

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS



PPGL
U F P E

Programa de
Pós-Graduação
em Letras

O Poder do Discurso Docente nas Aulas de Línguas



Flávia Conceição Ferreira da Silva

Recife

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FLÁVIA CONCEIÇÃO FERREIRA DA SILVA

O Poder do Discurso Docente nas Aulas de Línguas

Orientadora: Prof^a Dr^a Abuêndia Padilha Pinto

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Letras da UFPE, como
exigência parcial para obtenção do título
de doutor em Letras**

Recife

2009

Silva, Flávia Conceição Ferreira da

O poder do discurso docente nas aulas de línguas / Flávia Conceição Ferreira da Silva. – Recife: O Autor, 2009.

289 folhas: il., fig., gráf., quadros.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2009.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Análise do discurso. I. Título.

811	CDU (2.ed.)	UFPE
400	CDD (22.ed.)	CAC2009-105

FLÁVIA CONCEIÇÃO FERREIRA DA SILVA

O Poder da Discursividade Docente nas Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Doutor em Linguística em 04/11/2009.

BANCA EXAMINADORA:



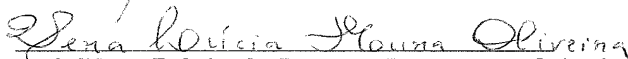
Prof. Dr. Abuândia Padilha Peixoto Pinto
Orientadora – LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Virginia Leal
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Vera Lúcia de Lucena Moura de Oliveira
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Cristina Teixeira Vieira de Melo
PPGCOM - UFPE

Recife – PE
2009

*Dedico esta tese a maior de todas as minhas
professoras, a minha Mãe!!!!*

*Dedico também aos homens da minha vida,
Painho e Flavinho!!!*

*E por fim, a minha majestosa Orientadora,
Abuêndia Padilha!!!*

AGRADECIMENTOS

Confesso que expressar minha gratidão às pessoas que foram infinitamente importantes nesse meu momento acadêmico, a escrita da tese, foi algo um tanto quanto difícil. Escolher as palavras certas de forma que todos entendam o quanto foi prazeroso tê-los nesse momento de crescimento intelectual, não foi também uma tarefa fácil, mas quero que todos percebam que deixaram lindas marcas no meu ser, que continua crescendo; quero que todos saibam o quanto sou grata a vocês por terem, em vários momentos, amigos, anjos de luz em minha vida!!! Eu os amo muito e agradeço por terem sido tão presentes nesta caminhada . Então, sou grata...

A DEUS, que sempre iluminou meus passos, que sempre me cobriu de paz nos meus momentos de angústia, de dúvida, nos meus momentos de solidão!! Ao Pai do Céu minha gratidão por ter me transformado no que hoje eu sou e no que ainda irei ser!!

A MAINHA, dona Maria Lúcia!!!! Eu te amo, Mainha!!!! Minha luz, minha vida!!! Ela é a minha grande professora!!! Foi ela quem despertou em mim a paixão pelo magistério e me ensinou o que significa educar. Ela me ensinou a respeitar o espaço da sala de aula e a entender os conflitos que surgem neste espaço. Obrigada, meu bebê, por sua luz, por sua força!! Obrigada por ter me dado o privilégio de ser sua filha! Então, obrigada pela infinita paciência, por ser minha amiga, companheira de aventuras, por estar aqui comigo, por me permitir sentir sempre o toque do seu coração!! “Ela é quem me dá força, ela quem me dá asas para voar, ela me dá em casa e em qualquer lugar”!!!
EU AMO VOCÊEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEE

A PAINHO, seu Jurandir!!!! Obrigada por ter me ajudado a crescer!! Obrigada por ter me feito entender o que eu poderia alcançar com os estudos, o que eu poderia conquistar sendo perseverante, obrigada, Painho!!! Olha aonde eu cheguei?!?!? Devo isso ao senhor, meu, meu herói!! Valeu, Painho!!!

Ao meu IRMÃO GATÃO!!!! Flavinho, eu te amo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
Obrigada pela alegria de sempre, pela força, pelo conforto, pelas palavras de entusiasmo, por não ter me permitido desistir!! Obrigada pela luz e por ter sido, e continua sendo, o equilíbrio nos momentos de dúvidas, de crescimento. Eu me amarro em você!!!!

A MAGUINHA, minha cunhada show!!! Brigadu!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
Obrigada pela torcida, por se preocupar, pelos abraços nos momentos de dúvidas, pela atenção!! Eu me amarro em você, Maguinha!!

A minha grande Orientadora, **ABUÊNDIA PADILHA**, a minha eterna gratidão!!! Eu nunca imaginei viver um momento de pleno crescimento, como vivi no doutorado. A paz nas orientações, o olhar de mãe, o sorriso largo, o abraço ao final de cada orientação caracterizaram intensos momentos de crescimento intelectual e pessoal. Eu serei sempre grata a senhora por todas as oportunidades que eu tive de poder crescer sob o seu olhar!!!! **EU AMO A SENHORA, PROFESSORA!!!** Obrigada por ter acreditado em mim; obrigada pela confiança; obrigada pela preciosa atenção; obrigada por nunca ter me deixado sozinha, mesmo no momento em que a senhora teve o direito de se ausentar; procuro mais palavras para expressar o quanto sou grata a senhora, mas eu não as encontro. Apenas registro que a amo muito por todos os momentos de crescimento e verdadeira paz!!!

A ANGELA DIONÍSIO!!! Foi lá no segundo período de letras, quando fui sua aluna, que percebi o prazer de pesquisar. Poucos foram os momentos que tive o privilégio de conversar com você sobre pesquisa, teóricos, etc, mas, embora tenham sido poucos, eu aprendi muito. Levarei comigo frases importantes como: **“cresça sem sofrer”**; frases ditas por você e que fizeram uma grande diferença na minha vida acadêmica e também na pessoal. Então, obrigada, Angela, pelos momentos que você se apresentou como amiga!! Obrigada pelos momentos que me deu atenção e por não ter me permitido desistir!! Obrigada mesmo!!!

Ao eterno amigo BEROALDO JÚNIOR!!!! Partiu mas sei que se estivesse ao meu lado, estaria orgulhoso e feliz com mais essa conquista!!!

A JORGE PIRES, meu amigo 24h!!!! Obrigada por me escutar, obrigada pela torcida, pela amizade, por me confortar e me levantar nas minhas quedas!!

A ADRIANA CANTINI, minha amiga 24h!!!! guria, termineiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii!!!!
Obrigada por sua fé, suas palavras de força, por ser amiga e ao mesmo tempo minha grande irmã!!!

A ALFREDINA!!! Obrigada pela amizade, pelas palavras sinceras, pelo abraço amigo na seleção do doutorado e tantos outros abraços amigos dados!! Obrigada pelas orações e pela paz que conseguiu transmiti a mim nos meus momentos de aflição!!!

A MARISA!!!! Obrigada pela grande atenção dada a mim, quando tive medo de perder meu bebê!! Obrigada por não ter me deixado sozinha com suas palavras de conforto!!
Eu amo vc!!

A WELLIGTHON!!! Meu amigo do mestrado, obrigada por ter sido tão presente nos momentos em que me decepcionei e nos momentos em que cresci; obrigada pela vibração positiva, pelas palavras amigas, obrigada mesmo!!!!

A BERGÃO E A ÉRICA!!! Meus meninos de ouro, obrigada pela amizade e pelos momentos de emoção!!

A WANDA, A CECÍLIA, A IVANDILSON, A DIANA!!! Vocês surgiram em minha vida e foram extremamente importantes em várias situações que vivi. Compartilhei meus momentos de glórias e meus momentos de tristezas e todos vocês foram extremamente atenciosos, então **BRIGADUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUU!!!**

A PEQUENA BIA!!! Obrigada pelas divertidíssimas conversas virtuais, pela alegria, pelas palavras de paz, pela ajuda com o dicionário e otras cositas más!!! Gracias, pequenita!!!

AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS!!

À Professora Virgínia Leal, pela preciosa atenção dada ao meu trabalho; pelas louváveis observações registradas na Qualificação!! Obrigada, Virgínia, por tudo!!! Sou sua fã!!!!

À Professora Cristina Teixeira, pelas impecáveis orientações dadas acerca das reflexões foucaultianas. Obrigada, Cristina!! Sem suas orientações não teria sido possível incluir Foucault no meu trabalho. Serei eternamente grata a você!!

Às professoras suplentes, pela leitura cuidadosa da minha tese!!

A todos os professores e alunos que participaram da coleta de dados!!!

A DIVA, pelo sorriso largo de sempre, pela atenção e por sempre ter torcido por mim!!!

Ao amigo JOZAÍAS, pelas vezes que esclareceu minhas dúvidas com humor!!!

AOS BOLSISTAS DA PÓS, por sempre terem sido impecáveis comigo!!! Obrigada, pessoal!!!

AO AMIGO MARCONE, pelas orientações gráficas!!

AOS ALUNOS E EX-ALUNOS, pela torcida, pelo carinho, pelo respeito a mim e ao meu trabalho!!

*O discurso não é onabrangente apenas por
abarcas todas as coisas, o que de certa forma não
deixa de ser uma obviedade, mas antes porque
nenhuma capacidade humana se atualiza nem
chega a ser eficaz, se o discurso não lhe empresta
sua força*

(AUBENQUE)

RESUMO

Este trabalho analisa o poder do discurso docente nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior. Nossa intenção é apreciar como o poder discursivo do professor atua no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: se de forma positiva, em que se verifica a participação efetiva das vozes discentes; se de forma negativa, em que se observa a exclusão das vozes dos aprendizes através do poder do discurso docente. Para realizar nossa análise, gravamos oito aulas de Língua Espanhola em uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco. Além da realização da gravação, entrevistamos os professores participantes da coleta de dados e verificamos a postura discursiva dos aprendizes, sujeitos dessa pesquisa, através da aplicação de um questionário. Essa pesquisa de caráter qualitativo busca verificar: Se o discurso docente evidencia uma prática pedagógica tradicionalista, em que aparece nas aulas a positividade do poder na concepção foucaultiana (2006), ou uma prática pedagógica colaborativa, em que o Sociointeracionismo se faz presente; os dados e estabelecer um relacionamento entre o poder do discurso docente e a abordagem posta em prática pelo professor; até que ponto a Abordagem Colaborativa, considerada uma perspectiva que promove uma participação efetiva do alunado nas aulas, difere da Abordagem Tradicionalista que revela um discurso docente distanciado do discurso discente. Para seguir com esses objetivos, levamos em consideração as reflexões do filósofo francês Michel Foucault (2006), que vê o poder como uma ferramenta disciplinar; consideramos, ainda, as reflexões de Vygotsky (2003, 2008), Feuerstein (1975, 1994, 1997), Bronckart (1999) acerca do sociointeracionismo; as de Brait (2005) e de Bakhtin (2004) acerca do dialogismo e a constituição social do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso docente – poder – ensino de línguas

ABSTRACT

This paper aims at analysing the power of teachers' discursiveness in the teaching of Spanish as a foreign language at higher education institutions. Our objective is to appraise how the teacher's discursive power affects the process of foreign language teaching and learning: if in a positive way, with the actual participation of students' voices; if in a negative way, with the exclusion of the learners' voices by the teacher's discursive power. In order to carry out our analysis, we recorded eight (08) Spanish language lessons at a Public University in the State of Pernambuco. Besides the recordings, we interviewed the teachers involved in the process of data collection and we also appraised the discursive attitude of the learners, who participated in this study, by requesting them to answer a questionnaire. This is a qualitative research, that aims at verifying: If the teacher's discursiveness shows a traditional pedagogical practice, in which the positive aspects of power, according to Foucault's conceptions (2006), will actually prevail; collected data and set up a relationship between the power of the teaching discourse and the approach carried out by the teacher; how much the Collaborative Approach, considered as the sort of perspective which promotes effective students' participation in the lessons, differs from the Traditional Approach, which, on the other hand, reveals a teaching discourse apart from the one of the learners'. To accomplish such objectives, we relied on the theories of the French philosopher Michael Foucault (2006), who considers power as a kind of disciplinary device. We also based our study on the ideas of Vygotsky (2003, 2008), Feuerstein (1975, 1994, 1997) and Bronckart (1999) about sociointeractionism, as well as on the works of Brait (2005) and Bakhtin (2004), concerning the social constitution of the individual.

