante pode aceitar seus significados e convenções ideológicas como naturais, ou reagir contra os mesmos. A decisão de aceitar ou reagir dependerá dos interesses e da familiaridade da leitora ou falante com outras interpretações dos temas em questão (Mills 1995). Infelizmente, não é fácil resistir ao poder de um discurso dominante de construir e reforçar formas específicas de ver o mundo. Nas palavras de van Dijk (1996, p. 85):

A menos que os/as leitores/as e ouvintes tenham acesso a informações alternativas, ou disponham de recursos mentais capazes de resistir às mensagens [ideológicas] persuasivas, o resultado da manipulação [discursiva] poderá ser a formação de modelos preferenciais para situações específicas, que por sua vez podem ser generalizados para formas preferenciais de conhecimentos, atitudes e ideologias.

É exatamente por isso que o ensino de línguas deve equipar os/as aprendizes com ferramentas metalinguísticas (e.g. noções sobre discurso e ideologia, relações de poder mediadas pelo

discurso, discurso como prática social) capazes de fomentar uma visão mais crítica das práticas discursivas. Fairclough (1992) propõe um modelo de educação lingüística que poderia levar a uma conscientização dos processos ideológicos presentes no discurso, desta forma encorajando alunos/as e professores/as a se tornarem mais críticos sobre suas próprias práticas discursivas, e sobre as práticas discursivas e ideológicas com as quais interagem todos os dias.

Como comentário final para alunos/as, professores/as e pesquisadores/as de línguas, é importante ressaltar que, uma vez adotada a premissa de que o discurso é uma forma de prática social, devemos nos abrir para e nos sintonizar com outros ramos da pesquisa social que possam enriquecer esta perspectiva, integrando-os em nossas investigações e práticas acadêmicas e profissionais.

#### REFERÊNCIAS

- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Harlow: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1995a). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Harlow: Longman, 1995a.
- \_\_\_\_\_. (1995b). *Media discourse*. London: Edward Arnold, 1995b.
- FIGUEIREDO, D.C. (1995a). Como ser assertiva e politicamente correta na cama: sexualidade feminina na revista *Cosmopolitan*. *the ESPECIALIST* - São Paulo - Vol. 15 no. 1,2, pp.121-136, 1995a.
- \_\_\_\_\_. (1995b). The use and abuse of your sexual power: *Cosmopolitan/Nova* and the creation/maintenance of a conservative view of female sexuality. Unpublished master's dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 1995b.
- FOWLER, R. On critical linguistics. In C.R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp.3-14). London: Routledge, 1996.
- FOWLER, R. et al. *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1997.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

KRESS, G. Ideological structures in discourse. In T. van Dijk, (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis – Vol. 4 – Discourse Analysis in Society* (pp.27-42). London: Academic Press, 1985.

MEURER, J.L. Esboço de um modelo de produção de textos. In J.L. Meurer and D. Motta-Roth (Eds.), *Parâmetros de textualização*. (pp. 13-28). Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

MILLS, S. *Feminist stylistics*. London: Routledge.

SINCLAIR, J. McH. and Coulthard, R.M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford UP, 1995.

STUBBS, M. *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

van DIJK, T. Discourse, power and access. In C.R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis* (pp.84-103). London: Routledge, 1996.

WODAK, R. *Disorders of discourse*. Harlow: Longman, 1996.



# O professor em formação e o conflito de currículos

## Uma experiência de pesquisa-ação

Luciana Lins Rocha  
Alice Maria da Fonseca Freire  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

### INTRODUÇÃO

A formação de professores de inglês na UFRJ apresenta, necessariamente, dois momentos: o bacharelado, cuja finalidade é oferecer conhecimentos de língua e literatura ao futuro docente; e a licenciatura, cujo objetivo é torná-lo apto a lecionar nos ensinos fundamental e médio. Além de não atuarem de forma corresponsável, tais momentos de sua trajetória acadêmica não oferecem ao licenciando a oportunidade de refletir criticamente sobre sua própria prática através de um processo sistemático de investigação.

Percebendo, portanto, que falta ao docente em formação vivenciar esse tipo de experiência, o projeto “Pesquisa-ação na formação do licenciando em inglês como língua estrangeira” tem buscado oferecer ao licenciando-bolsista a oportunidade de se engajar em um processo de *pesquisa-ação* (cf. Thiollent, 1986; McNiff, 1988; Moita Lopes, 1996; Machado, 1997; Moita Lopes, Freire, 1998). Desse modo, na qualidade de licencianda em inglês e bolsista de Iniciação Científica do referido projeto desenvolve esse trabalho, cujo objetivo é investigar minha prática enquanto aluna-professora, considerando principalmente a flutuação entre os papéis de aluna e professora e a forma como a arti-

culação entre currículos (cf. Britzman, 1989) influencia tal flutuação.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### *Os vários currículos: o conflito por voz*

Faz-se mister definir a noção de currículo que norteia todo este estudo, uma vez que a visão tradicional deste enquanto conteúdo programático não é capaz de abranger todas as complexidades do contexto polifônico em que o licenciando atua. Sendo assim, currículo é aqui entendido como um terreno propício ao conflito acerca do tipo de conhecimento selecionado e legitimado pelo sistema escolar (cf. Britzman, 1989; Moreira, 1998).

A fim de se tratar das complexidades do referido contexto, é necessário esclarecer a noção de voz aqui abarcada para se lidar com a sala de aula como um contexto polifônico. "Voz" é entendida em sua concepção política, ou seja, como "o direito à fala e à representação" (cf. Britzman, 1989, p. 146). Tal noção torna-se vital ao se tratar do professor em formação, uma vez que ele "vivencia o conflito de educar ao ser educado e, conseqüentemente, apropria-se de diversas vozes" (cf. Britzman, 1989, p. 145).

Considerar a sala de aula como um contexto polifônico, portanto, implica entender o currículo sob o prisma tripartido enfocado por Britzman (1989). Segundo a autora, é possível perceber a existência de três nuances: o currículo explícito, o implícito e o nulo. O currículo explícito engloba a noção tradicional de conteúdo programático, sendo definido como "o curso de estudos selecionado oficialmente" (cf. Britzman, 1989, p. 149). No que tange ao licenciando da UFRJ, pode-se dizer que ele se depara, durante o período de sua formação, com dois currículos explícitos: o da Faculdade de Educação (FE) dessa universidade, onde é apenas aluno; e aquele do Colégio de Aplicação (CAp), onde assume a posição híbrida de aluno-professor.

O currículo implícito, entretanto, representa “o próprio processo de aprendizagem” (cf. Britzman, 1989, p. 149), englobando, por exemplo, os valores e expectativas dos alunos bem como as regras da interação em sala de aula. Tecendo-se novamente um paralelo com o contexto vivenciado pelo licenciando, é possível observar a presença de dois currículos implícitos: o seu próprio, na condição de aluno-professor da FE da UFRJ, e o dos alunos das turmas em que atua no CAP dessa universidade.

A terceira nuance abarcada pela visão tripartida do currículo, *i. e.*, o currículo nulo, representa tudo aquilo que não é nomeado nem reconhecido, ou ainda, “os silêncios do currículo oficial” (cf. Moreira, 1998, p. 13). O licenciando, mais uma vez, enfrenta a duplicação do currículo, posto que atua em dois contextos (FE e CAP) onde precisa lidar com conhecimentos renegados em duas instituições distintas.

No caso do licenciando, a questão da polifonia e do conflito de currículos se coloca de maneira crucial, uma vez que ele precisa atuar em meio a uma espécie de *polifonia duplicada*. O docente geralmente assume a função de mediador entre as vozes “dos alunos, a sua própria, do currículo e do contexto institucional compartilhado” (cf. Britzman, 1989, p. 144). O licenciando, enquanto aluno-professor, entretanto, atua como mediador entre as vozes presentes na instituição onde é apenas aluno (FE) e aquelas presentes no CAP, onde é aluno e professor. Sendo assim, torna-se clara a necessidade de um espaço para que esse futuro docente possa não só discutir tais questões mas também buscar compreendê-las e solucioná-las por meio da auto-reflexão.

### *Pesquisa-ação: sistematizando os conflitos*

A pesquisa-ação, aqui entendida como uma metodologia de pesquisa de base social, surge como uma possibilidade de proporcionar um espaço para a auto-reflexão que possibilite ao licenciando compreender e superar os conflitos inerentes à sua posição híbrida: nem aluno, nem professor.

Representando uma possibilidade para se unir teoria e prática da educação, a metodologia da pesquisa-ação pressupõe o envolvimento do aluno-professor ou do professor em um proces-

so contínuo de investigação de sua própria prática pedagógica com o objetivo de promover uma ação, aqui entendida como mudança, que não só é educacional como também política (cf. Thiollent, 1986; McNiff, 1988; Moita Lopes, 1996; Kincheloe, 1997; Moita Lopes, Freire, 1998).

Sendo assim, o professor, ou licenciando, que se propõe a iniciar o referido processo torna-se sujeito de pesquisa de sua própria investigação. No entanto, isso não significa que ele deva trabalhar sozinho. A proposta da pesquisa-ação conforme aqui colocada (cf. Thiollent, 1986; Moita Lopes, Freire, 1998) sugere a participação de um pesquisador titulado que atue como consultor, a fim de que ocorra a mediação entre o seu saber formal (rigor teórico-metodológico) e o saber empírico (prática) do sujeito de pesquisa. Ainda que não haja a presença desse pesquisador mais experiente, o professor deve contar com o apoio de um interlocutor como, por exemplo, um colega crítico (cf. McNiff, 1988).

Como se pode perceber, a pesquisa-ação se configura como uma alternativa a metodologias tradicionais de pesquisa em que a voz do sujeito é negligenciada. No que tange ao licenciando, a metodologia da pesquisa-ação, além de lhe permitir refletir sistematicamente acerca dos muitos conflitos que vivencia, permite-lhe, ainda, tornar-se sujeito de seu próprio processo de formação.

#### METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

O estudo segue a metodologia da pesquisa-ação (cf. Thiollent, 1986; McNiff, 1988; Kincheloe, 1997; Moita Lopes, Freire, 1998), tendo a investigação seguido o “roteiro para pesquisa-ação” sugerido por Moita Lopes (1996, p. 187):

1. Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;
2. Monitoração do processo de ensino-aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;

3. Negociação da questão a ser investigada;
4. Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
5. Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
6. Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidência para teorização;
7. Relatórios de pesquisa: apresentação em seminários / congressos;
8. Negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa três acima).

Utiliza-se, ainda, a metodologia da autobiografia como “método de reflexão e reinterpretação que procura situar o jogo dialógico entre teoria e prática, o individual e o social, voz e experiência, o papel e a pessoa” (cf. Butt, 1984; Pinar, Grumet, 1976; Woods, 1987 *apud* Britzman, 1989, p. 147). Sendo assim, cabe levantar aqui minha autobiografia enquanto licencianda em inglês.

O ensino fundamental e o ensino médio foram cursados em um colégio particular da cidade do Rio. Esse colégio já oferecia aulas de inglês desde a 4ª série do ensino fundamental. Na mesma época em que comecei a ter aulas de inglês na escola, ingressei em um curso livre de metodologia áudio-visual, onde estudei inglês durante oito anos. O último desses anos foi dedicado ao curso que treina professores para atuar no próprio curso.

Em 1995, ingressei na UFRJ para cursar Letras (Português-Inglês); na mesma época em que comecei a lecionar em outro curso livre de metodologia áudio-visual. No segundo semestre de 1996, iniciei as atividades de pesquisa no Projeto Integrado SALÍNGUAS (Pesquisa em Sala de Aula de Línguas), sendo orientada pela Profa. Dra. Alice Maria da Fonseca Freire. Abandonei os cursos livres ao iniciar as atividades como bolsista de Iniciação Científica.

Sendo bolsista até a presente data, pude desenvolver, sob a orientação da Profa. Alice Freire, trabalhos centrados na problematização da formação do licenciando em inglês da UFRJ.

O Colégio de Aplicação da UFRJ configura o contexto de pesquisa. Os instrumentos utilizados neste trabalho são gravações em áudio de aulas de inglês do ensino fundamental (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries) nas quais co-participei junto à professora das turmas, aqui chamada de *Beth*, e entrevistas realizadas com Beth e com uma colega crítica, aqui chamada de *Fernanda*. São utilizados, ainda, documentos em forma de provas e exercícios elaborados por mim e Fernanda, além de diários de pesquisa e notas de campo de reuniões com a professora orientadora Alice Freire.

### ANÁLISE DE DADOS

No trecho retirado do diário do dia 25.08.99, busco discutir uma aula de inglês para a 6<sup>a</sup> série do ensino fundamental em que eu e Fernanda conduzimos uma atividade durante toda a aula. Essa atividade consistia de sete pequenos textos em que sete pessoas diferentes comentavam sobre suas profissões sem nomeá-las. Os alunos deveriam sentar em duplas e chegar a um consenso sobre a profissão de cada personagem. É necessário apontar que essa atividade representou um “treino” para o teste que nós elaboraríamos para essa mesma turma, no qual estariam presentes dois dos sete textos.

- 01 A professora interveio bem mais que nas outras participações. Será que isso
- 02 ocorreu pelo fato de alguns daqueles textos estarem na prova? Fernanda sentiu-
- 03 se pouco à vontade com esse fato, imaginando que sua atuação fora ruim. Eu não
- 04 pensei assim. Na verdade, não sei como categorizar isso: não me senti mal
- 05 porque, durante a atividade, já esperava “apoio” da professora. Várias vezes
- 06 pensei em perguntar a professora dúvidas dos alunos que eu não sabia responder
- 07 (“massagista” em inglês?), mas me contive. Não sei se pela presença da

08 Fernanda ou pelo fato de não querer que os alunos me vissem como aluna.

*Trecho do diário de pesquisa do dia 25.08.99*

O primeiro trecho selecionado configura a polifonia da sala de aula em que o licenciando precisa atuar. Enquanto licencianda, preciso lutar por voz própria em meio à *polifonia duplicada* discutida no acima. Sendo assim, estou posicionada em uma situação complexa, uma vez que minha própria voz, ou seja, minhas expectativas enquanto aluna da Faculdade de Educação (currículo implícito), está em conflito não apenas com as vozes dos alunos da turma 16B, do contexto institucional do CAp e do currículo explícito dessa instituição. Há, ainda, um embate entre vozes outras: a Faculdade de Educação como contexto institucional, as expectativas de Fernanda enquanto licencianda (currículo implícito) e, acima de todas essas, a voz da professora da turma, aqui chamada de Beth.

É importante ressaltar o quão significativa é a voz de Beth para mim. Além de representar o poder da instituição, ela também representa um exemplo de profissional competente, reflexivo e experiente. Enquanto professora regente da turma onde estagiei, Beth representa, ainda, a autoridade que capaz de julgar se determinada proposta está ou não de acordo com o currículo implícito dos alunos, uma vez que ela os conhece melhor do que eu.

É assim que, na busca pela mediação entre tantas vozes presentes no contexto onde atuei, procuro adequar minhas ações pedagógicas ao que para mim seria o tipo de procedimento ou de conhecimento reconhecido por Beth como legítimo e digno de espaço em sua sala de aula, i. e., o currículo explícito. Essa minha percepção acerca do que seria esse “currículo explícito” para Beth se coloca de maneira tão marcante que, em muitos momentos, ela sobrepuja aquilo que, para um futuro docente, deveria ser uma preocupação constante: o currículo implícito.

01 Após o teste, Beth nos questionou sobre a solução para a questão colocada por

02 Eliana. Não conseguimos resolver sozinhas, somente com a ajuda de Beth

03 chegamos a um consenso.

*Trecho do diário de pesquisa do dia 01.09.99*

1.

O segundo trecho selecionado revela, ainda, a flutuação entre os papéis de aluna e professora na minha prática de licencianda, algo que se mostrou bastante recorrente. Durante a elaboração do teste, eu buscava solucionar as questões colocadas por Beth com relação a possíveis dúvidas que pudessem surgir por parte dos alunos. Entretanto, essa aparente preocupação com o currículo implícito (dos alunos do CAp) era fruto de uma tentativa de articular meu próprio currículo implícito, enquanto aluna da Faculdade de Educação, com minhas impressões sobre o que seria o currículo explícito para Beth. Em outras palavras, na minha ânsia de mediar entre todas as vozes, principalmente entre a minha e o que eu imaginava ser a de Beth, eu me percebia envolvida numa interação professor (Beth)-aluno (eu) cujo padrão era I-R-A (cf. Cazden, 1988):

01 L: Look / take a look here / here you have /d/ / /d/ / does it vibrate? /d/? / yes / /t/ / /t/ / does it 02 vibrate here? / no / and here /id/ / yes / so take a look / cry / cried /

03 As.: Cried

04 L: Is it like /d/? / cry / /ai/ / /d/ / no? / yes! // and then / /t/ / why /t/? //

05 As.: ...

06 L: You don't know / okay / but we have three different pronunciations / this you

07 understand / yes? / here because of T and D / yes / and here you can't see why? //

08 Paulo: /d/ you have vibration / /t/ no

09 L: /t/ no / and here? / Look / watch / similar / ok / /tch? and /t/ / and here / cry / /d/ / similar

10 too / okay? / all right / now let's see exercise 6 very quickly / okay? / you

11 have / you completed here the actions about the characters of the story / do you

12 remember? / Lucy Jamison / Roger /Jamison / Alfred Griston / Thomas Bell / ok /

13 now / I'd like you to make sentences using what they did in the story / ok / in the

14 past / right? / what did Lucy do? / can you make up a sentence about Lucy? /

*Seqüência de aula – 22.09.99 – prova de aula*

01 Durante boa parte da aula, Beth sinalizou para mim do fundo da sala. Na verdade, senti que a

02 “prova de aula” seguiu um padrão interacional I-R-A entre mim e Beth. Eu fazia algo e

03 esperava pelo *feedback* dela, não dos alunos. Após a avaliação dela, aí sim eu me sentia

04 segura. Durante toda a aula eu busquei, como o aluno que tenta acertar a resposta que o

05 professor quer ouvir, “acertar” a atitude pedagógica que a faria reagir/avaliar a mim

positivamente. A aula não foi minha, foi de Beth, bem como eram os alunos, a sala de aula,

a escola e a avaliação sobre a “minha” aula.

*Trecho do diário de pesquisa do dia 22.09.99 - prova de aula*

A seqüência de aula se refere à minha prova de aula no CAp UFRJ. O objetivo da aula era expor aos alunos da 6<sup>a</sup> série a distinção entre as três formas de pronunciar o morfema do passado regular do inglês –ED (dois sons sonoros, sendo um deles por assimilação e um surdo). É importante destacar que Beth havia me instruído, no dia anterior, a não me estender com explicações acerca da fonética, simplesmente mostrando aos alunos que havia as três formas para se pronunciar o –ED. A partir da linha 06, portanto, quando eu olho para o fundo da sala e vejo Beth com a mão tapando os lábios (sinal que eu interpretei como sendo de reprovação), eu abandono a explicação que havia se desenvolvido até ali e procuro iniciar uma outra atividade com a turma.

Conforme se pôde perceber nos trechos apresentados, a flutuação de papéis se coloca novamente como fator marcante em minha prática. Eu, licencianda, frente à turma naquele momento da minha avaliação, ocupava teoricamente o lugar de professora, representando o currículo explícito. Entretanto, eu ocu-

pava ali a posição de aluna, buscando perceber em Beth esse mesmo currículo explícito que eu mesma deveria representar. É importante ressaltar que, na linha 08 da seqüência de aula apresentada, o aluno me oferece a resposta que eu buscava elicitir desde o início de minha fala, *i. e.*, ele percebeu a distinção entre os sons surdo e sonoro. Entretanto, a partir da linha 06, quando eu percebo a reação de Beth ao que eu estava fazendo, eu não mais estava ali na posição de professora: eu era tão aluna quanto Paulo. *A polifonia duplicada* se faz presente, e, optando pela condição de aluna, eu priorizo a busca pela atitude pedagógica que eu imaginava ser legitimada por Beth. Dessa forma, mesmo considerando que os alunos não entenderam onde eu queria chegar com aquela explicação acerca da pronúncia do morfema –ED do passado regular do inglês, parei imediatamente o que fazia por haver interpretado o sinal de Beth como reprovação.

Cabe aqui ressaltar o fato de que a posição de aluna se coloca de maneira tão arraigada em minha prática de aluna-professora que, mesmo sabendo que minhas percepções acerca do currículo explícito de Beth poderiam estar equivocadas, eu as priorizava sempre em detrimento do currículo implícito dos alunos. É importante destacar o trecho seguinte, que expõe a relevância dada por Beth a esse currículo implícito:

01 Beth: (...) o que eu falei ali / fazer o que eles pediram / esse gesto assim / foi um pouco você

02 ver o que eles querem/ (...) eu não ‘tava dando sinal de pressa / né / e mesmo assim você não 03 ouviu o que eles estavam dizendo p’ra você /

04 Luciana: É / eu não consegui perceber /

*Trechos de entrevista com Beth (12.07.99)*

A entrevista em questão se refere a uma aula de inglês para a 5ª série do ensino fundamental em que eu co-participei. Os alunos permitiram que eu gravasse a co-participação, mas pediram para ouvir a fita durante a aula, ao que prontamente atendi. No entanto, como demonstrassem estar dispostos a ouvir toda a fita, olhei para a professora, e ela não me sinalizou para parar o gravador. Decidi parar por conta própria, temendo estar atrapa-

lhando a aula de Beth, pois a atividade não estava programada para aquele dia. Durante a entrevista, entretanto, percebi que minha impressão estava equivocada sobre o que seria, naquele momento, o currículo explícito para Beth.

Conforme se pôde perceber, ainda que eu soubesse que tais impressões poderiam estar equivocadas, minha preocupação com minha condição de aluna (currículo implícito) constantemente sobrepujava as vozes dos alunos do CAp, que deveriam ser minha maior preocupação durante todo o processo.

### REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa-ação, quando implementada ainda na fase de formação do professor, permite a ele refletir sistematicamente sobre os conflitos inerentes a uma posição complexa como a que ocupa, uma vez que o licenciando caminha no campo limítrofe entre a docência e a discência. Entendida dessa forma, a pesquisa-ação permite ao aluno-professor tornar-se sujeito de seu próprio processo de formação, abandonando a postura passiva de consumidor não-reflexivo de métodos e teorias.

Engajar-se em um processo de auto-reflexão sistemática, contudo, não significa dizer que o aluno-professor estará imune a qualquer tipo de conflito. Conforme acima esclarecido, os conflitos são inerentes à posição do licenciando. A pesquisa-ação estaria presente como metodologia de investigação que permitiria ao futuro professor compreender melhor o contexto em que atua e sistematizar esses conflitos para que eles não sejam apenas um fator angustiante, mas sim um avanço em sua formação como professor-pesquisador.

Cabe destacar a importância do papel do interlocutor ao longo do processo de investigação. Configurado nas figuras de *Beth*, *Fernanda* e da professora orientadora Alice Freire, sua presença me permitiu avançar na direção do conflito sistematizado e, portanto, gerador de conhecimento. O conflito que se encerra em si mesmo, ou seja, um simples fator de angústia, em nada acrescenta ao processo de tornar o licenciando agente de sua própria formação, pois “um professor não é formado por

outra pessoa; ele se forma a partir de um trabalho constante de investigação e revisão de sua própria prática” (cf. Freire, 1998, p. 206).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITZMAN, D. P. Who has the floor? Curriculum, Teaching, and the English Student Teacher's Struggle for Voice. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (eds.) *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

CAZDEN, Courtney B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning* Portsmouth: Heinemann, 1988.

FREIRE, A. M. da. Uma proposta de ensino de português como Segunda língua: uma experiência de pesquisa-ação. In: SEMINÁRIO “SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO”, 19 a 22 de outubro de 1998, Rio de Janeiro. *Anais*. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro, 1998.

KINCHELOE, J. L. trad. Nize Maria Campos Pellanda. Pesquisa-ação, Reforma Educacional e Pensamento do Professor. In: \_\_\_\_\_. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997. pp. 179-197.

McNIFF, J. *Action research: principles and practice*. London: Macmillan Education Ltd., 1988.

MOITA LOPES, L P da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da., FREIRE, A. M. da F. Looking back into an action research project: teaching/learning to reflect in the language classroom. *The ESPecialist*, São Paulo: PUC – SP, 1998.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

# Formação da competência do futuro professor de Inglês

Solange T. Ricardo de Castro  
Universidade de Taubaté

## INTRODUÇÃO

A literatura sobre o processo de (trans)formação da competência de ensino do professor de inglês em contextos institucionais brasileiros já é consideravelmente extensa (v. Celani, 1999; Castro, 1999; 1998; Magalhães, 1998, 1997; Moita Lopes, 1996; Reis, 1994; Celia, 1989, 1988, 1986; Celani, 1985, 1984a, b, c, d; entre outros). Discussões sobre o processo de desenvolvimento docente do aluno como resultado de processos de intervenção educacional em contextos institucionais de formação de professores, no entanto, ainda não são muito conhecidas.

Este estudo visa a contribuir para a segunda discussão, uma vez que examina as transformações observadas em ações e percepções de alunos de um curso de Letras sobre as situações de ensino-aprendizagem que vivenciam em aulas de inglês, a partir de transformações promovidas nos contextos institucionais desse curso. Principalmente, o trabalho discute as implicações dessas transformações para o processo de formação do futuro professor de inglês ao longo da graduação em Letras.

O estudo é um recorte de um trabalho mais amplo, apresentado como tese de doutorado junto à PUC/SP, em 1999, que teve como objetivo discutir o processo de reconstrução da competência de ensino de professoras de inglês de um curso de Letras, bem como o papel da linguagem nesse processo. No recorte aqui apresentado, o foco está, como mencionamos acima, no

desenvolvimento do processo de construção do conhecimento do aluno.

Iniciamos o trabalho discutindo a formação do professor de inglês em cursos de Letras, como tem sido tradicionalmente entendida nesses contextos. Após, discutimos o processo de construção do conhecimento do professor, dentro da perspectiva vygotskiana. Em seguida, examinamos o contexto no qual o estudo teve lugar, bem como os participantes e os procedimentos metodológicos de coleta e de análise dados. Passamos posteriormente à discussão dos resultados e, finalmente, apresentamos as conclusões do estudo e as principais implicações para a formação pré-serviço do professor de inglês, área na qual este trabalho se insere.

#### A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS NOS CURSOS DE LETRAS

O modelo de formação docente mais comumente praticado nos cursos de Letras no Brasil apóia-se amplamente na racionalidade técnica (Schön, 1988). Esse modelo, que se embasa profundamente nas concepções epistemológicas do Positivismo, tem a atividade profissional, antes de mais nada, como instrumental, isto é, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas que, por sua vez, refletem os resultados de pesquisas rigorosamente observados e quantificados (Schön, 1988). No dizer de Moita Lopes (1996), o professor de inglês recebe uma formação pautada por dogmas.

Esse modelo de formação do futuro professor de inglês se reflete inicialmente na própria estrutura dos cursos de Letras, através de sua separação em dois blocos distintos, a saber, aquele em que predominantemente se contemplam disciplinas da área específica de formação do professor, relacionadas ao estudo da língua, da cultura e da(s) literatura(s) correspondente(s), e aquele em se contemplam as disciplinas didático-pedagógicas, como, por exemplo, Psicologia da Educação, Didática, ou Estrutura do Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. Esse modelo se reflete ainda na própria maneira como o saber é freqüentemente

trabalhado dentro das várias disciplinas dos dois blocos, isto é, com base na transmissão de informações que deverão ser absorvidas pelos alunos.

Ao vivenciarem um modelo unívoco de formação docente, então, os alunos de cursos de Letras não aprendem a dar conta das múltiplas e complexas situações de ensino-aprendizagem que fazem parte da realidade das salas de aula. Muito menos aprendem esses alunos a levar em conta as necessidades específicas dos contextos brasileiros (Moita Lopes, 1996) e a estabelecer objetivos de ensino palpáveis para essas situações (Celani, 1984b & c; 1981). Isso significa que ao começar a atuar como docentes, os alunos de cursos de Letras reproduzem, em suas salas de aula, práticas escolares que, centradas no saber inquestionável transmitido pelo professor, não estão mais de acordo com muitos dos contextos institucionais em que se ensina inglês.

Para mudar essa situação, é necessário que se transformem os contextos dos cursos de Letras, propiciando aos alunos desses cursos, particularmente, a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem outras que não aquelas embasadas em um modelo unívoco de ensino, e examinar e discutir suas formas de organização e seus porquês e para quês.

### O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR

A construção da competência de ensino do professor deve ser entendida dentro de uma perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1934/1987; 1978). Dentro dessa perspectiva, entende-se que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, o que possibilita a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação.

Nesse processo, no qual a linguagem tem papel crucial, o indivíduo aprende os significados que estão sendo negociados (o conhecimento a ser adquirido). Por exemplo, ele pode aprender a reconhecer, a apreciar, e a produzir ações de ensino eficaz. Ao mesmo tempo, o indivíduo pode aprender as formas ou maneiras

de atuação através dos quais esses significados são negociados (as formas de interação social, por exemplo) e o próprio instrumento que possibilita o desenvolvimento desse processo (a reflexão). As formas de interação social incluem o próprio instrumento que medeia a construção desses significados (a linguagem), mais especificamente, as formas ou maneiras assumidas pelos signos lingüísticos.

O processo de construção do conhecimento do professor não é um processo linear. Isto é, a construção do conhecimento acontece à medida que os novos significados se incorporam ao pensamento do aprendiz e lhe possibilitam rever, redefinir e reorganizar os conhecimentos antigos em novos agrupamentos (Vygotsky, 1930). Nesse processo, são importantes as conexões que se estabelecem à medida que o professor reflete sobre ou durante sua ação, através das quais evidenciam-se ou definem-se características do conhecimento a ser adquirido fazendo com que o indivíduo transforme sua percepção tanto do conhecimento novo como do antigo, de maneira que novos agrupamentos de significados surjam (Vygotsky, 1924).

Para Vygotsky (1934/1987), dois momentos compõem o processo de desenvolvimento dos aprendizes: o momento do desenvolvimento interpessoal e o do desenvolvimento intrapessoal. No momento interpessoal, o indivíduo se apóia predominantemente no “outro” para produzir o conhecimento. No momento intrapessoal, por sua vez, o indivíduo já reconstruiu internamente esse conhecimento e é capaz de atuar independentemente. A interação social é, portanto, a hora e o local no qual o aprendiz se apropria de, e usa inicialmente apoiando-se nos “outros”, formas de conhecimento e de maneiras de pensar que lhe são demonstradas *em ação*. Vista pelo prisma de Frawley e Lantolf (1985), a interação social é o início de um processo de autorregulação, ao longo do qual o indivíduo passa de um primeiro momento em que é predominantemente regulado pelo “outro” e/ou pelo objeto em estudo para um momento em que é predominantemente regulado por seus próprios conhecimentos e através dos quais age de maneira independente.

## CONTEXTO, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo envolveu duas professoras de inglês, a saber, a professora de Prática Oral de Inglês (a partir de agora, P1), e a professora de Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita (a partir de agora, P2), e trinta alunos do curso de Letras de uma universidade do interior paulista.

No que diz respeito às professoras, P1, professora de Prática Oral de Inglês, contava, por ocasião do início do estudo, 25 anos de idade, e P2, professora de Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita, 33. Ambas ex-alunas da Instituição, a primeira delas (P1) havia se formado há aproximadamente três anos, e a segunda (P2), há aproximadamente dez.

Os alunos, por sua vez, que iniciaram o curso em 1995 e se graduaram ao final de 1998, contavam, por ocasião do início do curso, entre 19 e 28 anos de idade, com algumas exceções.

Os dados utilizados para o estudo, coletados de julho de 1995 a dezembro de 1996, consistiram de aulas gravadas em áudio e/ou vídeo, assistidas (ou não) pela pesquisadora com tomada de notas de campo, e posteriormente transcritas; e de sessões reflexivas realizadas com as professoras, gravadas em áudio e transcritas. As segundas, sessões reflexivas, envolveram a discussão de decisões instrucionais (escolhas de conteúdo e ações instrucionais) das professoras durante as aulas ou durante as próprias sessões (planejamento). Para efeitos de análise, os dados foram divididos entre aqueles referentes ao primeiro momento de coleta de dados do estudo, de julho a dezembro de 1995 (Momento 1), e aqueles referentes ao segundo momento, de março a dezembro de 1996 (Momento 2).

No que diz respeito às sessões reflexivas, cumpre salientar que essas se constituíram não apenas em instrumento de coleta de dados, mas principalmente, em instrumento de criação de espaço para a negociação e construção de significados entre pesquisadora e professoras.

Isto é, como entendido no grupo de pesquisa sobre a formação contínua do professor, da PUC/SP (v. Magalhães, 1998), no qual este trabalho se insere, as sessões reflexivas se constituí-

ram em espaço de discussão entre a pesquisadora e as professoras, com o objetivo de problematizar, compreender, e reconstruir seus valores, crenças, representações, procedimentos e escolhas (p. 173), como, por exemplo, suas concepções de ensinar-aprender, formas de conhecimento estas estabelecidas pela cultura das instituições e “re-produzidas” (isto é, produzidas novamente) pelo senso comum (Fairclough, 1989).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutirmos os resultados encontrados, apresentamos inicialmente, no Quadro 1, mais adiante, e examinamos, excertos de aulas de P1 nos dois momentos do estudo, nos quais apontamos os diferentes modos de participação dos aprendizes nas interações de sala de aula, gerados a partir das oportunidades de aprendizagem propiciadas pela professora. Em seguida, apresentamos, no Quadro 2, e examinamos após, dados extraídos das sessões reflexivas, que corroboram esses resultados e apontam o emergente processo de percepção das situações de sala de aula pelos aprendizes.

Como pode ser visto no Quadro 1 através do excerto 1 da aula da professora no Momento 1, esse momento se caracteriza pela ênfase no fornecimento de informações precisas pelos alunos à professora, em resposta às solicitações desta. Por exemplo, o excerto ilustra as tentativas do Aluno 1 (A1) de transmitir à professora uma informação precisa e “correta”, em (03) e (05), em resposta à pergunta feita, resposta, aliás, que (P1) corrige de imediato, em (04).

Isso acontece em decorrência da ênfase na função unívoca (isto é, função de transmissão precisa de informações, Lotman, 1988, apud Wertsch e Smolka, 1993) dos textos construídos em situações que se apóiam no racionalismo técnico, característica das aulas da professora nesse momento do estudo. Nesse tipo de interação, o professor é a figura principal que controla e direciona a grande maioria (senão todos) os movimentos da interação, em detrimento da participação do aluno.

Como também pode ser visto no Quadro 1, através do excerto 2 da aula do Momento 2, por sua vez, esse momento se caracteriza pela participação mais ampla e mais efetiva dos alunos nas situações instrucionais, uma vez que a ênfase dessas situações esteve na construção dialógica do conhecimento a partir de formas mais efetivas de mediação das situações instrucionais pela professora. Isso possibilitou a negociação e a construção de outros significados entre os participantes (professora e alunos) dessas situações, que não aqueles geralmente entendidos como “certos”. A ênfase na função dialógica (isto é, função de criar novos significados, Lotman, 1988, apud Wertsch e Smolka, 1993) dos textos construídos com os alunos possibilitou a oportunidade para que estes pudessem dar a voz às suas dificuldades, questionar, ou solicitar informações.

Quadro 1 – Participação dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem

Excerto 1 - Momento 1	Excerto 2 - Momento 2
<p><b>P1</b> So, what's happening now? (01)  <b>As</b> [Silêncio] (02)  <b>A1</b> The telephone- (03)  <b>P1</b> The telephone- (04)  <b>A1</b> rings. (05)  <b>P1</b> The telephone-is- ringing. (06)</p>	<p><b>P1</b> What would you do if you were robbed? (01)  What would you do? (02)  <b>A1</b> I ask help police. (03)  <b>P1</b> I ask help or I would ask for help? (04)  <b>A1</b> I would ask for help. (05)  <b>P1</b> What is your opinion of children who steal things in the streets? (06)  <b>A2</b> They steal because for the situation. (07)  <b>P1</b> Because of the situation? (ênfase no original) (08)  <b>A2</b> Because of the situation. (09)  <b>A3</b> Falta de dinheiro, teacher.</p>

	(10) <b>A3</b> Como é que eu falo dinheiro? (11) <b>P1</b> Money. (12) <b>A3</b> Little money. (13)
--	---

Isso pode ser visto, por exemplo, no excerto 2, no Quadro 1, inicialmente, nas respostas dadas pelos alunos em (07) e (10), a movimentos de iniciação da professora, em (01) e (06), que envolveram a solicitação de informações sobre as experiências ou posicionamentos pessoais dos alunos (*What is your opinion....?*), em (06), e que abriram espaço para mais de uma contribuição (A2 e A3, por exemplo, em (09) e (10)-(11)), não privilegiando uma única possibilidade de resposta, como no caso do excerto 1.

Isso pode ser visto ainda, através da escolha do Aluno 3 (A3), em (10), de dar voz a uma dificuldade, a de falta de vocabulário.

Finalmente, isso pode também ser visto, na auto-correção pelo aluno, como em (05), de uma inadequação estrutural produzida, ou na retomada pelo aluno, como em (09), de um enunciado re-estruturado pela professora, em (08).

Isso significa que, no Momento 2 do estudo, há espaço para que o aprendiz possa ser regulado em suas ações verbais orais pelo “outro”, isto é, por outro indivíduo mais capacitado naquele momento para realizar a tarefa (professor ou colega). O “outro” (a professora) exerce nesse momento o papel de colaborador, dando suporte ao aluno durante a interação, enquanto este não é capaz de agir independentemente. O aprendiz, por sua vez, solicita esse suporte, pedindo ajuda ao interlocutor de uma maneira explícita, solicitando uma palavra ou frase, ou quando hesita, interrompe ou trunca seus significados, é auxiliado espontaneamente pelo interlocutor. Começa, portanto, nesse momento, a se construir um processo de construção colaborativa do conhecimento do aprendiz.

Esses resultados são corroborados por dados das sessões reflexivas, exemplos dos quais apresentamos no Quadro 2. Esses

dados apontam, ainda, para o emergente processo de percepção dos alunos das situações de sala de aula, em paralelo à mudança de foco (de suas próprias impressões e sensações sobre suas ações para as ações dos alunos em sala de aula) no processo de percepção da professora, como veremos mais adiante.

Como pode ser visto no Quadro 2, que acabamos de expor, através dos excertos de sessões reflexivas do Momento 1 do estudo, a ênfase das situações de sala de aula está nas ações da própria professora, o que não abre espaço para a participação dos alunos (observe-se o fato de que os alunos não são sequer mencionados).

No Momento 2, ao contrário, como pode igualmente ser visto nesse Quadro, a partir de novas oportunidades de aprendizagem propiciadas aos alunos pela professora, abrem-se espaços para que estes possam começar a se engajar mais direta e ativamente em seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, então, por exemplo, os alunos fornecem itens de vocabulário, contribuindo para as ações de sala de aula (*Na parte de comida, cada um ia colocando uma comida diferente; Todos os alunos citaram pelo menos uma palavra.*); testam suas hipóteses de uso da língua (*Eles vão tentando criar em cima daquilo que a gente passa pra eles; Eles não esperam do professor as estruturas.*); corrigem o colega (*O aluno 1 falou “stop to smoke” e a colega do lado corrigiu “stop smoking”.*); estabelecem conexões entre as disciplinas (*Eles vão buscar no material de P2 o que eles precisam práς minhas aulas.*).

## Quadro 2 – Ações e percepções

Momento 1	Momento 2	
<u>Ações</u>		
Professora	Professora	Alunos
<p>No primeiro bimestre, eu dei muita gramática.</p> <p>Eu fui introduzindo uma estrutura de cada vez, bem devagar.</p> <p>Eu parei nas estruturas básicas.</p>	<p>No segundo ano, eu preparei umas questões prá eles sobre o texto <i>Smoking</i>.</p> <p>Eu peguei trechos dos textos de P2, e fui perguntando prá eles o que eles achavam.</p>	<p>Eles vão buscar no material de P2 o que eles precisam prá minhas aulas.</p> <p>Eles vão tentando criar em cima daquilo que a gente passa prá eles.</p> <p>O aluno 1 falou <i>stop to smoke</i> e a colega do lado corrigiu, <i>stop smoking</i>.</p> <p>Eles não esperam do professor as estruturas.</p> <p>Eles se apresentavam e apresentavam o colega.</p> <p>Na parte de comida, cada um ia colocando uma comida diferente.</p> <p>Todas as pessoas citaram pelo menos uma palavra.</p>

Quadro 2 – Ações e percepções (Cont.)

Momento 1	Momento 2	
<u>Percepções</u>		
<p>Eu já tava me sentindo assim. Eu achava que eu tava indo rápido demais.</p> <p>Eu tinha a impressão que minha aula tava voltada prá gramática o tempo todo.</p>	<p>Eu percebi que uma que falou bastante que não é daquela turminha que sabe mais foi a Aluna 1.</p> <p>A gente via que não era só um aluno, aquele aluno da sala que sabe mais não, que estava respondendo.</p> <p>Eles sabem ler, mesmo que o texto tenha vocabulário difícil, também por causa das aulas de P2, eles sabem ler,[...] através das figuras, de algumas palavras [...].</p>	<p>Eles percebem que eu e a P2 estamos trabalhando juntas porque quando eu fui trabalhar <i>foods</i> eles tiraram a pasta da P2 e disseram. “Olha quanta coisa de <i>foods</i> nós já aprendemos, professora.”</p>

Par e passo com essas transformações, ainda por outro lado, como pode igualmente ser visto no Quadro, começa a emergir o próprio processo de percepção pelos alunos dessas situações de sala de aula, no Momento 2.

Isso significa, dentro da perspectiva vygotskiana, que os alunos podem estar começando a estabelecer novas conexões entre as situações de ensino-aprendizagem (antigas e novas) vivenciadas, isto é, entre o conhecimento antigo e o novo, e que novos significados em relação ao processo de ensino-aprendizagem poderão vir a decorrer (dependendo das condições de aprendizagem a eles oferecidas em continuação ao processo) (Vygotsky, 1924, 1930). Por exemplo, os alunos podem estar

aprendendo a reconhecer as características de ações de ensino eficaz.

Em última análise, isso significa que os alunos poderão estar se apropriando de maneiras de pensar e agir que lhe são demonstradas nas ações que vivenciam.

Isso aponta para a necessidade de que se transformem os próprios contextos de ensino de língua nos cursos de Letras, otimizando as situações de ensino-aprendizagem (por exemplo, fazendo com que os alunos discutam como as tarefas de sala de aula estão organizadas), idéia que retomamos nas considerações a seguir.

#### IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM PRÉ-SERVIÇO DO PROFESSOR DE INGLÊS

Este trabalho discutiu o papel de transformações no contexto institucional de um curso de Letras no processo de desenvolvimento da competência de ensino de futuros professores de inglês. Especificamente, o trabalho examinou a reconstrução dos alunos de suas ações de sala de aula e de suas percepções emergentes das situações de ensino, a partir das transformações nas situações de ensino-aprendizagem experienciadas durante aulas de inglês.

No que diz respeito à discussão sobre a construção do conhecimento de ensino do professor em pré-serviço, o trabalho contribuiu para a compreensão de (a) o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento de futuros professores de inglês, e (b) a relação entre o desenvolvimento desse processo e os contextos nos quais esse conhecimento é promovido. Quanto à compreensão do desenvolvimento do processo de construção do conhecimento de futuros professores de inglês, o estudo apontou para o papel do “outro” no desenvolvimento do processo de autorregulação do aprendiz, bem como para o desenvolvimento do processo de percepção pelo aprendiz da realidade vivenciada. Quanto à relação entre o desenvolvimento desse processo e os contextos nos quais esse conhecimento é promovido, por sua vez, o estudo apontou a transformação nas formas de ação e de per-

cepção (emergente) dos aprendizes a partir das transformações observadas no próprio agir (e perceber) da professora.

A partir desses resultados, delinea-se, então, inicialmente, a necessidade de que os alunos de cursos de Letras possam vivenciar, *ao longo da graduação*, situações de aprendizagem informadas teoricamente em outras bases que não a de um modelo unívoco de ensino, e que possam questioná-las e analisá-las, tomando consciência de como se organizam e de quais princípios as embasam.

Principalmente, porém, delinea-se a necessidade de que os professores de cursos de Letras venham a repensar suas ações instrucionais, bem como as escolhas discursivas com as quais as medeiam, engajando-se em processos de investigação – pesquisa – de maneira a atender as novas demandas desses contextos.

A universidade de hoje não se organiza mais nos moldes da época em que foi criada. São outras as demandas, necessidades e interesses dos alunos, pois a universidade passou pela mesma democratização que a escola pública e se abriu para um tipo de aluno que nunca teve acesso à universidade, um tipo de aluno que, muitas vezes não sabe ler nem escrever. Assim, apenas processos de ensinar apoiados na transmissão e aplicação de conhecimentos, como os ainda geralmente encontrados nesses contextos, podem não estar sendo suficientes e eficazes para dar conta dessas novas demandas e interesses.

A construção de uma “pedagogia universitária” (Donay & Romainville, 1996), isto é, uma pedagogia própria, criada em resposta a problemas constatados pelos próprios professores de Letras, que busque principalmente respostas para três perguntas: (a) o que devo levar meus alunos a aprender e por quê; (b) como levá-los a aprender os conteúdos conceituais e os procedimentos para adquirir esses conhecimentos; e (c) o que meus alunos aprenderam, pode ser um possível caminho para que um processo de formação docente calcada em outros moldes venha a ter lugar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Solange T. Ricardo de. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: Subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de Doutorado

\_\_\_\_\_. A reconstrução do conhecimento do professor de inglês: Questionando as ações rotineiras. In *The Especialist*. V. 19, n.

2. EDUC-PUC/SP. SP. 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. "You've snatched the carpet from under my feet": courses as contexts for change in in-service language education. Conferência Plenária no Congresso da AILA, Tóquio. 1999.

\_\_\_\_\_. Learners' terminal behaviour in Letras courses. *Anais VI ENPULI*. Recife: Ed. Massangana. Fundação Joaquim Nabuco. 1985.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem centrada no aluno para os cursos de Letras. In M. A. A. Celani (ed). *Ensino de linguas*. Cadernos PUC 17. São Paulo: EDUC. 1984a.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a Disciplina "Prática de Ensino de Inglês" nos Cursos de Licenciatura. In M. A. A. Celani (ed). *Ensino de linguas*. Cadernos PUC 17. São Paulo: EDUC. 1984b.

\_\_\_\_\_. Is there too much concern for the cognitive in our teacher training programmes? *Anais V ENPULI-I*. PUC-SP, SP. 1984c.

\_\_\_\_\_. A minimum programme for teacher training courses (Report on workshop). *Anais V ENPULI-I*. PUC-SP, SP. 1984d.

\_\_\_\_\_. Learner-based teaching in unfavourable classroom situations. In *Educação para crescer*. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Inglês- 1o e 2o graus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul-1991-1995. Secretaria da Educação. 1981.

CELIA, Maria Helena Curcio. Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: É possível refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem? In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 13. IEL/UNICAMP. Campinas, SP. 1989.

\_\_\_\_\_. Objetivos dos cursos de Letras para a formação de professores de língua estrangeira no Brasil. In Bohn & Vandressen (orgs.) *Tópicos em lingüística Aplicada*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 1988.

- \_\_\_\_\_. Letras, língua e discurso. Anais do XIII Seminário do GEL. UNESP/ILCE, Campus de Araraquara. 1986.
- DONNAY, Jean & ROMAINVILLE, Marc. ENSEIGNER À L' UNIVERSITÉ: UN MÉTIER QUI S'APPREND? De Boeck Université: Perspectives en Éducation. 1996.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. NY: Longman. 1989.
- FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. P. Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*. v. 6 (1). OUP.
- MAGALHÃES, M. Cecília Camargo. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. In *The Specialist*. v. 19, n. 2. EDUC-PUC/SP. SP. 1998.
- \_\_\_\_\_. O professor de línguas: Um profissional reflexivo. *Boletim APLIEPAR*. Ano VIII, 31. 1997.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.
- REIS, M. R. F. dos. Observação de Aula como Fonte Geradora de Pesquisa. Comunicação apresentada no X JELI/E (Jornada de Ensino de Língua Inglesa e Outras Línguas Estrangeiras). UNICAMP/Campinas/SP. 1994.
- SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1988.
- VYGOTSKI, Lev. *Pensamento e linguagem*. SP: Martins Fontes. 1934/1987.
- \_\_\_\_\_. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.
- \_\_\_\_\_. Sobre los Sistemas Psicológicos. In L. S. Vigotski (1982) *Obras escogidas*. Vol. 1. Madrid: Aprendizaje/Visor. 1930/1991.
- \_\_\_\_\_. Los Métodos de Investigación Reflexológicos y Psicológicos. In L. S. Vigotski (1982) *Obras escogidas*. Vol. 1. Madrid: Aprendizaje/Visor. 1924/1991.
- WERTSCH, James. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press. 1985.



# Reflexão sobre a prática social da fala repensando o ensino do oral em LE

Vera Lúcia Lopes Cristóvão  
Universidade Estadual de Londrina

"...Le rôle de l'école est d'amener les élèves à dépasser des formes de production orale quotidienne pour les confronter à d'autres formes plus institutionnelles médiates, régulées partiellement par des contraintes extérieures." (DOLZ & SCHNEUWLY 1998, p. 68)

## INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar algumas representações de professores envolvidos em um curso de educação continuada, intitulado *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* sob a coordenação e docência de professores e pesquisadores ligados a PUCSP. Nossa participação no grupo se deu no curso intitulado *Reflexão sobre a prática social da fala*.

Tendo em vista este nosso objetivo, dividimos o artigo em quatro partes. Na primeira, a definição de prática social da fala e uma breve exposição do instrumental teórico para este estudo, baseado nos PCN-LE e em Dolz & Schneuwly (98); na segunda, um breve relato da organização do módulo e a proposta de reflexão dentro de uma perspectiva de investigação colaborativa; em seguida, a apresentação das representações reveladas por alguns participantes como resultado dessas reflexões e, finalmente, algumas considerações gerais.

## PERSPECTIVA TEÓRICA

Este estudo leva em consideração uma definição de linguagem numa perspectiva sócio-interacionista, em que a língua é sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico, materializando-se entre indivíduos socialmente organizados por meio de enunciações que são sempre o produto da interação locutor-ouvinte.

De fato, Moita Lopes (99) comenta:

A visão sociointeracional da linguagem se baseia no princípio de que ao se engajarem no discurso, as pessoas levam em consideração aqueles envolvidos na interação, seus interlocutores – tanto a quem se dirige quanto a quem se dirigiu a elas –, no ato da construção social do significado escrito ou oral. Segue-se, portanto, uma visão dialógica do significado na linha de Bakhtin (1981). Isto quer dizer, por conseguinte, que considera-se o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história (Wertchsh, 1991).

A construção do conhecimento está intimamente ligada às funções da LE no ensino fundamental. Nesse sentido, os PCN-LE propõem o envolvimento do aluno em construir significados por meio do desenvolvimento de uma ou mais habilidades comunicativas. Em face da função social do conhecimento de língua estrangeira na sociedade brasileira e de condições apropriadas, propõe-se o ensino dessa(s) habilidade(s).

Quanto à proposta de ensino, especificamente para a produção oral, a parte de orientações didáticas do documento enfatiza a prática social da fala, *centrada no que se diz e no ouvinte*. Chama-se atenção especial ao problema da interferência do sistema fonético já conhecido pelo aluno em relação ao novo sistema que está aprendendo: o da língua estrangeira, e a comparação entre pronúncia e ortografia. Outros aspectos marcados no documento são a necessidade do aprendiz reconhecer as características da língua estrangeira típicas da produção oral, como a entoação, formalidade, interjeições, a relação do tipo da fala com as referências culturais do falante e do ouvinte, bem como a troca de turno.

Tendo em vista a natureza sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem proposta no documento, é evidenciada a relação entre objetivo e contexto da produção. Logo, sustenta-se a necessidade de trazer para a sala de aula contextos de fora, reais e significativos para os alunos.

Diante disso, para ficar clara a importância da compreensão das representações sobre a situação de produção de um texto, o documento traz exemplos de escolhas feitas pelo autor de um texto, tanto em nível de organização textual quanto do sistema da língua. Também é criticada a tendência de se organizarem os conteúdos de forma simplificada, com textos descontextualizados, exercícios gramaticais e uso de léxicos em exercícios de transformação, tradução, ou mesmo, repetição e cópia. Sem engajamento, a aprendizagem não está inserida numa visão sócio-interacional; portanto não irá ao encontro dos objetivos propostos.

Dada a fundamentação teórica, baseamo-nos nos trabalhos de Dolz e Schneuwly(98), pois acreditamos haver muitos pontos em comum entre o que o grupo de Genebra defende para o ensino do oral em francês como língua materna, e a proposta para o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil a partir da habilidade oral. Para o ensino de português, este mesmo construto teórico também está sendo utilizado em pesquisas recentes.

A partir de análises sobre o ensino de francês como língua materna na Suíça francófona, Schneuwly et alli(96) verificaram a influência da didática de línguas estrangeiras sob o ensino de língua materna, primeiramente com um trabalho de exercícios estruturais e de análise da língua, e, posteriormente, já nos anos 70, a introdução das situações funcionais. Para os autores, o ensino do oral consolida práticas cotidianas, implicando em intervenções na identidade dos sujeitos, em sua maneira de falar e utilizar a língua. O ensino do oral implicaria em transformações das concepções e das práticas sobre a aprendizagem escolar e não escolar.

A equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, da qual fazem parte Dolz & Schneuwly, apresenta uma proposta sobre o ensino do oral. Os autores(98) defendem, então, o ensino dos gêneros públicos a partir de seus modelos didáticos.

Segundo os autores, a construção de um *modelo didático* do gênero depende de três pontos: comportamento dos especialistas, comportamento dos aprendizes e experiências de ensino. Isso ajuda a definir os objetivos do ensino do gênero e organizar as categorias que devem ser exploradas. As dimensões que compõem o *modelo didático* do gênero permitem definir os objetivos de cada seqüência didática adaptada ao nível dos alunos. A próxima pergunta diz respeito ao tema do gênero a ser escolhido. Um tema adequado deve ser interessante e permitir uma progressão nas capacidades dos alunos.

Schneuwly & Dolz (98) deixam claro que as partes de uma seqüência didática devem incluir: a produção de um texto pertencente ao gênero escolhido para que o professor avalie as capacidades dos alunos, quatro ou cinco partes contendo os pontos essenciais para o domínio do gênero e refacção da produção inicial para uma produção final.

Assim, as seqüências didáticas seriam produzidas adequadas aos grupos de alunos, compreendendo atividades diversas como observação e análise de textos orais de referência; produções orais simplificadas; e registro e avaliação das produções dos alunos. Dentre as propostas dos autores, a *seqüência didática* é apresentada como instrumento para o ensino do oral pela vantagem de ser sistemática, com um todo coerente de módulos de atividades, com adaptabilidade em função da diversidade das situações de comunicação e das classes.

A nosso ver, o instrumento supracitado como uma proposta de intervenção didática, defende o ensino do oral de forma tão sistemática quanto o ensino da escrita, com meios reais que favorecem o ensino do oral em sala.

## PROJETO DE TRABALHO

O curso de formação continuada, chamado *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, envolve três instituições: a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o sistema público de ensino de São Paulo. Enquanto a primeira se res-

ponsabiliza pelo suporte financeiro e cursos de língua em até três anos para os professores participantes, a segunda coordena as pesquisas e proporciona ao curso os docentes encarregados dos módulos dados no COGEAE – PUCSP. Os participantes são professores de escolas públicas, principalmente da grande São Paulo.

Além do aperfeiçoamento no nível lingüístico que o professor faz em uma das escolas da rede SBCI, os participantes fazem 150 horas de cursos, divididos em oito módulos durante um ano. Ao final, espera-se que ele participe como multiplicador em sua região, conduzindo “workshops” mensais para professores interessados.

Um dos módulos oferecidos é a *Reflexão sobre a prática social da fala*, do qual pude participar como docente. A ênfase do curso está na reflexão sobre o ensino de compreensão e produção oral, envolvendo as necessidades dos alunos, os tipos de texto, os tipos de interação e procedimentos utilizados.

Como instrumento para reflexão, propomos uma investigação colaborativa, na qual os professores participantes compartilhavam suas impressões acerca das questões anteriormente mencionadas, a partir da discussão de atividades trazidas por eles mesmos. Assim, baseados em Smith (1992), após a descrição de uma atividade de produção e/ou compreensão oral, discutíamos noções teóricas que poderiam estar subjacentes às mesmas, passando, então, a informar o que entendiam como norteador da atividade comentada. Alguns passaram a tentar reconstruí-la, pois, ao contrapor o que havia sido feito com as possibilidades discutidas no grupo, puderam refazer uma proposta ou justificar sua ação de forma consciente.

#### DISCUSSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DO ORAL

Conforme o título deste trabalho, os dados mostram as representações construídas por alguns professores ao repensarem sobre uma atividade relatada por eles no início do curso, bem como suas avaliações do processo. Para esta discussão, levamos

em conta o “feedback” do professor, dado por escrito à pesquisadora, docente do curso. Com o propósito de apresentar algumas de nossas interpretações dessas representações expressas pelos participantes, a partir delas mesmas, e para ilustrar alguns pontos que nos chamaram a atenção, a discussão foi organizada em tópicos, usando excertos dos dados coletados.

### *A prática social da fala*

Como primeiro dado, é importante ressaltar a compreensão por parte dos professores da relevância sobre o aspecto da fala como prática social. O recorte abaixo foi extraído da avaliação do módulo, e serve para ilustrar o que outros professores também relataram.

A reflexão sobre o papel social que cada falante desempenha me fez rever minhas aulas de ‘speaking’, antes baseadas no ensino de estruturas gramaticais. (T.B.)

Podemos considerar que a visão prevalecente para muitos professores seria a do ensino voltado para a aprendizagem de estruturas e vocabulário que viesse a possibilitar o aluno a produzir textos, neste caso, orais. Ao trazermos os PCN-LE para as discussões partilhadas em sala, os participantes puderam questionar e refletir sobre aspectos como o da própria definição de linguagem, como o supracitado.

### *A (in)coerência na atividade proposta*

Em virtude do trabalho reflexivo desenvolvido em sala, alguns professores questionaram o que haviam proposto como atividade de produção e/ou compreensão oral diante de novas interpretações para o ensino dessa habilidade. Em resposta a uma pergunta se a habilidade apresentada e praticada era priorizada, um participante do curso declarou:

Não, pois não se considera sobre o que está se falando, para quem, por que, onde e quando se fala. Ignora-se que na linguagem oral existem turnos e interrupções, gestos e traços da

identidade social do falante (classe social, etnia, opção social, etc.) (P.Q.)

Outra participante pondera:

Sendo assim, já não tenho certeza de que a aula foi uma compreensão oral, já que meus alunos primeiro escreveram o texto, depois ouviram as cores e novamente escreveram completando o texto.

Esses enunciados parecem caracterizar um questionamento dos próprios sujeitos em relação à representação que tinham do que constituía o ensino do oral. A incerteza demonstrada pela segunda professora é própria de um momento de reflexão e reconstrução.

#### *O estabelecimento de objetivos para definição das atividades*

No nosso primeiro encontro, ao relatarem atividades de produção e/ou compreensão oral, anunciaram como objetivos das atividades coisas como: repetir frases; aprender vocabulário e treinar estruturas como os pronomes e o verbo “to be”. Ao final do módulo, em relação aos objetivos, sustentaram que:

Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna... Como objetivo específico, descrever oralmente para uma amigo (diálogo/dramatização) um animal de estimação.(R.Q.)

Outro participante incorpora em seu discurso, conceitos e noções dos textos lidos e discutidos em sala.

Desenvolver atividades de compreensão oral que contribuam na construção de significados no mundo social incluídos o conhecimento sistêmico também em nível fonético-fonológico), o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização textual.(M.B.)

Observamos uma mudança no tipo de objetivo indicado e, aparentemente, nas representações que se têm acerca do próprio estabelecimento de metas para o ensino.

### *Consciência de suas crenças*

Com as discussões e reflexões em sala, nosso objetivo se centrava em contribuir para uma ação mais consciente e crítica por parte do professor. Na medida em que avançávamos em nossos questionamentos, o professor poderia ou não, tomar uma decisão de fazer mudanças em sua prática. As avaliações abaixo podem mostrar uma tomada de consciência por parte dos sujeitos, mas pode também ser encarada como uma atitude de conformismo diante das ações confrontadas.

A aula revela uma concepção behaviorista de linguagem...Tal concepção foi-me apresentada e pouco questionada uma vez que vivenciei meu aprendizado de língua estrangeira, seguindo esses moldes. (M.S.Q)

Acredito que a linguagem deve ser vista como prática social, no entanto, para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos ou institucionais, a estruturação não pode ser desprezada inicialmente (L.B.).

No que se refere à tomada de consciência, acreditamos que ela seja parte do processo de construção de conhecimento esperado pelo curso. Também mostra uma possível expectativa de que haja uma determinada forma correta de ensinar, provavelmente, ainda, diferente daquela descrita pelos professores. Na tentativa de buscar as respostas certas, resgataram noções discutidas em sala, como prática social da fala e a concepção behaviorista da linguagem para, uma vez incorporado tal discurso, suas ações poderem ser vistas num comprometimento com a mudança.

*A busca de salvar a face*

Os extratos transcritos abaixo revelam um discurso do professor se envolvendo em atos de salvar a face (Face Threatening Acts), ao expressar e reforçar algumas qualidades em sua aula.

Analisando essa atividade com as perguntas dadas, não acho que tive um comportamento behaviorista e sim construtivista. Parti daquilo que o aluno sabia e executei a mesma.(E.C.)

Consegui alguns resultados, pois verificaram o conteúdo sistêmico ali presente primeiro a partir da leitura e posteriormente, do ouvir, conseguindo assim reproduzir, entendendo algumas frases.(K.Q.)

Ao interpretar tais enunciados como possíveis atitudes para salvar a face, levantamos a questão da provável assimetria na relação entre acadêmicos e professores. A possibilidade de co-construção de conhecimento e reflexão conjunta sobre a prática da sala de aula ainda parece fazer com que o professor se sinta, como diz a professora:

...confusa quanto ao “o quê” e “como” ensinar dentro de um contexto significativo para o aluno. Necessito de mais discussão, estudo e aprofundamento...” (M.A)

*Proposta De Intervenção Didática*

Semelhante ao trabalho com seqüências didáticas, houve uma proposta de uma atividade iniciada com a especificação de uma situação de comunicação para a produção inicial dos alunos. Ao monitorar os grupos, a professora pôde diagnosticar as dificuldades e apresentar o conteúdo para que pudessem melhorar seus textos. Para isso, fizeram um exercício de compreensão oral, cuja conversa se baseava em situações de ação de linguagem parecidas com a original. Em seguida, levantaram as semelhanças e diferenças para, posteriormente, revisarem o conteúdo e os componentes lingüísticos adequados para a situação. Para finalizar, produziram um novo texto, incorporando o que aprenderam.