KEY-WORDS: teachers' discursiveness - power - teaching of languages

RESUMEN

Esta investigación analiza el poder del discurso docente en las clases de Español como Lengua Extranjera desarrolladas en Instituciones de Enseñanza Superior. Tenemos como propósito apreciar como el poder discursivo del profesor actúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: si de forma positiva, en que se verifica la participación efectiva de las voces de los alumnos; si de forma negativa, en que se observa la exclusión de las voces de los estudiantes a través del poder del discurso del profesor. Para realizar este análisis, grabamos ocho clases de Lengua Española en una Universidad Pública del Estado de Pernambuco. Además de la realización de la grabación, entrevistamos los profesores que participaron de la recopilación de los datos y verificamos el discurso de los estudiantes, sujetos de la investigación, a través de la aplicación de un cuestionario. Esa investigación, de carácter cualitativo, busca verificar: Si el discurso del profesor evidencia una práctica pedagógica tradicionalista, surgiendo en las clases la positividad del poder en la concepción foucaultiana (2006), o una práctica pedagógica colaborativa, en que el sociointeraccionismo se hace presente en las clases; los datos y establecer una relación entre el poder del discurso docente y el abordaje practicado por el profesor; hasta que punto que el Abordaje Colaborativo, considerada una perspectiva que promueve una participación efectiva del estudiante en las clases, es distinta del Abordaje Tradicionalista que revela un discurso docente alejado del discurso de los alumnos. Para seguir con esos objetivos, llevamos en cuenta las reflexiones del filósofo francés Michel Foucault (2006), que considera el poder como una herramienta disciplinar; llevamos en cuenta también las reflexiones de Vygotsky (2003, 2008), Feuerstein (1975, 1994, 1997), Bronckart (2008) sobre el “Agir Comunicativo”; las reflexiones de Brait (2005) y de Bakhtin (2004) sobre el *dialogismo* y la construcción social del sujeto.

PALABRAS-CLAVE: Discursividad del profesor – poder – enseñanza de lenguas

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01: Elementos da Interação Discursiva.....	p.31
Figura 02: Aula Tradicionalista.....	p.37
Figura 03: Aula Discurso-Reflexiva.....	p.38
Figura 04: Aula Reflexiva	p.38
Figura 05:Aula Reguladora	p.39
Figura 06: Linguagem	p.71
Quadro 01:Sujeitos da Pesquisa	p.26
Quadro 02:Entrevista com os professores	p.99
Quadro 03: Tempo de Avaliação.....	p.109
Quadro 04: Avaliação Cronometrada.....	p.110
Quadro 05: Dinâmica de Aula	p.113
Quadro 06: Estratégias de Ensino.....	p.114
Quadro 07: Questionário dos Alunos	p.118
Quadro 08: p. Estrutura Linguística do Espanhol.....	p.123
Quadro 09: Momento de Conflito	p.124
Quadro 10: Repetindo palavras	p.125
Quadro 11: Reforço ao Trabalho Repetitivo	p.126
Quadro 12: Trabalhando a fala	p.127
Quadro 13: Vocabulário	p.130
Quadro 14: Trabalhando a memória.....	p.131
Quadro 15: Descobrimo palavras	p.132
Quadro 16: Descobrimo palavras 2	p.134
Quadro 17: Descobrimo palavras 3	p.134
Quadro 18: O filme.....	p.138

Quadro 19: Discordância entre falas.....	p.138
Quadro 20: Interpretando Texto	p.140
Quadro 21: Interpretando Texto 2.....	p.141
Quadro 22: Estudando palavras	p.141
Quadro 23: Tirando dúvidas	p.149
Quadro 24: Tema da aula	p.154
Quadro 25: Tema da aula 2.....	p.154
Quadro 26: Colocação Pronominal	p.155
Quadro 27: Colocação Pronominal: imperativo	p.156
Quadro 28: Colocação Pronominal: infinitivo	p.156
Quadro 29: Educação Especial	p.159
Quadro 30: Debatendo o tema da aula	p.161
Quadro 31: Inclusão Social	p.161
Quadro 32: Debate na aula	p.162
Quadro 33: Debate 2	p.166
Quadro 34: Debate 3	p.167
Quadro 35: Deficiência Visual.....	p.167
Quadro 36: Comparando Dados	p.168
Gráfico 01: Perspectiva Sociointeracionista	p.170
Gráfico 02: Perspectiva Tradicionalista.....	p.170

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

P1 – Professor 1

P2- Professor 2

P3- Professor 3

P4 – Professor 4

ELE- Espanhol como Língua Estrangeira

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LE- Língua Estrangeira

EAM – Experiência de Aprendizagem Mediada

PCF- Partido Comunista Francês

AL- Aluno

INF- Informante

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
1.1. APRESENTANDO A TEORIA	24
1.2. CONSTRUINDO OS DADOS	25
CAPÍTULO 2: AS ABORDAGENS DE ENSINO NO PROCESSO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	29
2.1. COMEÇANDO A REFLEXÃO.....	31
2.2. UM CAMINHO SÓCIO-EDUCACIONAL.....	34
2.3. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: VISÃO GERAL DAS ABORDAGENS.....	40
2.4. A PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO PROCESSO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	43
2.4.1. DA ESCOLA POSITIVISTA AO SOCIOINTERACIONISMO	43
2.4.2. FINALIZANDO A DISCUSSÃO: A VISÃO INTERACIONAL SÓCIO-DISCURSIVA DA LÍNGUA.....	64
CAPÍTULO 3: A LINGUAGEM NO PROCESSO SOCIOINTERACIONAL DA APRENDIZAGEM DE LE.....	68
3.1. UMA REFLEXÃO DISCURSIVA ACERCA DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM	70
3.2. A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	72
3.2.1. A LINGUAGEM E SUA NATUREZA DIALÓGICA	72
CAPÍTULO 4 : A POSITIVIDADE DO PODER: UMA CONCEPÇÃO FOUCAULTIANA DAS RELAÇÕES DE PODER.....	80
4.1. INICIANDO A DISCUSSÃO.....	80
4.1.1. CONTINUANDO A DISCUSSÃO	83
4.1.2. MICHEL FOUCAULT: O FILÓSOFO DO PODER?	86
4.1.3. A POSITIVIDADE DO PODER NA SALA DE AULA.....	90

CAPÍTULO 5: O PODER DA DISCURSIVIDADE DOCENTE NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA RELAÇÃO DE PODER-SABER.....	97
5.1. CONVERSANDO COM OS DADOS	97
5.2. <i>GRUPO A</i> E AS ANÁLISES	97
5.2.1. PROFESSOR 1 E SUA AULA.....	98
5.2.2. OS ALUNOS E SUAS RESPOSTAS	118
5.2.3. A DISCURSIVIDADE DOCENTE NAS AULAS.....	121
5.2.4. PROFESSOR 3 E SUA AULA.....	128
5.2.5. OS ALUNOS E SUAS RESPOSTAS	135
5.2.6. A DISCURSIVIDADE DOCENTE NAS AULAS.....	137
5.3. <i>GRUPO B</i> E AS ANÁLISES.....	143
5.3.1. PROFESSOR 4 E SUA AULA.....	143
5.3.2. OS ALUNOS E SUAS RESPOSTAS	146
5.3.3. A DISCURSIVIDADE DOCENTE NAS AULAS.....	151
5.3.4. P2 E SUA POSTURA DISCURSIVA.....	157
5.3.5. OS APRENDIZES DE P2	163
5.3.6. A DISCURSIVIDADE DOCENTE DE P2.....	165
5.3.7. COMPARANDO OS DADOS	168
CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	175
ANEXO I:	188
ANEXO II: TRANSCRIÇÕES DAS AULAS.....	195

INTRODUÇÃO

O repensar a prática docente é quase sempre refletir sobre o papel do professor na sala de aula, ou melhor, a intervenção acadêmica do docente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo. No entanto, há que se considerar que toda a prática docente é permeada pela linguagem, ferramenta imprescindível na interação humana. E como toda interação é guiada pela linguagem, no ambiente acadêmico, em que professores e discentes se encontram para discutir temas diversos, não poderia ser diferente.

Dessa forma, nossa pesquisa volta atenção para a discursividade docente, bem como para o poder discursivo do professor, que revela a abordagem de ensino praticada pelo docente, isto é, como o poder discursivo do professor age no desenvolvimento do alunado na língua estrangeira meta, se de forma positiva, em que se verifica a participação efetiva deste alunado no processo; ou de forma negativa, em que se verifica certa passividade do aprendiz diante do discurso docente.

Contudo, é importante registrar que em toda investigação científica há motivações pessoais, teóricas e práticas que levam o investigador ao desenvolvimento de uma dada pesquisa. Dessa forma, nesse trabalho não poderia ser diferente. No que diz respeito à primeira, notamos que pouca tem sido a atenção dada à questão do poder da discursividade docente nas aulas de línguas.

Passando para as motivações de caráter teórico, abordaremos, em cada capítulo, as teorias que irão subsidiar nossa tese. No que se refere à análise do Poder Discursivo, consideraremos as reflexões do filósofo francês Michel Foucault (2006b), que considera o poder uma ferramenta disciplinar. No ambiente escolar, por exemplo, há o poder disciplinar usado pelo professor para manter a ordem nesse ambiente; consideramos, ainda, as reflexões de Vygotsky (2003, 2008), Bronckart (2008) e de Pinto (1999) acerca do sociointeracionismo; as Bakhtin (2004) e de Brait (2005) e de acerca do dialogismo e a constituição social do sujeito.

As motivações de caráter prático levam-nos a perceber a urgência de desenvolver um trabalho que privilegie essa temática para que o professor possa ter

ferramentas que lhe permitam perceber sua atuação em sala de aula e como a sua discursividade está influenciando o desenvolvimento do discente no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Dessa forma, para a realização da nossa pesquisa buscamos verificar: se a discursividade docente evidencia uma prática pedagógica tradicionalista, em que aparece nas aulas a positividade do poder na concepção foucaultiana (2006b), ou uma prática pedagógica colaborativa, em que o Sociointeracionismo se faz presente nas aulas; os dados e estabelecer um relacionamento entre o poder do discurso docente e a abordagem posta em prática pelo professor; até que ponto a Abordagem Colaborativa, considerada uma perspectiva que promove uma participação efetiva do alunado nas aulas, difere da Abordagem Tradicionalista, que revela um discurso docente distanciado do discurso discente, revelando, também, a prática de um poder disciplinar.

Considerando o exposto acima, pretendemos comprovar ou não as hipóteses levantadas que permearam a escrita da tese, que são as seguintes: 1-O poder do discurso docente revela a prática pedagógica aplicada nas aulas de línguas, sobretudo nas aulas de línguas estrangeiras; 2- a discursividade docente é usada não como uma ferramenta que constrói conhecimento na interação, mas como uma ferramenta que inibe a atuação do alunado diante dos processos de produção e recepção de sentidos.

A fim de que possamos entender o processo desenvolvido para a realização dessa pesquisa, apresentamos as teorias, que fundamental a tese, em seis capítulos: o primeiro versa sobre os aspectos metodológicos usados para a realização efetiva da nossa análise, ou seja, encontram-se nesse capítulo os passos dados para a coleta e análise dos dados que fazem parte do corpus da pesquisa.

No segundo capítulo, iniciamos a reflexão acerca do processo de ensino de línguas apresentando as abordagens de ensino que podem subsidiar o trabalho docente realizado na sala de aula; onde, em seguida, finalizamos a discussão registrando que é a partir do Sociointeracionismo, desenvolvido por Vygotsky (2003, 2008) que analisaremos os dados coletados. Valendo ressaltar, que, não apenas o Sociointeracionismo subsidia teoricamente nossa pesquisa, como também a concepção da positividade do poder de Michel Foucault (2006b).

No terceiro capítulo, apresentamos uma reflexão acerca da Linguagem. Esta, considerada uma ferramenta essencial na interação humana, é discutida numa concepção sociointeracional.

No quarto capítulo, apreciamos a filosofia foucaultiana do poder-saber. Por meio da teorização de Michel Foucault (2006b) acerca da positividade do poder é que iremos apreciar a discursividade docente com a finalidade de verificar se esse poder discursivo exclui o aprendiz do processo ou o leva a participar de forma efetiva da construção dos saberes no ambiente da sala de aula.

No quinto capítulo, iniciamos nossa reflexão acerca dos dados coletados identificando qual a Abordagem de Ensino caracteriza o fazer docente e como, através dessa abordagem, as relações de poder se estabelecem entre o professor e o aprendiz. Pois acreditamos, dessa forma, que é através da abordagem que o professor assume em sua prática pedagógica que perceberemos como a discursividade docente age no processo de ensino de aprendizagem da língua espanhola: se de forma positiva, onde os aprendizes assumem seu papel de elemento atuante na aula de língua estrangeira, ou de forma negativa, onde o professor, por meio de sua discursividade exclui o aprendiz do processo.