Como objetivo, a professora apresentou o de praticar uma função de linguagem específica à situação de comunicação apresentada.

Analogamente, outra professora descreveu uma atividade em que os alunos passavam pelas etapas de produção inicial, prática e produção final, porém com um objetivo de praticar um vocabulário específico.

Logo, podemos levantar alguns pontos em comum com a proposta de intervenção didática discutida na primeira parte deste trabalho. Ainda que os autores em que nos baseamos partam das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos em relação ao gênero de texto com o qual estariam lidando, as professoras que relataram tais atividades procuraram partir do que os alunos já sabiam para suprir-lhes com novas ferramentas a fim de melhorarem seus textos, mesmo que essas tenham se limitado a prática de um tipo de item lexical.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que, depois da análise e apresentação das reações dos professores em relação às suas propostas de ensino do oral, os professores puderam vivenciar uma prática reflexiva em sala. Nesse sentido, os próprios professores podem estar engajados na transformação ou não de suas práticas. O que procuramos fazer é proporcionar as oportunidades e espaços de reflexão.

Para concluir, resgatamos o que a própria coordenadora do projeto demarca:

...what such a course should consist of: practice as the basis for reflection, looking at their own practice by means of representations of existential real situations...(Celani, 1999, p.49)

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CELANI, M. A. A. You've snatched the carpet from under my feet: courses as contexts for change in in-service language teacher education. Conferência plenária no Congresso da *AILA*, Tóquio, 1999.

DOLZ & SCHNEUWLY. L'oral comme texte: construire un objet enseignable. IN: *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. ESF*editeur. p. 49-73, 1998.

MOITA LOPES, L. P. A Contribuição da Lingüística Aplicada na Formulação dos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira. A questão dos temas transversais. *Intercâmbio*. Vol. VIII. 17-24, 1999

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- LÍNGUA ESTRANGEIRA. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

SCHNEUWLY, B. Et alli. "L'oral" s'enseigne! IN: *EJEUX* n° 39/40, Dec1996/mars 1997

SMITH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*. 29:267-300, 1992.



# Expectativas de professores e alunos em relação à correção do erro oral em língua inglesa

Aurélia Leal Lima Lyrio  
Universidade Federal do Espírito Santo

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida nos Cursos de Línguas para a Comunidade (CLC) da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Ela se baseia no fato de que há ainda muitas dúvidas com relação à melhor forma de se tratar os erros orais cometidos pelo aprendiz de língua estrangeira, apesar dos grandes avanços no ensino de línguas estrangeiras e da grande quantidade de pesquisas realizadas em sala de aula. A maior parte dos estudos tem mostrado um número considerável de falhas nesta área por parte dos professores, desde a imprecisão e inconsistência até a total falta de feedback aos erros. Tais procedimentos têm prejudicado muito o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, pois, de acordo com várias pesquisas, fazem com que o aluno, na maioria das vezes, não perceba onde está o erro, ou mesmo se ele existe, persistindo nele e culminando, portanto, na fossilização.

Vários autores, especialmente Long (1977) e Chaudron (1977), apresentam modelos de decisão sobre tipos de tratamento dos erros orais, assim como suas implicações, isto é, vantagens e desvantagens de cada um. No entanto nenhum estudo específico tinha ainda sido feito com relação às expectativas de alunos e professores nesse aspecto. Cremos que tal conhecimento ampliará bastante nosso conhecimento, beneficiando, portanto, alunos e

professores. Deve-se frisar que nossas expectativas influem na maneira como vemos as situações e também como agimos. Levantamos expectativas muitas vezes não realistas em relação às mais diversas situações e esperamos que as pessoas correspondam. O professor não está isento disso, pelo contrário, está sempre sendo avaliado e criticado. Além disso, existe uma diferença marcante entre o que se espera de uma determinada situação e o que é possível se ter dentro dos limites da sala de aula.

A nossa experiência como professora de Inglês ao longo dos anos bem como alguns estudos têm demonstrado que os alunos esperam que seus erros sejam corrigidos e se ressentem quando acham que isso não está acontecendo. Os professores, por sua vez, muitas vezes não fazem a correção, por uma série de motivos: por desconhecerem os modelos existentes com as implicações envolvidas, por verem dificuldades nos procedimentos que conhecem, e principalmente por não saberem como agir num contexto comunicativo. É importante considerar que hoje enfocamos e valorizamos a capacidade de se expressar e de entender os significados adequados a cada contexto, ao contrário do que ocorria no passado, quando a ênfase era em gramática, vocabulário e pronúncia. Temos que guiar os alunos na construção dos significados para que não se atenham à relação literal entre forma e função. De acordo com Cook (1992, p. 41),

todos os aprendizes de uma língua estrangeira já passaram pela desconcertante sensação de entenderem cada palavra de um enunciado, assim como o significado literal, mas de alguma forma perderem o fio da meada (tradução nossa).

Dentro de tal situação, os professores deixam passar muitos erros. Sabemos que a aquisição se dá com mais eficácia dentro de um ambiente natural e espontâneo e com atividades significativas. Interromper constantemente o aluno com o objetivo de corrigi-lo leva a frustração e, conseqüentemente, interfere negativamente no processo de aquisição. Afinal, a correção dos erros envolve aspectos não só cognitivos, mas também afetivos. Tais fatos contribuem ainda mais para que os professores se sintam inseguros e incapacitados para lidar com os erros orais, pois sa-

bem que os alunos querem se expressar corretamente. Sabemos que, se o “input” é correto, mais chances os alunos terão de se expressar corretamente. Mas também sabemos que o seu desempenho não depende apenas disso. Os erros fazem parte do processo de aquisição e representam hipóteses que estão sendo testadas. Entretanto nossos alunos não têm conhecimento de tais fatos e, como seres humanos normais que são, têm suas expectativas. Afinal, nosso discurso causa reações avaliatórias naqueles que nos cercam. Empregar a norma culta coloca-nos em situação de vantagem. Os professores também, mesmo com a consciência de que o enfoque é comunicativo e de que nessa situação a abordagem aos erros tem que ser repensada, têm suas expectativas, que nem sempre coincidem com as dos alunos.

Além disso, temos que considerar que a maioria dos professores do ensino médio, assim como os dos cursos livres de ensino de línguas estrangeiras, não têm conhecimento dos modelos de correção existentes, com todas as suas implicações, para que possam adequá-los às abordagens comunicativas, nem das pesquisas na área que trazem subsídios para reflexão, conhecimento que lhes daria mais segurança. Isso se deve ao fato de tais conteúdos não serem veiculados nos cursos de graduação e da dificuldade de acesso aos mesmos devido à impossibilidade de aquisição de livros por questões financeiras, entre outras razões. Em muitas escolas e cursos livres ainda prevalece o ensino através de práticas baseadas em princípios estruturalistas.

Portanto o objetivo primordial foi averiguar quais seriam as respostas aos questionamentos levantados, considerando-se um contexto comunicativo, e reverter as respostas a tais perguntas, em benefício dos professores e dos alunos, por meio do esclarecimento de pontos ambíguos, da conscientização de ambas as partes e da promoção de práticas pedagógicas compatíveis com os resultados, através de programas de treinamento para professores e de formação continuada. Ensinar não é como seguir uma receita de bolo. O professor precisa exercer seu bom senso diariamente. No entanto tal exercício se torna muito mais eficaz, quando fundamentado por um conhecimento sólido.

Baseada em tais fatos procuramos verificar:

- como os alunos esperam que seus erros sejam corrigidos;
- como eles percebem os procedimentos empregados;
- como tais procedimentos têm afetado o seu desempenho;
- como os professores acham que os erros orais de seus alunos devem ser corrigidos;
- como os professores percebem os procedimentos empregados;
- se alunos e professores têm consciência da influência dos procedimentos empregados no seu desempenho;
- se existe equivalência entre a opinião de alunos e professores; e, finalmente,
- como o conhecimento de tais variáveis poderá contribuir para a melhoria do processo ensino/aquisição/ aprendizagem de língua estrangeira.

É importante ressaltar que os materiais usados nos CLC são comunicativos e que o pesquisador não deu aos professores nem aos alunos que participaram do projeto nenhuma explicação em relação aos diferentes conceitos de erro. Como sabemos, esse é um grande problema no ensino de língua estrangeira (Allwright & Bailey, 1991).

Também não consideramos nenhuma categoria de erro em especial, ou seja, erros fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, de discurso ou conteúdo (Chaudron, 1986, apud Allwright & Bailey, 1991, p. 86), nem evidenciamos a diferença entre “errors” e “mistakes” (erros e lapsos).

Portanto, para simplificar e para que pudéssemos ter um quadro real das expectativas de professores e alunos, deixamos a critério dos mesmos o conceito de erro.

## METODOLOGIA

Foram elaborados instrumentos de pesquisa que se compunham de questionários com perguntas objetivas e abertas, em português, para que os alunos pudessem se expressar facilmente. Esses questionários foram aplicados à população alvo, isto é,

professores e alunos dos Cursos de Línguas para a Comunidade (CLC) da UFES. As perguntas abertas foram feitas com o objetivo de possibilitar a alunos e professores se expressarem livremente. Uma vez que em tais perguntas não houve opções de escolha, foi eliminada totalmente a influência do pesquisador. As respostas, portanto, foram originais, partindo totalmente dos informantes.

As perguntas para professores e alunos foram basicamente as mesmas, exceto pelo fato de que os questionários tanto para professores como para alunos possuíam algumas perguntas específicas para a classe. Daí o fato de termos 21 variáveis para alunos e 19 para professores, além de itens pedindo a justificativa das respostas em ambos os questionários.

Inicialmente aplicou-se um pré-teste a apenas uma turma de alunos e a alguns professores, para verificação de possíveis problemas com o mesmo. Detectados alguns problemas, procedeu-se a algumas alterações nos questionários, aplicando-se novamente um pré-teste, seguido de novas alterações.

Finalmente, os questionários foram aplicados definitivamente a 56 turmas de alunos dos CLC, ou seja, a uma população de 608 alunos, matriculados desde o Intermediário I ao Avançado II, e aos respectivos professores, em número de 15. Não foram incluídos os alunos dos níveis abaixo do Intermediário I, por considerar-se que só a partir do Intermediário é que eles possuem uma conscientização maior, com metas de vida mais definidas e, portanto, com melhores condições de responder aos questionários de uma maneira verdadeira e consciente, o que é fundamental para a veracidade da pesquisa.

Anteriormente à aplicação dos questionários, tanto os professores como os alunos foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e conscientizados no sentido de serem verdadeiros em suas colocações, para que pudéssemos ter um quadro real da situação ensino/aprendizagem/aquisição de língua Inglesa nos CLC e, conseqüentemente, resultados que pudessem reverter em benefícios para tal processo. Os questionários não foram identificados, o que tranqüilizou professores e alunos.

Os questionários foram elaborados com base não só na temática da pesquisa, como também em dados bibliográficos sobre o assunto.

Em etapas posteriores à aplicação dos questionários foram feitos, tanto para professores como para alunos individualmente, os Livros de Código referentes à tabulação dos dados, foram criadas categorias referentes às questões abertas, tabelas de frequência e médias para as questões abertas e fechadas. Foi feita a análise individual desses dados e, finalmente, numa última etapa, uma análise de todos os dados obtidos bem como uma comparação entre os resultados obtidos com os questionários dos professores e os dos alunos.

Para se fazer a tabulação desse tipo de dados foi necessário que antes se criassem categorias, baseadas nas respostas, obviamente, e se encaixassem as respostas nessas categorias, devido ao grande número de questionários (600 para os alunos) e à variedade de respostas.

Com base nas tabelas de frequência e médias, elaboramos gráficos que dão uma visualização clara da situação final. No entanto, ao descrever os resultados de algumas variáveis, fizemos uma reclassificação das várias categorias com o objetivo de simplificá-las para apresentação do resultado final, uma vez que algumas delas se completavam. Tal abordagem não fere de maneira alguma o trabalho. As opiniões específicas podem ser totalmente visualizadas nos gráficos.

Com questionários contendo questões abertas, surgem novas respostas e questionamentos que não estavam previstos, o que é normal no desenvolvimento de qualquer trabalho científico e também muito importante, pois servem de subsídios para reflexões e futuras pesquisas. Portanto, embora tais respostas não tenham sido codificadas por fugirem ao objetivo da pesquisa, foram levadas em consideração na análise do trabalho, uma vez que esclareceram algumas observações. Por isso, foram registradas e algumas foram incluídas neste trabalho sob a forma de apêndice.

## RESULTADOS

A maioria dos professores, ou seja, 53,3%, tem curso superior de letras-inglês completo. A média de experiência total no ensino de línguas é de 7,2 anos e de 3,6 anos nos CLC. Como vemos, os professores pesquisados não são iniciantes no exercício da profissão.

Quanto aos alunos, apenas 25,5% possuem curso superior completo, enquanto 30,8% estão ainda fazendo curso superior e 12,8% possuem pós-graduação. Os demais se encontram ainda cursando o segundo grau. O Intermediário I possui a maior porcentagem de alunos (36,7%). A média de número de anos de estudo do idioma é de 4,701 anos no total e de 2,569 nos CLC.

Os resultados confirmaram as hipóteses levantadas no início do trabalho. De um modo geral, não há equivalência entre a opinião de alunos e a de professores, salvo em relação a algumas variáveis. Alunos e professores têm expectativas diferentes com relação à correção do erro oral e noções diferentes do que deve ou não ser feito e quando, o que interfere na sua maneira de ver o processo ensino/aprendizagem.

### *A perspectiva do professor*

A maioria dos professores (73.3%) considera que de um modo geral a correção de erros orais não deve ser sempre efetuada para não quebrar a linha de raciocínio, não inibir o aluno e não frustrá-lo, o que pode ocorrer com a correção excessiva. Apenas 26,6% acham que a correção deve sempre ser feita para evitar que o erro seja reforçado e para fornecer a informação correta.

Praticamente a metade (46,7%) afirmou que a correção deve ser efetuada cuidadosamente, evitando-se demonstrar postura crítica e superioridade, fazendo-o de modo sutil após o término da comunicação, da fala, ou da leitura, para não interromper o aluno, opinião que se confirma na resposta à pergunta “em que momento o professor deve efetuar a correção do erro oral”, sobre a qual 57,2% se posicionaram em favor da correção após o término da comunicação, enquanto 35,7% em favor da correção imediata ou, dependendo do tipo de atividade, após a conclusão

da mesma. Apenas 7,1% consideram que a correção deve ser imediata, sem restrições.

Também praticamente a metade dos professores (57.1%) é de opinião que a correção freqüente não garante aprimoramento. Ao contrário, a correção freqüente pode às vezes gerar constrangimento nos alunos, segundo 73.3% dos professores, e até mesmo inibi-los, dependendo do modo como é feita, segundo 64,3%, fazendo também com que se sintam limitados e inferiores, para 28,6%.

Os professores unanimemente afirmaram aproveitar os momentos de prática oral para corrigir seus alunos, porém, respeitando a comunicação e dentro de certos limites, uma vez que acreditam que a correção freqüente não torna o desempenho do aluno mais perfeito. Assim, 60,0% aproveitam tais momentos, evitando, porém, corrigir o mesmo aluno durante uma fala, fazendo-o sempre ao término da comunicação. Dentre esses, 13.3% o fazem quando o erro interfere na comunicação.

Esses resultados, segundo as pesquisas mais recentes, estão entre as estratégias que melhor funcionam. De acordo com tais estudos, os pais corrigem seus filhos apenas quando o erro interfere na compreensão da mensagem. O mesmo acontece quando falantes nativos de uma língua estão em contato com falantes não nativos. Outros 13.3% dão chance para a autocorreção, porém, de modo sutil. Outros professores, em porcentagens menores (6,7%), afirmaram que a correção varia de acordo com a atividade, que pode ser aberta ou fechada, ou anotam o erro para corrigir num momento posterior (6,7%).

Do total de professores, 60,0% às vezes permitem que seus alunos se corrijam mutuamente por várias razões, entre elas, por acharem que só às vezes ela é proveitosa, uma vez que uma correção mal colocada por um colega de turma pode causar constrangimento (42,9%), ou pode intimidar os outros alunos (28,6%).

Também (92,9%) dos professores, ao abordarem a correção oral, adotam uma postura confortável, natural, democrática e aberta, procurando considerar os limites próprios de cada aluno. Apenas 7,1% sentem-se instáveis e sem preparo. No entanto mais da metade dos professores (58,4%) considera que sua formação

teve lacunas e falhas, pois o assunto não é bem trabalhado nem na graduação, nem em outros cursos de treinamento, enquanto 33,3% se consideram portadores de uma boa formação.

### *A perspectiva do aluno*

A grande maioria dos alunos (85.3%), ao contrário dos professores, considera que a correção oral é sempre necessária. Porém, quando perguntamos de que maneira eles acham que a correção deve ser efetuada, as opiniões variaram. A maior porcentagem (28,9%) refere-se ao simples fornecimento da informação correta. Outras opiniões, que vale a pena destacar, referem-se ao fornecimento da informação correta com repetição (21,7%), de modo sutil, educado e sem ironias (19,5%), com o uso do quadro, por meio de comparações e de outros recursos (17,7%).

Porcentagens bem menores referem-se à anotação do erro com comentário posterior (4,5%) à repetição do erro do aluno, chamando-lhe a atenção e fazendo a correção (2,0%) e, finalmente, 5,7% acham que a correção depende do tipo de erro e da prática que está sendo trabalhada.

Vemos aqui claramente uma incompatibilidade de expectativas de professores e alunos, o que confirma a hipótese inicial de que os alunos esperam que seus erros sejam sempre corrigidos. Apenas 14.7% responderam que, dependendo do tipo de erro, não esperam que seus erros sejam sempre corrigidos. Tal posicionamento demonstra que pouquíssimos alunos têm consciência de que não é sempre possível fazer a correção do erro oral.

No entanto, como os professores, praticamente metade dos alunos, ou seja, 46.7%, também acha que a correção deve ser efetuada após a conclusão da fala ou da leitura, sem quebrar a linha de raciocínio do aluno e sempre que houver erros (69,0%), o que é compatível com a opinião expressa desde o início, isto é, que os erros devem ser sempre corrigidos, ponto no qual eles diferem dos professores, como já foi frisado. Apenas 36,4% consideram que o aluno deve ser interrompido no momento em que ocorre o erro.

Também ao contrário dos professores, a grande maioria dos alunos (78,9%) crê que o seu desempenho melhore com a

frequência da correção, o que está coerente com suas afirmações anteriores. A maioria (66,4%) afirma também que nunca se sente constrangida ao ser corrigida, uma vez que isso faz parte do processo ensino/aprendizagem (46,1%), e é esse também o papel do professor (25,6%). Segundo 52,3% dos alunos, os professores aproveitam os momentos de prática oral para corrigir os alunos, resultado esse que não confere com o dos professores, que, conforme vimos, afirmaram unanimemente aproveitar tais momentos.

Isso mostra diferentes concepções de correção. Os professores devem ter-se posicionado de tal forma por geralmente corrigirem quando o erro interfere na comunicação. No entanto, os alunos não devem ter conhecimento de tal fato e interpretam-no como sendo resultado de negligência. De acordo com 50,9% dos alunos, os professores permitem que os alunos se corrijam mutuamente somente às vezes, o que é um resultado muito bom, considerando que existe uma diferença entre “errors” e “mistakes” (erros e lapsos). O aprendiz pode às vezes corrigir seus “mistakes”, mas não os seus “erros”, uma vez que os mesmos fazem parte do sistema da sua interlíngua. Portanto não são reconhecidos como erros pelo falante.

A maioria dos alunos (61,3%) considera que a correção entre si pode ser proveitosa às vezes, devido a uma série de razões. Da mesma forma que torna o processo ensino/aprendizagem mais participativo, estimulando a troca de conhecimentos (30,1%), pode também constranger e intimidar o aluno (23,4%). Além disso, a informação pode estar errada e prejudicar a aprendizagem (23,8%).

Apenas 40,0% dos alunos esclarecem que sempre entendem as correções com clareza, mas outros 44,0% afirmam que entendem claramente as correções com frequência, o que são dados razoáveis, considerando-se que apenas 15,9% entendem as correções com clareza somente às vezes.

Quando questionados se já passaram por uma situação desagradável, 88,7% responderam que não. Felizmente apenas 11,3% deram uma resposta afirmativa.

## CONCLUSÕES

Apesar de algumas deficiências e de acordo com os dados estatísticos, de um modo geral os professores parecem estar bem situados com relação à correção do erro oral, uma vez que usam correções de maneira criteriosa e reconhecem o efeito negativo de muitas interrupções, como enfatizam várias pesquisas:

... tratamento do erro parece ser mais eficaz quando incorporado a um currículo comunicativo, centrado no aprendiz, e menos eficaz quando se torna um ponto pedagógico dominante com explicações de regras gramaticais, que ocupa a atenção central dos alunos. [...] Tal procedimento leva os aprendizes a desistir da comunicação por acharem que há tanta coisa errada com a sua produção, que há poucas esperanças de acertarem alguma coisa (Long, 1988, Lightbown & Spada, 1990, apud Brown, 1994, p. 219-220).

Nessa mesma pesquisa, Brown (1994, p. 220) enfatiza que, “por outro lado, o excesso de falta de correção reforça os erros, culminando na sua persistência e fossilização” (tradução nossa). Krashen, citado por Allwright & Bailey (1991), enfatiza que a maneira como os erros são tratados vai determinar a abertura ou não do aprendiz ao tratamento, isto é, o filtro afetivo poderá se elevar ou baixar, determinando, portanto, o sucesso ou fracasso do tratamento. Daí a necessidade de conscientização e de treinamento nessa área, treinamento esse com fundamentação teórica consistente, pois, apesar de pelo menos a metade dos professores e, em alguns casos, a maioria possuir boas estratégias de ensino, critério no exercício dessas estratégias, assim como uma certa postura crítica em relação a elas, 58,3% têm dúvidas na maneira como lidar com alguns aspectos da correção oral, e sentem sua capacitação deficiente, com lacunas e falhas. Como se vê, essa porcentagem equivale a mais da metade dos professores. Portanto, podemos considerá-la alta. Tal fato nos faz pensar que, apesar de a maioria dos professores estarem lidando bem com a correção oral (de acordo com as suas respostas), eles o estão fazendo através de sua intuição e bom senso. Entretanto, dados não estatísticos mostram que alguns professores não estão

realmente qualificados para lidarem com a produção oral dos alunos, em muitos aspectos, os quais serão ainda mencionados aqui. Embora o percentual desses professores em algumas variáveis não seja tão grande, é necessário que providências sejam tomadas nesse sentido.

Como foi enfatizado no princípio deste trabalho, é preciso que os professores tenham acesso aos modelos de correção existentes (Chaudron, 1977, Long, 1977), com todas as suas implicações, às diversas pesquisas existentes na área, e conheçam as expectativas dos alunos, para que, dentro de abordagens comunicativas, possam fazer escolhas conscientes e criteriosas e, portanto, sentirem-se mais seguros para agir, o que trará maiores benefícios não só para os alunos, mas também para si mesmos. Só assim poderemos eliminar a inconsistência e imprecisão que, como em outros trabalhos, também aqui ficaram evidenciadas, e eliminar muito das conjecturas presentes no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira, como enfatizado por Chaudron (1977).

Segundo Allwright (1991), as decisões a serem tomadas nos momentos de correção, a fim de se corrigirem os erros orais de uma maneira apropriada, são complexas. Muitos fatores influenciam o processo de decisão, mesmo nos estágios iniciais de estudos do aluno, entre eles a possibilidade de o aluno encontrar-se ou não num nível de conhecimento compatível com o tipo de correção para uma determinada estrutura. Como em tantos outros trabalhos, também neste alguns alunos informaram que alguns professores usam nas correções elementos que ainda não foram ensinados, tornando a correção confusa. Isso pode ser a explicação do fato de os alunos na sua grande maioria terem argumentado que a correção deve ser clara, e de apenas 40,0% terem afirmado sempre entender as correções com clareza.

Como vimos, não existe equivalência entre as expectativas de alunos e as de professores na maior parte das respostas. Mas, mesmo desejando que todos os seus erros sejam corrigidos, procedimento esse não viável em abordagens comunicativas e não compatível com a produção dos sentidos, uma boa parte dos alunos ainda demonstra uma certa noção de procedimentos didáticos, noção bastante clara, quando afirmam que o professor deve

respeitar a comunicação e proceder à correção de maneira sutil, educada e sem ironias. Está claro que o aluno tem receio de ser ridicularizado. Infelizmente surgiram várias observações paralelas nesse aspecto, isto é, alguns alunos mencionaram que alguns professores riram deles, ou fizeram observações que os humilharam sempre que cometiam erros. Alguns alunos até deixaram o curso, por esses motivos.

Tais fatos nos levam a concluir que as expectativas diversas de alunos e professores podem interferir negativamente no processo de aquisição, aprendizagem e ensino, sendo, portanto, uma fonte de dificuldades de aprendizagem. Alguns alunos se sentiram profundamente desencorajados e deixaram o curso, quando perceberam que não lhes era dada a atenção necessária, ou não eram corrigidos na medida adequada, enfim, quando se sentiram mal por alguma razão.

O aluno deve entender que muitas vezes o professor não corrige, simplesmente porque está aceitando um discurso que é natural e, portanto, perfeitamente aceitável pelo falante nativo. Algumas vezes as expectativas dos alunos com relação à competência do professor também são frustradas. Em alguns casos, o professor corrigiu uma estrutura que estava correta, mas que ele achava que não estava. Em outras ocasiões o professor não aceitou uma pronúncia americana, porque ele próprio tinha pronúncia britânica. Ainda em outras situações, o professor estava pensando em alguma outra coisa enquanto o aluno se expressava.

Os alunos relatam muitos procedimentos que não são compatíveis com um ensino competente, democrático e respeitoso, nem com um ensino que deve ser centrado no aprendiz e o considere como o mais importante no processo, o que é fundamental.

Podemos também afirmar que as opiniões dos alunos sobre questões didáticas são de caráter muito sério, evidenciando uma reflexão profunda acerca do processo ensino/aprendizagem, e um questionamento acerca da competência do professor, o que é pior. Nas observações paralelas, alguns alunos sugerem que nas primeiras aulas os professores falem sobre seus critérios de correção. É preciso que se analisem cuidadosamente tanto as opiniões manifestadas como as expectativas à luz de uma fundamen-

tação teórica sólida, para que se possa levá-las em consideração no processo de ensino, dentro dos limites do possível. É fundamental que, de uma maneira apropriada e pedagógica, os alunos sejam conscientizados sobre a variedade e complexidade de escolhas à disposição do professor com as inúmeras implicações que advêm das mesmas, sobre a necessidade de o professor adotar padrões corretivos compatíveis com princípios comunicativos, e não indiscriminadamente, como eles esperam, e especialmente sobre os critérios usados pelo professor. Finalmente, mas sem esgotar o assunto, o aluno deve ter conhecimento da multiplicidade de estilos cognitivos e da existência de inteligências múltiplas, as quais tornam o processo de ensino um desafio ainda maior.

O aluno tem o direito de saber e é preciso que saiba das conseqüências desta ou daquela estratégia e da natureza do programa que está sendo utilizado, não só para tornar o processo mais dinâmico e democrático, como também para evitar um julgamento equivocado a respeito do professor.

Sugerimos programas de formação continuada para os professores dos CLC, nos quais eles possam ter acesso às pesquisas existentes e à bibliografia sobre tratamento de erros, assim como a outros assuntos relacionados ao ensino/aquisição/aprendizagem de língua estrangeira.

Sugerimos também que os professores revisem constantemente suas estratégias de ensino, não somente no aspecto pedagógico, como já foi mencionado antes, mas também no aspecto humanístico. Devemos considerar que alunos são seres humanos e, como tais, são preciosos. Portanto, merecem nosso respeito.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey : Prentice Hall Regents, 1993. Ch. 8, p. 219-225 : In the classroom : error correction.

CHAUDRON, Craig. A descriptive model of discourse in corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, Washington D.C., v. XXVII, n. 1, p. 19-45, 1977.

COOK, Guy. *Discourse*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1992.

COULTHARD, Malcolm. *An introduction to discourse analysis*. Londres : Longman, 1987.

FANSELOW, John F. Beyond rashomon: conceptualizing and describing the teaching act. *Tesol Quaterly*, Washington D.C., v. XI, n. 1, p. 17-34, 1977.

HARLEY B. et al. *The development of second language proficiency*. New York : Cambridge University Press, 1990.

LIGHTBOWN, Patsy M., SPADA, Nina. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching. In: BROWN, Douglas H., GONZO, Susan. *Readings on second language acquisition*. New Jersey : Prentice Hall Regents, 1994.

LONG, M. H. Teacher feedback on learner error : mapping cognitions. *Tesol Quaterly*, Washington D.C., v. XI, n. 1, p. 278-294, 1977.

RICHARDS, Jack C. *The language teaching matrix*. New York : Cambridge University Press, 1990. Ch. 4, p. 67-86: Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in applied linguistics 2*. New York: Oxford University Press, 1984.



#### PARTE 4 – O QUE SE PODE FAZER PARA MELHORAR?

Esta seção trata do efeito da ação política na formação do professor, mostrando aspectos que estão além da língua, da escola e da academia. Discutem-se principalmente o papel da LDB, dos Parâmetros curriculares, das associações de professores. Incluem-se também dois estudos, um sobre a manutenção do ensino do ucraniano no Estado do Paraná e outro sobre o desenvolvimento do ensino do Português como língua estrangeira no Japão. A idéia básica é de que a formação do professor é de responsabilidade de toda a sociedade.



# Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras

Vilson J. Leffa  
Universidade Católica de Pelotas

## INTRODUÇÃO

O ser humano possui algumas características que são exclusivas de sua condição humana. Nenhum outro ser, por exemplo, tem a capacidade da articulação lingüística em termos de léxico e sintaxe; nenhum outro ser é capaz de pensar e refletir sobre sua própria condição, e nenhum outro ser é capaz de evoluir de uma geração para outra, como faz o ser humano. Dessas características exclusivas – e essenciais – do ser humano, duas precisam ser destacadas quando se fala em formação de professores de línguas estrangeiras. Uma é a capacidade da fala; o homem não é apenas um animal político; é um animal político que fala. A outra característica importante é a capacidade de evoluir. O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que temos do mundo.

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de

línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições, etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada. No caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa na atualidade. Todas essas questões afetam a formação do professor tanto em situações de pré-serviço (e.g. a definição de uma carga horária mínima para uma disciplina no curso de graduação) como em situações de serviço (e.g. a organização de um curso de atualização para professores do ensino médio).

### O GRANDE DESAFIO

Um aspecto que tem sido muito enfatizado na preparação de professores é a necessidade de estabelecer de modo bem claro a diferença entre treinar e formar e, a partir dessa diferença, passar a formar o professor e não apenas a treiná-lo. Tradicional-

mente tem-se definido treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica (Pennington, 1990; Wallace, 1991, ver também Celani neste volume). “Caracteriza-se por abordagens que concebem a preparação profissional como a familiarização dos alunos mestres com técnicas e habilidades para serem aplicadas em sala de aula” (Richards e Nunan 1990, p. xi). Por outro lado, formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento.

Neste trabalho, procura-se introduzir uma perspectiva temporal para distinguir treinamento de formação. Assim, define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro.

Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível.

Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além.

A figura 1 tenta ilustrar a diferença entre treinamento e formação. Formação, por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos. Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à

reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo. O treinamento já segue uma linha horizontal, serial e seqüencial, onde não há retorno; inicia e termina com a prática.

A necessidade de prever o futuro é o maior de todos os desafios. Quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos. Como será esse mundo não temos condições de prever. Podemos aventar algumas hipóteses, mas não podemos garantir que essas hipóteses serão confirmadas. O que podemos fazer é alertar o futuro professor que o conteúdo que ele está recebendo agora através dos livros é um conteúdo de valor temporário, e que muito brevemente, como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida.

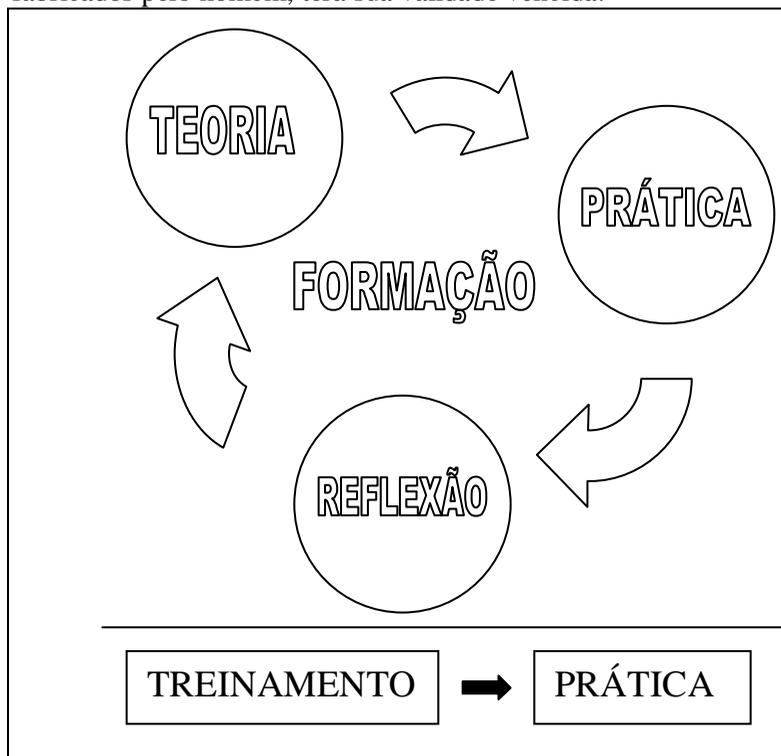


Figura 1 – Diferença entre formação e treinamento

Já está se desenvolvendo no meio acadêmico a consciência de que o conhecimento tem uma validade que prescreve depois de um certo período. Para a avaliação do currículo de um pesquisador, por exemplo, só interessa sua produção científica dos últimos cinco anos, sendo que em muitas circunstâncias, como na avaliação de cursos, por exemplo, só é considerado o que foi produzido nos últimos dois anos. Na verdade, um diploma de conclusão de curso deveria ter impresso, junto com a data, um termo de validade, deixando bem claro que um determinado conhecimento é um bem perecível. O conhecimento evolui e aquilo que é verdade hoje provavelmente não será verdade amanhã. O conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação.

O treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.

## REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Ao refletir sobre a questão dos aspectos políticos na formação do professor, parte-se do princípio de que nenhum ser humano tem a mínima possibilidade de existir sozinho. A idéia do herói solitário que vai enfrentar sozinho, sem qualquer ajuda, os bandidos que estão ameaçando a cidadezinha do Velho Oeste tem um apelo romântico muito grande, mas não é realidade; é ficção.

O grande escritor americano do Século XX e expoente máximo do individualismo exacerbado, Ernest Hemingway usou como título de um de seus livros o título de um poema de John Donne, poeta inglês que viveu na Inglaterra no Século XVII: *Por quem os sinos dobram*. Hemingway, na verdade, não usa apenas o título do poema para seu livro, mas, certamente para deixar bem claro o que ele quer dizer com o título, usa o próprio poema como epígrafe do livro. Um poema que, resumidamente, diz o seguinte: nenhum homem é uma ilha; todo homem é parte do

continente – por isso, quando ouvirmos os sinos tocarem pela morte de alguém não devemos perguntar por quem os sinos do-  
bram; eles dobram por nós.

Viver, portanto, é conviver – e a necessidade de convivên-  
cia aumenta na medida em que evolui a humanidade. Cada vez  
mais a execução de uma tarefa depende da interação com os ou-  
tros. A própria inteligência, que sempre foi vista como uma ca-  
racterística individual, passa a ser vista como uma característica  
social, distribuída entre os participantes de um determinado gru-  
po, quer seja um time de futebol, a equipe da Nasa que enviou o  
homem à lua ou os responsáveis pela produção de um automóvel.  
Muitas atividades que há algum tempo ainda eram executadas  
individualmente – um sistema operacional para microcomputa-  
dores, um dicionário monolíngüe, um projeto de lei – agora só  
podem ser realizadas coletivamente. Nomes como Webster,  
Aurélio ou Michaelis, indivíduos que deram origem aos dicioná-  
rios que levam seus nomes, atualmente não seriam mais indivi-  
dualmente responsáveis pelas obras que idealizaram – hoje seus  
dicionários são obras coletivas, resultado de um trabalho de e-  
quipe.

É pertinente lembrar que a palavra “política”, que histori-  
camente surgiu com a criação das cidades, tem em comum com a  
palavra “cidade” o mesmo radical “polis” em grego. As pala-  
vras “cidade” e “cidadania”, por sua vez, também têm o mesmo  
radical – o que mostra, em suma, que “política”, “cidade” e “ci-  
dadania” são palavras da mesma família – todas surgidas da in-  
tensificação da convivência entre os seres humanos. Essa convi-  
vência, com o tempo, foi se tornando tão complexa que surgiu a  
necessidade de se regulamentar as relações entre as pessoas, ba-  
sicamente estabelecendo uma série de direitos e obrigações para  
que cada indivíduo pudesse exercer na coletividade a sua cidadania.

Surgia assim a ciência da política, que no início tinha con-  
dições de ser totalmente participativa: todas as pessoas interessa-  
das se reuniam num determinado local e estabeleciam sem inter-  
mediários a normas de convivência que deveriam seguir para  
poder sobreviver coletivamente. Com o crescimento da cidade e

a complexidade das relações entre as pessoas, a participação foi substituída pela representação – o cidadão não participava mais diretamente das decisões que afetavam sua vida, mas escolhia um representante para defender seus direitos. Atualmente, com o avanço da tecnologia, que amplia a possibilidade de comunicação e interação entre as pessoas, há uma tendência de retorno à cidadania participativa, com maior ou menor grau, dependendo apenas da vontade política dos principais interessados. Assim como é possível, por exemplo, identificar em poucas horas, entre milhões de apostadores da Loto em todo o país, quem possui o cartão vencedor, seria também possível verificar diretamente o desejo de toda a população nas decisões que afetam a todos.

Não há razão para sermos consultados somente a cada eleição. ... na era digital o exercício da cidadania já não será esporádico e direcionado pelos governos, mas sim exercido proativamente pelos cidadãos digitais interconectados em poderosas redes virtuais (Rossi, 2000, p. 34).

Se não é feito – numa época em que já estamos definitivamente entrando num sistema de governo digital (e-government) com grande possibilidade de participação (Taquari, 2000, p. 2) – é porque falta vontade política, tanto de representantes como de representados. A tradição liberal de que o ser humano estaria mais interessando na proteção de seus interesses individuais do que no bem da coletividade (Levine, 1981), parece que ainda é muito forte.

Da parte dos representados é mais fácil delegar do que participar, já que participar exige não só inteirar-se dos problemas que ameaçam nossos direitos mas também trabalhar concretamente em sua defesa. O preço que se paga pela cidadania participativa é o tempo de que precisamos dispor para poder exercê-la, incluindo reflexão e ação.

A luz condutora da democracia participativa é a consciência de que as escolhas devem ser feitas dentro de qualquer contexto social sem o domínio da vontade de uma elite (mesmo de uma elite eleita...). Ao contrário da teoria liberal clássica, a

democracia participativa reconhece a escolha como a essência da atividade de um ser humano moral, responsável e comprometido. A política não é uma atividade para ser exercida de modo superficial e ocasional em determinados momentos (Beyer, 1988, p. 265). (Tradução minha)

### A LEGISLAÇÃO VIGENTE

Do ponto de vista político, a formação do professor de línguas estrangeiras envolve não só questões ligadas estritamente à formação, incluindo aí as exigências legais para o exercício da profissão, mas também questões de política lingüística. A legislação a respeito, começando pela LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), parece bem clara em todos esses aspectos, esclarecendo, por exemplo, quem deve estar legalmente habilitado para o ensino de uma língua estrangeira, onde a formação deve ser obtida, quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos, incluindo até a carga horária mínima para a prática de ensino, quem e a partir de que série deve estudar línguas estrangeiras, a quem cabe decidir a escolha das línguas a serem ensinadas na escola, etc.

Os dispositivos da LBD sobre o ensino da língua estrangeira têm sido recebidos, de um modo geral, com simpatia pelos pesquisadores. No levantamento que fiz dos trabalhos apresentados no II Encontro Nacional sobre Políticas de Línguas Estrangeiras, realizado em Pelotas, em setembro de 2000, não encontrei um único trabalho que criticasse negativamente o que estabelece a lei. Alguns eram explicitamente favoráveis (ex.: Gonçalves, 2000; Kundman, 2000) enquanto que outros davam a entender que a lei deveria ser cumprida (ex.: Caixeta, 2000; Costa et al., 2000). Entre os pontos positivos mais citados está a obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira a partir da quinta série e a determinação de no mínimo 300 horas para a prática de ensino na graduação.

Outro consenso entre os especialistas é de que a lei está certa quando estabelece que o ensino da língua estrangeira deva ser decidido pela comunidade onde está inserida a escola. Não é

a lei, não é o estado quem vai decidir qual ou quais línguas deverão ser ensinadas; é a comunidade, a partir de seus interesses e necessidades.

O grande impacto da LDB está na habilitação para a docência. O trabalho do MEC, avaliando as condições dos cursos de graduação e futuramente aplicando exames nacionais de línguas estrangeiras para alunos da graduação, haverá de mexer com a formação do professor. As universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Embora seja talvez um exagero afirmar que a universidade, em vez de formar está deformando o professor (Paiva, 1997), a verdade é que há um desequilíbrio entre a oferta e a procura, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos: a procura por professores é maior do que a oferta de profissionais competentes. O resultado é o surgimento de propostas e ações para formar o professor fora da universidade, em escolas de línguas ou instituições estrangeiras de divulgação de outras culturas que atuam dentro do Brasil – o que tem provocado a reação de muitos especialistas, que defendem a universidade como a instância responsável pela formação do professor (ex.: Volpi, 2000).

Achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos – é mais ou menos como fizeram os gregos na antiguidade, que construíram altares não apenas para os deuses conhecidos, mas que já deixaram um altar pronto para venerar um possível deus que viesse a surgir no futuro. Entre as propostas específicas que têm surgido dos pesquisadores da área, destacam-se a necessidade da educa-

ção contínua (Silva, 2000), a atualização dos professores (Bohn, 2000) e a criação de bancos de materiais nas escolas (Paiva, 1997).

A legislação, por si só, não pode ter condições de garantir um ensino de qualidade. Sua própria implementação depende de muitos fatores, não só de ordem econômica, mas também da vontade política de governantes, alunos, pais e professores. A grande vantagem da LDB, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, é que ela tem mais aspectos positivos do que negativos, fazendo com que a maior preocupação do professor esteja, não em modificar a lei, mas em fazer com que ela seja implementada e cumprida.

O problema maior da LDB pode ser a falta de condições para que ela seja efetivamente implementada, o que nos coloca na estranha situação de não estarmos à altura da lei que temos. Isso a princípio pode ser preocupante, mas talvez seja mais um aspecto positivo: na pior das hipóteses temos que evoluir, temos que melhorar para que possamos cumprir a lei. O que se deve fazer, portanto, não é tentar mudar a lei, mas criar condições, com urgência, para que ela possa ser cumprida.

### O PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES

As associações de professores podem desempenhar dois papéis importantes na formação do professor, um interno e outro externo. Internamente, a associação pode promover a interação entre seus associados, basicamente pondo os professores em contato uns com os outros para a troca de idéias e experiências. Externamente, espera-se que a associação contribua para a defesa dos interesses de seus associados.

Essa contribuição pode dar-se, com maior ou menor intensidade, através de diferentes iniciativas como eventos, publicações, formação de comissões, encaminhamento de moções junto às autoridades educacionais e governamentais. Entre os eventos, estão os inúmeros encontros regionais e nacionais de professores realizados anualmente em todo o Brasil, incluindo congressos, simpósios, fóruns de debates, cursos e jornadas de atualização,

além de centenas de atividades menores como palestras, demonstração de materiais didáticos, relatos de experiências e de viagens (colegas que voltam de um estágio no exterior, por exemplo), oficinas de preparação de materiais. Alguns desses eventos às vezes têm sido realizados em convênio com as secretarias de educação, tanto do estado como do município. No caso de algumas línguas, incluindo aí o espanhol, francês e alemão, o apoio de órgãos estrangeiros tem sido bastante freqüente.

As associações procuram também divulgar as informações entre seus associados através de diferentes formas de publicação, incluindo periódicos acadêmicos (Ex: *Contexturas* da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo), anais de congresso e principalmente boletins e informativos.

As associações, além de promover a interação entre seus associados, podem também agir junto às autoridades educacionais e governamentais, fornecendo subsídios para determinados projetos políticos na área da educação ou mesmo encaminhando outros.

As associações científicas e de professores, na medida em que conseguem dar ao professor a oportunidade de formar com outros colegas uma comunidade discursiva, com interesses comuns, para a troca de idéias, pode contribuir muito para a formação contínua do professor. O professor não deve apenas querer ouvir o que os especialistas têm a dizer, e muito menos esperar fórmulas prontas. Ele deve também ter a oportunidade de trazer suas idéias e trocar experiências com os colegas de sua profissão. As associações podem contribuir neste aspecto, continuando o trabalho de formação iniciado na universidade.

## QUESTÕES DE MULTINACIONALIDADE

As questões político-econômicas, muitas vezes resultantes da multinacionalidade de uma língua, podem também afetar a formação do professor, influenciando desde decisões pessoais na escolha da língua (o aluno, por exemplo, pode gostar mais de francês mas resolve estudar inglês porque acha essa língua mais importante na hora de conseguir um emprego) até decisões cole-

tivas, feitas pela comunidade escolar ou mesmo pelos sistemas municipais ou estaduais, provavelmente determinadas por fatores econômicos ou ideológicos, levando ou não em conta as preferências individuais dos alunos.

A língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e a alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para sua comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

A situação multinacional do inglês tem gerado muito protesto em todo o mundo, não só de países periféricos, mas também de países do primeiro mundo, que se vêem na contingência de terem que estudar o inglês, como a França e o Japão, por exemplo. A oposição de muitos intelectuais franceses contra a multinacionalidade do inglês é notória e pode refletir os sentimentos de muitos alunos, tanto de países centrais como periféricos:

Eu penso, eu vivo, eu amo e eu ... critico em francês. É nesta língua que eu faço as reflexões 'mais sofisticadas, mais refinadas que eu consigo produzir. Escrever em inglês significa enfraquecer, mediocritizar meu trabalho. (Gouin, 1998).

Há muitas diferenças entre estudar uma língua estrangeira multinacional e uma língua estrangeira nacional, envolvendo aspectos como obrigatoriedade versus deslumbramento, colonialismo mental versus consciência crítica, motivação instrumental versus motivação integrativa, entre outras.

Quando um aluno brasileiro escolhe estudar alemão, italiano ou mesmo francês, ele normalmente faz isso por gosto pessoal, envolvendo questões afetivas. O aluno, por exemplo, chega à faculdade e resolve estudar italiano porque essa era a língua falada em sua comunidade na infância. Essa busca pelas suas raízes é vista como algo que deve ser incentivado. Caso ele venha a se deslumbrar com a língua e a cultura italiana ou alemã, isso é também visto com bons olhos – pelo menos hoje quando tanto a Itália como a Alemanha não têm mais pretensões explicitamente colonialistas, como acontecia durante a II Guerra Mundial, por exemplo. O fascínio pela arquitetura veneziana ou mesmo pela filosofia alemã é visto como um deslumbramento lícito.

No entanto, se o aluno escolhe inglês, as hipóteses de sua motivação já são diferentes; ele pode estar escolhendo o inglês, não por gosto pessoal, mas por uma motivação instrumental, por uma imposição do mercado de trabalho. Vai estudar inglês porque precisa; não porque gosta. Há um interesse imediato, menos nobre, que se sobrepõe a uma motivação integrativa, no sentido de Gardner e Lambert (1972). A hipótese de que o aluno quer estudar inglês porque admira a língua e a cultura pode ser vista neste caso como alienação e colonialismo mental.

A formação do professor de inglês, ou de qualquer língua que venha a se tornar multinacional, deve incluir também a preparação do professor para que ele se dê conta de que há uma diferença entre ensinar uma língua que é ou não é multinacional. Que reflexos essas diferenças teriam na formação do professor? Oferecem-se aqui algumas sugestões, considerando uma língua multinacional como é o inglês na atualidade.

Parte-se da idéia, herética para alguns, de que a vinculação entre língua e cultura não é unívoca e indissolúvel: uma língua pode representar mais de uma cultura. Uma língua, como a inglesa, por exemplo, falada nos mais diferentes países, no hemisfério norte e no hemisfério sul, no ocidente e no oriente, uma língua assim não fica atrelada a uma única cultura. Não só a cultura, mas também a própria língua muda. O inglês da África do Sul é diferente do inglês dos Estados Unidos, que é diferente do inglês da Austrália, que é diferente do inglês da Nigéria, e

assim por diante. O inglês tornou-se uma língua internacional, mas teve que pagar um preço por isso: perdeu sua identidade, perdeu sua nacionalidade. Atualmente existe até a variedade, já reconhecida, de inglês brasileiro – que qualquer professor pode, e até talvez deva, ensinar.

Ninguém vai estudar finlandês se não estiver interessado na Finlândia, como não vai estudar javanês se não estiver interessado na Indonésia ou na Malásia. Com o inglês, isso não acontece: pode-se estudar inglês sem estar de modo algum interessado num determinado país. Pode-se perfeitamente estudar inglês estando interessado apenas em computadores, ou em telefonia celular ou mesma na Finlândia, onde praticamente toda a população fala inglês. Como colocou Bhatia: “... essa língua [a inglesa] não representa apenas uma cultura ou apenas uma única maneira de viver” (Bhatia, 1997, p. 315). (Tradução minha)

Não se quer dizer com isso que o inglês seja uma língua neutra. Nenhuma língua o é, nem mesmo uma língua artificial como o Esperanto, criada, segundo Zamenhof, seu autor, para promover a fraternidade universal. Embora ninguém provavelmente seja contra a celebração da fraternidade universal, é preciso reconhecer, no entanto, que no momento em que se associa essa ideologia a uma língua, essa língua deixa de ser neutra, por mais desejável que seja a ideologia.

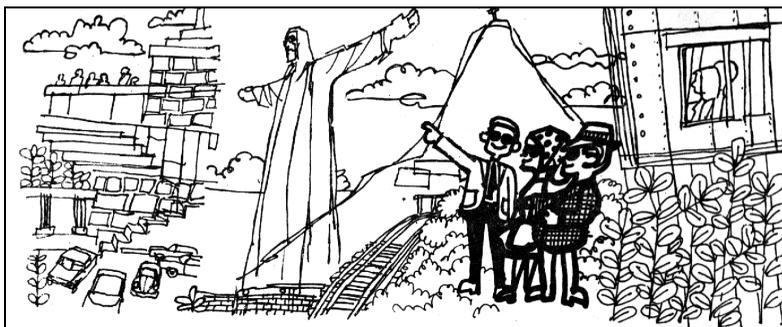
Algo semelhante pode acontecer com o inglês. Vai sempre transmitir uma ideologia, que não precisa ser necessariamente de conteúdo negativo; o que parece até ser reconhecido pelos próprios críticos da hegemonia da língua inglesa (Pennycook, 1994, 1995; Cox & Assis-Peterson, 2001). Nas palavras de Cox & Assis-Peterson:

A expansão do inglês no mundo não é a mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular idéias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização, podemos perceber que o ensino instrumental é só mais uma armadilha (Cox & Assis-Peterson, 2001, p. 19)

Embora a maioria dos intelectuais atribua às palavras *capitalismo*, *neoliberalismo* e mesmo *modernização* uma conotação negativa, seria um exagero achar que idéias de desenvolvimento e democracia não devem ser disseminadas. Achar também que o ensino instrumental do inglês deva ser evitado porque “é só mais uma armadilha” para a colonização mental do aluno, seria suicídio por total falta de discernimento, num mundo onde mais de 70% das publicações científicas estão em língua inglesa. A solução, me parece, estaria no ensino crítico da língua inglesa – mas partindo principalmente da idéia de Bathia (1997) de que o inglês não representa necessariamente uma única cultura. Esta mesma idéia está subjacente na proposta de Pennycook (1994) quando sugere que na prática de sala de aula “o ensino de inglês deve começar criticamente explorando as *culturas dos alunos*” (ênfase minha) (Pennycook, p. 311).

Ao se propor o ensino da língua inglesa a partir da cultura do aluno, não se está na realidade propondo qualquer novidade, pelo menos no Brasil. É preciso reconhecer que, já na década de 60, o Instituto de Idiomas Yázigi, sob a orientação pedagógica do Prof. Francisco Gomes de Matos, ainda que com ênfase mais na fala do que na leitura, apregoava e praticava o ensino da língua dentro da cultura brasileira. A Figura 2, por exemplo, reproduz uma página do 2º. *Estágio do Curso de Inglês Conversacional*, onde se pode observar a ênfase na cultura brasileira. O tema do livro é na verdade uma viagem pelas principais cidades do Brasil, onde se mostram a uma família americana diferentes aspectos da cultura local.

A idéia do enfoque na cultura brasileira tem permanecido através das décadas, conforme se pode perceber na Figura 3, retirada do livro de Luiz Paulo da Moita Lopes, *Read, Read, Read*, publicado em 1998, com ênfase não mais na fala, mas na leitura. Desta vez, não só os locais, mas os próprios personagens são também totalmente brasileiros (alunos de quinta e sexta séries).



## LESSON 2

### DIALOGUE

After visiting Corcovado and Copacabana, the Bakers are now riding the eable car to Sugar Loaf. Janet is thirsty and she wants to have a guaraná.

Henry — Dad, are you sure we're not going to hit those rocks?

Dr. Baker — Don't worry, Henry. It only looks like it. We'll be up there, safe and sound, in a couple of minutes.

Mrs. Baker — How about taking some pictures after getting off?

Janet — Sure, Mom, but let's have that Brazilian soft drink first.

Mr. Pep — You mean guaraná, don't you?

Janet — Yes, that's what I had at the hotel, I think.

Mr. Pep — Something cold will be nice after such an exciting ride.

17

Figura 2 – Exemplo de ensino de inglês com ênfase na cultura brasileira na década de 60  
(*Course of conversational English; Second Stage, p. 17*)

Uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da Internet, da Globalização

ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país. Falar uma língua multinacional é como possuir ações de uma grande empresa: na medida em que o acionista se unir a outros acionistas e formar com eles uma maioria, pode até decidir a política da empresa. Falar uma língua é apropriar-se dela, seja como falante nativo ou não-nativo.

**LEITURA SUPERFICIAL**

**A Sunday at the Maracanã Stadium**

On Sundays **Ítalo and Bia** go to the football stadium  
Quem são os personagens? / Quem eles vão ver jogar?  
 with their mother **and** father. They like football a lot. **Ítalo is**  
Qual é a idade do Ítalo?  
**12 and Bia is 10. He is a Flamengo fan and she is a Vasco**  
Qual é a idade da Bia?  
**fan.**

They get up at 8 o'clock **and** have breakfast. Then at  
 12 o'clock they have lunch **and** watch TV.

At 3 o'clock in the afternoon they go to the stadium.  
A que horas eles vão ao estádio?

They take some sandwiches with them. Sometimes they  
O que eles levam?  
 shout "Goal!". They generally enjoy the game.  
O que eles gritam?

At 7 o'clock in the evening, they return home, have  
A que horas eles voltam para casa?  
 dinner **and** go to bed.



Figura 3 – Exemplo de ensino de inglês com ênfase na cultura brasileira na década de 90 (Moita Lopes, 1998, p. 13)

Se um dia a língua portuguesa fosse falada mais por falantes estrangeiros do que brasileiros, na proporção de dois estrangeiros para cada falante nacional, e fosse fonológica e lexicalmente invadida por elementos estranhos à própria língua, provavelmente leríamos editoriais na imprensa e veríamos manifestações dos imortais da Academia Brasileira de Letras contra a desnacionalização da língua portuguesa. O português deixaria de ser a língua do Brasil ou de Portugal para ser a língua dos outros, multinacional e multicultural. As pessoas deixariam de estudar o português por afeição a Portugal ou ao Brasil; estudariam mais por motivação instrumental, às vezes até detestando um ou outro

país de fala portuguesa. É o preço que se paga por ser uma língua multinacional.

### COMO ENSINAR UMA LÍNGUA MULTINACIONAL

Pode-se estudar uma língua estrangeira para defender os interesses do país onde se mora, como, por exemplo, estudar inglês no Brasil para receber turistas de outras nacionalidades ou para vender um produto brasileiro no exterior. Pode-se também estudar uma língua estrangeira com interesse no país onde a língua é falada, como, por exemplo, estudar japonês para melhor conhecer a cultura do Japão. O foco de interesse, portanto, pode estar localizado no país onde a língua é estudada ou no país onde é falada. A determinação do foco de interesse tem implicações metodológicas para seu ensino, e conseqüentemente para a formação de professores.

Quando se estuda uma língua multinacional, tem-se geralmente uma motivação instrumental, onde não cabe mais a idéia tradicional do ensino de línguas estrangeiras baseado na noção de uma língua uma cultura. Quando se trata de uma língua multinacional, como o inglês na atualidade, sem uma identidade nacional definida, precisa-se de um novo paradigma de ensino de línguas, capaz de dar conta dessa natureza multinacional. Há necessidade de uma mudança de prioridades no ensino da língua estrangeira. Entre essas novas prioridades, tomando a língua inglesa como exemplo, podemos destacar as seguintes: (1) ensine a variedade local da língua multinacional; (2) ensine a língua multinacional para produção; (3) ensine a língua multinacional para objetivos específicos.

*Ensine a variedade local da língua multinacional.* No caso do ensino do inglês no Brasil, por exemplo, não se preocupar se se deve ensinar inglês britânico ou inglês americano; ensine inglês brasileiro como uma variedade legítima da língua inglesa. Assim como existe o inglês dos Estados Unidos, da Inglaterra, e mesmo da Nigéria, existe também o inglês de Gerard Depardieu, com sotaque francês, o inglês de Antônio Banderas, com sotaque espanhol, e pode existir, com toda legitimidade, o inglês do Bra-

sil. Não há razão para supor que os brasileiros devam falar inglês como falantes nativos que, a propósito, são uma minoria entre os falantes da língua. Uma das condições para que o inglês seja uma língua multinacional é aceitar a diversidade da própria língua. No momento em que o inglês passa a ser falado no Brasil, há de ter uma variedade brasileira – como o português falado no Rio Grande do Sul tem uma variedade gaúcha. Se a variação de uma língua pode ocorrer de um estado para outro, por que não ocorrerá de um país para outro? Havia uma escola de línguas no Brasil que usava a seguinte frase para mostrar a qualidade de seu ensino: “depois do nosso curso o difícil vai ser provar para os outros que você é brasileiro”. A ilusão de que uma escola possa ensinar uma língua estrangeira sem sotaque pode ser necessária como um jogo de marketing, mas sabemos que é uma ilusão – e que nem é necessária.

*Ensine a língua multinacional para produção.* A língua multinacional não deve ser ensinada apenas para recepção, fazendo com que os alunos sejam, por exemplo, apenas leitores da língua, incapazes de falar, de escrever ou mesmo de ouvir e entender a língua. Sabemos que uma língua possui quatro modos de passar a informação, sendo dois de produção – fala e escrita – e dois de recepção – escuta e leitura. Para haver interlocução, isto é, a troca, e não apenas a recepção de idéias, é necessário que pelo menos dois canais sejam usados, sendo um de recepção e outro de produção: fala e escuta ou escrita e leitura. A informação precisa fluir nos dois sentidos. A leitura, sozinha, não permite a interlocução. A Figura 4 ilustra como a informação na leitura flui apenas de quem produz para quem recebe o texto, já que fala e escrita ficam desativadas.

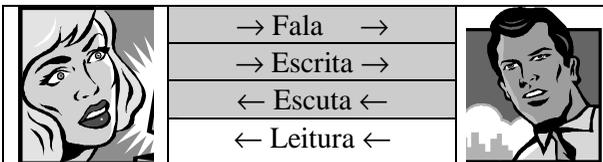


Figura 4 – Fluxo da informação na leitura.

Pode-se argumentar também que uma ênfase exclusiva na leitura reforça a idéia de que a informação, no mundo, deve fluir unilateralmente dos países centrais para os periféricos, disseminando a arte, cultura e ciência em apenas uma direção. O aluno será no máximo um consumidor de informação, sem condições de chegar a produzi-la, embora vivendo num mundo em que tecnicamente, e pela primeira vez na história da humanidade, é possível a interlocução entre duas pessoas de qualquer parte do mundo, fazendo a informação fluir nos dois sentidos. Basta ter algo para dizer. A ênfase na leitura deve ser vista como uma fase transitória no caminho da produção lingüística, e não como um fim no ensino de uma língua multinacional.

*Ensine a língua multinacional para objetivos específicos.*

A língua estrangeira normalmente não compete com a língua materna: é usada para funções diferentes. Em situações normais, ninguém precisa aprender uma língua estrangeira para falar com o cônjuge no café da manhã, pedir o carro emprestado do pai ou discutir com o irmão. Quando aprendemos uma língua estrangeira normalmente a usamos para objetivos específicos: comercialmente para encomendar um produto do exterior, academicamente para apresentar um trabalho em nossa área de conhecimento ou até por lazer, trocando e-mails com alguém de um outro país com quem temos um interesse em comum. A língua estrangeira e a materna normalmente coexistem, em distribuição complementar, desempenhando funções diferentes, sem necessariamente concorrer uma com a outra.

Quando se ensina uma língua multinacional como o inglês, onde os falantes nativos são uma minoria, ensina-se uma língua franca, usada como meio de comunicação entre povos diferentes e culturas diferentes. Pode-se, por opção, associar esse ensino a uma determinada cultura, mas não necessariamente dos Estados Unidos ou da Inglaterra; pode ser até a cultura do país onde a língua é ensinada (e.g. o ensino do inglês explorando aspectos da cultura brasileira, o que já tem sido uma prática freqüente em muitos livros didáticos produzidos no Brasil).

## CONCLUSÃO

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve aspectos acadêmicos e políticos. Este trabalho enfocou alguns aspectos políticos dessa formação, considerando implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o papel das universidades e das associações de professores e principalmente as implicações que podem advir do ensino de uma língua multinacional, como parece ser a língua inglesa na atualidade.

Partiu-se da idéia de que a formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos lingüísticos e políticos da natureza humana. Lingüisticamente, temos a expectativa de que o professor de línguas estrangeiras seja competente o suficiente para criar uma nova língua na mente do aluno, tocando o ser humano naquilo que ele possui de mais essencial, que é a capacidade da fala. Politicamente, temos também a expectativa de que o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma língua estrangeira, e que possa definir o lugar do aluno nesses eventos comunicativos, não apenas como receptor, mas também produtor de informação.

Fomos criados numa tradição de que o professor, na sala de aula, não deve se envolver com política. “A realidade política não é percebida como um assunto adequado para ser discutido com os alunos. Os professores não se vêem como seres políticos e nem vêem o ensino como uma atividade política.” (Ponder, 1971, p. 364).

No entanto, como vimos, somos todos – professores, alunos e a própria escola – afetados por escolhas políticas. Transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos. Os estudantes, por sua vez, também precisam aprender que o desenvolvimento – individual, da comunidade e do país – depende da habilidade em conduzir negociações nas

novas relações de poder que se estabelecem com o uso da língua estrangeira.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Landon E. Can schools further democratic practices? *Theory into Practice*, v. 27, n.4, p. 262-269, 1988.

BHATIA, Vijay K. Genre analysis and world Englishes, in KACHRU, Braj B. & SMITH, Larry E. (eds.), *World Englishes*, vol.16, no. 3, London: Pergamon Press, 1997, p. 311-322.

BOHN, Hilário. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138. Pelotas: Educat, 2000.

CAIXETA, Jeane Maria. A implantação do Espanhol como língua estrangeira na escola pública; a experiência de Uberlândia. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

COSTA, Maria José Damiani et al. Formação de professores de língua estrangeira; Projeto Magister Letras UFSC. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

*COURSE OF CONVERSATIONAL ENGLISH*; second stage. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1965.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W.E. *Attitudes and Motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GONÇALVES, Carmen Cynira Otero. APFRS – Associação dos Professores de Francês do Rio Grande do Sul. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

GOUIN, Jean-Luc. Du Québec - Lettre à une Helvétie. *L'Action Nationale*. n.5, p. 35-45, mai. 1997.  
<http://w3.alphacom.net/~frapb/vigile/idees/polgouinhelvete.html> - 13/06/98.

KUNDMANN, Maria Sabina. Situação das línguas estrangeiras nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

LEVINE, A.. *Liberal democracy: a critique of its theory*. New York: Columbia University Press, 1981

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Read, read, read*; 5a. série. São Paulo: Ática, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. n. 1, p. 9-17. Uberlândia, 1997.

PENNINGTON, Martha C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 132-151.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

REIS, Simone. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. [Dissertação]. Campinas: UNICAMP, 1998.

RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROSSI, José Luiz. A democracia e a Internet. *Classe*; revista de bordo da TAM. v. 16, n. 83, p. 34, 2000.

SILVA, Renato Caixeta da. O papel de uma associação de professores de inglês na formação continuada do profissional; o exemplo da APLIEMGE. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

TAQUARI, Carlos. Governo digital estimula participação. *Gazeta Mercantil*, Caderno Tecnologia da Informação, p. 2. 21 de novembro de 2000.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangei-

ra frente aos novos enfoques de sua função docente. Trabalho apresentado no *II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

WALLACE, Michael J. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

# O papel das associações na formação de professores

Renato Caixeta da Silva (APLIEMGE)  
Rosely Perez Xavier (APLISC)  
Carmen Cynira Otero Gonçalves (APFRS)  
Walter Volkmann (ARPA)  
Gladys Quevedo Camargo (APLIEPAR)  
Lydia Gabellini (ARPI)  
Rachel Pires da Fontoura (APIRS)

*Nota do Editor:* Este capítulo reúne os trabalhos de Renato Caixeta da Silva sobre a APLIEMGE (Associação dos Professores de Língua Inglesa de Minas Gerais), de Rosely Perez Xavier sobre a APLISC (Associação dos Professores de Língua Inglesa de Santa Catarina), de Carmen Cynira O. Gonçalves sobre a APFRS (Associação dos Professores de Francês do Rio Grande do Sul), de Walter Wolkmann sobre a ARPA (Associação Rio-Grandense de Professores de Alemão), de Gladys Quevedo Camargo da APLIEPAR (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná), de Lydia Gabellini (Associação Rio-Grandense de Professores de Italiano) e Rachel Pires da Fontoura (Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul). Cada representante é responsável pelo texto do sub-capítulo correspondente à associação que representa.

## O EXEMPLO DA APLIEMGE (RENATO CAIXETA DA SILVA)

Como anda a formação do professor de inglês? Essa é uma pergunta cujas respostas dadas muitas vezes não são as que gostaríamos de ter. Paiva (1997), após analisar programas de inglês de Cursos de Letras de faculdades do interior de Minas Gerais, constatou uma precariedade no que prefere denominar

“de/formação” do profissional. Segundo a autora, descompasso de objetivos e conteúdos, visões e bibliografias ultrapassadas, redução de conteúdos a itens gramaticais, e ainda uso de livros didáticos elaborados para alunos de Ensino Médio colaboram para que professores ainda acreditem em alguns mitos, tais como: a escola secundária (pública) não é o lugar para se aprender línguas, e esse lugar seria o instituto de idiomas; falta de equipamentos audiovisuais e material didático de má qualidade são responsáveis pelo insucesso de suas aulas. Muitos desses professores, egressos de Cursos de Letras, estão nas escolas de nível fundamental e médio e têm poucas oportunidades de melhorar sua “de/formação” pedagógica.

Mas essa não é uma situação apenas do interior do Estado. Uma experiência ocorrida há aproximadamente um ano pode exemplificar isso. Tive oportunidade de participar de uma banca examinadora e entrevistar professores candidatos a vagas de professores substitutos no CEFET-MG, e nessa ocasião duas candidatas recém formadas por uma universidade particular de Belo Horizonte não foram capazes de se expressar em Língua Inglesa. Logo de início, ao perceberem que a entrevista deveria ser em inglês, as candidatas justificaram, em português, que os próprios professores daquela universidade lhes aconselharam candidatar-se à vaga como forma de experiência, e ainda esses professores reconheciam que elas poderiam não ser aprovadas por não terem tido uma formação que contemplasse também a oralidade. Segundo depoimento das candidatas, o foco do estudo de inglês no Curso de Letras por elas freqüentado era apenas na gramática.

Ao contrário desses exemplos, algumas instituições e professores formadores mais compromissados mantêm-se atualizados e promovem uma formação melhor e mais atualizada do profissional de Letras. Silva (2000), Dutra (2000) e Jorge (2000) são exemplos de pesquisas e trabalhos de extensão que colaboram para que novos professores vivenciem o trabalho pedagógico antes de sua efetiva entrada no mercado de trabalho com a devida orientação, ou que promovem uma reflexão profunda sobre o

papel do professor e seu trabalho<sup>1</sup>. Há ainda instituições que promovem cursos para seus professores e profissionais de outras escolas<sup>2</sup>.

Entretanto, é preciso não apenas apontar esses problemas de cursos de formação de professores, mas também propor alternativas para dar a esse profissional aquilo que a universidade ou a faculdade tem negligenciado (Baghin & Alvarenga, 1997). Para Paiva (id.) a educação continuada é uma proposta, assim como a criação de bancos de materiais nas escolas e em associações docentes. Para Almeida Filho (1997), a formação continuada do professor de línguas estrangeiras significa o fortalecimento da competência certificada pela universidade ou faculdade através do reconhecimento do valor de ser professor e da necessidade de aperfeiçoamento. Este, por sua vez, pode acontecer através da participação ativa desses profissionais em cursos, congressos, seminários e ainda a participação ativa em associações docentes. O Documento de Florianópolis (ref Bohn, 2000), elaborado por professores que discutiam políticas de ensino de línguas, reconhece que “a atualização pedagógica de professores é imperiosa”. Mas Bohn (id) alerta que a assembléia de professores que elaborou tal documento não se posicionou a respeito “da necessidade de associações dos profissionais de ensino e as responsabilidades dos associados no planejamento, expressão e implementação de uma política de ensino” (p 122).

As associações estaduais de professores de inglês têm um papel fundamental na formação continuada de professores, e é esse trabalho desenvolvido pela APLIEMGE (Associação dos

---

<sup>1</sup> Silva (2000) refere-se a uma pesquisa sobre crenças de alunos de Letras da UFGA a respeito do que seja ser bom professor de inglês. Dutra (2000) e Jorge (2000) relatam trabalhos desenvolvidos com alunos de Letras da UFGM estagiários do Centro de Extensão da Faculdade de Letras (no primeiro caso) e alunos da disciplina Prática de Ensino (no segundo caso)

<sup>2</sup> Cito, como exemplo, o projeto Centro de Idiomas da Coordenação de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG que, além de ser um curso de extensão de línguas para a comunidade interna e externa dessa instituição, oferece cursos regulares de atualização para seus professores, de professores das unidades do CEFET-MG no interior, e professores de outras instituições.

Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais) que passo a relatar.

Fundada em 1993 durante a realização do I Congresso de Ciências Humanas e Artes das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais, a APLIEMGE tem como objetivo principal, expresso em seu estatuto, “congregar professores de Língua Inglesa do 1º, 2º e 3º graus, com o intuito de promover a melhoria do ensino de Língua Inglesa através da realização e divulgação de atividades de pesquisa e extensão.” Aos sete anos de existência, essa associação conta hoje com um cadastro de mais de 400 profissionais de diversas regiões do estado e de outros estados, e realiza atividades que permitem essa formação continuada do professor de inglês do estado. Descrevo algumas dessas realizações:

- *Workshops*: são ocasionalmente promovidos pela APLIEMGE, algumas vezes em parcerias com outras instituições, e configura-se como um dia de oficinas sobre aplicações práticas de diversas atividades englobando diferentes áreas do ensino de inglês, como material didático, estratégias, técnicas, jogos, novas abordagens. Esses workshops têm entrada franca para os associados e acontecem em diversas instituições de ensino do Estado, inclusive durante eventos específicos dessas instituições.<sup>3</sup> Esse tipo de evento tem sido o que mais freqüentemente promovido pela APLIEMGE, dada a aplicação prática e imediata de atividades de sala de aula, o que mais é procurado por professores do ensino regular de escolas públicas

---

<sup>3</sup> Cito alguns exemplos: tempo concedido pelos organizadores da VII Semana de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto para uma programação de oficinas e comunicações de membros da APLIEMGE em setembro de 1999; também os Encontros com Professores de Línguas Estrangeiras promovidos pelo Centro de Idiomas do CEFET-MG e a APLIEMGE em 1999 em unidades do CEFET-MG em Araxá, Leopoldina, Divinópolis e Timóteo; workshops da APLIEMGE na V Semana de Letras, Artes e Cultura da FUNREL, São João Del Rei em outubro de 1997.

e privadas, incluindo cursos de idiomas, tanto na capital quanto no interior.

- *Palestras*: ocasionalmente promovidas com a intenção de que professores de inglês tenham contato com uma pessoa reconhecida na área por um trabalho a respeito de determinado assunto. Mais recentemente tivemos duas palestras do professor Don Salter (Durham University) no ICHS/UFOP em Mariana, em 15 de setembro de 1999, e na FALE/UFMG, Belo Horizonte, em 17 de setembro de 1999. O título era “Shakespeare, our contemporary: making his work real, relevant and personal”. Isso foi possível através de parcerias com os Departamentos de Letras Germânicas daquelas Universidades;
- *Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*: realizado a cada gestão de diretoria (com mandato de dois anos), com um tema específico. Destaco os temas dos I e III Congressos<sup>4</sup>, que privilegiavam a identidade e a atividade do profissional de Língua Inglesa. Esse é o maior evento da APLIEMGE, que envolve a maioria de seus associados e professores não associados (muitos destes acabam se tornando associados). Pode acontecer em separado ou em conjunto com outros eventos, e ainda conta com uma variedade de modalidades de trabalhos apresentados (mini-cursos, oficinas, comunicações, palestras e mesas redondas). A segunda edição, por exemplo, aconteceu junto com Semana de Estudos Germânicos realizada pelo Departamento de Letras Anglo Germânicas da Faculdade de Letras da UFMG em 1996. A terceira edição recentemente realizada no CEFET-MG (maio de 2000) aconteceu junto com o 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG, e con-

---

<sup>4</sup> O tema do I Congresso da APLIEMGE foi “A identidade do professor de Língua Inglesa” e o do III Congresso foi “Taking the initiative for our own teaching” (Iniciativas para o ensino de Línguas Estrangeiras).

to com a participação de mais de 230 professores de escolas particulares, públicas e cursos de línguas de Minas Gerais e outros estados. Nessa ocasião, a associação conseguiu chegar mais perto de profissionais de escolas regulares de ensino fundamental e médio. É de praxe, de acordo com as parcerias conseguidas e com as condições financeiras da associação, publicar os anais desse congresso. Os anais referentes ao III Congresso encontram-se em fase de editoração, e serão publicados trinta dos mais de quarenta trabalhos apresentados. O congresso da associação pode acontecer em diversas instituições, mas de preferência naquela em que está instalada sua diretoria.<sup>5</sup>

- *Revista APLIEMGE Ensino & Pesquisa*: o primeiro número foi lançado em 1997, sob forma de anais do I Congresso da Associação. Infelizmente, não pôde ser relançada até então, mas é objetivo da atual gestão editar o segundo número em 2001. Nesta publicação, trabalhos de pesquisa, resenhas, relatos de experiências e reflexões acerca de ensino e aprendizagem de inglês podem ser publicados. A atual diretoria entendeu que esta deveria ser uma publicação diferenciada dos anais dos Congressos, como forma de futuras gestões manterem mais publicações da associação.
- *Newsletter*: a mais importante publicação da APLIEMGE. Publicado trimestralmente, esse boletim informativo tem também caráter formativo. Chega pelo correio a todos os associados em dia com a anuidade. Na *Newsletter* podem ser publicados pequenos artigos teóricos e de reflexão, textos literários, relatos de experiências, sugestões de atividades, notícias de escolas, notícias de cursos e concursos, resenhas, além,

---

<sup>5</sup> Os I e II Congressos aconteceram na UFU (Uberlândia) e na UFMG (Belo Horizonte), instituições que já abrigaram a APLIEMGE. Esclareço que a APLIEMGE não tem sede fixa, mas caráter itinerante, sendo sediada em instituições onde se encontra sua diretoria executiva ou maior número de diretores.

das sessões *Forthcoming events* (que noticia todos os eventos de que a diretoria tem notícia) e *What we have done* (uma espécie de prestação de contas de trabalhos realizados pela diretoria). São noticiadas, e às vezes comentadas, as recentes defesas de dissertações de mestrado e de teses de doutorado dos associados, como forma de manter as pessoas informadas de novos trabalhos realizados na área. Recentemente a assembléia geral da associação oficializou a possibilidade de haver anúncios pagos de editoras, escolas e outros estabelecimentos garantindo, assim, mais recursos financeiros e democratizando ainda mais eventos promovidos por entidades particulares. A *Newsletter* é de fato uma forma de se fazer formação continuada de professores de inglês à distância através de material impresso. Muitas vezes o não recebimento por falta de pagamento da anuidade ou por desvio por parte dos correios gera incômodo entre os associados, o que mostra que os professores de inglês sentem falta de estarem em contato com novas idéias.

- *Homepage*: criada e gerenciada pelo professor Kevin John Keys (UFMG), nela há informações a respeito dos objetivos da APLIEMGE, dos membros de sua diretoria e conselho consultivo, eventos, e ainda alguns artigos das *Newsletters* anteriores. Através dessa homepage pode-se ter acesso a endereços eletrônicos dos diretores. O endereço é <http://www.flexis.com.br/apliemge>.
- *Contatos*: a APLIEMGE mantém contato permanente com seus associados através de cartas e e-mails. Essas correspondências têm objetivos diversos, tais como, cobrar anuidades, informar sobre eventos não noticiados na *Newsletter*, chamadas de trabalhos para publicação, outras promoções. São mantidos contatos com instituições que apóiam ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, como o Conselho Britânico e Cul-

tura Inglesa, dentre outros<sup>6</sup>. Desses contatos surgem resultados como patrocínios, parcerias para eventos, bolsas de estudo no exterior e divulgação de novas formas de integração de professores. Um exemplo de resultados desses contatos é o fato de, por três vezes consecutivas, a APLIEMGE ter um membro seu como bolsista em cursos de verão para professores na Inglaterra.

Além da realização de eventos e de publicações já relatados, a APLIEMGE tem tido algumas conquistas recentes que merecem ser destacadas. Dentre elas, incluem-se contatos com as outras associações estaduais de professores de inglês através de e-mails e mais recentemente com a realização do simpósio “O trabalho das associações de professores de inglês” no II Encontro sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, promovido pela ALAB. Este simpósio, uma iniciativa da própria APLIEMGE. Uma outra conquista citada por um professor associado refere-se ao fato de a associação estar mais perto de professores de ensino fundamental e médio da rede pública e particular, uma vez que sua diretoria atual é composta por professores do CEFET-MG (escola federal de ensino médio e técnico), e ainda professores de universidades federais (UFMG, UFOP), uma professora da rede municipal de Belo Horizonte e outro da rede particular de cursos de idiomas. Com isso, segundo depoimento desse mesmo professor, a associação está permitindo maior interação entre professores de universidades e professores do ensino fundamental e médio, muitos destes que desconhecem ou desconheciam a APLIEMGE. Isso se tornou mais claro quando da realização do III Congresso em maio de 2000, ocasião em que muitos comentaram o comportamento desses professores (a maioria dos participantes), ávidos de novas idéias e técnicas. Também se refere a isso o fato de professores de diversas instituições (inclusive de ensino fundamental e médio) terem começado a

---

<sup>6</sup> Relembro aqui as parcerias já citadas com CEFET-MG, Centro de Idiomas CEFET-MG, Departamento de Letras Anglo Germânicas da UFMG, Departamento de Letras UFOP, e cito ainda contatos com editoras.

enviar trabalhos para publicação na *Newsletter*. Esse espaço era muitas vezes ocupado por professores de universidades por falta de trabalhos advindos de profissionais dos vários setores.

Mas problemas também existem, e entre eles encontra-se a falta de compromisso com a associação por parte de alguns professores. Alguns parecem se empolgar no início quando se afiliam, mas não se preocupam em manter em dia o pagamento da anuidade ou endereço atualizado. Esse talvez seja o maior dos problemas enfrentados pela diretoria da APLIEMGE, e podemos interpretar tal atitude como um alerta. Recentemente os diretores têm se perguntado: o que fazer para manter os antigos associados? Tão importante como conseguir novos associados é conseguir que as pessoas se comprometam mais com a associação e se mantenham nela, participando ativamente. Isso, por conseguinte, serve para uma reflexão sobre novas formas de fazer com que a APLIEMGE efetivamente cumpra seu objetivo.

Configuram-se projetos da APLIEMGE a serem implantados no futuro (de preferência não muito longo):

- convênios com Secretarias de Educação do Estado e de municípios para promoção de cursos de atualização de professores;
- contatos mais estreitos com as Delegacias Regionais de Educação para atualização do cadastro de professores e mais contatos com esses profissionais, sobretudo do interior do estado;
- relançamento da Revista **APLIEMGE: ensino & pesquisa**, e assegurar que sua publicação aconteça periodicamente;
- assegurar a realização dos Congressos da Associação e outros eventos para manutenção e aumento dos contatos e das integrações já realizadas.

Tudo isso contribuirá para a construção de uma política que assegure ao professor elementos e condições de um trabalho digno quanto ao ensino de inglês, fazendo com que ele não só se sinta mais valorizado, mas também seja realmente valorizado.

Como propostas para a implementação de uma política de ensino de línguas estrangeiras que promova a efetiva construção e exercício da profissão, apresento:

- a inclusão de disciplinas de Lingüística Aplicada ao ensino e aprendizagem nos cursos de Letras (Paiva, *ibid*) como forma de o professor ter conhecimento de pesquisas e visão de pesquisador mediante as situações enfrentadas em sala de aula;
- inclusão de professores dos mais variados setores na discussão e elaboração de políticas de ensino de línguas estrangeiras, não se restringindo aos especialistas das universidades;
- criação de uma federação de professores que congrege as associações existentes e impulsione a criação de novas associações nos estados em que não existem. Neste último caso, seria papel dessa federação também interceder junto ao MEC por condições mínimas de trabalho para o professor de línguas estrangeiras registradas em documentos oficiais, podendo a partir disso haver uma fiscalização do exercício da profissão por profissionais da área (como proposto no Documento de Florianópolis).

Acredito que as realizações da APLIEMGE aqui apresentadas, juntamente com as de outras associações de outros estados, servem de exemplo propulsor para professores dos 18 estados brasileiros onde não há associações de professores de inglês. Somente com a integração de todos poderemos realmente promover a digna construção de nossa profissão.

## O PAPEL DA APLISC (ROSELY PEREZ XAVIER)

### *Um breve histórico*

Pode-se dizer que a Associação dos Professores de Inglês de Santa Catarina (APLISC) é uma das, ou senão, a irmã mais nova das associações de professores de inglês do Brasil, como mesmo salientou Quintanilha (2000) na III Convenção de Professores de Inglês das Associações do Sul do Brasil. A APLISC foi fundada em 1994 por um grupo de professores de inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) dos Departamentos de Língua e Literatura Estrangeiras e de Metodologia do Ensino e do Colégio de Aplicação que se reuniram para concretizar um sonho de muitos anos: o de aproximar os professores de inglês de Santa Catarina para trocas de experiências e oportunidades de aprimoramento profissional de forma regular e constante. Foi com muito trabalho e empenho de todos, portanto, que a APLISC nasceu e, desde então, vem atuando decisivamente para o desenvolvimento e atualização dos professores associados, com ou sem titulação na área, das redes pública e particular de ensino do Estado.

Sua sede é em Florianópolis tendo a UFSC como espaço físico para a realização das atividades da associação.

### *A estrutura da APLISC*

Um grupo de seis professores forma a diretoria da APLISC (presidente, vice-presidente, primeiro e segundo secretários e primeiro e segundo tesoureiros). Além deles, há os que integram a Comissão de Eventos e a Comissão Editorial. A primeira é responsável pelas atividades de aperfeiçoamento dos associados e a segunda pela elaboração e edição do boletim semestral da associação. Cada uma das comissões é constituída por três sócios, mas devido ao crescimento da APLISC e à necessidade de contemplar os vários segmentos do ensino público e privado, as comissões, hoje, também integram os colaboradores,

isto é, de três a quatro associados que se comprometem a atuar de maneira efetiva nas atividades da associação e que são representantes desses segmentos.

### O PERFIL DOS ASSOCIADOS

Desde a sua criação a APLISC vem crescendo em tamanho e importância, resultado do esforço e dedicação das diretorias anteriores e dos associados que a vêem como um caminho para o seu crescimento profissional. Atualmente, a associação conta com cerca de 238 associados, sendo a sua maioria da cidade de Florianópolis segundo um levantamento feito com base nos registros da associação. Há, ainda, associados de cidades relativamente próximas como Camburiú, Brusque, Itajaí, Joinville e Blumenau e de cidades distantes da capital do Estado, num raio de 200 a 600 km, como Criciúma, São Bento do Sul, Lages, Joaçaba e Concórdia.

A grande maioria dos associados são do setor público (redes estadual e municipal do ensino fundamental e médio, UFSC e Escola Técnica Federal) e do setor privado (escolas de idiomas, faculdades particulares e rede privada do ensino fundamental e médio). Além desses, há os que trabalham como professor particular e alguns poucos são professores já aposentados. O mais interessante é que a APLISC também reúne associados que trabalham em outras profissões como secretária, músico, caixa de banco e funcionária dos correios, o que nos permite deduzir que, no caso desses associados, atuar como professor de inglês torna-se uma atividade secundária, um "bico" que complementa salário.

Além dos professores de inglês de Santa Catarina, a APLISC tem como associados professores de outros Estados do Brasil como Paraná e Rio Grande do Sul. A filiação desses professores deve-se à III Convenção de Professores de Inglês das Associações do Sul do Brasil (PR, SC e RS) que motivou-os a participar e a conhecer melhor o trabalho da APLISC.

### *Formas de atuação*

A APLISC desenvolve um trabalho de informação e formação continuada visando a atualização e crescimento do professor associado. Ela oferece (i) quatro eventos anuais em forma de seminário, oficina ou jornada de trabalho ministrado aos sábados, manhã e tarde; (ii) um boletim semestral veiculando questões teóricas e práticas sobre o ensino e aprendizagem de inglês, questões culturais da língua e informações sobre eventos, livros e *sites* e (iii) uma convenção realizada anualmente em parceria com as Associações de Professores de Inglês do Paraná (APLIE-PAR) e Rio Grande do Sul (APIRS), cada ano sendo realizada em um dos Estados (SC, PR e RS).

Os eventos têm uma natureza teórico-prático sobre temas diretamente relacionados à sala de aula, como o ensino baseado em tarefas, aprendizagem mediada pelo computador, o ensino das habilidades lingüísticas, programas de curso, teatro, música e outros. Os tópicos geralmente decorrem de um levantamento feito com os próprios associados em forma de questionários ou plenárias. O objetivo dos eventos é promover conhecimento teórico e prático, questionamentos, discussões coletivas, além de proporcionar momentos de entrosamento entre colegas da área. As apresentações são em inglês realizadas por professores especialistas na área com mestrado ou doutorado, que gentilmente vêm à Florianópolis compartilhar suas experiências e *expertise* com os associados.

As avaliações dos eventos ocorrem de maneira informal e/ou formal. No primeiro caso, o próprio envolvimento dos professores nas atividades sinaliza o seu aproveitamento. A avaliação formal é feita de maneira assistemática e quando é feita tem sido positiva gerando, às vezes, comentários que nos levam à reflexão e encaminhamentos para eventos futuros.

### *A contribuição da APLISC para o crescimento do professor*

A participação e a trajetória de muitos associados mostram que a APLISC, diretamente ou indiretamente, vem encora-

jando os professores (i) a entender a sua prática na busca de um auto-conhecimento como educador; (ii) a experimentar, refletir e avaliar atividades pedagógicas em seu próprio contexto de sala de aula, tornando-os investigadores de sua prática; e (iii) a procurar cursos de especialização ou mestrado para se aprofundarem em questões teóricas e metodológicas.

Nesse sentido, pode-se dizer que a APLISC tem contribuído não somente para mudanças ou transformações pedagógicas no ensino do professor de inglês, mas também para mudanças de concepções, atitudes e de projetos de vida, como por exemplo, iniciativas de prosseguir nos estudos para se aprofundar em determinadas áreas do conhecimento ou, mesmo, para se formar na área.

Uma outra forma de crescimento pessoal são as eventuais bolsas de estudos que o Conselho Britânico oferece às Associações dos Estados Brasileiros. A APLISC, por exemplo, já foi contemplada com duas bolsas, geralmente de quinze dias, o que possibilita ao professor-bolsista o contato direto com a língua-alvo e a oportunidade de realizar um curso com especialistas ingleses, juntamente com professores de outros países do mundo.

O boletim semestral da associação é também uma fonte de aprendizagem para os associados não só pelas informações veiculadas, mas também pelos textos produzidos por eles, em inglês, para as seções do boletim (ex. *Classroom Focus*, *Teaching Reflections*, *Spotting the Problem*, *Culture and Entertainment* e *Reviews*). O interesse pela publicação, no entanto, limita-se aos professores com mestrado ou doutorado, ligados geralmente a instituições do ensino superior público e privado. As contribuições de professores do ensino fundamental e médio são quase inexistentes.

### *Metas e desafios*

Como uma associação ainda em fase de desenvolvimento, a APLISC tem pela frente muitas metas e desafios. Um deles é criar uma política de ação que possa contemplar um número maior de professores, principalmente das redes pública e particu-

lar do ensino fundamental e médio, de regiões distantes da sede da associação. Esse plano de expansão precisaria, inicialmente, envolver uma reformulação na estrutura da associação, incluindo coordenadorias ou pólos regionais responsáveis pelo gerenciamento dos eventos na região. Além disso, seria necessário um trabalho conjunto da APLISC com as Secretarias (Estadual e Municipais) e as universidades/ faculdades particulares de letras do Estado de modo que os professores de inglês das diversas regiões pudessem beneficiar-se das atividades de formação e informação da associação.

Um projeto de expansão como este resulta num outro desafio que é o de estabelecer um modelo de formação continuada/ atualização que seja comum a todos os associados. Nesse caso, o paradigma presencial ou semi-presencial com caráter emancipatório através de estudos individualizados/ em grupos, entre um e outro evento, e os assuntos discutidos via rede, pode ser uma alternativa viável. As condições para o seu funcionamento, entretanto, dependeria de recursos humanos, financeiros, tecnológicos e pedagógicos na garantia de um processo contínuo e efetivo de formação.

Há, ainda, a questão da organicidade dos eventos, ou seja, propostas que possam delinear os conteúdos a serem tratados no plano de formação ao longo da vida do associado, que poderiam ser baseadas num levantamento das necessidades/ interesses dos professores da região, o que resultaria em tópicos interrelacionados ou não, ou ainda num levantamento de questões sintomáticas que se projetam no agir e pensar pedagógico do professor como, por exemplo, suas atitudes negativas, crenças estereotipadas, discursos viciados reproduzindo a pedagogia do insucesso e das limitações, interações caducas como resultado de problemas de entrosamento lingüístico, social e cultural e concepções limitadas de ensinar e aprender língua estrangeira. Essa última proposta visa estabelecer um conjunto de tópicos integrados e comprometidos com a redescoberta do professor como pessoa e educador.

É importante ainda mencionar o interesse da APLISC em publicar anualmente uma revista da associação, como já faz de maneira exemplar a Associação de Professores de Inglês de São Paulo (APLIESP) com a revista *Contexturas*. Se as associações

pudessem publicar a sua própria revista, poderíamos permutá-las e divulgá-las entre os nossos associados de modo que os professores de inglês, particularmente os das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio, pudessem ter acesso aos artigos e, eventualmente, discutí-los com o autor do texto e/ou com colegas via internet. O público-alvo poderia ser o professor do ensino fundamental e médio e o das escolas de idiomas, uma vez que os programas de pós-graduação das universidades brasileiras já dispõem de periódicos para um outro perfil de professor. As revistas permutadas fariam parte, portanto, do acervo de cada associação para pesquisas ou consultas daqueles associados que não as dispõem. Além disso, esse tipo de publicação vem consolidar o trabalho de especialistas e pesquisadores brasileiros comprometidos com o ensino fundamental e médio.

A criação de um acervo maior e atualizado é, também, um outra meta da APLISC. Atualmente, a associação dispõe de alguns livros na biblioteca municipal de Florianópolis, mas seria necessário um outro local onde a secretaria da APLISC pudesse acessá-los mais facilmente e, dessa forma, criar um trabalho de "comut" com os associados.

Certamente um outro desafio que, ao meu ver, tange questões ideológicas, é lidar com as diferentes intenções que subjazem as relações das associações com outras instituições, mesmo porque, atualmente a formação continuada do profissional tem se tornado, em muitos casos, um *big business*, não só como oportunidades de negócio e dinheiro, mas também como um dispositivo de controle dos professores ou de influências e poder. As associações são geralmente suscetíveis a isso pois envolve um universo farto de profissionais consumidores de conhecimento. Assim sendo, é importante que os dirigentes das associações estaduais de professores de língua inglesa do Brasil percebam as intenções reais de certas instituições, principalmente as internacionais, para que o ensino público e particular no Brasil não seja povoado de multiplicadores de influências externas controladoras.