Por fim, apresentamos, no sexto capítulo, as considerações finais sobre essa pesquisa. Nesse momento, retomamos os objetivos e as hipóteses da tese para podermos compreender melhor a relação entre as questões teóricas levantadas e a prática discursiva docente realizada em sala de aula.

Esperamos, assim, que este trabalho possa despertar, em outros pesquisadores, o desejo de entender melhor o funcionamento da discursividade docente através do poder da linguagem; esperamos, ainda, que as teorias abordadas neste trabalho possam revelar novos rumos de investigação científica acerca da prática docente no ensino da língua espanhola.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO

Dedicaremos, neste momento, a atenção para aprofundar nossa discussão acerca dos dados coletados em dezembro de 2007 e janeiro de 2008. Contudo, antes de apresentarmos as ferramentas que subsidiaram a análise dos dados, registramos que foi feita uma avaliação pelo “Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE)” e este aprovou e liberou a coleta de dados pela pesquisadora, que apresentou um relatório final sobre a pesquisa em 30/01/2009, sendo aprovado por este Comitê de Ética em 02 de fevereiro de 2009.

Com o intuito de identificar como o poder do discurso se apresenta nas aulas neste estudo, observaremos as seguintes variáveis:

- a) Organização logística do ambiente da sala de aula;
- b) Marcas linguísticas que evidenciem o poder da discursividade docente na fala do professorado;
- c) Tempo do turno de fala tanto do professor quanto do aprendiz;
- d) Tipos de aulas (tradicionalista, discurso-reflexivo, reflexiva e reguladora) caracterizadoras do agir comunicativo do professor
- e) Apresentação e análise de oito aulas gravadas, de quatro professores de uma Instituição Pública de Ensino Superior, dedicados ao ensino da língua espanhola como língua estrangeira. Apreciaremos como o poder da discursividade docente foi usado no processo de aprendizagem do espanhol, se de forma positiva, promovendo momentos de interação entre docente-aprendiz, ou se de forma negativa, em que a voz docente exclui a voz discente nesse processo.

- f) Contudo, antes de iniciarmos nossa discussão vamos rever, rapidamente, o aporte teórico que fundamenta nossa pesquisa, bem como as ferramentas de análise utilizadas para a construção de nosso corpus.

1.1. APRESENTANDO A TEORIA

Consideramos, para nossa pesquisa, serem fundamental relevância as reflexões bakhtinianas em torno do dialogismo, sobretudo, porque o homem não está sozinho no mundo, cresce e se fundamenta no outro. No entanto, nem sempre a alteridade e o encontro de diversas vozes são levadas em consideração no processo de aprendizagem de línguas. É o que verificaremos na nossa análise, além da relação interdiscursiva entre o professorado e o alunado. A propósito, segundo Brait (2005, p. 33), “Bakhtin considera a linguagem dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa (...) o texto é como um ‘tecido de muitas vozes’ ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras”. Essas vozes é que se entrecruzam entre os participantes do processo de aprendizagem de espanhol/língua estrangeira. Tal relação dialógica se configura numa relação de poder e saber a qual se faz presente no ambiente da sala de sala.

Entretanto, observar as reflexões bakhtinianas implica também lembrar a contribuição foucaultiana, que considera o discurso um ambiente surpreendente para o entendimento das relações de poder estabelecidas entre diversos grupos sociais. Como iremos discutir no capítulo quarto, para Foucault (2006b), há positividade do poder. Positividade que reflete a ideia de que o poder constrói o saber e produz conhecimento, saberes, mas na concepção disciplinar. Em outras palavras, conforme Foucault (2006b), a positividade do poder tem a ver com o poder disciplinar, que produz algo, constrói conhecimento, por exemplo, por meio da disciplina. Respalhada nessa visão foucaultiana, iremos verificar se o poder usado pelo professor na sala de aula é o poder que disciplina, distanciando um alunado do processo de aprendizagem da língua estrangeira meta.

Para concluirmos esse momento de revisita aos suportes teóricos, lembramos que é no agir comunicativo, baseado na concepção bronckartiana do processo interacional sociodiscursivo que iremos analisar como as relações de poder surgem na

relação docente-discente. Pois, “a cooperação dos indivíduos nas atividades é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se por esse agir comunicativo” (BRONCKART, 1999, p. 32).

1.2. CONSTRUINDO OS DADOS

Esta investigação, de caráter qualitativo, teve início em dezembro de 2007 com as gravações das aulas dos professores participantes da coleta de dados. No total, foram oito aulas geminadas, realizadas em uma Instituição Pública de Ensino Superior do Estado de Pernambuco, por quatro professores. Observamos e gravamos duas aulas geminadas de cada professor. As gravações foram realizadas em dias diferentes por conta da disponibilidade de cada professor e da disponibilidade da pesquisadora. Cada professor, nessa pesquisa, foi identificado como P1, P2, P3 e P4. Após cada aula gravada, foi aplicado um questionário (cf. anexo1) para os alunos a fim de identificarmos tanto sua experiência profissional quanto como se processava a interação professor-aprendiz durante o processo de aprendizagem da língua espanhola. Enquanto os alunos respondiam ao questionário, o professor respondia a uma entrevista (cf. anexo1), que fazia referência aos seus anos de prática de magistério e ao que ele entendia acerca de metodologia de ensino. Ou seja, usamos os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- a) Gravação de aulas;
- b) Questionário discente;
- c) Entrevista com o docente.

Neste momento, registramos o porquê de termos escolhido tais instrumentos de coleta: primeiro, acreditamos que só realizando um confronto entre a discursividade docente e a discente é que podemos perceber como o poder do discurso docente age no processo de aprendizagem do alunado, isto é, através da entrevista, realizada com os docentes, pretendemos apreciar qual perspectiva de ensino é seguida pelo professor: se a sociointeracionista, apresentada pela abordagem colaborativa ou se a tradicionalista, evidenciada através da positividade do poder.

No que diz respeito ao questionário discente, observamos que através dessa ferramenta de coleta é possível identificar se há uma interação efetiva entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Contudo, embora entendamos que a entrevista e o questionário sejam instrumentos importantes para nossa análise, acreditamos que através da gravação das aulas identificaremos fragmentos discursivos, marcas linguísticas que evidenciarão, de uma forma mais clara, o poder da discursividade docente, além de podermos perceber como se estabelece a interação entre alunos e professor. Por isso, resolvemos eleger essas três ferramentas de coleta, por acreditarmos que esses três instrumentos se complementam formando a triangulação dos dados.

Observemos, no momento, o quadro abaixo com a caracterização de cada turma e de cada professor participante de nossa pesquisa.

Quadro 01

Professor	Disciplina	N ° Alunos	Turno
P1	Língua espanhola 5	25	Tarde
P2	Prática de Língua Espanhola 2	16	Manhã
P3	Espanhol Instrumental	20	Tarde
P4	Língua Espanhola 3	35	Tarde

Fonte: pesquisa direta

P1 é doutor em linguística e leciona a língua espanhola há 25 anos. No momento, ele é professor de uma Instituição Pública de Ensino Superior. É um profissional experiente e apaixonado pelo magistério, pelo que conseguimos observar; já P2 é doutor em letras e leciona a língua espanhola no ensino superior há cerca de 11 anos. Este professor também leciona em uma Instituição Pública e parece assumir uma postura interacionista diante de seus alunos. No que diz respeito a P3, ele é especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola. O mesmo realizou sua

especialização numa Instituição Pública e leciona nesta mesma instituição há dois anos, exercendo a função de professor substituto. P3 também demonstra ser um professor que interage efetivamente com seus alunos. Por último, temos P4 que é professor de espanhol há cerca de 14 anos, sendo 8 dedicados ao ensino superior. O mesmo é doutorando em letras e faz seu curso numa Instituição Pública. Este, pelo que observamos em nossa coleta, também tem uma postura interacionista com seus alunos. No entanto, apenas no capítulo cinco é que identificaremos como se configura com o poder do discurso docente no processo de aprendizagem.

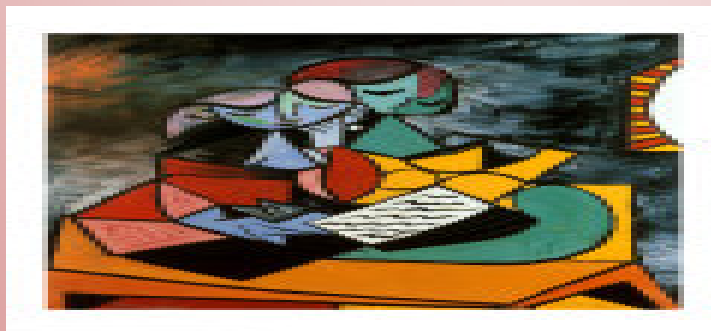
Finalizamos este momento, ressaltando que, a após a gravação de cada aula e do recolhimento do questionário discente e da entrevista realizada com os docentes, fizemos a transcrição de cada aula, desenvolvemos a análise, e apreciamos também as respostas dos questionários. Iremos apresentar, no capítulo cinco, a análise das transcrições revelando nossas conclusões acerca do que foi observado.

No capítulo seguinte, iniciamos as concepções teóricas acerca dos autores que subsidiaram esta pesquisa, para, após a exposição teórica, iniciarmos nossa apreciação acerca dos dados coletados.



“[...] a aprendizagem de língua estrangeira não consiste apenas num exercício intelectual de apreensão de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente, mas numa experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da língua estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo o seu ensino ser visto em termos de proporcionar, ao aluno, essa nova experiência de vida.”

Abuêndia Padilha



CAPÍTULO 2

AS ABORDAGENS DE ENSINO NO PROCESSO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A questão das práticas discursivas desenvolvidas no ambiente escolar tem sido um tema pouco discutido entre professores de línguas, de uma maneira geral, pelo menos é o que podemos observar nos grandes congressos que têm como objetivo realizar uma divulgação entre os acadêmicos, dedicados ao ensino tanto de língua materna quanto ao de línguas estrangeiras, das pesquisas em andamento (ou concluídas) acerca do ensino de línguas.

O que notamos é que na maioria desses encontros o foco das discussões está centrado no alunado, nas práticas docentes e, também, nas dificuldades dos alunos em aprender as competências comunicativas não sabendo usá-las coerentemente em situações discursivas específicas, como no caso do estudo de uma língua estrangeira; ou, ainda, está centrado nas experiências pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Entretanto, o discurso do professor de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE), por exemplo, é um tema que não tem sido tão explorado nos encontros de professores de espanhol como também em certos ambientes acadêmicos. Acreditamos que, ao dedicarmos atenção aos assuntos relacionados aos alunos, esquecemos que é a partir do discurso do professor que é possível construir o conhecimento de forma coesa e coerente, pois é através do poder discursivo desse professor de ELE que se poderá efetivamente desenvolver as competências necessárias para que o alunado possa comunicar-se nesse novo idioma.

No momento, é necessário registrar que o objeto de análise desta pesquisa é o ensino da língua espanhola por ela caracterizar a prática docente da pesquisadora desta tese. Vale ressaltar que embora nosso idioma de trabalho seja o Espanhol, o que será

apresentado nesta tese poderá ser aplicado tanto no ensino da língua materna quanto no ensino de uma língua estrangeira.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e o poder da discursividade docente nos chamam atenção por serem temas que estão intimamente interligados, pois para que se efetive a aprendizagem de um idioma de forma sociointeracionista é necessário que haja uma relação discursiva “harmoniosa”¹ entre professor-aluno.

Acreditamos que através do ambiente sociointeracional, em que se encontram os sujeitos discursivos e, considerando as diversas situações linguístico-cognitivas, todo alunado de ELE conseguirá envolver-se efetivamente no desenvolvimento das habilidades comunicativas apresentadas anteriormente.

Assim, consideraremos o poder discursivo docente como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da língua meta pelo aprendiz. E apreciaremos o poder da discursividade docente não como um instrumento de exclusão para o aprendiz, mas sim como uma ferramenta de construção do saber, em que poder, discurso docente e aprendiz interagem efetivamente no ambiente da sala de aula, ou seja, acreditamos que através do poder do discurso docente é que iremos identificar se sua prática docente integra o alunado ao aprendiz ou o distancia do processo de aprendizagem, evidenciando uma prática disciplinar de poder.