As associações precisam resguardar diante das Secretarias dos Estados e dos Municípios a formação dos professores da rede pública e privada nas mãos de especialistas brasileiros, com programas próprios de formação continuada, pois o governo brasi-

leiro investe uma verba considerável na formação de mestres e doutores, no exterior e no país, para que esses profissionais possam ser capazes de trazer melhorias e desenvolvimento para o Brasil com criticidade e independência intelectual.

### *Conclusão*

Desde a sua fundação, a APLISC, através de suas diretorias, tem mostrado eficácia, seriedade, dedicação e comprometimento com a formação e informação continuadas do professor de inglês. No entanto, sentimos a necessidade de compartilharmos experiências e projetos de trabalho com outras associações, bem como definir melhor o tipo de formação que queremos. Certamente, não é formar "especialistas especialmente especializados", mas educadores capazes de ensinar inglês através dessa língua para uma sociedade mais participativa, consciente, crítica, solidária e fraterna. Para isso, é preciso acreditar, fazer valer as crenças na prática, ter esperanças e indignar-se, quando necessário.

### O PAPEL DA APFRS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FRANCÊS (CARMEN CYNIRA OTERO GONÇALVES)\*

Neste texto, são destacados os objetivos da Associação dos Professores de Francês do Rio Grande do Sul- APFRS- relatando-se o que esta associação tem realizado para aperfeiçoar e atualizar professores como estágios, encontros, cursos, etc. Salientam-se também as atuações no sentido de difundir as culturas da francofonia, sempre procurando valorizar a identidade cultural brasileira. A promoção da língua francesa insere-se num projeto mais amplo que procura levar a sociedade a vivenciar o plurilinguismo e o multiculturalismo como forma de criar um mundo de paz, de justiça e de solidariedade.

---

\* Carmen Cynira Otero Gonçalves é 2<sup>a</sup> vice-presidente da APFRS (Associação dos Professores de Francês do Rio Grande do Sul)

### *Introdução*

Foi na década de 60 que um grupo de professores de francês decidiu reunir interesses comuns e forças para criar uma associação com múltiplos objetivos. Entre estes destacavam-se: lutar pelo aperfeiçoamento do trabalho dos professores, bem como de seus conhecimentos de língua e de civilização francesa e de países francófonos; realizar periodicamente cursos, encontros, seminários e palestras de interesse dos associados na capital e no interior do estado; interceder junto às autoridades governamentais da França e de nosso país em favor dos associados; estabelecer e fomentar o intercâmbio cultural com entidades similares do país e do exterior

Neste ano 2000, nossa entidade completa 36 anos de atuação profícua não só em benefício dos professores de francês, mas também da educação de jovens e adultos, desempenhando a importante tarefa de difundir valores culturais e de lutar pelo plurilinguismo e pelo multiculturalismo como elementos essenciais na construção da democracia.

Ao longo de quase quatro décadas, sucederam-se diretorias que se empenharam em cumprir os estatutos da APFRS, dando o melhor de si para que tudo o que foi idealizado naquele ano de 1964 pudesse tornar-se realidade.

Contudo, entre todos que dedicaram seus melhores esforços à vida da Associação, merece destaque uma figura aparentemente frágil, mas que, com sua inteligência e sensibilidade, com sua capacidade de trabalho e sua visão, com sua postura enérgica e sua criatividade, removeu montanhas, deu novos impulsos aos rumos traçados, lutou pelo ensino da língua e da cultura francesas com uma decisão ímpar e um ardor inesgotável, contribuindo para a melhoria da educação em todos os níveis, não só no âmbito do Rio Grande do Sul, como também no Brasil, na América e no nível internacional, mercê dos cargos que ocupou com incomparável competência. Devem ter percebido que me refiro à nossa inesquecível colega, a professora Denakir de Oliveira Campos que, infelizmente nos deixou no mês de janeiro passado, mas que vive e viverá para sempre em nosso coração, alimentando nossas

mais caras lembranças e, certamente, inspirando tudo o que idealizarmos e fizermos em benefício das gerações futuras.

### *Aperfeiçoamento e atualização.*

Não é de hoje que todo o professor consciente do valor de sua profissão sabe que sua formação não se limita ao que recebeu da universidade. Importa seguir aprendendo sempre, pois a vida é um contínuo ensinar e aprender, um contínuo avançar no rumo de novas descobertas, procurando vencer desafios a fim de **ser e fazer** cada vez melhor.

Assim, nossa entidade vem promovendo, ao longo dos anos, inúmeras oportunidades de aperfeiçoamento através de conferências, jornadas pedagógicas, cursos, encontros, estágios, palestras, congressos. Busca-se o desenvolvimento da pedagogia, da língua, da civilização, da cultura. Há uma troca de experiências entre os professores extremamente enriquecedora. Os temas são os sugeridos pela atualidade e pelo interesse dos próprios professores. Nos últimos anos, foram oferecidas diversas oportunidades de estudo tais como:

- O ensino precoce do francês
- A literatura infantil
- O francês, as políticas lingüísticas e o papel dos professores.
- O oral e o escrito na sala de aula
- Didática integrada do português Língua Materna e do francês Língua Estrangeira
- A Internet como estratégia de ensino.
- A progressão no ensino-aprendizagem da língua.

Para o desenvolvimento desses temas, foram chamados professores da capital, do interior, de São Paulo, Rio, Brasília e também de universidades do exterior (especialmente da França e do Canadá-Québec). Para isso, contamos com o auxílio da embaixada da França e dos serviços de cooperação cultural dos consulados.

Além desses encontros pontuais, normalmente realizados duas vezes ao ano, também têm sido organizados estágios permanentes, isto é, que acontecem ao longo do ano letivo, em encontros semanais, com abordagem de conteúdos didáticos, de língua e de cultura durante os quais o professor tem acompanhamento contínuo para melhorar seu desempenho.

O Governo Francês e o Governo do Québec também têm procurado oferecer aos professores de francês oportunidades de realizar estágios no exterior, geralmente com duração de um mês ou mês e meio, nos períodos de férias. São ocasiões excelentes para que os professores tomem um *bain linguistique* e que vivenciem experiências incomparáveis, as quais só podem enriquecer sua vida, seu currículo e seu desempenho como educadores. A APFRS serve, então, de elo entre professores e instituições, auxiliando na seleção dos candidatos, que geralmente recebem o curso e uma bolsa de auxílio para sua manutenção. Ao retornar ao país, estes professores, por sua vez, participam de encontros pedagógicos organizados pela APFRS onde atuam como multiplicadores, partilhando com os colegas os frutos de suas experiências, reflexões e questionamentos.

### *Identidade Cultural*

Há bastante tempo vem ocorrendo uma crescente valorização dos elementos culturais ao longo da aprendizagem de uma língua estrangeira. Impossível separar língua de cultura. Ainda que implicitamente, os elementos culturais perpassam todo o aprendizado de uma língua.

É importante para o professor discernir esses elementos culturais e apresentá-los aos alunos de maneira que possam compará-los com aspectos de sua própria cultura, nunca em atitude de subserviência ou diminuição de seu próprio valor, mas como modo de apreciar outras formas de ser, fazer e viver. O conceito de alteridade deve levar-nos ao respeito a outras culturas, mas também à valorização do que temos construído como consciência cultural brasileira.

Nos últimos anos a APFRS, tem procurado desenvolver projetos que destacam aspectos culturais importantes. Em 1996,

o Projecto "Saint-Exupéry: da literatura à era tecnológica" procurou mostrar, através da vida e obra do grande escritor francês, a importância da literatura como elemento de criação e de reflexão sobre a vida, e, através de episódios dos primórdios da aviação, evidenciar os progressos obtidos pela França nas ciências aeronáuticas e espaciais. Tradicionalmente apreciada pelo valor da produção literária de seus escritores, a França também exibe seu potencial no que se refere a tecnologias de ponta nas mais diferentes áreas: ciências da informática, biologia, medicina; indústrias de armamentos, automobilística e de produção agroalimentar. A indústria da moda e a dos perfumes contribuem para fazer brilhar mundialmente a imagem de uma França que tem muito a oferecer aos turistas e aos que se dedicam ao "turismo virtual". O Projeto Saint-Exupéry propôs uma série de atividades pedagógicas nas escolas públicas estaduais, municipais e nas escolas particulares, tanto da capital como do interior do RS. Essas atividades culminaram com um concurso de trabalhos sobre a vida e a obra do escritor, com premiação individual e da escola que mais se destacou pela qualidade e variedade de atividades desenvolvidas. No caso foi a Escola Estadual de 1º e 2º Graus João Ferrari do município de Campos Borges, da 25ª DE. Além disso, a APFRS promoveu, entre outras atividades, exposição de cartazes; palestras, jogral e exposição de pinturas, todos versando sobre a vida e a obra de Saint-Exupéry.

1998 foi decretado o Ano dos Oceanos pela UNESCO, ano em que realizou-se a Exposição Mundial de Lisboa com o tema "Os oceanos: um patrimônio para o Futuro". A APFRS, então, lançou o "Projeto Jacques Cousteau: do Universo Aquático à Academia Francesa", homenageando a personalidade do navegador, ecologista, escritor e cineasta laureado e famoso mundialmente. Tínhamos como objetivo geral chamar a atenção para a importância de defender o meio ambiente e assim preservar a vida das gerações futuras. Mais uma vez partimos de elementos da cultura francesa e atingimos elementos culturais nossos, como a identificação de necessidades de nossa comunidade em relação ao problema da poluição e da reciclagem do lixo. Alunos de escolas particulares e públicas (estaduais e municipais) de Porto Alegre e do interior do Estado e também a comu-

nidade em geral participaram de atividades pedagógicas e culturais. Além de divulgar o trabalho de Jacques Cousteau na defesa do meio ambiente, o projeto procurou chamar a atenção das autoridades para a importância das questões ambientais a fim de que tomem medidas que defendam, restaurem e preservem o universo aquático e os ecossistemas. Procurou-se ainda conscientizar a comunidade de que a biodiversidade vale também para as coisas do espírito (literatura, música, artes), pois, como bem enfatizou o Comandante Cousteau: " a verdadeira riqueza da humanidade e a força da civilização provêm da multiplicidade das culturas e de suas variedades". O projeto incluiu o desenvolvimento de projeto pedagógico com várias atividades, entre elas um concurso. Os alunos do ensino fundamental deveriam fazer um trabalho de arte e os do ensino médio redigir um texto, tendo como tema a obra de Jacques Cousteau e a importância de preservar o meio ambiente. Tivemos também a participação da Escola Francia de Montevideu, Uruguai, que juntamente com a Escola João Ferrari de Campos Borges, RS, foram destaques devido ao nível dos trabalhos apresentados

O Projeto Jacques Cousteau estendeu-se até setembro de 1999, incluindo atividades diversificadas, entre as quais destacamos:

- concerto de órgão com músicas francesas (solista suíço, Jean Critophe Geiser)
- regata de remo e de vela em homenagem a J.Cousteau.
- projeção de vídeos sobre a obra de J. Cousteau na CCMQ.
- exposição filatélica tendo como tema o meio ambiente.
- apresentação do Coral de Letras da UFRGS com músicas francesas.
- apresentação da peça de teatro infantil "Céu e Terra, Mar e Ar tudo fede sem parar" no auditório da Assembléia Legislativa.
- concerto da Banda da Brigada Militar
- concerto de acordeón pela Prof<sup>ª</sup> Janete Cecin.

- exposição de artes plásticas (escultura e pintura) na PUC com obras inspiradas na vida e obra de Cousteau, com a participação de 25 artistas gaúchos de grande expressão.

No início de 99 outras escolas participaram do Projeto, organizando palestras e exposições de trabalhos dos alunos, tendo como tema o meio ambiente.

### *Promover o francês*

Este é um trabalho constante, feito junto às autoridades educacionais e às comunidades escolares. Procuramos mostrar que uma escola democrática deve proporcionar aos seus alunos a oportunidade de estudo da língua francesa, bem como de outras línguas estrangeiras, não só como instrumento de preparação profissional para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, mas também como um caminho para ampliar horizontes, proporcionando ao aluno a perspectiva de um mundo rico por sua diversidade cultural. O desenvolvimento de projetos culturais é um meio de destacar culturas e civilizações dos países da francofonia, mostrando às comunidades o quanto eles podem contribuir para o seu acervo de conhecimentos.

Contudo, lutamos contra problemas como a falta de professores habilitados e concursados, e, muitas vezes, a falta de visão das autoridades educacionais. Enfrentar os desafios que se apresentam com criatividade e determinação é um imperativo para todos aqueles que não são apenas professores, mas educadores no mais amplo sentido da palavra e, por isso, almejam uma educação democrática e de qualidade para todos os jovens, crianças e adultos de nosso estado e de nosso país

### *Plurilinguismo e multiculturalismo*

A APFRS tem plena consciência que estes dois valores são essenciais para a construção da democracia. Num Brasil rico em etnias, é muito importante que se respeitem os interesses das comunidades os quais advirão, certamente, de suas origens, do

seu contingente de imigrantes e de seus objetivos sociais, econômicos e culturais. Por isso defendemos o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que deixa a escolha da língua estrangeira a cargo da comunidade escolar. Assim nos posicionamos contra qualquer alteração desse texto que vise tornar alguma língua de caráter obrigatório.

Nossa postura determinou uma participação ativa na CIA- PLEM-Comissão Integradora das Associações de Professores de Língua Estrangeira Moderna da qual nossa saudosa ex-presidente, a Prof<sup>a</sup> Denakir, foi fundadora e grande incentivadora.

Finalizando, gostaria de citar as palavras de Jean-Paul Roumeças, adido de Cooperação Educativa junto à Embaixada da França no Brasil, em entrevista publicada no informativo da Federação Brasileira de Professores de Francês de fevereiro último:

Não apenas o francês tem um futuro, mas também com ele, outras línguas de vocação internacional ; ao lado do inglês, o espanhol e o português tomam consciência, pouco a pouco, do status de língua internacional que possuem. O que é importante é defender, no âmbito internacional, o plurilinguismo.<sup>7</sup>

Lembramos ainda que o papel das associações na formação dos professores deve sinalizar uma consciência cada vez mais profunda do valor da **educação** como fator de desenvolvimento para eliminar as graves desigualdades sociais que ocorrem em nosso país. Ao aproximar-nos do início de mais um milênio, vemos claramente a importância do conhecimento, do domínio da ciência e da técnica. É evidente, também, a importância de uma educação que desenvolva a capacidade de pensar, de refletir criticamente sobre nossos problemas e agir com criatividade para buscar as soluções adequadas. Torna-se imperativo passarmos de um ensino apenas informativo para um ensino centrado no processo da aprendizagem como construção do conhecimento.

---

<sup>7</sup> tradução da autora

Desenvolver a capacidade de pensar, desenvolver o *esprit critique* já preconizado por Rabelais e Montaigne há tantos séculos devem ser os objetivos de todos nós, professores de francês e de outras línguas.

A propósito, cito as palavras da presidente da SBPC, prof<sup>a</sup> Glaci Zancan em seu discurso para a sessão de encerramento da 52 Reunião Anual desta sociedade: "Precisamos de escolas públicas que se constituam em ambientes estimulantes, em que o ensino de matemática, de línguas e da ciência signifique a capacidade de transformação".<sup>8</sup>

Cabe-nos, pois, buscar cada vez mais, quer como entidade quer individualmente, **aprender a ensinar e ensinar a aprender** a fim de poder **transformar** o mundo em que vivemos num espaço democrático, onde todos tenham acesso à liberdade, à justiça e à paz.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO NO RIO GRANDE DO SUL (WALTER VOLKMANN)

### *Introdução*

No Rio Grande do Sul, a UFRGS e a UNISINOS mantêm em seus Cursos de Letras a formação de professores de Alemão. Na UNISINOS, o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã - IFPLA é o responsável pela formação de professores de Alemão, de acordo com o convênio entre a UNISINOS, a mantenedora do IFPLA e o governo da República Federal da Alemanha.

O IFPLA, a Coordenação do Ensino de Alemão no Rio Grande do Sul e a Associação Riograndense de Professores de Alemão - ARPA, há 24 anos, mantêm um programa de formação, acompanhamento e atualização não só dos professores de Alemão como também para as escolas e os alunos. Este dá-se através de cursos, seminários, reuniões com equipes pedagógicas das

---

<sup>8</sup> conforme foi publicado no Jornal da Ciência de 28 de julho último.

escolas, bem como concursos de leitura e atividades específicas com os alunos.

Dos 247 associados da ARPA, a grande maioria já teve a oportunidade de passar um período na Alemanha, participando de um curso de aperfeiçoamento lingüístico, literário ou de cultura e civilização alemã.

Além disso, a ARPA oferece um apoio constante aos seus associados através de uma série de atividades que promove em conjunto com o Instituto Goethe. Um dos objetivos mais importantes da ARPA é fazer com que seus associados se sintam motivados, pois a motivação do professor se transfere aos alunos e isto é essencial, para que, alunos e pais, enfim, a comunidade escolar e a sociedade se conscientizem da validade e importância do conhecimento de Línguas Estrangeiras.

#### *A ARPA na formação dos professores*

Fico contente em poder mostrar que, de certa forma, nosso estado ocupa um lugar de destaque no que diz respeito à situação da Língua Alemã em âmbito internacional, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – A Língua Alemã no Rio Grande do Sul

Escolas municipais	54
Escolas particulares	35
Escolas estaduais	24
Escolas cenevistas	03
TOTAL	116
Professores associados à ARPA	247
Alunos de alemão	17.000

A ARPA foi fundada em 1972, sendo que eu destaco entre seus principais objetivos os seguintes:

- Incrementar o aprimoramento didático-pedagógico de seus associados.

- Promover um intercâmbio vivo e dinâmico com instituições congêneres, estaduais, nacionais e internacionais.
- Colaborar com as autoridades educacionais e com as entidades culturais para intensificar o processo de desenvolvimento sócio-cultural e educacional do Brasil.
- Zelar para a abertura dos horizontes educacionais, sócio-culturais em consonância com os ideais dos valores humanos e a compreensão e cooperação das relações internacionais.

A grande preocupação sempre tem sido a formação contínua dos professores de Alemão. Felizmente temos recebido importante e considerável apoio do governo da República Federal da Alemanha através do Instituto Goethe, do Departamento para as escolas no exterior (órgão do Ministério das Relações Exteriores) e do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD).

Desde 1976, existe a Coordenação de Ensino de Língua Alemã que presta acompanhamento e orientação aos professores, como também equipes pedagógicas quanto ao ensino do Alemão.

Em fevereiro de 2001 será realizado o 25º Seminário de Aperfeiçoamento para professores de Alemão. Este seminário passou a ser, anualmente, o início das atividades promovidas pela ARPA, com o apoio das entidades anteriormente citadas, sendo direcionado a todos os professores de Alemão.

Durante o ano, mensalmente, ocorre alguma atividade (workshop, cursos ou palestras) dirigida a grupos específicos de professores, para que todos tenham oportunidade de se atualizarem e, assim, se sintam motivados, pois a motivação do professor se transfere aos alunos e isso é essencial para que alunos, pais e a comunidade escolar e a sociedade se conscientizem da validade e importância do conhecimento de línguas estrangeiras

Realizamos, também, uma série de atividades com os alunos de Alemão, tais como concursos de leitura e redações.

Dos 247 associados da ARPA, a grande maioria já teve a oportunidade de passar período de estudos na Alemanha, participando de um curso de aperfeiçoamento lingüístico, literário ou de cultura e civilização alemã.

A ARPA sempre procurou desenvolver um bom trabalho junto com os/as colegas das outras línguas estrangeiras, pois nosso objetivo é fazer com que diretores de escolas, Secretaria Estadual de Educação e Secretarias Municipais de Educação, e a comunidade escolar vejam que o conhecimento de línguas estrangeiras é um ingrediente importante na formação do indivíduo.

#### APLIEPAR (GLADYS QUEVEDO CAMARGO)

A Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR) foi criada no ano de 1986, por professores de UEL (Universidade Estadual de Londrina) e desde então vem crescendo contando, hoje, com quase 500 associados dentro e fora do estado do Paraná.

Temos nossa sede em Londrina, mas contamos com o apoio de Setoriais APLIEPAR distribuídas pelo estado, que funcionam como braços da associação nas regiões onde estão presentes. As Setoriais APLIEPAR estão localizadas em Maringá, Campo Mourão, Curitiba, Cascavel e Pato Branco e já existem propostas de novas setoriais em outras cidades.

São os objetivos da APLIEPAR:

- Representar as aspirações de seus associados junto aos órgãos culturais dos setores público e privado;
- Congregar professores de Inglês do estado e promover uma aproximação entre eles;
- Defender os direitos e prerrogativas de seus associados de modo a lhes proporcionar condições de trabalho condizentes com sua atuação na sociedade;
- Promover o aprimoramento profissional do sócios;
- Promover intercâmbio e convênios com entidades nacionais e estrangeiras.

Programa de trabalho:

*Organização de cursos e seminários:*

Temos quatro grandes eventos durante o ano (Immersion Course, EPLE, Convenção dos Estados do Sul e Spring Conference) e vários outros com duração de 01 dia.

*Manutenção do boletim para permanente intercâmbio de informações:*

Boletim trimestral enviado a todos os associados.

*Permanente relacionamento com as universidades paranaenses, Secretaria de Educação e Núcleos Regionais de Ensino:*

Contamos com o apoio dos NAPs (Núcleos de Assessoria Pedagógica) das universidades e de entidades importantes como, por exemplo, o Conselho Britânico.

Nossa diretoria é composta por 5 elementos: três do setor público (dois do ensino fundamental e médio e um do ensino superior) e dois do setor privado (escolas de línguas).

A ARPI NO RIO GRANDE DO SUL  
(LYDIA GABELLINI)

A ARPI (Associação Rio-Grandense de Professores de Italiano) é muito jovem, foi criado há três anos, exatamente no dia 8 de dezembro de 1996. Esta tem por finalidade congregar os professores de Língua e Cultura italiana, trabalhando para a promoção e o desenvolvimento do ensino do italiano, a divulgação da pesquisa e experiência didática de seus membros, a organização e divulgação de encontros, seminários, congressos e outras atividades úteis ao aprimoramento dos seus associados, além de agir em defesa dos interesses da classe.

Durante o ano de 1997, trabalhamos para a elaboração de um perfil do PROFESSOR DE LÍNGUA ITALIANA que atua no RGS, coletando informações junto aos professores, sócios ou não, que lecionam esta língua estrangeira moderna, seja nas esco-

las públicas, privadas (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus), cursos livres ou universidades.

Ao tabularmos os dados, observamos que a maioria dos que hoje atuam como Professores de Língua Italiana no RS não possuem a titulação mínima para o exercício da função, ou seja, não estão corretamente habilitados, não possuindo diploma universitário na área em questão. Ao mesmo tempo, a maioria dos entrevistados possui, entretanto, titulação universitária, com cursos de bacharelado e/ou licenciatura nas mais diferentes áreas de formação e uma boa parte destes possuem cursos de formação para professores de língua italiana como língua estrangeira em várias universidades italianas. Alguns tendo frequentado, inclusive, cursos com carga horária superior a 800 horas/aula.

No Rio Grande do Sul, infelizmente, temos somente uma Universidade que oferece Curso de Letras com Habilitação em Língua Italiana (Licenciatura e Bacharelado): a Universidade Federal do RGS (UFRGS). Nos últimos 10 anos (1986-1996) por exemplo, somente CINCO alunos concluíram o curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Italiana (UM em 87, UM em 90, UM em 94 e DOIS em 95). Se acrescentarmos a estes o número de graduados do Curso de Bacharelado, os quais além de ensinar podem trabalhar como tradutores, chegamos a um total de DOZE graduados em 10 anos.

Em 1998 deveríamos começar a colocar em prática a nova LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB – Lei 9394/96, pretendendo-se com esta, através da implantação do legislado através do artigo 26, parágrafo 5<sup>o</sup> e do artigo 36, a valorização, a manutenção e a implementação das Línguas estrangeiras Modernas nas instituições de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> graus, permitindo assim o tão sonhado e pretendido pluralismo social, cultural e lingüístico.

No RS, dado que somos um Estado de colonização predominantemente italiana e alemã e por termos na nossa base cultural traços marcantes destes dois povos, seria impossível não se poder proporcionar a opção do ensino do Italiano como L2 no ensino primário e secundário.

Nos últimos anos, mais precisamente de 1992 para cá, com o incentivo do governo italiano, foram criados muitos cursos de

língua italiana, porém cursos livres, onde não se exige do professor uma habilitação. A procura pelos recursos de italiano tem sido muito grande. No interior do estado, em alguns municípios de origem italiana, foi implantado o ensino da língua italiana nas escolas municipais, propriamente, no ensino de 1º grau, nas séries iniciais.

No ano de 1998, a ARPI realizou uma pesquisa no Estado, foram enviadas cartas e questionários a todos os municípios, quase 500. Nestes questionários, procurávamos averiguar a situação das línguas Estrangeiras nas escolas, tanto municipais como estaduais. Dos municípios que nos enviaram respostas, quase 200, verificamos que em alguns já foi implantado o ensino do italiano, poucos, e muitos gostariam de implantá-lo, porém encontram uma grande dificuldade: a falta de professores habilitados.

Diante deste quadro, com tantas ofertas e procuras por parte daqueles que descendem ou não do povo italiano, estamos, enquanto ASSOCIAÇÃO, procurando, junto as Universidades UFRGS algumas privadas, a criação e oferta de curso de formação para professores, procurando habilitá-los para exercer a profissão junto a rede pública estadual. No momento em que houver professores de italiano, automaticamente as portas se abrirão para a implantação da língua nas escolas. Podemos verificar que há muita procura.

A ARPI, além de atuar junto à CIAPLEM, promovendo o ensino das línguas estrangeiras modernas, ainda tem procurado levar aos seus sócios e aos professores de língua italiana informações sobre cursos, intercâmbios e tem promovido a atualização desses professores através de cursos de formação e atualização, subsidiados pelo governo italiano, através do Consulado de Porto Alegre e pelo Ministério de assuntos Exteriores.

#### A APIRS NO APERFEIÇOAMENTO DO PROFISSIONAL RACHEL PIRES DA FONTOURA

Apresentamos um breve histórico da APIRS (Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul), desde sua gêne-

se, incluindo-se seu crescimento como instituição que tem buscado dar suporte a seus associados através de ações com intenção de integração e aperfeiçoamento profissional, as quais extrapolam a Associação em si, pois, embora sendo a APIRS uma Associação de professores de língua inglesa, somos a favor do plurilingüismo na oferta de línguas estrangeiras nos currículos escolares. Para alcançar tais objetivos, as ações da APIRS têm envolvido desde a busca dessa integração, tanto com outras Associações de professores de língua inglesa quanto com Associações de professores de outras línguas estrangeiras. A APIRS também participou na fundação da CIAPLEM – Comissão Integradora das Associações de Línguas Estrangeiras Modernas – como órgão de atuação política supra-associações, na defesa do ensino de LE de qualidade e da instituição do plurilingüismo, especialmente nas escolas da rede pública estadual. Na busca de maior qualificação do professor, a APIRS criou núcleos de regionalização para que sua ação alcance aqueles profissionais que não residem na Capital. Também tem recebido bolsas de estudos para países de língua inglesa, publica ‘newsletter’ semestral, organiza ‘Open House’s e encontros anuais sozinha e integradamente com outras associações de professores de língua inglesa. Em todas as suas ações, a APIRS tem buscado dar apoio e oportunidades para maior qualificação dos professores, no entendimento de que o ensino da LE não é uma área do conhecimento isolada, mas toma sentido a partir de sua integração dentro de um contexto educacional e curricular.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira.” In.: *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Número 1, Uberlândia, 1997. p. 29-41

BAGHIN, Débora C M. & ALVARENGA, Magali B. “A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças.” In.: *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Número 1, Uberlândia, 1997.p 53-58

BOHN, Hilário. “Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras.” In.: *Linguagem & Ensino*, volume 3, número 1. Pelotas: Educat, 2000. p117-138.

DUTRA, Deise Prina. “Professores em formação e a prática reflexiva”. In.: *Anais do III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais e 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG*, Belo Horizonte. [no prelo]

JORGE, Miriam dos Santos. “Novas perspectivas na formação de professores de inglês: a formação do profissional reflexivo.” In.: *Anais do III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais e 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG*, Belo Horizonte. [no prelo]

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. “A identidade do professor de inglês.” In.: *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Número 1, Uberlândia, 1997. p. 9-17

QUINTANILHA, T.M.R. APLISC: The youngest sister. In *Programme Book - III Convention of the Associations of English Teachers of the States of Rio Grande do Sul (APIRS), Santa Catarina (APLISC) and Paraná (APLIEPAR)*, 2000, p.39-40.

SILVA, Izabel Maria. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2000.



# Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática

Maura R. Dourado  
Glória M. Obermark  
Universidade Federal da Paraíba

## INTRODUÇÃO

Os parâmetros curriculares nacionais, elaborados pelo MEC para nortear o ensino fundamental e médio, procuram contribuir na correção de falhas em nosso sistema educacional, visando sua transformação no sentido de atender às necessidades de nossa atual sociedade, através da melhoria na qualidade de ensino, conforme a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases Educacionais.

O termo *parâmetro* transmite a idéia de que apesar das diferenças regionais, culturais e políticas, podemos construir referenciais que possam ser aplicados a todo o país através de “pontos comuns” do conteúdo educacional, sem entretanto, ignorar essas diversidades.

Já o termo *currículo* apesar de historicamente significar “lista de matérias” ou programas de conteúdo de disciplinas, também representa “princípios e metas do projeto educativo”. Aos parâmetros curriculares nacionais foi atribuída uma certa flexibilidade com o propósito de promover discussões e reelaborações, quando e onde se fizerem necessárias, a fim de melhor se adequar à realidade local, incluindo ou excluindo conteúdos considerados necessários ou não.

A partir da 5ª série do ensino fundamental, pelo menos uma língua estrangeira deve compor o currículo, garantindo ao aluno a oportunidade de ver o mundo através de outras perspectivas possibilitando-lhe acesso à pesquisa, ao avanço científico e tecnológico, ao mundo dos negócios, além de facilitar-lhe a comunicação intercultural e o desenvolvimento de mecanismos de apreciação de costumes e valores da cultura estrangeira e, conseqüentemente, de sua própria cultura (PCN de Língua Estrangeira, p. 37).

Tendo em mente que os parâmetros curriculares nacionais são princípios a serem discutidos sobre “uma prática reflexiva do ensinar e do aprender em sala de aula” (Moita-Lopes, 1999, p. 18) e a dificuldade do MEC via Secretarias de Educação em fazer a transposição didática dos mesmos, gostaríamos de tratar de algumas questões que perpassam o ensino de línguas, em geral, e o de ensino de língua estrangeira, em particular, que, a nosso ver, precisam de um maior debate entre os professores para que estes possam se posicionar diante da proposta e dos pressupostos que a balizam, fazendo as adaptações necessárias às necessidades regionais.

#### A NATUREZA SOCIOINTERACIONAL DA LINGUAGEM

Levando em consideração que o usuário da linguagem não existe num vácuo social e que, portanto, constrói sua identidade através do discurso e em função da relação com o outro, os parâmetros curriculares nacionais em línguas estrangeiras priorizam o engajamento discursivo do aluno. Esta relação dialógica marcada pelo confronto entre discursos (cf. Bakhtin, 1995) que veiculam percepções, crenças e valores compartilhados e distintos gera, inevitavelmente, embates, uma vez que expõem o aluno a outras percepções, crenças e valores, não apenas dos membros de uma mesma cultura, mas também daqueles pertencentes a outras culturas. Neste aspecto, é inegável o avanço dos pressupostos teóricos dos parâmetros curriculares nacionais rumo à cidadania crítica e consciente do aprendiz. Desse modo, os professores de línguas estrangeiras assumem um papel privilegiado na formação

crítico-social do cidadão, desenvolvendo e refinando habilidades adequadas que o capacitem a “se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (PCN de Língua Estrangeira, p. 15), ou seja, entender, questionar, aceitar e, até, transformar o seu próprio contexto cultural.