Acreditamos que só por meio do sociointeracionismo é que o aprendiz participa efetivamente do processo de aprendizagem, evidenciando um poder que gera uma interação colaborativa no ambiente da sala de aula, como mostra o gráfico abaixo:

¹ Acreditamos que embora encontremos um universo discursivo heterogêneo no ambiente da sala de aula, é necessário que o professor tente manter a harmonia entre as falas docente e discente.

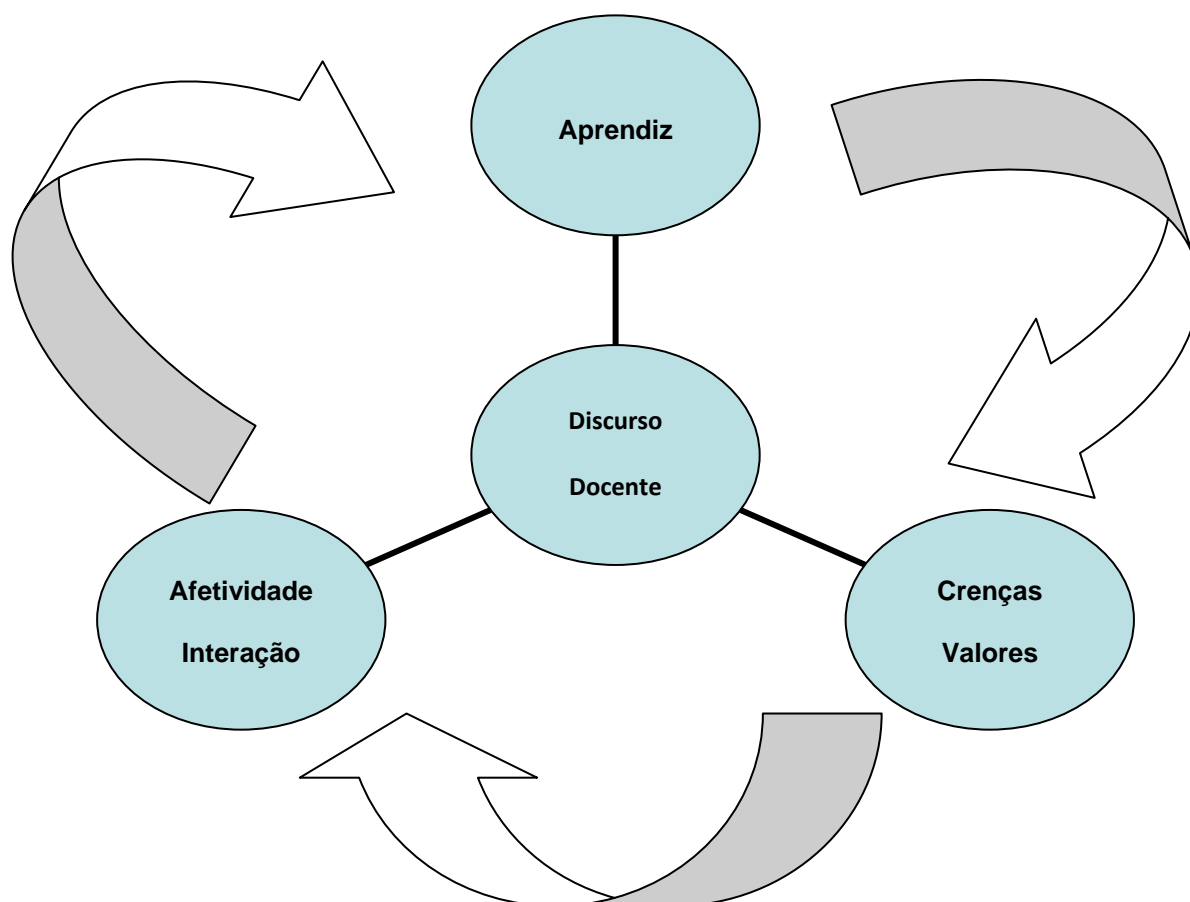


Figura1

2.1. COMEÇANDO A REFLEXÃO...

Ao falarmos na importância da postura discursiva do docente diante do seu alunado, lembramo-nos das concepções de Bronckart (1999, 2007, 2008) acerca do Agir Comunicativo do professor. Acreditamos que todo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mediada pela linguagem, se realiza num ambiente sociointeracional em que a relação discursiva professor-aluno se concretiza no desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua meta.

Esse desenvolvimento é fruto do que Bronckart (1999) chama de agir comunicativo dos interlocutores que é a socialização e a fusão do conhecimento coletivo construído no social. Segundo Bronckart (1999), o agir comunicativo é uma ferramenta mediadora entre o mundo subjetivo dos sujeitos discursivos e o mundo social em que

eles estão inseridos, isto é, para Bronckart (1999, p. 34), “sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio (ou o mundo em si², que permanecerá eternamente com um ‘limite jamais atingido’) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico³ de suas atividades”. E esse agir comunicativo, no nosso entendimento, é também o resultado do conhecimento linguístico-cognitivo construído no social porque a linguagem é social. De acordo com as abordagens de Bronckart (1999, p. 34), “a linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função é de ordem comunicativa ou pragmática”.

No entanto, acreditamos ser necessário esclarecer que o Agir Comunicativo, segundo as concepções bronckartianas (2008), é elemento do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) analisado por Bronckart (2008). Fundamentado em Bronckart, Pinto (2007, p. 112) menciona que:

esse agir implica um posicionamento de ordem de epistemológica e política, ou seja, os conhecimentos científicos do humano devem ser construídos diretamente em trabalhos de ‘intervenção’ social e, por isso mesmo, devem ser direcionados para uma evolução positiva tanto dos grupos sociais, quanto de cada um de seus membros.

Ou seja, o agir comunicativo é um dos princípios do ISD e este considera a linguagem como uma ferramenta social ligada ao desenvolvimento humano, como registra Pinto (2007, p. 112), “postula-se que em todo processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível”. E a linguagem é o próprio agir comunicativo, como retrata Bronckart (2008, p.71),

Essa concepção da linguagem como processo ativo e criativo, que não é apenas produto dos objetos de sentido, mas que também se (re)produz a si mesma permanentemente, pode ser desenvolvida em duas teses, que fundamentalmente o interacionismo social e, em particular, o interacionismo sociodiscursivo que propomos. A primeira tese é a de que, dado que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, *constitutiva* das unidades representativas do pensamento humano; a segunda é a de que, na medida em que a atividade de linguagem é

² Grifo do autor

³ Grifo do autor

atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social.

O que podemos concluir, com esta concepção de Bronckart, é que a linguagem é social e responsável pela construção, pelo desenvolvimento humano e que é através do agir comunicativo que se perceberá o outro sujeito discursivo em toda sua totalidade, isto é, de acordo com Bronckart (2008) só é possível entender a discursividade humana através da análise de seu agir comunicativo. Por isso, o primeiro princípio do ISD, para Pinto (2007, p.112), é que “o interacionista assume ser, ao mesmo tempo, o sociólogo, o psicólogo, o linguista, o antropólogo, o educador, etc.” Diante do que revela Pinto, tudo está interligado, assim como não podemos entender a natureza humana sem analisar a linguagem da humanidade, não podemos entender o funcionamento do agir comunicativo do professor sem apreciá-lo em toda sua essência, ou seja, o professor quando vai à sala de aula leva consigo todas as suas crenças, seus valores, sua ideologia política, sua postura ética. Portanto, o homem não veste uma roupa profissional para atuar no seu ambiente de trabalho, mas ao atuar como docente permite que o outro do discurso o descubra como agente ético, politizado, constituído historicamente pelos valores assumidos durante o seu desenvolvimento. E essa percepção se percebe no seu agir comunicativo.

Acreditamos que nesse entendimento bronckartiano do agir comunicativo há que considerar a afetividade que se faz presente em todas as relações humanas, como na relação professor-discente e Pinto (2007, p. 112) revela

(...) Vygotsky considera que o pensamento verbal ocorre na união dos processos afetivos e intelectuais. Assim, a apreensão e a elaboração do pensamento intelectual atinente às idéias do ISD não acontecem isoladamente, sem levar em conta os impulsos, as tendências, os desejos, as impressões e as imagens idiossincráticas da percepção do mundo que nos rodeia.

Observando a reflexão de Pinto, acreditamos que o ISD caracteriza a natureza humana e nos faz perceber que essa natureza apresenta-se a nós em toda e qualquer interação sociodiscursiva. E na sala de aula não poderia ser diferente e nem é diferente. Por isso, é preciso que o docente se reconheça através do seu agir comunicativo para entender

como o processo de aprendizagem está sendo realizado, de forma eficaz ou não. Considerando, assim, esse agir, na esfera interacionista, iremos analisar o agir dos docentes que fazem parte de nossa pesquisa.

Contudo, antes de passarmos para os postulados acerca do “dialogismo bakhtiniano”, apresentaremos, nas linhas seguintes, o caminho pelo qual o ensino de línguas estrangeiras passou para que possamos entender o porquê de nossa tese estar teoricamente fundamentada na perspectiva sociointeracionista.

2.2. UM CAMINHO SÓCIO-EDUCACIONAL

Refletir sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, em particular a espanhola, é levar em consideração aspectos funcionais de aprendizagem que extrapolam o âmbito da sala de aula, isto é, ensinar um novo idioma significa não apenas levar o alunado ao domínio das estruturas linguísticas desse idioma, mas também levá-lo a entender que essas estruturas surgirão em práticas discursivas diversas, socialmente constituídas em contextos distintos. E o estudo de um novo idioma deverá ser fundamentado nessas práticas discursivas de uso real da linguagem.

No entanto, há que se considerar, também, no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante LE), os aspectos afetivos e cognitivos dos professores e dos alunos que participam do processo de estudo de uma nova língua estrangeira; há que se considerar, ainda, as crenças, virtudes, enfim, todo o caráter humano tanto do professorado quanto do alunado em qualquer momento de aprendizagem, porque ensinar uma língua estrangeira não significa apenas aprender a comunicar-se nela mas também trabalhar o caráter humanizador e cultural da língua meta.

Burden e Williams (1999, p. 5) registram

This view, however, simplifies what is a highly complex process involving an intricate interplay between the learning process itself, the teacher's intentions

and actions, the individual personalities of the learners, their culture and background, the learning environment and a host of other variables⁴.

Assim, no processo de ensino é necessário levar em consideração as características individuais do professor, suas experiências também enquanto pessoa. Do mesmo modo é preciso considerar o aluno com todas as suas crenças, experiências individuais, seu conhecimento de mundo. Para Pinto (1999, p. 125)

(...) a aprendizagem de uma língua estrangeira não consiste apenas num exercício intelectual de apreensão de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente, mas numa experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da língua estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo o seu ensino ser visto em termos de proporcionar, ao aluno, essa nova experiência de vida.

Consideramos que na sala de aula é a *heterogeneidade discursiva*⁵ que se faz presente. São mundos discentes distintos que são apresentados ao professorado como um processo desafiador na conquista, no entendimento desses mundos. Registramos as vozes conflitantes que se entrecruzam na sala de aula, na voz que pode calar ou na que pode edificar. Levamos em consideração, desse modo, a concepção dialógica da linguagem. Souza (2002) lembra que considerar o caráter social da linguagem no ambiente escolar e/ou acadêmico, é considerar a reflexão bakhtiniana do dialogismo nas aulas de LE. Para o autor (2002, p. 23), “a sala de aula, na visão bakhtiniana, pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes”. Dessa maneira, é a essas vozes conflitantes que o professor deve atentar, pois são também nos discursos conflituosos e nas diferenças que podemos entender, perceber o aluno não como um ser passivo, mas como alguém que atua efetivamente no processo de aprendizagem, pois como registra Souza (2002, p. 24), “o aprendiz é um ser social formado hibridamente

⁴ Essa perspectiva, no entanto, simplifica o que é considerado um processo extremamente complexo envolvendo uma interação intrincada entre o próprio processo de aprendizagem, as intenções e ações do professor, as personalidades individuais dos aprendizes, sua cultura e conhecimento prévio, o ambiente de aprendizagem e uma série de outras variáveis. (Tradução da pesquisadora)

⁵ Fazemos referência aos diferentes alunos presentes na sala de aula.

por discursos dialogicamente conflitantes, o que faz com que ele não se adapte facilmente a metodologias unívocas homogeneamente lineares e preestabelecidas”.

Essas vozes caracterizam não somente o discurso do professor como também o do aluno. É através dessas vozes que conhecemos o outro; é no que nos é apresentado discursivamente que apreciamos os valores, as crenças, as atitudes que cada aluno apresenta na sala de aula. Assim, se acreditamos que ensinar um idioma é considerar os aspectos funcionais da linguagem e tudo o que circunda na sala de aula, podemos concluir que esse processo é um tanto quanto complexo, portanto “dominar” esse processo é tentar reconhecer o outro nesse caminho sócio-educacional de estudo da LE.

Para Burden e Williams (1999, p. 5)

The successful educator must be one who understands the complexities of the teaching-learning process and can draw upon this knowledge to act in a way which empower learners both within and beyond the classroom situation⁶.

Nesse ambiente de aprendizagem, sociodiscursivamente complexo, identificamos a aplicação de metodologias de ensino que podem ser eficazes ou não, dependendo da oportunidade em que é dada às vozes do aluno, isto é, da participação discursiva do alunado dentro desse ambiente de ensino. O que nos leva a acreditar que é através das relações discursivas de poder que observamos qual metodologia, abordagem de ensino está sendo aplicada.

Por exemplo, uma das maneiras que podemos verificar a atuação do professorado, em sala de aula, bem como a atuação do alunado é através do tipo de aula que o professor desenvolve. Segundo Marcuschi (2004), é possível observar como se comportam certos eventos de interação através do tipo de aula expositiva que o professor ministra. Marcuschi (2004, p. 5) desenvolve uma tipologia considerando o aspecto funcional dessas aulas expositivas e afirma:

⁶ O educador bem sucedido deve ser aquele que compreende as complexidades do processo de ensino-aprendizagem e pode fazer uso desse conhecimento para agir de modo a capacitar o aluno a atuar em situações dentro e fora da sala de aula. (Tradução da pesquisadora)

(...) como em todos os casos de categorização, as aulas são sempre homogêneas em relação aos formatos identificados e apresentam um pouco de cada um deles, mas em geral localizam-se em um ou outro dos quatro formatos pela predominância de algumas características. Os quatro formatos de aula identificados foram designados como: (i) aula ortodoxa; (ii) aula socrática; (iii) aula caleidoscópica; (iv) aula desfocada

Não pretendemos realizar uma discussão acerca da tipologia desenvolvida por Marcuschi (2004), mas partindo dessa tipologia elaboramos uma classificação acerca dos tipos de aulas que surgiram na coleta de dados dessa pesquisa, pois por meio dessa tipologia, inspirada na análise dos dados, será apresentada mais adiante, que iremos nortear nosso trabalho. Vejamos a classificação desenvolvida através dos gráficos abaixo:

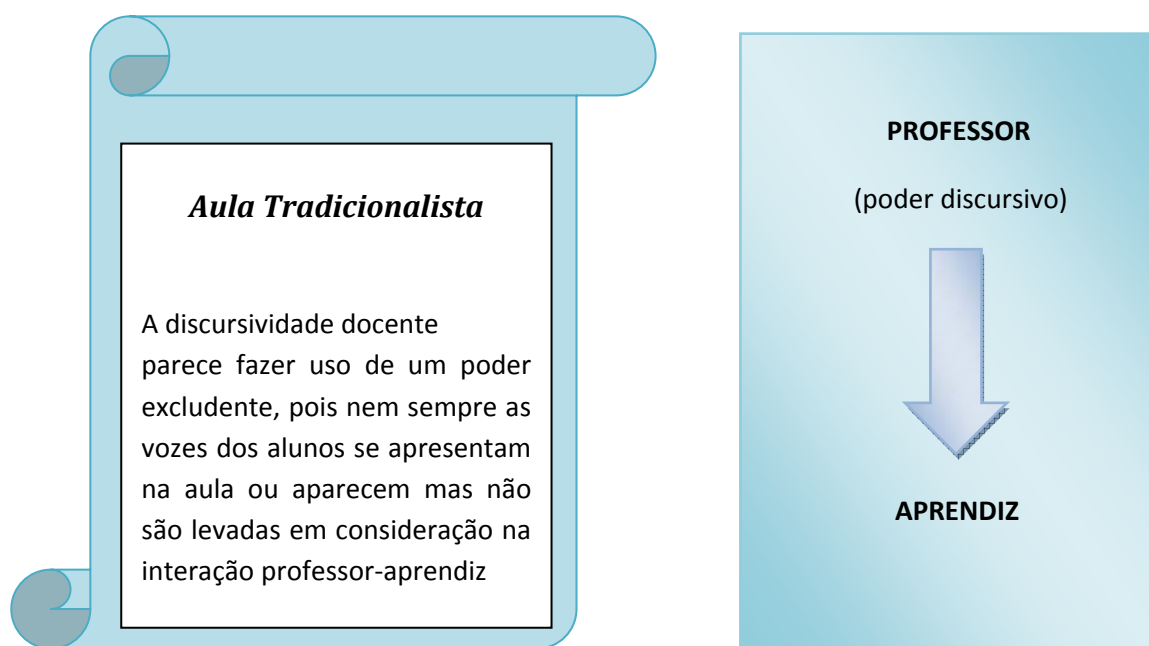


Figura 2

Na *Aula Tradicionalista*, o professor é o personagem principal que envia conhecimentos para os alunos; como vemos na figura 2, o aluno é meramente receptor das informações passadas pelo professor.

Aula Discurso-Reflexiva

A discursividade docente abre espaço para as vozes discentes. O poder do discurso docente influencia a construção do diálogo estabelecido na sala de aula.

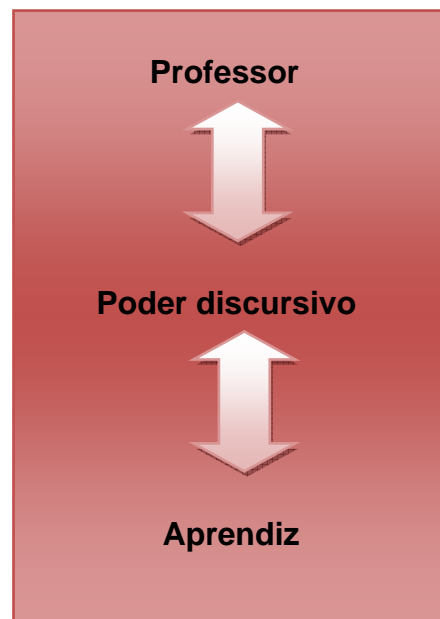


Figura 3

Na *Aula Discurso-Reflexiva*, há uma troca de informações, ou seja, o professor compartilha conhecimentos, interage com seus alunos; como podemos perceber na figura 3, as setas indicam uma troca de conhecimentos, isto é, tanto a voz do professor quanto a do aluno se fazem presentes na sala de aula.

Aula Reflexiva

A discursividade docente permite que o aprendiz construa o caminho da aula; o professor dá pistas para que o alunado perceba sobre o que se está tratando. É quase um jogo pedagógico de adivinhação.

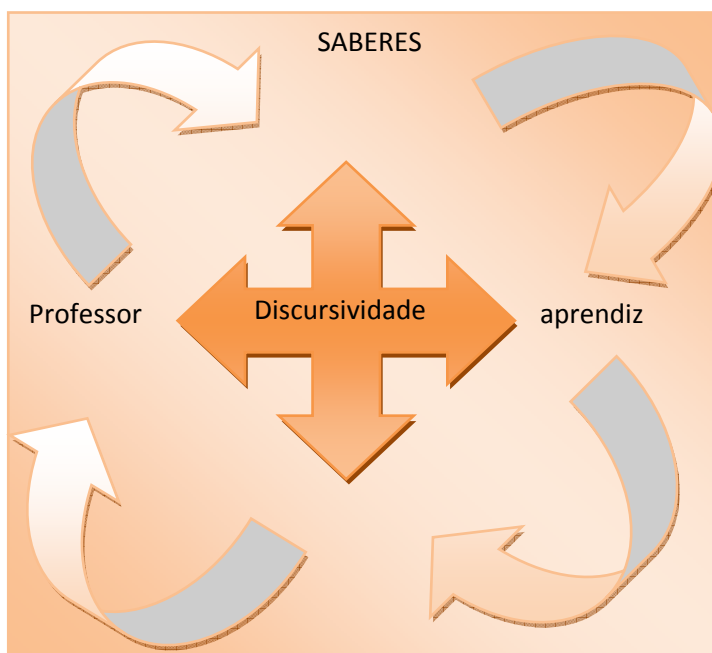


Figura 4

Na *Aula Reflexiva*, o professor começa a aula dando pistas acerca do assunto que será trabalhado, isto é, o tema da aula não é, inicialmente, apresentado pelo professor, contudo ele elabora, no seu discurso, uma espécie de jogo de adivinhações, em que o grupo vai participando e contribuindo com suas experiências e seus conhecimentos.

Observemos, a seguir, a figura 5:

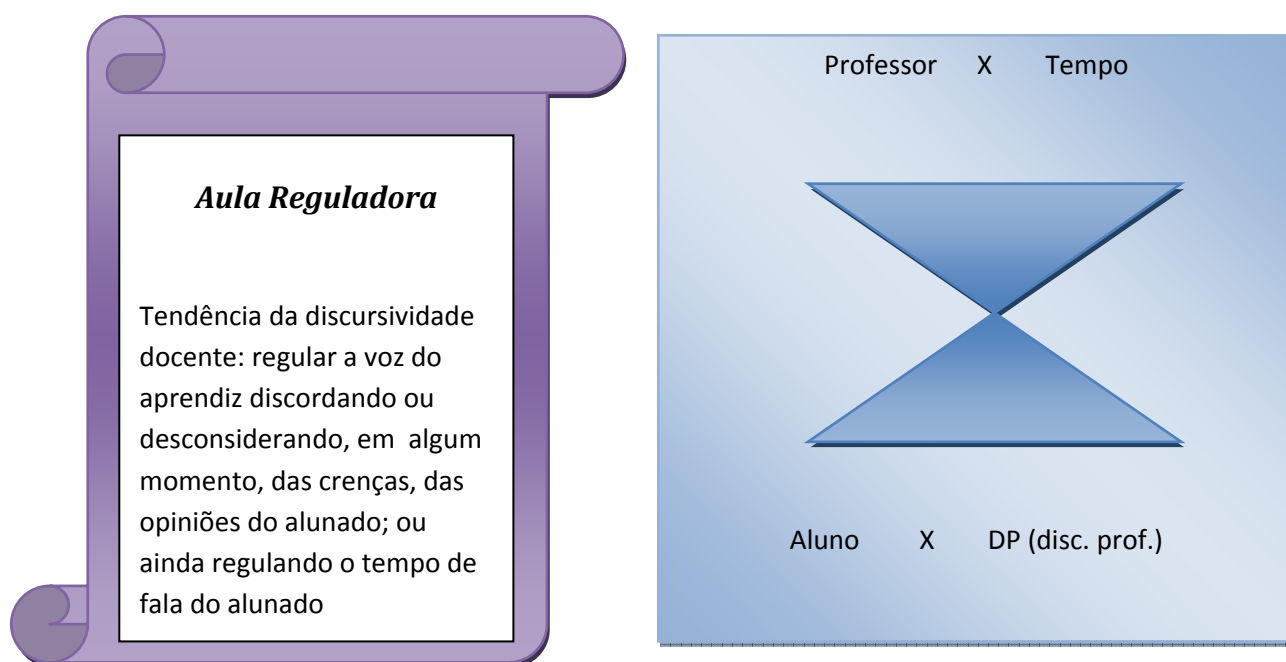


Figura 5

Nessa Aula, o professor marca o tempo de fala do alunado, ou seja, os alunos participam da aula, mas há, visivelmente, uma preocupação do professor em estabelecer metas que devem ser cumpridas num determinado tempo estipulado por ele. O alunado interage de acordo com a figura do professor e percebemos isto na figura 5: o professor preocupado com o tempo de participação dos alunos; e os alunos atentos às orientações do professor.

Diante destes tipos de aula, notamos que o professor exerce uma função determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Podemos notar que a assimetria se faz presente em todas as aulas, no entanto, dependendo de como o discurso do professor esteja sendo proferido, perceberemos qual tipo de aula retrata sua postura pedagógica, bem como se seu discurso se enquadra na Abordagem

Colaborativa, apresentada posteriormente, ou na Positividade do Poder, a ser discutida nos próximos capítulos.

Percebemos, então, que as aulas *Reguladora* e *Tradicionalista* refletem as reflexões foucaultianas do poder, enquanto que as aulas *Discurso-Reflexiva* e *Reflexiva* refletem a perspectiva colaborativa usada em sala de aula.

Assim, ao observar a classificação acima, identificaremos, ao longo da discussão desenvolvida nesta tese, como estes tipos de aula surgem nas aulas analisadas. No entanto, é importante ressaltar que será a partir do terceiro capítulo que tal tipologia de aula aparecerá com mais intensidade, bem como outras figuras que caracterizarão todos os dados coletados para a concretização de nossa pesquisa. Todavia, antes de discutirmos essa tipologia, precisamos entender como algumas abordagens de ensino surgem na interação professor-aprendiz.