### AS NOÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE

Do ponto de vista educacional, a língua estrangeira pode contribuir para estreitar as relações entre as disciplinas básicas do currículo, diminuindo assim a fragmentação curricular através da interdisciplinaridade. Tal proposta apresenta uma visão de língua estrangeira como instrumento de construção e ampliação de conhecimentos trabalhados em outras áreas de conhecimento, que poderiam receber um enfoque diferente por meio da diversidade de textos que circulam socialmente, gerando assim maior conscientização do aprendiz para os diferentes instrumentos ou formas cristalizadas, seus usos e propósitos discursivos.

Embora os parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira não preconizem o ensino de gêneros discursivos, eles assim o fazem em língua portuguesa:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN de Língua Portuguesa, p.23)

A transversalidade possibilita a relação entre aprender conceitos teoricamente sistematizados e questões da vida real. Os temas transversais, escolhidos pela urgência social para perpassar todas as áreas do currículo, compreendem ética, orientação sexual, meio-ambiente, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo. Aqui não se propõe que uma disciplina específica tente dar conta de um ou outro tema, mas que estes sejam debatidos em sala de aula por todos os professores. Dessa forma, um professor de língua estrangeira pode e deve trabalhar com o tema “droga” e não partir da suposição de que este tema seja da incumbência de

um outro professor ou da família. Assim, o professor acima não só estreitaria as relações com as disciplinas de Ciências na medida em que tratasse, por exemplo, dos males causados pelo uso da droga ou com a Matemática na medida em que trabalhasse com as taxas de mortalidade provocada pelo uso de drogas, ou ainda, com as estimativas de prejuízos da indústria de tabaco, face ao número crescente de processos judiciais impetrados por consumidores que se dizem lesados física, moral e psicologicamente, como também contribuiria na formação do cidadão crítico e consciente das conseqüências de suas ações.

Em resumo, as noções de interdisciplinaridade e transversalidade na língua estrangeira permitem que o aluno possa analisar os temas trabalhados com um certo distanciamento, abrindo-lhe os horizontes, possibilitando-lhe novas experiências e levando-o a refletir sobre idéias pré-concebidas. Acredita-se que isso possa contribuir na sua aquisição de capacidade crítica e construtiva para o pleno exercício da cidadania.

### TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

No tocante à transposição didática, uma das questões a serem colocadas é o que deve ser ensinado. De um lado, as necessidades sociais que devem ser apontadas pela escola, a qual, por sua vez, deve ter “clareza quanto ao seu projeto educativo” (PCN, Introdução, p.11). Atrelado ao objeto de estudo, temos o quando, o como e o porquê ensinar este ou aquele conteúdo. De outro lado, temos as capacidades reais dos alunos ou zona de desenvolvimento próximo (ZPD), defendida por Vygotsky. Em ambas as considerações, os parâmetros curriculares nacionais ressaltam a importância do papel da escola em levantar tais necessidades e capacidades, com o objetivo de construir um modelo didático de forma que o “conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo” (PCN, Introdução, p.10), contribuindo desse modo para o exercício da cidadania.

Pela inacessibilidade para grande parte dos professores aos referenciais teóricos que norteiam os parâmetros curriculares

nacionais, como por exemplo, as teorias de aprendizagem de Vygotsky e teoria de gêneros de Bakhtin, o programa estratégico 'PCN em Ação' do MEC visa estabelecer parcerias com as Secretarias de Educação com o objetivo de intervir de uma maneira efetiva no sistema educacional, apresentando metodologias específicas para o trabalho de uma rede de formadores, junto aos professores das redes de ensino. Tal programa conclama algumas instituições de ensino superior (sendo a maioria representada por seus respectivos colégios de aplicação, vide Anexo 1) a aderirem ao programa, a fim de se transformarem em pólos multiplicadores de uma prática estratégica de leitura orientada dos parâmetros curriculares nacionais para a formação continuada de professores, com "responsabilidades definidas e compartilhadas" (MEC/SEF, 2000, p. 5).

A iniciativa do MEC em criar pólos multiplicadores de implementação dos parâmetros curriculares nacionais não é pioneira, pois já existem algumas instituições que possuem programas institucionalizados, engajados nesse propósito. Na Universidade Federal da Paraíba, na área de línguas estrangeiras, o Programa de Apoio ao Ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Fundamental e Médio (PAELE), entre outros de caráter permanente, vem desde 1994, promovendo eventos, cursos de aperfeiçoamento, atualização, atendimento didático-pedagógico (PEC-RP) aos professores da rede pública, assim como aos alunos concluintes de Letras. Nos últimos dois anos, o PAELE tem oferecido atividades com o intuito de familiarizá-los com os parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira. Estes eventos têm evidenciado o desconhecimento de grande parte dos professores tanto da rede pública como da particular, dos referenciais propostos pelo MEC (Obermark, 1999).

Apesar deste esforço, Dourado (1999) aponta as dificuldades dos professores em entender a maioria dos objetivos do ensino de língua estrangeira. A pesquisadora entrevistou 25 professores de língua estrangeira do município de João Pessoa, que realizavam uma jornada de atualização em ensino da língua inglesa (JOFEM<sup>1</sup>) para que identificassem quais dos objetivos propostos

---

<sup>1</sup> Jornada de Formação do Educador Municipal

pelo parâmetros curriculares nacionais, eles acreditavam auxiliar seus alunos a alcançarem. Dentre os sete objetivos, os dois seguintes foram os mais recorrentes:

- “reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo” (76%)
- “ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados” (64%)

Coincidentemente, esses objetivos com maior incidência de respostas são os dois considerados os mais acessíveis. Quanto aos demais, conclui-se que seria necessária uma orientação mais sistemática junto aos professores, sobre os pressupostos teóricos que regem o ensino tanto de língua portuguesa quanto de língua estrangeira, nos parâmetros curriculares nacionais, promovendo assim, a formação dos próprios professores de maneira crítica e consciente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas realizadas recentemente (Grigoletto, 1999; Coracini, 1999) mostram como muitos livros didáticos se encontram na contramão da atual política educacional brasileira. Se por um lado objetiva-se a formação crítica do cidadão, do usuário competente da linguagem, por outro, as atividades propostas por esses livros didáticos continuam favorecendo, por exemplo, a leitura não crítica de textos, através de exercícios de recuperação de informação em vez de interpretação e construção de significado.

Acreditamos que a proposta educacional do MEC de formarmos usuários da linguagem que sejam capazes de atuar discursivamente, percebendo desigualdades sócio-culturais, exige mudança significativa das práticas atuais de sala de aula, que só poderão ser concretizadas quando for dada ao professor a oportunidade de refletir em grupo, isto é, dialogicamente em função do outro, sobre os pressupostos teóricos que balizam os parâme-

tros curriculares nacionais, bem como sobre sua própria compreensão de tais princípios teóricos. Essa auto-reflexão crítico-consciente poderá, então, levar o professor a transformar sua prática e, assim, realizar a transposição didática dos parâmetros mais fundamentada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. SP: Hucitec, 1995.

CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

DOURADO, M.R. *Dos parâmetros curriculares nacionais à prática de sala de aula*. Trabalho apresentado no III Encontro Paraibano sobre Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. João Pessoa: UFPB, 1999.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In M. J. Coracini (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 79-91.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*; introdução, 1998.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*; Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, 1998.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*; Língua Estrangeira, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, 1998.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros em Ação: uma proposta de articulação entre instituições formadoras e sistemas de ensino*, 2000.

MOITA-LOPES, L. P. A contribuição da Lingüística Aplicada na formulação dos parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira: a questão dos temas transversais. *Intercâmbio*, 8, 1999. p.17-24.

OBERMARK, G. M. A Língua estrangeira no ensino fundamental e a nova lei de diretrizes e bases. Trabalho apresentado no III Encontro Paraibano sobre Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. João Pessoa: UFPB, 1999.

## ANEXO 1

*INSTITUIÇÕES FORMADORAS CONVIDADAS*

- Colégio de aplicação - UFSC
- Núcleo de Desenvolvimento Infantil - UFSC
- Colégio de aplicação – UFRGS
- Colégio Universitário – UFV /MG
- Colégio de aplicação João XXIII- UFJF /MG
- Escola Fundamental do centro Pedagógico – UFMG
- Escola de Educação Básica – UFU / MG
- Escola de 1º Grau Experimental de Vitória – UFES
- Colégio de aplicação – UFRJ
- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação Básica – UFG / GO
- Escola de Aplicação – UFRR
- Colégio de aplicação – UFAC
- Núcleo Pedagógico Integrado – UFPA
- Colégio de aplicação – UFPE
- Colégio de aplicação – UFSE
- Colégio Universitário – UFMA
- Núcleo de Educação Infantil – UFRN
- Colégio de aplicação Pedagógico – UEM/PR
- Universidade Metodista de Piracicaba
- Universidade Federal da Paraíba
- Universidade Estadual da Paraíba
- Universidade Estadual do Amazonas
- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
- Universidade Caxias do Sul
- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
- Universidade Federal de Alagoas
- Universidade do Estado da Bahia

# A manutenção do ensino da língua ucraniana em comunidade bilíngüe: português/ucraniano

Marlene Maria Ogliari  
Universidade Estadual do Centro-Oeste

## FATORES RESPONSÁVEIS PELA RECRIAÇÃO, MANUTENÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA ÉTICA EM PRUDENTÓPOLIS

Junto à exigência de satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, os imigrantes ucranianos, que saíram de sua terra natal em fins do século XIX, em grandes levas, trouxeram para o Brasil, mais especificamente, para o município paranaense de Prudentópolis, todo o universo sociocultural adquirido na pátria de origem.

A partir desse universo sociocultural de referência, constituíram-se como comunidade de fala e, vivendo há mais de um século em terras brasileiras, como qualquer outra comunidade humana transplantada de seu cenário de origem, envolveu-se em inúmeros acontecimentos histórico-sociais no país de adoção, os quais foram responsáveis pela contínua modificação do universo simbólico de referência trazido de além-mar.

A busca da Terra Prometida envolveu quase exclusivamente o deslocamento de famílias, isto é, de jovens casais, com alguns filhos. Havia também núcleos familiares maiores, com avós, tios, primos, ou, às vezes, até pessoas não-aparentadas. De imediato, isso possibilitou a continuação do uso da língua de origem, mas não necessariamente sua manutenção. A continuidade de uso desse capital simbólico tornou-se também possível devido à mão-de-obra ser exclusivamente familiar, o que conti-

nua ocorrendo, como constatamos em muitas das famílias observadas e/ou entrevistadas.

Após ajudarem nas medições dos lotes e estando definidas as localidades em que se deveriam fixar os imigrantes, foram eles instalados em toscas moradias que serviam de abrigo, à margem das chamadas linhas de demarcação:

... Esperávamos receber a terra: 10 alqueires por família. Os nossos, em mutirão, trabalharam duro na abertura de picadas, na medição dos terrenos, no desmatamento, na construção das moradas... uma família ajudava a outra ... (O Prácia n. 11: 20/03/1936, p. 03)

Como todas as propriedades rurais ou a grande maioria delas era formada por pequeno lote de terra, e os imigrantes foram fixados ora mais, ora menos distante do centro do povoado de Prudentópolis, isso provocou o surgimento de grandes vilas rurais. Outro fato constatado nos arquivos históricos da imigração foi o de que os agentes locais responsáveis pela imigração não observaram uma das exigências do governo federal, que era a de envolver no mesmo núcleo rural uma mescla de estrangeiros de várias nacionalidades com os nacionais. Assim se evitaria, segundo os governantes, a formação dos chamados “quistos étnicos” (Andreazza, 1996).

A contigüidade dos lotes entre os imigrantes ucranianos de Prudentópolis criou configurações de sociabilidade que favorecia não somente a nuclearização familiar. Essa sociabilidade possibilitou a formação de uma rede de apoio poderosa, quer econômica, quer sociocultural, quer lingüística, tornando-se, evidentemente, um dos elementos de domínio da ucraniedade sobre uma rápida e natural aculturação contextual. Seguramente, esse foi um dos fatores que possibilitou e promoveu a continuação do uso da língua de origem, afirmação que é corroborada, por exemplo, por Romaine(1995, p. 40):

... quando um grande grupo de concentra em determinada área geográfica tem mais capacidade para preservar sua linguagem.

Inseridos em pequenas propriedades rurais e em função de uma economia de abastecimento e de trabalho livre, produziram alimentos diversificados, porém voltados basicamente para a subsistência. Isso não favoreceu, por várias décadas, diferenciação socioeconômica que fosse significativa, entre os descendentes de ucranianos de Prudentópolis. Além disso, a situação econômica como um todo – incluindo a falta de assistência técnica e financeira, a carência de utensílios adequados para a derrubada da mata, a aplicação, em terras tropicais, dos conhecimentos que trouxeram da Galícia sobre o que, como e quando plantar produtos agrícolas – foi a grande responsável por inúmeras das peripécias pelas quais passaram os imigrantes ucranianos prudentopolitanos. Tais fatores retardaram consideravelmente o incremento do poder aquisitivo das famílias emigradas, muitas das quais permanecem, ainda, em patamar economicamente muito baixo.

Mesmo tendo sido instalados próximos à sede do povoado, os imigrantes permaneciam isolados, porque o deslocamento do interior para a sede urbana era muito difícil, quase impraticável, pois o município em pauta tem configuração muito acidentada, com terrenos bastante ondulados, muitos rios caudalosos e muitas quedas de água, ou saltos. Por isso, a região estava praticamente despovoada até o início do século XX, dado que as terras não se mostravam propícias para a invernagem de gado. Assim, se, pelos acidentes geográficos, a colônia se privou do desenvolvimento econômico, por outro, viu favorecida a preservação de seus valores étnicos.

Ao lado disso, os imigrantes ucranianos eram majoritários sobre qualquer uma das etnias instaladas em Prudentópolis e permaneceram assim até poucos anos atrás, segundo dados do IBGE. Dessa forma, a aproximação geográfica entre eles, acrescida do isolamento geográfico e da hegemonia étnica, só poderia favorecer a manutenção das fronteiras, dos limites e dos traços específicos de suas tradições. Em outras palavras: próximos, isolados e hegemônicos etnicamente, eles criaram uma barreira quase intransponível à penetração do universo referencial brasileiro. Na medida em que essa barreira foi-se dissolvendo, o português invadiu paulatinamente seus lares.

A configuração que as propriedades adquiriram propiciou, por outro lado, a predominância das decisões do grupo sobre as dos indivíduos. Dessa forma, isolados, unidos e submetidos à decisão grupal, criaram condições comunitárias próprias para a implantação do regime jurídico de organização do trabalho cooperativista. Esse “modus operandi” foi aceito de imediato e proliferou rapidamente, em função das circunstâncias histórico-sociais em que se encontravam, isto é, dependiam da união porque ela representava a própria sobrevivência, em um contexto que se lhes afigurava como totalmente adverso. Boruszenko(1995) encontrou registros que comprovam a existência, desde 1898, de associações comunitárias e cooperativas comerciais. Elas foram tão difundidas junto à comunidade que, em 1913, atingiram o número de 32, dentre as quais ficaram famosas a Prosvita, a Ruska Tchcida, a Narodnei Dim, que tinham como objetivos principais preservar os valores culturais trazidos do país de origem e promover a união e o desenvolvimento das comunidades ucranianas inseridas no contexto brasileiro.

Junto a todos os fatores que apontei acima, responsáveis, em parte, pela recriação e manutenção do universo sociocultural e lingüístico do país de origem, no país de adoção, há um outro, cujo poder legitimado em terras brasileiras, transformou-se em um poderoso fator de manutenção da língua étnica: o rito ucraniano católico. Segundo dados obtidos junto à comunidade local, 99% dos imigrantes ucranianos que se fixaram em Prudentópolis e seus descendentes atuais pertencem à religião católica, mas de rito ucraniano:

Uma forma própria e particular de expressar a sua religiosidade, traduzida nas celebrações litúrgicas, muito diferentes das celebrações do rito latino, predominante no Brasil(Hanicz, 1996, p. 71).

A diferenciação de ritos, vinculados à mesma religião, legitimada em Prudentópolis, estabeleceu limites étnicos extremos e, por vezes, bastante conflituosos. Tal situação evidenciou a dimensão social desse elemento como demarcador de campos de relações na sociedade. Assim:

O rito se constitui num sistema simbólico estruturado e funciona como um princípio de estruturação/desestruturação, inclusão/exclusão, associação/dissociação, integração/ desintegração não somente do mundo religioso, mas também do mundo social da comunidade (Bourdieu, 1992, p. 30).

Em Prudentópolis, ele funcionou basicamente como fator de exclusão porque a liturgia, justamente com todo o complexo litúrgico se manifestou, desde o século IX, mediante uma língua específica, o chamado eslavo litúrgico, substituída pela língua ucraniana moderna em função da sua continuidade histórica. Todas as celebrações religiosas efetivadas nas Igrejas dos católicos-ucranianos de Prudentópolis são realizadas, até a presente data, através da língua ucraniana.

A importância capital do rito, na manutenção da sólida auto-diferenciação ética e, por extensão, na preservação da língua ucraniana em Prudentópolis, pode ser verificada também através da situação lingüística em que se encontram os demais grupos étnicos que aí se instalaram aproximadamente na mesma época do grupo étnico em estudo. Nenhuma dessas outras comunidades, cujos descendentes ainda se encontram na região, manteve a língua de origem dos antepassados. Havia, inclusive, outros grupos étnicos religiosos, como o dos alemães luteranos, que também são, atualmente, monolíngües em português, embora continuem a praticar a religião de seus antepassados. Todos abandonaram a língua de origem tão logo foram adquirindo os valores culturais do país de adoção. Os italianos, por exemplo, e muitos poloneses, na medida em que se juntaram aos católicos nacionais, tenderam a dissolver os limites étnicos do grupo e agregaram-se às comunidades autóctones ou a outras da região em estudo.

Considerando todo o cenário de inserção e vivência dos ucranianos de Prudentópolis já descrito até aqui, fica fácil deduzir que a língua ucraniana tinha todos os ingredientes favoráveis a sua permanência como língua de comunicação do grupo, formando, conseqüentemente, uma comunidade de fala ucraniana dentro do cenário lingüístico nacional.

Junto aos fatores referidos que favoreceram o uso doméstico da língua ucraniana na região em tela, a vinculação rito-língua responsável pela auto-diferenciação étnico-religiosa do grupo desencadeou a necessidade de se criar escolas para que o ensino sistemático da língua ucraniana fosse efetivado. Tal necessidade se justifica pelo fato de que a igreja precisa manter o seu capital simbólico e afirmar a eficácia desse capital em vista da própria preservação e continuidade. E, para se manter em terra estrangeira, seus representantes criaram e utilizaram os mais variados recursos e aparelhos ideológicos, que, juntos, formaram a base para o florescimento de uma poderosa organização religiosa com sede e foro em Prudentópolis.

Já em 26 de junho de 1897, veio da Ucrânia para Prudentópolis, um padre pertencente ao rito ucraniano-católico e a congregação de São Basílio, o padre Silvestre Simão Kysema. A partir dessa data, esse padre passou a residir na região. Em função disso os imigrantes ucranianos construíram a sua capela, a qual foi transformada em paróquia no ano seguinte. Entre as várias providências tomadas pelo pároco em prol da manutenção da língua étnica, indexada à religião, consta a fundação de escolas em vários núcleos rurais, a partir de 1898:

Geralmente construídas à sombra das igrejas, as escolas haveriam de ser a continuação do púlpito e agrupariam ao seu redor tanto as atividades religiosas quanto as sociais. Isso aconteceu não somente nos primórdios da colonização, mas por tempo mais duradouro. As atividades religiosas e culturais se mesclavam perfeitamente, e por isso a escola era o espaço favorável a qualquer evento comunitário, sendo também um ambiente ideal para a evangelização (Hanicz, T. Os Basilianos e a questão escolar ucraniana brasileira. Texto no prelo).

O incentivo à criação de escolas, desencadeado pela organização religiosa basiliiana, não se restringia à alfabetização, segundo Hanicz:

... era algo estritamente ligado à religiosidade e ao rito. Naquelas circunstâncias era extremamente necessário saber a língua dos pais porque dela dependia a vitalidade e a perfe-

tuidade do rito. Tudo isso abrangia um universo religioso cultural mais amplo e complexo. No fundo era uma questão de vida ou morte. A comunidade estava entre o sobreviver e o desaparecer. Para os missionários esta situação era de grande peso, porque tinha a ver com o sucesso ou com o fracasso da missão além mar. Se as crianças não aprendessem a ler, a escrever e a falar a língua se seus pais, como poderiam aprofundar-se no catecismo? Como ficaria a liturgia? Assim, a questão escolar era uma preocupação permanente, o pão de cada dia... (texto no prelo).

Assim, o motivo que desencadeou a preocupação da igreja com a questão escolar, a manutenção do capital cultural religioso, evidencia-se plenamente no texto acima. Isso acontecia principalmente porque o referido capital cultural religioso foi veiculado, desde sua origem, através de um código lingüístico específico, quer oral, quer escrito, conforme já apontamos acima. O próprio missionário dava aulas de catecismo e língua ucraniana em sua residência.

Mesmo os pais alegando miséria, dizendo não terem condições para pagar aos professores e manter uma escola, venceu o missionário. Os pais não só pagavam ao professor certa quantia mensal relativa a cada filho que freqüentava as aulas, mas também se comprometiam a ajudar o professor na derrubada do mato para a plantação da roça (Hanicz, texto no prelo, p. 5). Entre as escolas surgidas, a da Linha Nova Galícia começou a funcionar com 24 alunos, alguns dos quais – cujos pais não tinham condições financeiras – tinham a despesa paga pela organização religiosa.

Zinko(1950, p. 133) descreveu a situação de uma das escolas ucranianas dessa época, da seguinte forma:

O próprio professor colocou à disposição a sua casa, construída de tábuas lascadas medindo 4,5m x 3,5m. Foram feitos três bancos e sentavam cinco crianças em cada banco. Como o espaço fosse pequeno e o número de crianças maior, as aulas foram divididas em dois turnos. Cada turno com 15 crianças. Havia somente uma cartilha. A aula iniciava-se com uma ora-

ção e seguia-se sem intervalo até o meio-dia. Igualmente acontecia no período vespertino, até chegar a hora de ir para a casa.

Nas escolas, cada professor podia ensinar à sua maneira e escolher as disciplinas, de modo geral, aleatoriamente. Especialistas sobre o tema (Zinko, 1950; Hanicz, texto no prelo) indicam que a maioria dos professores ensinava religião, língua ucraniana, contos e língua nacional. As aulas de língua nacional, dadas em língua ucraniana sobre o português, resumia-se a cópias de um único livro. Posteriormente, incluiu-se leitura, ditado e composição (Entrevista n. 3, 1998). Considerando que o objetivo primeiro e, por vezes único, era a alfabetização em língua ucraniana, o tempo destinado ao ensino da língua do país de adoção era o menor possível: uma vez durante a semana, ou, conforme a localidade ou a competência lingüística do professor, uma vez no mês, sem nenhuma exigência de aprendizagem (Entrevista n. 3, 1998). A situação só se alterou quando surgiram as escolas subvencionadas, fiscalizadas pelos inspetores de ensino do Estado.

É interessante acrescentar que era convidada para dar aulas a pessoa mais letrada da localidade, a qual, porém, tinha, às vezes, conhecimento bastante rudimentar da língua étnica:

... meu falecido avô foi professor em Prudentópolis, mas que tipo de professor? Lá na Ucrânia ele ajudava o padre nas celebrações da missa. Ele era sacristão e por isso terminou sendo professor aqui, só porque sabia ler e escrever um pouquinho, em ucraniano... (Entrevista n. 4, 1998).

Além disso, conforme a língua que o mais letrado dominava, ela passava a desempenhar a função de língua da educação na localidade. Havia, então, núcleos rurais com aulas em ucraniano, em polonês, ou ainda em alemão; em português, apenas na sede urbana, pelo menos durante as primeiras décadas do século XX. Em relação ao interior, considerando que os imigrantes ucranianos eram a maioria absoluta, a língua ucraniana desempenhou, por longo período, a função de língua da educação. Além disso, o ucraniano era a L1 e a língua doméstica de, praticamente, todos os alunos, bem como dos pais e dos professores. Segundo depo-

imentos coletados na região, a influência da língua ucraniana era tanta, nas décadas iniciais do século XX, que até os nativos se viram obrigados a aprender a língua dos imigrantes. A exceção ficava por conta dos imigrantes poloneses, fixados também na região. Por serem mais escolarizados do que os ucranianos das primeiras levas (Entrevista n. 2, 1998), um ou outro imigrante polonês era às vezes escolhido como professor, sob protesto de muitos pais. Nesse caso, as aulas eram geralmente bilíngües, polonês-ucraniano. Os livros em ucraniano, quer didáticos, quer religiosos ou literaturas, eram importados da Ucrânia, via associações comunitárias, cooperativas ou associações religiosas. Mas o material didático em português, extremamente raro, vinha de Curitiba, onde era possível encontrar modelos de cartilha. Esse material, em número extremamente reduzido, era encaminhado às escolas e competia com a relativa abundância de material didático-religioso escrito em língua ucraniana.

O tema “escola” vai ganhando consistência na comunidade de fala ucraniana paranaense, desencadeando, em 1907, uma reunião dos líderes ucranianos com a finalidade de criar-se um sistema escolar:

*Na reunião foi escolhido uma delegação de líderes ucranianos a qual foi ao governador do estado e solicitou a criação de escolas locais mistas, brasileiro-ucranianas...(Zinko, 1950, p. 51).*

A partir de então, a questão “escola” fez surgir, no Paraná, dois blocos distintos:

...o bloco de Prudentópolis, de tendência conservadora, liderado pelos basilianos e vinculado à igreja; e o bloco de Rio Claro, de tendência liberal, marcadamente anticlerical, liberado pela intelligentsia. São dois modelos distintos que apesar de terem o mesmo objetivo – a preservação da identidade cultural e da ucraniedade – caminhavam por vias diferentes.(Hanicz, texto no prelo, p. 5).

Em agosto de 1910, por causa das divergências, acontecia em Curitiba um congresso ucraniano. Nesse criou-se um

Conselho Escolar (Chklhná Rada) e um Conselho Popular (Naródnia Rada), com sede em Prudentópolis (Hanicz, texto no prelo, p. 5). Para resolver o impasse sobre a questão escolar, a igreja católica-ucraniana de Prudentópolis lança mão da imprensa, que começa a funcionar a partir de 1911. Desde então, são editados, na região e em ucraniano, livros devocionais, livros de canto, de alfabetização, cartazes, panfletos, edições não-periódicas e os dois principais órgãos de divulgação da organização religiosa local e mundial: a revista mensal “Missionar”(junho de 1911) e o jornal quinzenal “O Prácia” (dezembro de 1912).

A imprensa basiliiana aliou-se à questão escolar, desde sua origem. Na edição de lançamento, um dos redatores, extremamente apocalíptico, praguejava:

*Um grande pecado há de cair sobre esses pais que não dão condições a seus filhos de serem cidadãos instruídos... (O Prácia, n. 1, 1912).*

Ou, mais ameno, revelava sua verdadeira preocupação:

*... se não tivermos escolas, as nossas crianças não aprenderão a ler, a escrever, e então quem vai ler o Missionar, o Prácia e quem vai sustentá-los? E do mesmo modo, a Igreja, o rito e a fé do nosso povo ... ( O Prácia, n. 7, 1913)*

Assim, pela imprensa e pelo púlpito a Igreja católica-ucraniana de Prudentópolis dirigia seus paroquianos às escolas ucranianas. O ensino particular das Irmãs Servas de Maria Imaculada, através do Colégio Santos Anjos, fundados em 1911, passa a ser, de imediato, o executor básico do objetivo imposto pela organização religiosa local: alfabetizar os filhos dos imigrantes em língua ucraniana.

O Colégio Santos Anjos mantinha apenas internato (fechado durante período da repressão) e curso primário, cujos alunos eram exclusivamente ucranianos ou descendentes. Além das disciplinas regulares do currículo, as Irmãs também davam aulas de religião e de língua ucraniana. Para o ensino de português, tanto para as crianças como para as próprias religiosas, foram contratados professores leigos. As aulas de língua ucraniana-

na nunca deixaram de existir nessa instituição particular de ensino, mesmo em alguns dos períodos de repressão às línguas estrangeiras. O Colégio Imaculada Virgem Maria, sua denominação atual, tem 300 alunos, distribuídos da pré-escola ao segundo grau. Continua com regime de externato e internato, que, todavia, não mais se limita a alunas de origem ucraniana. Além da sede, a congregação hoje conta com colégios e residências para as religiosas em nove núcleos rurais do município de Prudentópolis. Na sede, o ensino continua particular, mas as escolas dirigidas pelas religiosas, no interior do município, são estaduais e municipais, cujas instalações são alugadas. O ensino de língua ucraniana nessas escolas transformou-se em matéria curricular, instituído através do decreto estadual n. 453/91.

Capri e Olivero, em 1923, documentaram a participação das religiosas, no desenvolvimento do ensino no Paraná, da seguinte forma:

Em quase todas as colônias as Congregações religiosas mantêm escolas, em edifício próprio, destinadas aos filhos dos camponeses, internatos ou semi-internatos, por preços módicos. Tais estabelecimentos acham-se registrados na Inspetoria Geral do Ensino, seguem o programa oficial e são obrigados a ter professor competente para o ensino da língua nacional, geografia e história pátria. Para facilitar o estudo dos professores estrangeiros, o governo mantém na capital dois cursos gratuitos: um para religiosas e outro para homens e senhoras. Findo o curso, os candidatos recebem um certificado que os habilita a exercerem o magistério particular em qualquer parte do território estadual (p. 118).

Manifestações culturais ucranianas como encenações de peças teatrais de cunho religioso e canto coral, efetivadas em ucraniano, eram promovidas seguidamente na sede urbana e no interior do município, sob a orientação da organização religiosa. Tais atividades se desenvolveram na região sobretudo porque a liderança religiosa local percebia a invasão da língua portuguesa nos contextos extra-familiares. Por isso, a necessidade de se criar formas culturais que exigissem o ensino da língua ucraniana, reavivando seu aprendizado e, conseqüentemente, mantinha-se,

por meio desses mecanismos, a língua e a religião, na comunidade de fala ucraniana de Prudentópolis. Através de associações comunitárias, importavam livros da Ucrânia e, com esse material, criavam bibliotecas na sede e em vários núcleos rurais. Dessa forma, além de disporem de material didático para o ensino e para o lazer, mantinham-se atualizados no que se refere à língua de origem.

Entre os encontros efetivados pela liderança ucraniana, cujo tema principal era a questão cultural-educativa do grupo étnico, o que aconteceu em Dorizon no período de 7 a 9 de julho de 1922, revestiu-se de plena importância para o futuro do ensino da língua ucraniana no Paraná. A partir desse congresso, adotou-se o programa da escola pública para todas as escolas ucranianas particulares. Ao programa da escola pública, conhecidas como escolas subvencionadas, acrescentaram-se a língua, a história e a cultura ucranianas, que eram dadas em sistema de contra-turno. O ensino dessas disciplinas quanto à metodologia a ser adotada, foi bastante discutido pelas lideranças, principalmente em relação ao ensino da língua étnica. Reciclagens anuais efetivadas no período de férias foram propostas no referido encontro, para que houvesse um ensino da língua ucraniana atualizado, homogêneo e de qualidade. É interessante frisar que a preocupação com a qualidade de ensino no que tange a política de ensino de línguas estrangeiras, já se fazia presente, no grupo, desde a década de 20.