2.3. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: VISÃO GERAL DAS ABORDAGENS

Pensar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é, também, refletir sobre as etapas em que o alunado deve passar para conseguir desenvolver-se, efetivamente, nas habilidades comunicativas desse idioma. Dessa forma, faz-se necessário explanar quais abordagens teóricas de ensino nortearam os estudos acerca de uma língua estrangeira, evidenciando, nesse projeto, a linha de investigação que orientará nossa pesquisa.

Segundo Pinto (1999), no final da década de sessenta e início da de setenta, do século XX, as teorias acerca do estudar e do aprender línguas estrangeiras não levavam em consideração fatores externos à sala de aula que poderiam contribuir positivamente para o desenvolvimento do alunado na língua meta. A preocupação estava focada no professor e nas técnicas de ensino que levavam os alunos à aprendizagem. Ou seja, num primeiro momento questões como afetividade, intersubjetividade⁷ discursiva, tipos de conhecimento do aluno, tais como conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e o processo de organização textual não eram considerados no ambiente escolar. Para Pinto (1999, p. 118)

⁷ Ver Beth Brait (2005)

A maioria das pesquisas centradas no ensino preocupava-se com a questão da eficácia, ou seja, com os comportamentos de ensino que poderiam distinguir os professores eficientes dos menos eficientes ou com os modos de ensino que poderiam levar os alunos a um melhor resultado na aprendizagem.

Nesse período, era a visão behaviourista de aprendizagem que se fazia presente nas aulas de língua estrangeira. As atividades destinadas ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, por exemplo, enfatizavam a prática de repetições de estruturas linguísticas anteriormente estudadas, ou seja, era um processo automático de repetição de estruturas fixas e descontextualizadas, não se consideravam situações reais de uso da língua, tampouco as diversas situações discursivas em que o estudante de língua estrangeira poderia se encontrar.

Entretanto, entre as décadas de setenta e oitenta, do século XX, segundo Pinto (1999), esse modelo de ensino centrado no professor e no aluno cedeu lugar às reflexões cognitivistas. Nesse período, passaram a enfatizar o uso dos processos mentais ativados no momento da aprendizagem considerando o aluno como um ser ativo no processo de estudo do idioma. Pinto (1999) lembra que nesse momento, o enfoque no ensino passou a ser dado ao alunado e às suas estratégias no ato da aprendizagem. Para a autora (1999, p. 119) “o aluno passou a ser visto como processador ativo de informação, um intérprete, um sintetizador que utiliza uma variedade de estratégias para armazenar e recuperar a informação”.

Com isso, o aluno deixou de ser considerado uma tábula rasa, como na concepção behaviourista, e passou a ser visto como alguém que produz sentido quando exposto a novos conhecimentos, alguém que interage e que comete erros como sinal de que a aprendizagem está acontecendo, ao contrário do que se passava na perspectiva anterior, em que o erro era considerado como uma falha no processo de ensino.

É importante registrar que psicólogos cognitivos, como Flavell (2000), tiveram uma grande relevância nesse momento, pois se preocuparam em descobrir quais processos cognitivos eram ativados na aprendizagem, e a partir daí começou-se a considerar o aluno não como um ser passivo, mas como um ser que efetivamente

participa, com seu conhecimento e com suas crenças, no desenvolvimento da aprendizagem.

No entanto, obviamente não apenas o aluno é um ser ativo, o professor também o é. Este, com seu discurso, torna-se relevante mediador no processo de crescimento do discente no estudo de uma língua, seja materna, seja estrangeira. No ambiente da sala de aula, deve-se considerar que, em toda e em qualquer atividade, ocorre interação entre o professor e o alunado; daí a importância de se atentar para as crenças, os medos, os tipos de conhecimento nela presentes nessa interação. Tal interação leva o professor e o aluno ao crescimento: aquele cresce, porque pode refletir sobre suas práticas pedagógicas e discursivas; este cresce, porque sua voz passa a ser ouvida, considerada por aquele que “detém” o conhecimento. Nessa troca, a intersubjetividade e o conhecimento de mundo de ambos, bem como os outros tipos de conhecimento existentes, durante a caminhada do aprender. Assim, percebendo-se o outro e suas vozes, passamos a ver a aprendizagem de uma forma sociointeracional.

De acordo com Pinto (1999, p. 120), “o sociointeracionismo faz parte das abordagens humanísticas que enfatizam o mundo interior do aprendiz e colocam os pensamentos, sentimentos e emoções na vanguarda de todo o desenvolvimento humano”. Essa perspectiva sociointeracionista, que norteará a nossa pesquisa, considera o homem como ser social que cresce nas interações interpessoais; leva em conta ainda os esquemas mentais ativados na aprendizagem e o individual, este proveniente de um ser construído nas relações sociais. Na aprendizagem, portanto, transform-se em possibilidade de o homem aprender, porque está inserido no mundo das relações interpessoais, em ambiente histórico, sociocultural e linguisticamente cognitivo.

Quando falamos na teoria sociointeracionista aplicada ao ensino de língua estrangeira, lembramos que o aluno cresce no social, e o social revela as vozes circundantes nas diversas situações discursivas em que os sujeitos do discurso estão presentes na abordagem de ensino é que permite a manifestação do outro na sala de aula que, abre espaço às vozes, aos mundos intersubjetivos e interdiscursivos do alunado.

Ao considerarmos esses mundos, fazemos referência, mais uma vez, ao dialogismo bakhtiniano que deve estar presente no ambiente escolar, pois forma de

manifestação discursiva é dialógica, uma vez que o princípio básico da linguagem, bakhtiniana (2004), é o dialogismo. Para Brait (2005, p. 88)

o conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência lingüística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido resvala pela abordagem lingüístico-discursiva.

Finalizamos, então, essa reflexão ratificando a presença da perspectiva sociointeracionista considerando o dialogismo bakhtiniano e as discussões vygotskianas como basilares para o entendimento do processo de construção de sentido bem como sua recepção. Porém, acreditamos ser necessário aprofundarmos nossa discussão acerca das abordagens de ensino, considerando as escolas da Psicologia Educacional que nortearam o ensino de línguas estrangeiras durante décadas e décadas.

2.4. A PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO PROCESSO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.4.1. DA ESCOLA POSITIVISTA AO SOCIOINTERACIONISMO

Para um melhor entendimento de como é possível alguém aprender uma língua estrangeira, parece-nos importante tecer reflexões acerca das teorias que fundamentavam o processo de aprendizagem de um novo idioma. Anteriormente, apresentamos, em linhas gerais, como esse processo era desenvolvido; no entanto, vamos discutir, nesse momento, detalhadamente, cada teoria que subsidiou o estudo de uma língua estrangeira, em particular a espanhola.

Consideramos a contribuição da Psicologia Educacional que revela as três escolas norteadoras do estudo de uma língua, seja essa materna, seja estrangeira. Para o entendimento dessas três escolas, levaremos em consideração as reflexões de Burden e Williams (1997) apresentadas no capítulo: “*An introduction to educacional psychology: behaviourism and cognitive psychology*”; e também as de Moreira (1999) apresentadas no seu livro “*Teorias da Aprendizagem*”.

A primeira escola a ser estudada é a Positivista, que prega o desenvolvimento do aprendizado de uma “lógica positiva” em que para que se realize o conhecimento faz-se necessário realizar estímulos para que se chegue a uma resposta considerada correta. Nessa escola, é a concepção Behaviourista de aprendizagem que se faz presente. Essa abordagem behaviourista de aprendizagem surge no século XX nos Estados Unidos e, embora tenha apresentado falhas na sua “estruturação” foi extremamente relevante para os métodos da atual psicologia cognitiva, como afirma Matlin (2004). Para essa pesquisadora (2004, p. 4), “o behaviourismo enfatiza os estímulos ambientais que determinam o comportamento”. Embora o mais proeminente dos behavioristas tenha sido o psicólogo americano John B. Watson, foi com Skinner que essa abordagem teve uma maior repercussão. Mas, como ela surge na sala de aula?

Moreira (1999, p. 14) registra que “grande parte da ação docente consistia em apresentar estímulos e, sobretudo, reforços positivos (consequências boas para os alunos) na quantidade e no momento corretos, a fim de aumentar ou diminuir a frequência de certos comportamentos dos alunos”.

No caso do estudo de uma língua estrangeira, o processo caracteriza-se pela apresentação do professor, ao alunado, de um estímulo que o leve a uma resposta esperada havendo, em seguida, o reforço que segundo Pinto (1999) é a avaliação que o professor realiza da resposta dada ao alunado. Para essa autora eram os exercícios de repetição e de substituição que caracterizavam essa abordagem de ensino de um idioma estrangeiro.

Moreira (1999, p. 14) registra que

A tônica da visão de mundo behaviourista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis dos sujeitos, i. e. nas respostas que ele dá aos estímulos externos. Está também naquilo que acontece após a emissão das respostas, ou seja, na consequência. Tanto é que uma idéia básica do behaviourismo mais recente é a de que ‘o comportamento é controlado pelas consequências’: se a consequência for boa para o sujeito, haverá uma tendência de aumento na frequência da conduta e, ao contrário, se for desagradável, a frequência de resposta tenderá a diminuir.

Essa prática behaviourista foi, inicialmente, testada nos animais e era, segundo Burden e Williams (1999), considerada como a prática do condicionamento clássico S-R

(estímulo-resposta). Para esses pesquisadores o indivíduo aprende se receber um estímulo que provoque uma dada resposta. Vejamos o que acontece no exemplo (1) abaixo, exemplo retirado do corpus da pesquisa:

Prof. - venga venga yo no estoy diciendo si es difícil o no yo estoy diciendo que repitas ejercitando

INF. 6- e-jer-ci-tan-do

Prof.- bueno ejercitando vamos a ver todos van a pronunciar esa palabra todos ejercitando

TODOS LOS INFORMANTES- ejercitando

Prof. - ¿quieres repetirla tres veces?

INF. 2- ejercitando

Prof.- ejercitando

INF. 2 – ejercitando

Prof. - ejercitando ¿no? ¿sí? Y::

No exemplo (1), vemos um exemplo clássico de um estímulo dado pelo professor e as respostas apresentadas pelo alunado. Estamos observando uma pequena passagem de uma aula de língua espanhola, ministrada no curso de Letras de uma instituição pública. O que percebemos é a tradicional tarefa de repetição em que todos os alunos repetem a palavra até o momento em que o professor percebe que todos estão pronunciando-a corretamente. Parece-nos relevante registrar que não pretendemos, neste momento, discutir se o método utilizado pelo professor dessa disciplina é eficaz ou não; pretendemos apenas exemplificar como o processo behaviorista surge na sala de aula. Poderíamos dizer, ainda, que o tipo de aula, baseando-nos apenas nesse exemplo, é tradicionalista ou reguladora, no entanto, nossa preocupação, nesse momento, é apenas retratar certos tipos de métodos de ensino através do corpus coletado. Faremos uma discussão mais enfática acerca da atuação dos professores, participantes dessa pesquisa, no momento em que falarmos sobre o poder da discursividade docente.

Seguindo com a concepção behaviorista, vemos que Skinner foi considerado o fundador do behaviourismo moderno, e preocupava-se com a relação estabelecida entre as variáveis *input* (estímulo) e *output* (respostas), ignorando os processos mentais do

indivíduo no momento em que acontece a aprendizagem. Para ele o importante era o comportamento observável.

Moreira (1999, p. 50) elenca as variáveis de *input* que caracterizam o pensamento skinneriano:

estímulo (evento que afeta os sentidos do aprendiz); **reforço** (evento que resulta no aumento da probabilidade da ocorrência de um ato que imediatamente o precedeu); **contingências de reforço** (arranjo de uma situação para a aprendizagem, na qual a ocorrência de reforço é tomada contingente à ocorrência imediatamente anterior de uma resposta a ser aprendida)⁸.

Já as variáveis de *output* são as respostas apresentadas pelo alunado. Para Skinner, segundo Moreira (1999), há dois tipos de respostas: **a) operante**, tudo o que o homem consegue realizar no mundo; **b) respondente**, todo o comportamento provocado por um dado estímulo.

Mas como identificamos esse processo na aula de língua estrangeira? Como registramos anteriormente, as atividades de repetição e substituição marcavam o behaviourismo na sala de aula, e essas atividades eram chamadas de áudio-lingual. Burden e Williams (1999, p. 10) afirmam:

Learning a language is seen acquiring a set of appropriate mechanical habits, and errors are frowned upon as reinforcing 'bad habits'. The role of the teacher is to develop in learners good language habits, which is done mainly by pattern drills, memorization of dialogues or choral repetition of structural patterns. Explanation of rules is generally given when the language item has been well practiced and the appropriate habit acquired⁹.

Essa prática áudio-lingual de condicionamento pode, em algum momento, ter sido eficaz, mas apresenta lacunas que não favorecem o desempenho do alunado. De

⁸ Grifo nosso

⁹ O aprendizado de uma língua é visto como a aquisição de uma série de hábitos mecânicos aprendidos e os erros são olhados com desagrado como o reforço de maus hábitos. O papel do professor consiste em desenvolver no aprendiz bons hábitos de linguagem, o que é feito, principalmente por repetições do tipo padrão, por memorização de diálogos ou repetição em coro de padrões estruturais. Explicações das regras são geralmente dadas quando o item da língua tiver sido bem praticado e o hábito apropriado tiver sido desenvolvido. (Tradução da pesquisadora)

acordo com Burden e Williams (1999) esse processo tem suas limitações: 1) o alunado, nesse processo, apresenta-se como um ser passivo; 2) não se leva em consideração o aspecto cognitivo que está sempre presente em todo e qualquer processo de aprendizagem; 3) não se leva em conta o valor total de uma língua estrangeira; 4) não se percebe nenhuma interação na relação professor-aluno; 5) a resposta correta é a única aceitável.

Não se apresentando como uma metodologia de ensino eficaz, embora durante muito tempo tenha dado sua contribuição ao ensino de línguas, por desconsiderar o sistema cognitivo humano que atua nas atividades de aprendizagem, a abordagem behaviourista cedeu lugar às reflexões cognitivas e, assim, surge o cognitivismo, a segunda escola que iremos discutir no momento.

De acordo com Burden e Williams (1999), a psicologia cognitiva terá como objeto de estudo, no processo de aprendizagem de uma língua, os processos mentais, isto é, quais aspectos cognitivos são ativados no momento da aprendizagem.

Matlin (2004) registra que essa abordagem teórico-metodológica da mente humana deve ter surgido em 11 de setembro de 1956 quando houve um simpósio no MIT Massachusetts Institute of Technology. Sobre esse Simpósio Miller (1979 apud MATLIN 2004, p. 5) registra:

Saí do simpósio com uma forte convicção, mais intuitiva que racional, de que a psicologia humana experimental a lingüística teórica e a simulação computacional dos processos cognitivos eram, todos eles, peça de um todo maior e de que o futuro iria ver a elaboração e a coordenação progressiva de seus interesses em comum.

Com o descrédito que a teoria behaviourista foi causando nos psicólogos, o interesse pela cognição humana foi crescendo. O fato é que essa nova teoria de aprendizagem nasceu das limitações que o behaviourismo apresentava. Certas atividades humanas, por exemplo, não poderiam ser entendidas através da “técnica” behaviourista de estímulo, resposta e reforço. Como retrata Matlin (2004, p. 6), “Muitas atividades psicológicas não podiam ser estudadas porque os behaviouristas limitavam-se somente a respostas observáveis”.

A partir desse momento o cognitivismo ganha um esforço relevante, pois através dessa linha de pesquisa se tentará entender como o ato de conhecer se realiza levando-se em consideração os processos mentais. Moreira (1999, p. 15) afirma que: “a filosofia cognitivista trata, então, principalmente dos processos mentais, se ocupa da atribuição de significado, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição”.

Nessa abordagem cognitiva de aprendizagem, os pesquisadores passaram a dedicar-se aos processos do pensamento humano. Para o ensino de idiomas essa atenção dada aos processos revela-se de maneira importante, pois, assim, busca-se perceber quais estratégias de aprendizagem podem ser utilizadas para tornar o processo mais fácil.

Na perspectiva cognitivista, os processos do pensamento humano estão relacionados à Abordagem do Processamento da Informação, que possibilita o entendimento do modo como conhecemos o mundo, e como desenvolvemos os processos mentais. Nessa abordagem há, segundo Matlin (2004), dois componentes importantes: *a) o processo mental*, que é mais facilmente entendido se comparado a um computador e *b) um sistema organizado por etapas*, já que o processo mental pode ser compreendido desse modo.

Em vista do acima exposto, podemos perceber que, embora a Psicologia Cognitiva nos tenha apresentado postulados muito importantes para o entendimento da atividade da mente humana, identificamos um aspecto não tão eficaz dessa abordagem, que é a ideia de comparar a mente humana a um computador. A mente humana processa todo um conhecimento socialmente construído, e esse conhecimento surge nos processos interacionais da relação humana. Tendo em vista esse raciocínio concluímos que essa abordagem não contempla todos os aspectos que fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o que nos leva à concepção sociointeracionista de aprendizagem.

Entretant, antes de passarmos a discutir a relevância do Sociointeracionismo no ensino-aprendizagem de línguas, vamos registrar a contribuição de Piaget nessa corrente cognitivista e, conseqüentemente, no ensino de língua estrangeira.

Na escola cognitivista, foi a teoria construtivista que teve maior destaque. Certamente, o enfoque piagetiano é o mais conhecido. Piaget nos deixou grandes contribuições no que diz respeito aos processos mentais ativados no momento em que se realiza a aprendizagem. Uma de suas grandes contribuições diz respeito aos “*períodos de desenvolvimento mental*” e/ou cognitivo, que ele categorizou de: ***sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto, operacional formal***. Cada uma destas etapas marca uma fase de desenvolvimento que vai do nascimento à idade adulta. Não nos parece importante, nesta pesquisa, aprofundar a discussão acerca dessas etapas de desenvolvimento, já que a atenção, nesse trabalho, volta-se às relações discursivas do poder na sala de aula. Contudo, parece-nos importante registrar os processos de *assimilação, acomodação e equilíbrio* propostos por Piaget. Moreira (1999, p. 100) pontua que: “a assimilação designa o fato de que a iniciativa na interação do sujeito com o objeto é do organismo. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade”. Quando o conhecimento é assimilado realiza-se a apreensão do conhecimento recebido ao já construído anteriormente, ocorrendo, assim, a *acomodação* do novo conhecimento com o já existente na mente. Desse modo, quando o conhecimento adquirido e o conhecimento já existente se encontram, um novo ambiente cognitivo se constitui na *equilíbrio* do que foi incorporado ao conhecimento existente.

Enfim, os processos de *assimilação* e de *acomodação* são importantes porque nos ajudam a perceber como o novo conhecimento vai se adequando ao conhecimento já existente, ou seja, através da *assimilação* a informação nova é processada e acomodada modificando o conhecimento existente já adquirido.

O que podemos notar é que a psicologia cognitiva nos apresentou todo o desenvolvimento do processo de aprendizagem considerando os esquemas mentais ativados no momento em que se processa essa aprendizagem. E vemos Piaget como o grande precursor do construtivismo (abordagem teórica ligada à cognição). Para esse psicólogo suíço a criança constrói seus conhecimentos na e pela ação individual, no meio ambiente em que vive. Sendo assim, por meio desse contato com o meio que a criança conhece o mundo, cresce e constrói novas reflexões sem que haja a interferência do outro na aprendizagem, uma vez que Piaget não se preocupava com o contexto nem com a atitude do professor em sala de aula.

No sociointeracionismo, no entanto, além da interferência do meio social no desenvolvimento linguístico e cognitivo, realizamos nossas atividades ao lado do outro, um mediador que interage conosco e facilita a aprendizagem, uma vez que somos sujeitos dialogicamente interativos.

Imaginemos uma aula de língua espanhola em que só o professor expõe suas crenças, seus conhecimentos e o alunado apenas ouve; agora indaguemos: será que há interação efetiva? Estamos diante de sujeitos discursivos ou do sujeito que fala (emissor) e do sujeito que escuta (receptor)? Como pode haver aprendizagem sem interação discursiva? Acreditamos, dessa forma, que é na interação sócio-discursiva que o conhecimento acontece, que tanto professor quanto aluno participam efetivamente do processo de aprendizagem.

Entretanto, embora Piaget tenha dado uma contribuição bastante significativa nos estudos acerca do desenvolvimento do processo de aprendizagem, bem como no entendimento da construção do conhecimento, sua teoria assinala para aspectos outros que devem ser tratados e que, no entanto, não foram privilegiados em suas reflexões.

De fato, caracterizar as etapas de desenvolvimento intelectual e, de certa forma, social da criança, levando em consideração as fases de vida pelas quais ela passa é louvável. Contudo, nem sempre essas etapas, caracterizadas pelos “períodos de desenvolvimento mental” (sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto, operacional formal), refletem rigorosamente o processo de maturação humana, pois faz-se necessário levar em conta os aspectos cognitivos e sociais que circundam cada sujeito discursivo influenciando positiva ou negativamente o desenvolvimento sócio-cognitivo desse sujeito.

Vejamos o que Flavell (2000, p. 17) nos apresenta a seguir:

(...) é a caracterização que Piaget faz da criança como estando em um estágio específico. O problema é que as crianças muitas vezes não agem como se pertencessem àquele estágio. As ‘conservadoras’ nem sempre conservam; as pensadoras ‘operatório-formais’ muitas vezes pensam concretamente. Os materiais, as tarefas, o contexto social e as instruções parecem influenciar o desempenho das crianças. Embora Piaget nunca tenha afirmado que elas aplicam automaticamente suas estruturas cognitivas a todos os contextos, ele nunca produziu uma explanação sistemática para essa variabilidade de comportamento.

Ao perceber, assim, uma certa lacuna na teoria piagetiana, pesquisadores que compartilham das reflexões de Piaget, consideraram outras linhas de estudo, como a do Processamento da Informação, para resolver problemas pontuais encontrados nos estudos de Piaget, como a desconsideração do elemento contextual na aprendizagem da criança. Esses pesquisadores foram chamados de Neopiagetianos e um de seus objetivos era justamente rever as etapas de desenvolvimento mental e/ou intelectual através também, em alguns casos, da Abordagem do Processamento de Informação. Segundo Matlin (2004, p. 7)

Durante a década de 1950, a ciência da comunicação e a ciência computacional começaram a se desenvolver e a ganhar popularidade. Os pesquisadores começaram então a conjecturar se os processos do pensamento humano poderiam ser analisados a partir de uma perspectiva semelhante.

Dessa reflexão, surge a linha de pesquisa Processamento de Informação, que caracteriza as etapas do desenvolvimento humano através das noções de: Memória Sensorial, memória de curto prazo, memória de longo prazo. Vale ressaltar, que essas noções foram apresentadas por Atkinson-Shiffrin que “propuseram que as informações armazenadas na memória de longo prazo são relativamente permanentes sem probabilidade de se perderem” (MATLIN, 2004, p. 8).

Vamos, nesse momento, após apreciarmos rapidamente a estruturação da corrente de Processamento da Informação, deter a atenção às teorias de um teórico neopiagetiano que deu uma contribuição efetiva aos estudos do desenvolvimento cognitivo, ou melhor, “mudança cognitiva” (FLAVELL, 2000, p. 19). Estamos nos reportando aos estudos de Robbie Case. Para este pesquisador, o desenvolvimento cognitivo se realiza, considerando a infância, na busca de solução para determinados problemas, isto é, para cada problema que surge, a criança, por exemplo, faz uso de estratégias cognitivas, sociais e contextuais na tentativa de resolver esse problema. Nessa mudança cognitiva, “o desenvolvimento cognitivo é uma seqüência de procedimentos cada vez mais poderosos para a solução de problemas”. (FLAVELL, 2000, p. 18). Importante salientar que o aspecto contextual aparece na reflexão de Case, o que nos chama atenção por considerarmos o contexto como um dos elementos

basilares e fundamentais para a compreensão do desenvolvimento cognitivo-social de um indivíduo.

De acordo com Flavell (2000, p. 18)

As crianças experimentam durante suas tentativas de resolver problemas, valendo-se de recursos internos e externos: elas exploram objetos, observam e imitam os outros e cooperam com outras pessoas na solução de problemas. Por isso, o contexto das atividades cognitivas infantis é importante. Se as crianças têm a capacidade de processamento necessária, elas podem usar tais experiências para construir estruturas cognitivas mais avançadas para a solução de problemas.