#### A INTERVENÇÃO FEDERAL E/OU ESTADUAL NO ENSINO DAS LÍNGUAS COEXISTENTES PORTUGUÊS/UCRANIANO

Na medida em que o estado passava a intervir no sistema educacional do município, a organização religiosa mantinha o ensino da língua ucraniana através das instituições religiosas e através das chamadas escolas paroquiais. Todas em franca atividades no município, atualmente. Portanto, a criação de escolas públicas e a impossibilidade de continuar mantendo as escolas particulares no interior do município, alterou o panorama de ensino de línguas na região. O depoimento transcrito abaixo, completa e ilustra melhor as colocações já feitas:

*... aí quando começaram os primeiros professores nomeados, subvencionados federais, aí começaram a vir os inspetores federais para inspecionar as escolas e o ensino. Isso aconteceu porque Prudentópolis era o terceiro município mais populoso do estado, no começo do século XX. E o povo daqui era muito pobre, os imigrantes ucranianos principalmente. Mesmo os padres obrigando, eles não conseguiam sustentar o professor. Então vieram os professores subvencionados e os inspetores e eles diziam que a escola só seria subvencionada se ela tivesse aula de português e se os alunos soubessem ou aprendessem falar, ler e escrever em português e isso desde 1909 nos núcleos rurais mais populosos como Ponte Nova, Marcondes, Patos Velhos, Nova Galícia, Vicente Machado ou naqueles bem próximos da sede da vila. Na cidade sempre teve aulas de português e professores brasileiros, no interior demorou e ali tinha professores de origem ucraniana e professores brasileiros, mas os alunos, esses eram 90% imigrantes ucranianos ou descendentes de ucranianos ... (Entrevista n. 3, 1998).*

Logo, desde a criação das escolas subvencionadas, a língua portuguesa se impõe e passa a ser ensinada como matéria obrigatória na comunidade de fala ucraniana de Prudentópolis, aí instaurando, dessa forma, uma situação de conflito sociocultural contínuo e aberto, através da escola pública, como comprova o depoimento abaixo:

*No interior, a professora ensinava português porque era obrigada. E quando chegava o inspetor ou inspetora para fazer as provas, rezavam em ucraniano, cantavam o hino nacional em português e começavam a fazer a prova toda escrita em português. Durante a prova, isso até uns 20 anos atrás, em alguns lugares, conversavam em ucraniano entre eles, um respondia para o outro o que ele não sabia em ucraniano e este escrevia em português e às vezes escrevia até em ucraniano nas provas ... (Entrevista n. 4, 1998).*

Nova alteração no ensino e no uso das línguas coexistentes, na região, acontece quando são vedados o uso e o ensino de línguas estrangeiras no território brasileiro, a partir de 1937. Essa

ação, de caráter nacional, provocou o esvaziamento ou a fragmentação da organização religiosa basiliense. Muitas das atividades sociais estagnaram ou passaram a ser exercidas na clandestinidade. Embora as igrejas ucranianas católicas não tenham sido fechadas, era proibido freqüentar o culto católico-ucraniano. Muitos padres católico-ucranianos foram presos e a imprensa local parou de funcionar. No entanto, a tendência nacionalista brasileira provocou mais danos no sistema escolar vigente:

*As escolas ucranianas foram fechadas e os professores perseguidos. Foi proibida a língua, principalmente nas escolas. A polícia e seus agentes se infiltraram em todos os setores da comunidade e tudo era denunciado. Freqüentemente os professores e catequistas eram intimados a depor. As professoras que freqüentavam a igreja ucraniana eram perseguidas. Recebiam salário inferior às demais. Do mesmo modo, as crianças eram castigadas, recebiam notas baixas e eram reprovadas, além dos descalços e da humilhação a que estavam sujeitas (Entrevista n. 28, 1997).*

Em função da proibição, algumas professoras buscaram novos meios para continuar a ensinar a língua ucraniana:

Passaram a ensinar nas casas de família ou sob a sombra de uma árvore ou até mesmo no meio do mato e cada vez em local diferente ... mas a grande maioria ficou de fora. (Entrevista n. 28, 1997)

A maioria dos sujeitos com mais de 50 anos, descendentes de ucraniano e residentes atualmente no município de Prudentópolis não foi alfabetizada em ucraniano pelos religiosos. São raros também os que sabem ler e escrever, de uma forma ou outra. A maior parte deles apenas fala ou entende a língua:

... quando eu fui estudar no colégio tinha ucraniano. Mas foi só uns tempos, daí foi mudado, era proibido. Nós íamos para a aula de ucraniano escondido. Perguntavam pra nós onde é que tão indo? Ai nós dizíamos que estávamos indo fazer faxina no colégio porque não tem menina internada para fazer a faxina. Uma hora nós parávamos de limpar as salas e então nós tí-

nhamos aula de ucraniano. A irmã dava aula de ucraniano. Eu sou a única da minha família dos 7 irmãos que se lembra mesmo ainda do ucraniano e falo em ucraniano, só eu. Os outros entendem mas não falam...(Entrevista no. 12, 1997).

O autor do depoimento transcrito acima, nascido em 1925, tinha 13 anos quando se iniciou a fase do nacionalismo e da repressão às culturas estrangeiras, no Brasil. Portanto, já havia iniciado sua alfabetização em língua ucraniana. Pelo depoimento, tem-se uma visão panorâmica sobre a interferência do estado ou da federação nos contextos de uso da língua ucraniana a partir de então: de um modo geral, deixa de ser ensinada publicamente, num período superior uma década; deixa de ser a língua dos encontros com amigos na rua, na praça. Perde muito do seu incentivo de uso no contexto doméstico. Em relação à imprensa, obtive o seguinte depoimento:

*No período do nacionalismo brasileiro, quando fecharam todas as congregações e publicações estrangeiras, em julho de 1940, o jornal Prácia deixou de circular, porque foi proibido. Daí só reapareceu de novo em 1946, no fim do ano. Nesse número saiu o primeiro artigo escrito em português sobre o Natal, (...). A partir de então publicam-se, até hoje apenas dois ou até três artigos em português e os demais em língua ucraniana.*(Entrevista n. 1, 1998).

#### SITUAÇÃO ATUAL EM RELAÇÃO A MANUTENÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA UCRANIANA

Embora o rumo normal da coexistência de línguas e funções específicas atribuídas a elas, na localidade em foco, tenha sofrido uma ruptura, o ensino da língua ucraniana, vinculado à religião, nunca deixou de acontecer em Prudentópolis.

Como marco significativo do Centenário da Imigração ucraniana para o Brasil, teve início, em 08 de março de 1991, o ensino da língua ucraniana como língua estrangeira moderna em quatro escolas estaduais de Prudentópolis, localizadas em núcleos rurais de predominância ucraniana. Atualmente, além do

ensino da língua ucraniana na sede urbana efetivado em instituição de ensino particular, são oito núcleos rurais da região, onde 614 alunos de escolas estaduais, da 5ª e 6ª séries têm aulas de ucraniano. No Ensino Médio, como parte diversificada do currículo, 168 alunos de duas escolas estaduais têm aulas de cultura ucraniana. Dessa forma o Paraná posicionou-se à frente em relação a idéia que permeia a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino que é de 1996: *as escolas precisam considerar as origens étnicas e lingüísticas de seus alunos ao elaborarem o seu projeto pedagógico*. Além disso, o Estado, através dos Centros de línguas estrangeiras modernas(CELEM), mantém cursos de ucraniano gratuito, efetivados em três anos, nas sedes dos municípios de Prudentópolis e Rio Azul. Conta atualmente com 168 alunos regularmente matriculados.

Os professores de língua ucraniana do Brasil, em sua maioria religiosos, passaram a ter uma associação própria, a APROLUB, criada em 1995, com sede e foro em Prudentópolis. Já promoveu encontros, seminários, cursos sobre metodologia do ensino da língua ucraniana, cujos professores vieram diretamente do exterior para este fim; curso de Pós-Graduação em Língua e literatura Ucraniana, contanto também com professores do exterior(Ucrânia, Canadá).

A organização religiosa ucraniano-católica de Prudentópolis mantém a escola paroquial Nossa Senhora do Patrocínio, fundada em 1958. Frequentam as atividades culturais ucranianas, entre elas a do ensino da língua, 120 alunos. São crianças e jovens descendentes de ucranianos ou pertencentes a outras etnias. A grande maioria, se não todos, não adquiriram a língua ucraniana como L1. Deste forma, os alunos da referida escola e residentes na sede urbana do município, passaram a ter somente aulas de língua e de cultura ucraniana, isto é, o uso doméstico da língua de seus antepassados, praticamente desapareceu, na sede urbana do município. As aulas de língua ucraniana são ministradas aos sábados, das 13 horas às 16 horas. A faixa etária varia de 8 a 16 anos. Muitos deles frequentam essas atividades culturais porque querem integrar-se ao grupo de danças do Vesselka, grande divulgador da cultura ucraniana e orgulho da comunidade de fala ucraniana de Prudentópolis.

Portanto, hoje participam da política de manutenção da língua étnica ambas as instituições: a religiosa e a estadual. Essas duas vias juntas trarão, com certeza, benefícios à formação plena do cidadão, uma vez que ambas as instituições estão, por ora, observando as características peculiares do grupo, e, além disso, respeitando o direito básico do ser humano em relação a sua própria identidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREAZZA, M. L. *Paraíso das delícias: estudo de um grupo imigrante ucraniano: 1895-1995*. UFPR: 1996. Tese de Doutorado.

BORUSZENKO, O. *Os ucranianos*. 2. Ed., Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1995.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAPRI, R. & OLIVERO, M. F. *História Política do Estado do Paraná*. São Paulo: Empreza Editora Brasil, 1923.

ENTREVISTAS. (Fontes orais). Entrevistas com atuais e antigos moradores da região estudada, com pessoas relacionadas à etnia ucraniana e/ou com pesquisadores vinculados ao tema em pauta.

HANICZ, T. *Religião, rito e identidade: estudo de uma colônia ucraniana no Paraná*. PUC/SP: 1996. Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. Os basilianos e a questão escolar ucraniana no Paraná. No prelo.

O PRÁCIA. Prudentópolis. 1922 – 1998 (Arquivo da Ordem Basiliana)

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2. Ed., Oxford: Blackwell, 1995.

ZINKO, B. *Ridna skola v Brazyliyi*. Prudentópolis: Tipografia dos padres basilianos, 1950.



# Política de ensino da língua portuguesa no Japão

Junko Okamura  
Universidade Tenri, Japão

## ANTECEDENTES DA LÍNGUA PORTUGUESA

### *A presença de portugueses e o papel dos jesuítas*

Para se falar da Política de Ensino de Língua Portuguesa no Japão, faz-se necessário remontar aos meados do século XVI, quando se deu o encontro de duas culturas ocidental e oriental com a chegada do primeiro navio português. Posteriormente, houve a vinda de jesuítas chefiados por padre Francisco Xavier que se aportaram em Tanegashima, marcando a presença de cristianismo e criação das primeiras escolas de origem européia, em cujas escolas foram iniciadas as primeiras lições em latim e português. Foi o período da introdução da cultura renascentista, conhecida como “*NANBAN-BUNKA*”.

O padre Francisco Xavier, que recebera de D. João III a incumbência de evangelização da Índia, em companhia de Yajiro, do padre Cosme Torres e do irmão leigo João Fernandes desembarcou em Tanegashima, em Kyushu. Yajiro era um rapaz japonês que Xavier conhecera em Málaca, o qual havia convivido com lusitanos e conhecia a língua portuguesa. Seu nome de batismo era Paulo (Paulo de Santa Fé).

Xavier, após conseguir autorização dos senhores feudais “*daimyos*” de Kagoshima e Yamaguchi, permaneceu pouco mais de dois anos no Japão. Faleceu doente na China, nas proximida-

des de Kanton, mas o caminho da evangelização estava aberto para seus sucessores.

Os jesuítas que chegaram após Xavier (franciscanos, dominicanos e agostinhos) fundaram escolas (*gakkou*), colégios (*gakurin*) e seminários (*shuyoujo*), noviciado (*shuurenjou*), instituições para leprosos. Dedicaram-se à salvação de pessoas necessitadas, ensinaram a monogamia e proibiram o aborto. Construíram hospitais Em Funai, Nagasaki, Kyoto, Fushimi, Osaka e Wakayama. O médico, irmão Luís Almeida, deu início ao primeiro curso de cirurgia européia no Japão, que, com a posterior proibição do cristianismo, foi substituído pela medicina holandesa.

O padre Valignano abriu seminários em Arima e Azuchi, para educação de crianças, filhos de fiéis católicos. Fundou colégio em Bungo Funai, atual Oita, na ilha de Kyushu e ainda criou noviciado para religiosos. O seminário de seis anos, dividido em três níveis, ministrava latim, ciências naturais, literatura japonesa, música, desenhos, artes e ciência. No colégio havia disciplinas de teologia, filosofia, astronomia, teoria de Aristóteles e filosofia católica, pensamento científico e, além disso, as aulas de budismo.

Luís Fróis, padre português, morreu em Nagasaki aos 65 anos. Ele permaneceu no Japão, entre os anos 1563 a 1597, e, foi quem mais contribuiu na divulgação do Japão aos países da Europa. Fróis recebeu autorização de Nobunaga Oda (1569) e construiu igrejas em Kyoto, organizou o *Nihon Nenpo* (Anuário do Japão) e "*Nihon-Shi*" (História do Japão), considerados de suma importância para conhecer o Japão do século XVI.

Embora o interesse de Nobunaga, "*daimyo*", fosse ditado pela conveniência política e econômica, interesse no comércio (ouro, prata, seda, etc.) com a Espanha e Portugal e, particularmente, no comércio de armas de fogo, os padres portugueses tiveram êxito em sua missão. Assim, a doutrina cristã difundiu-se com rapidez.

Decorridas três décadas, havia mais de 200 escolas fundadas, geralmente, anexas às igrejas onde as crianças recebiam educação baseada no princípio cristão. Além da medicina e escolarização, os jesuítas introduziram a arquitetura e a tipografia.

Esta última contribuiu na impressão dos primeiros livros pedagógicos, livros de cristianismo e na confecção de dicionários. Em 1591 foi impresso a “*Ditirina Kirishitan*” (Doutrina Cristã). Todos os acervos dessa época são conhecidos como “NANBAN SHIRYOU”.

O sistema de educação implantado pelos jesuítas, apesar de ser empreendimento governamental, não conseguiu se desenvolver no Japão, levado por diversos motivos como cita o professor Arimizu (1993, p. 76), “número relativamente pequeno da cristandade local, localização da escola onde se agrupavam habitantes de baixa classe social que demonstravam pouco interesse neste tipo de educação, com subsequente dificuldade no recrutamento de outros jovens. E o latim por ser a língua franca do mundo Católico que não entusiasmava o ensino da língua portuguesa no Japão e a inevitável ajuda financeira da Coroa Portuguesa que não pôde manter o seu compromisso conforme plano inicial”.

Outra razão da não sobrevivência do sistema pode ser atribuída ao período que é conhecido por “*Sengoku-jidai*”, isto é, período de guerras civis (1491 a 1568) quando os “*daimyos*” viviam em constante guerra para aumentar seu território.

Em 1587, Hideyoshi Toyotomi, que ocupou o poder após Nobunaga, proibiu o cristianismo (1587) e iniciou uma perseguição rigorosa contra os seguidores. Em seguida, o xogunato de Ieyasu Tokugawa (*Tokugawa Bakufu*), que mudou a capital para Edo (1603), atual Tóquio, também proíbe a fé cristã, em 1612.

### *A presença holandesa no comércio e na medicina*

Há 400 anos, deu-se o encontro entre os países Japão/Holanda quando um navio holandês aportou em Bungo, na baía de Beppu (19/4/1600). Era um dos cinco navios holandeses que, em 1598 partira em direção à Ásia, rumo ao ocidente. Dos 110 tripulantes, somente 24 sobreviveram e entre eles estava William Adams, primeiro inglês a pisar o solo japonês.

A Companhia Holandesa das Índias Orientais abre sua feitoria em Hirato, Nagasaki, na ocasião em que firmaram o acordo diplomático com Ieyasu Tokugawa, em 1609.

Em 1635, o terceiro xogunato Iemitsu Tokugawa determinou o fechamento dos portos aos navios portugueses e, em 1641, transferiu a feitoria holandesa de Hirato para um pequeno porto de Dejima, autorizando somente aos navios holandeses o comércio até o seu fechamento em 1860. Após a segunda metade da era Edo, foi introduzido o estudo de língua holandesa em medicina, astronomia, geografia, botânica, ciências física e química e táticas de guerra.

Em Edo, o governo de Tokugawa abre a escola denominada “YOUGAKUSHO” que para lecionar o idioma holandês. Mais tarde, sob nova denominação de “BANSHO-SHIRABESHO”, passou a ministrar não somente a língua holandesa, como também, aulas de francês, alemão e russo. Surgiram outras escolas de língua estrangeira em mais seis cidades como a de Osaka e Nagasaki que passaram a lecionar o idioma inglês, porém, após quatro anos de funcionamento foram todas desativadas.

O oitavo xogunato Yoshimune Tokugawa foi quem mais incentivou e apoiou a assimilação de cultura européia, particularmente, da medicina. Para tanto, se tornou indispensável o estudo da língua holandesa e a pesquisa do idioma foi realizada pelos tradutores de Hirato e Nagasaki.

Além de expulsar os jesuítas, o governo de “*Bakufu*” proibiu a entrada de navios portugueses em 1635, e baixou a lei expulsando todos os fiéis e seus descendentes para além mar, como também, proibiu o retorno de todos aqueles que residiam no exterior. Portanto, nos dois séculos que se seguiram, até o fechamento da feitoria, em 1860, a Holanda foi o único país a ter livre acesso à cultura japonesa, monopolizando o comércio europeu em Dejima.

O pequeno porto de Dejima foi a única porta aberta para o mundo exterior, de onde o Japão pôde conhecer os acontecimentos, assimilar a cultura, arte e ciência européia conhecida por “*RANGAKU*”, transmitidas pelos altos funcionários intelectuais da Companhia Holandesa, como Kenpel, Ponpe e Siebold. Esses introduziram não somente a medicina e educação ocidental no Japão, como também, contribuíram na divulgação do Japão através de obras sobre a cultura nipônica.

Com a chegada do navio William Adams, em 1600, deu-se o primeiro contato dos idiomas japonês/inglês, porém, o estudo da língua inglesa foi reconhecido somente depois de 1809, quando o governo de “Bakufu” iniciou a formação de intérpretes e tradutores.

A chegada do navio Perry, em 1853, e, com o aumento de relações diplomáticas do Japão com outros países, tornou-se importante o conhecimento do idioma inglês e este começa a ocupar o lugar do holandês, acentuando com a restauração da era Meiji, em 1867.

O estudo feito em “*BANSHO SHIRABESHO*” que até então tinha como base o idioma holandês foi substituído pelo inglês, passando a ser denominado “*YOUSHO-SHIRABESHO*”, cuja escola deu origem à universidade.

Contudo, o estudo especializado de língua estrangeira começou a partir de 1873, quando foi criada a Escola de Língua Estrangeira de Tóquio que abriu cursos de inglês, francês, alemão, russo e chinês. Mais tarde, em 1897, esta escola passou a ser denominada Escola Superior de Comércio de Tóquio que, aprimorando o ensino da língua estrangeira, passou a formar funcionários públicos.

## A EMIGRAÇÃO COMO POLÍTICA DE ESTADO

### *O primeiro curso de Língua Portuguesa em Tóquio*

Em 1868, com a restauração de Meiji, o novo governo traça uma meta de modernização, isto é, a ocidentalização do país. Baixou a lei do ensino obrigatório incluindo quatro línguas: inglesa, alemã, francesa e holandesa, as quais, logo depois, foram abolidas nas escolas primárias. Em 1886, o idioma inglês passa a ser ministrado, como língua principal, a partir do curso médio.

No início do século XX, o Japão enfrentava o problema da superpopulação e do desemprego causado pela baixa produção agrícola e industrial. Para sanar o problema, o governo adota a política de emigração para os países da Ásia, aos Estados Unidos

e depois para América do Sul, particularmente, ao Brasil que recebeu o máximo de apoio oficial de Tóquio.

Os primeiros emigrantes que foram ao Brasil enfrentaram diversos problemas. O maior foi a de língua portuguesa para se comunicar com os donos das fazendas de café, administradores e com a população. A língua, o alimento, os trajes, os costumes, etc., tudo era estranho aos japoneses recém-chegados ao solo brasileiro.

Diante desta constatação, o governo japonês decide criar na Escola Superior de Língua Estrangeira de Tóquio, em 1919, 13 cursos de línguas: inglesa, francesa, alemã, russa, italiana, espanhola, *portuguesa*, chinesa, mongol, malaia, indiana e tamir, com duração de quatro anos, distribuídos em áreas de Comércio Internacional, Migração e Colonização.

Conforme professor Arimizu (1993, p. 75) destaca-se que o primeiro professor de português foi João D'Amaral Abranches Olinto que chegou a Tóquio, em 1917, e dedicou 50 anos ininterruptos ao ensino de Língua Portuguesa. Na instalação do curso, recebeu a colaboração de Ryoji Noda que atuou como intérprete oficial nos primeiros anos da chegada de imigrantes ao Brasil.

Deste modo, a Língua Portuguesa, após três séculos de esquecimento, volta a ser ministrada seguindo uma meta estabelecida pelo governo e ocupando uma posição de suma importância.

Mais tarde, na década de 60, foram criados departamentos luso-brasileiros, na Universidade de Sofia (1964), na Universidade de Línguas Estrangeiras de Kyoto (1967), na Universidade de Estudos Estrangeiros de Osaka (1979) e, mais recentemente, em 1992, surge o Departamento de Estudos Brasileiros na Universidade Tenri. Esses departamentos, inclusive o mais antigo de Tóquio, juntos recebem anualmente no total de mais ou menos 250 alunos para os cursos de quatro anos.

### *O ensino da Língua Portuguesa na Universidade Tenri*

A Universidade Tenri (tem origem na Escola de Língua Estrangeira de Tenri, fundada em 1925) deu início ao ensino da Língua Portuguesa no final da década de 50, como disciplina

obrigatória para estudantes do curso de espanhol e optativa aos demais estudantes de outros cursos. Além dessas aulas, em 1981, criou-se o Curso Especial de Língua Estrangeira oferecendo quatro línguas: inglês, chinês, coreano e português, com duração de um ano. Após 11 anos de atividade, foi desativado em virtude da reforma administrativa.

Em 1992, foi instalado o Departamento de Estudos Brasileiros, o único do Japão, que é um dos onze departamentos que compõem a Faculdade de Estudos Internacionais de Cultura da Universidade Tenri, e, tem como objetivo formar profissionais com conhecimentos relativos à língua e cultura de países, tais como: Japão, Coréia, China, Tailândia, Indonésia, Estados Unidos/Inglaterra, Alemanha, França, Rússia, Espanha e Brasil.

O Departamento de Estudos Brasileiros oferece um estudo específico da realidade brasileira centrada na cultura, na sociedade, na literatura e no espaço histórico, social e políticos brasileiros. Procura realçar os vários entrelaçamentos culturais entre Oriente e Ocidente, através do Japão e do Brasil, que há um século iniciou com a assinatura de Amizade, Comércio e Navegação, firmado em 05/11/1895, em Paris. E principalmente, a partir de 1908, com a chegada de 781 imigrantes japoneses no porto de Santos (SP), a relação entre os dois países concretizou-se efetivamente.

Além das aulas normais, um curso de férias realizado na UNESP, campus de Bauru (SP), faz parte do programa curricular do terceiro ano. Este curso que inclui visita a diversos locais contribui na escolha do tema de monografia de graduação. Durante a festividade da semana cultural, estudantes de cada departamento preparam alegorias, pratos típicos e fazem apresentação de peças teatrais com temas ligados ao país em estudo.

### *A economia de bolha e a mão-de-obra brasileira no Japão*

A partir de meados de 1980, devido à grande crise econômica e falta de emprego, muitos brasileiros saíram do país em busca de trabalho no exterior, como nos Estados Unidos, Portugal, Itália, Japão e em muitos outros países. Foi um movimento

jamais visto, pois, o Brasil foi um país, eminentemente, receptor de imigrantes.

A revista *Veja*, de 03/4/1996 estima a existência de 610.130 brasileiros nos EUA, 325.000 no Paraguai, 170.000 no Japão, 126.826 na Europa, para citar os grandes contingentes que ultrapassam um milhão de brasileiros. Em dezembro de 1997, os brasileiros residentes no Japão ultrapassavam os 230.000.

A partir dos anos 80, o Japão alcança um desenvolvimento vertiginoso na indústria automobilística e eletroeletrônica e passou a requisitar muita mão-de-obra no exterior. Foi o período conhecido como *economia de bolha*, quando as empresas japonesas foram recrutar japoneses radicados no exterior, sendo o Brasil o seu maior contingente. A necessidade obrigou a recrutar ainda os filhos de japoneses, os chamados “*nisseis*”, “*sanseis*” (brasileiros descendentes de segunda e terceira geração) e seus cônjuges, alterando para tanto, a Lei de Imigração em junho de 1990.

O número de brasileiros que entraram no Japão, em menos de duas décadas, ultrapassa em muito, os 255 mil japoneses que emigraram ao Brasil durante quase um século. Entretanto, a presença maciça de população brasileira provocou também o surgimento de diversos problemas na sociedade nipônica com relação à educação das crianças brasileiras que vieram acompanhando os pais.

### *O problema da educação e integração de crianças brasileiras no Japão*

Segundo um levantamento do Ministério da Educação do Japão, em setembro de 1997, 17.296 crianças brasileiras se encontravam matriculadas em 5.209 escolas espalhadas nas diversas Províncias.

As crianças, que em sua maioria, não falam e não entendem nada do idioma japonês encontram dificuldade para se integrar à comunidade nipônica. Por outro lado, a criança brasileira, que com esforço, consegue algum entrosamento na escola japonesa acaba esquecendo a língua pátria e, ao retornar ao país, está desatualizada com o sistema educacional brasileiro. Esta situação inusitada está obrigando muitos brasileiros a estudarem o idioma

japonês, e também, muitos japoneses estão tentando entender o idioma português. E as escolas, por sua vez, começaram a procurar elementos para sanar as dificuldades.

Os docentes e alunos do Departamento de Estudos Brasileiros da Universidade Tenri, atendendo a estas solicitações, vem atuando na intermediação, como voluntários, entre criança/família /escola.

### *Escolas japonesas versus crianças brasileiras*

Atualmente, o ciclo de migração mudou de direção com a chegada de trabalhadores brasileiros no Japão. E as crianças que chegam em companhia dos pais, após serem registradas como estrangeiras, são convidadas a efetuarem matrícula na escola primária ou ginásial mais próxima. Entretanto, como a grande maioria desconhece o idioma quanto os costumes nipônicos, no início, começa a sofrer inúmeros problemas devido à diferença cultural. O mais grave é o de adaptação.

Outra dificuldade inerente ao sistema educacional japonês está no fato de as crianças serem matriculadas na série escolar conforme a sua idade cronológica, independente de ter ou não ter base para acompanhar essa série, o que provoca um desajuste completo. Como conseqüência, as crianças que não se adaptam ao ambiente escolar começam faltar às aulas e, futuramente, acabam abandonando o estudo, principalmente, na adolescência que, conseqüentemente, algumas delas acabam se envolvendo com adultos mal intencionados e levados ao caminho da infração e da criminalidade.

### SIMPÓSIO SOBRE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS NO JAPÃO

O Departamento de Estudos Brasileiros da Universidade Tenri realizou em novembro de 1997, um Simpósio sobre Educação das Crianças Brasileiras no Japão, onde durante dois dias, foram debatidos diversos assuntos com a participação de representante da Embaixada brasileira, empresários, professores japo-

neses e brasileiros, pais e crianças, visando a formação do Conselho de Educação Brasileira, para trabalhar junto ao governo Brasil/Japão, a fim de sanar os problemas em evidência.

Outros encontros foram realizados nas diversas cidades culminando com a presença de representantes do MEC, Ulysses de Oliveira Panisset, Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Profa. Regina Célia Alegro, Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria da Educação do Paraná, em maio de 1999, que esclareceram, na Embaixada de Tóquio, Universidade Tenri, Consulado do Brasil em Nagoya e em Oita, sobre a interpretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em dezembro de 1996, que trata das exigências para abertura de escola e o reconhecimento do seu certificado.

Em decorrência desses Simpósios, foi realizado no Japão, em 20 e 21 de novembro de 1999, o exame SUPLETIVO distribuído em quatro cidades (Tóquio, Nagoya, Hamamatsu e Shizuoka). Foi um acontecimento inédito em que 799 pessoas se inscreveram para os exames (306 para o ensino fundamental e 493 para o médio).

E neste último mês de março/00, o Ministério da Educação e Cultura reconheceu a validação do ensino de quatro escolas brasileiras existentes no Japão para todos os fins legais e para o prosseguimento de estudos no Brasil.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos primórdios do século XVI, até o Séc. XVIII, o ensino da Língua Portuguesa, não conseguiu permanecer na sociedade nipônica, apesar dos trabalhos realizados pelos jesuítas. Porém eles deixaram suas sementes; passado 450 anos, muitos vocábulos portugueses foram incluídos na linguagem japonesa, como: *tabaco, veludo, vidro, cristão, Deus, castela, biombo, cristal pão, botão, carta*, etc.

Levando em consideração que a língua nasce e sobrevive tendo em vista aos interesses políticos/sociais e econômicas, notamos que, no início deste século, em virtude do grande mo-

vimento migratório, e, o aumento de relações diplomáticas do Japão com outros países, houve necessidade de introduzir diversas línguas. Desse modo, para atender a demanda, a disciplina de Língua Portuguesa surge nas faculdades japonesas seguindo a política de Estado para atender exigências de cada época.

Atualmente, existem também escolas particulares brasileiras e entre elas quatro já reconhecidas pelo MEC, em março/2000, vem atuando na formação de crianças brasileiras. Por outro lado, algumas escolas japonesas estão contratando professores brasileiros (bilíngüe) aposentados, para serem mediadores junto aos professores.

Destacamos o trabalho relevante de voluntários que assistem às crianças e adultos que apresentam dificuldades na língua e na integração, ensinando o idioma japonês, servindo de tradutores e intérpretes, elaborando manuais escritos em diversas línguas, etc.

Outro fato importante é o exemplo de dirigentes da Província de Mie, que preocupados com educação de crianças estrangeiras convidam educadores bolsistas para freqüentarem aulas na Universidade Tenri, e também, para participarem do curso de férias, para vivenciarem no Brasil o dia-a-dia de uma família brasileira.

Assim entendemos que as instituições educacionais como a da Faculdade de Estudos Internacionais de Cultura da Universidade Tenri, que, através do ensino da língua, e usos e costumes de diversos países, enfatiza o relacionamento entre diferentes povos e as formas de convivência com a multiculturalidade, principal meta das autoridades educacionais japonesas.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARIMIZU, Hiroshi. As primeiras escolas de Língua Portuguesa no Japão: Século XVI a XX. Trabalho apresentado no Encontro Português; Língua e Cultura, *Actas*, Macau, 1993.