O que podemos perceber é que os neopiagetianos, como Case, consideram a teoria de Piagetiana e acrescentam reflexões relevantes para o entendimento da maturação cognitiva humana. Nas concepções de Case, percebemos que a mudança cognitiva está relacionada ao ambiente contextual em que a criança se encontra; como também está relacionada à busca de informações na tentativa de resolver algum problema. Observemos o que Case (1985) pontua em seu estudo: o autor

(...) apresenta diversos tipos de evidências do papel da capacidade na solução de problemas. Em primeiro lugar, entre crianças da mesma idade, quanto mais capacidade uma criança tiver maior será sua probabilidade de se beneficiar da aprendizagem de um novo conceito. Em segundo, quanto mais rápido uma criança for capaz de contar, maior será sua capacidade medida em uma tarefa de contagem. Esta tarefa envolve recordar os números dos objetos de diversos conjuntos. O resultado indica que, quando as crianças conseguem realizar uma operação mental eficientemente, sua capacidade real vai mais além.

Isto é, a mudança cognitiva se realiza considerando não apenas as etapas de desenvolvimento elaboradas por Piaget, mas também levando em conta o contexto e os caminhos que a criança segue na busca de solução de um dado problema.

Na Abordagem Sociointeracionista, o processo de ensino de uma língua estrangeira só se realiza levando-se em conta o aspecto social e interativo da linguagem. Nesta abordagem, o foco da aprendizagem não está apenas no alunado ou no professor, mas em todos os elementos que fazem parte da aula de idiomas. Elementos tais como:

ambiente da sala de aula, contexto situacional, disposição das carteiras, entre outros. Enfim, leva-se em conta tudo o que faz parte desse processo; tudo que esteja direta ou indiretamente interligado ao alunado e ao professor. Segundo Pinto (1999, p. 120)

o enfoque sociointeracionista da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. Ou seja, o social, que envolve toda a construção cultural e lingüística, está sempre presente na aprendizagem de uma língua.

Nesta perspectiva, não só os aspectos cognitivos são levados em consideração mas todo conhecimento adquirido na interação, como registra Pinto (1999, p. 12) “[...] a aprendizagem é de natureza sociointeracional, no sentido de que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém em um contexto histórico, cultural e institucional”.

Burden e Williams (1999) pontuam que os fatores que influenciam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira são: os professores, os estudantes, as tarefas e os contextos. A aprendizagem se realiza porque há interação entre esses elementos.

Para os pesquisadores (1999, p. 43):

Teachers select tasks which reflect their beliefs about teaching and learning; learners interpret tasks in ways there are meaningful and personal to them as individuals. The task is therefore the interface between the teacher and learners. Teachers and learners also interact with each other; the way that teachers behave in classrooms reflects their values and beliefs, and the way in which learners react to teachers will be affected by the individual characteristics of the learners and the feelings that the teacher conveys to them¹⁰.

Isto é, os valores, as crenças, as convicções tanto do professor quanto do estudante de língua estrangeira devem ser considerados nesse processo, pois nessa

¹⁰ Os professores selecionam as atividades que refletem suas opiniões sobre o ensino e a aprendizagem: os estudantes interpretam as atividades do modo pelo qual lhes parecem significativas. A tarefa é, portanto, a interface entre o professor e os alunos. Professores e alunos também interagem entre si; a postura que os professores devem assumir nas aulas reflete suas crenças e valores, e o modo pelo qual os estudantes reagem aos professores será afetado pelas características individuais dos estudantes e os sentimentos que o professor transmite para eles. (Tradução da pesquisadora)

abordagem, os sujeitos discursivos da aprendizagem são vistos em sua totalidade e não apenas em seu aspecto cognitivo. As características de ambos fazem parte desse processo socioeducacional e linguístico.

Para o Sociointeracionismo o estudante é um sujeito efetivamente discursivo porque age, atua na interação social do ambiente da sala de aula. Leva-se em conta o seu conhecimento de mundo, seu conhecimento sistêmico, sua postura no processamento da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, encontramos o teórico Vygotsky, que foi uma das figuras centrais do sociointeracionismo. Segundo Claudia Davis (2006, p. 47) para Vygotsky “o desenvolvimento não se dá a partir da maturação e sim da apropriação daquilo que é social”. Neste momento, o eixo do sociointeracionismo é a ideia de que faz-se necessário considerar o ambiente social no processo de desenvolvimento dos aprendizes. Da mesma forma, é o que ocorre na sala de aula: o alunado aprende no meio ambiente, socializando seu conhecimento e considerando as experiências vivenciadas pelos outros alunos; assim deve ser a postura discursiva do professor, lembrar-se de que o outro tem voz e que sua voz deve ser levada em conta na aprendizagem de uma língua. Observemos o exemplo (2) que segue abaixo:

Prof – no ser segregado: diga diga diga

INF. 4- no no es porque... esto es tan:: todos quieren la inclusión no solamente los necesitados

Prof – sí, Natânia eso es una cosa reciente eso es en Brasil tú lo encuentras a partir de la década de noventa ((silencio)) en España empieza en la década de ochenta sus movimientos en que las leyes de educación:: parte PA::ra eh que las escuelas integren aquellos que tienen necesidades especiales ((silencio)) si miramos un poquito más para atrás veremos que las propias escuelas que nosotros estudiamos

INF. 4 – sí

Prof – sí

INF. 4- sí, en la mía sí

OTROS – había sí muchos

Prof - ¿qué años más o menos? ¿noventa? ¿no?

INF. 2- empezó ya ya 2002

INF. 5 – ¿empezó dos mil:: dos mil:: DOS MIL

INF. 2 -¿ DOS MIL?

INF. 4 – no es porque mi escuela

INF. 5- dos mil dos mil uno dos mil dos

INF. 4 – mi escuela siempre ha acogido estas personas con necesidades especiales... entonces ya era una::

INF. 5 – no no en en: mi caso desde los años noventa había alumnos especiales

INF. 2- yo sólo estudié con una

INF. 5- desde la quinta sería: NO:: desde mi /.../ desde que yo e::ra /.../

Prof – simplemente

INF. 5 – e: segunda serie

Prof – segunda serie del principio, ¿no?

INF. 4- pero sabiendo que no es una:: cosa:: ah por ejemplo común para todas las

INF. 5- [o sea noventa y dos tres

INF. 4 -escuelas /.../ hay escuelas que se recusan

Prof – hay escuelas que no aún

INF. 4 – sí:: hay escuelas que no aceptan porque no tiene la no tiene la:: ah /.../ la preparación no tienen la preparación

Prof - [no tie::ne gente prepara::da no estar prepara::da no tiene preparación

INF. 4- sí, entonces dicen NO es prácticamente esto no estoy preparado para recibirlos

Prof - ¿cuál es vuestra experiencia? ¿dónde tú estudiaste había estudiantes especial?

No exemplo (2) acima, notamos a interação que há entre os alunos e o professor. É visível perceber que os alunos se sentem a vontade para expor, embora de forma rápida, seu pensamento acerca dos portadores de deficiência. O professor, também de uma instituição pública de ensino superior, inicia a aula abordando o problema da inclusão dos portadores de deficiência visual, auditiva, etc, e compartilha com os aprendizes a reflexão ao chamá-los para a reflexão. Vemos que o professor realiza uma espécie de estímulo, ao iniciar a conversa sobre portadores de deficiência, mas realiza perguntas abertas aos aprendizes, de forma que estes têm espaço para explanar suas vivências ou não acerca da temática da aula, isto é, não é apenas a voz do professor que se faz presente, a dos alunos também. A discursividade docente surge como uma mediadora da discussão em pauta, estabelecendo sempre uma conexão com a participação dos demais alunos, considerando suas crenças, suas opiniões, enfim, suas vozes. Essa atuação revela que o agir comunicativo (princípio do ISD) docente favorece o desenvolvimento da aula, de forma a levar todo o alunado à participação efetiva na discussão iniciada pelo professor, o que demonstra a prática do ISD em que a linguagem é ferramenta fundamental na interação docente-discente e como diz Bronckart (2008, p. 116) “logo, o ISD pretende demonstrar que o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano, e, conseqüentemente, seu papel nas orientações explicitamente dadas a esse desenvolvimento através das mediações educativas e/ou formativas”.

Diante disto, Bronckart acredita que para entender as relações sociodiscursivas é necessário atentar para o desenvolvimento humano, o como as relações humanas vão, histórica e socialmente, se constituindo para poder entender o agir discursivo humano ou agir de um determinado grupo social. Bronckart (2008, p. 8) diz

(...) chamada de *Interacionismo Social*¹¹, essa corrente sustentava que a problemática da construção do pensamento consciente humano devia ser tratada paralelamente à da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais e considerava que os processos de socialização e os processos de individuação são duas vertentes complementares do mesmo desenvolvimento humano.

¹¹ Grifo do autor

Nesse momento, fica claro que o homem se constitui pelas interferências sociais, culturais, políticas, éticas que vão surgindo em seu caminho. Para continuar nossa discussão, passemos à reflexão do Sociointeracionismo Vygotskyano. No Sociointeracionismo, não há uma negação do processamento cognitivo, ao contrário ele é percebido por meio do conhecimento social. De acordo com Pinto (1999, p. 121), “Vygotsky considera a interação entre o indivíduo e as pessoas mais experientes como o elemento central do processo educacional”.

Uma das grandes contribuições vygotskyanas, considerada relevante nesse trabalho, foi a de definir a aprendizagem humana através da *zona de desenvolvimento proximal* que revela o nível de conhecimento em que o indivíduo se encontra (nível de desenvolvimento real do indivíduo) e o nível que deve chegar com ajuda de pessoas mais experientes (nível de desenvolvimento potencial). Para Pinto (1999, 121) “a zona de desenvolvimento proximal tem a ver com o modo pelo qual os mais experientes mediam socialmente ou criam circunstâncias interacionais para o aprendiz”.

Contudo, não apenas Vygotsky desenvolveu relevantes reflexões acerca do processamento da aprendizagem, mas outro importante teórico, que compartilha das mesmas idéias de Vygotsky, apresentou uma grande contribuição para o estudo do desenvolvimento sócio-cognitivo humano partindo de pesquisas desenvolvidas com crianças.

O psicólogo israelense Reuven Feuerstein (1975) além de ter dado atenção aos aspectos cognitivos responsáveis pelo processo de aprendizagem de uma criança, por exemplo, concluiu em linhas gerais, que o ambiente social em que as crianças estão inseridas e o fator cultural da sociedade a que pertencem estão intimamente relacionados, influenciando de forma direta o desenvolvimento intelectual dessa criança. De acordo com Gomes (2001), estudioso da teoria de Feuerstein, é coerente afirmar a aproximação que há entre as idéias do israelense e as de Vygotsky acerca do desenvolvimento. Ambos consideravam que a interação, a cultura, entre outros aspectos, influenciavam de maneira determinante o crescimento sócio-cognitivo humano, ou seja, o homem, de uma maneira geral, possui um mecanismo cognitivo que lhe permite agir discursivamente no mundo, no entanto, é na interação discursiva, considerando as vozes

sociais e culturais do seu ambiente que ele crescerá sócio-cognitivamente. Vejamos o que nos apresenta o estudioso Gomes (2001, p. 72)

(...) verificamos a existência de uma semelhança estreita entre Feuerstein e Vygotsky: ambos acreditavam na existência de um potencial não-manifesto, no desenvolvimento pela interação sociocultural e na necessidade da elaboração de metodologias avaliativas mais eficientes voltadas para a potencialidade do indivíduo. Ambos buscavam desbravar potenciais humanos que não eram observáveis pelos métodos tradicionais.

E como Feuerstein (1994) buscou explicar ou apresentar outras maneiras de avaliar, de perceber o crescimento cognitivo-social de uma criança levando em consideração o seu ambiente familiar, cultural, enfim, sua esfera social? Feuerstein (1994) identificou que através da mediação a criança, por exemplo, se desenvolveria de uma forma mais eficaz, isto é, passou-se a perceber que o processo de aprendizagem de um dado conteúdo se realizava não apenas pelo conhecimento que a criança tinha sobre determinado tema, mas levava-se em conta os instrumentos externos a ela, que mediavam a construção do conhecimento; construção que se iniciava fora do ambiente escolar.

Para sistematizar sua compreensão do desenvolvimento humano, Feuerstein (1994), criou a Teoria da Mediação, ou seja, a EAM, Experiência de Aprendizagem Mediada. Segundo essa teoria, a aprendizagem acontece quando ela é mediada por instrumentos educacionais que favorecem o estabelecimento da compreensão de um conteúdo vivenciado em sala de aula. Essa mediação pode ser realizada pela mãe, pelo pai, pelos amigos, pelos professores, etc. O fato é que a aprendizagem de fato acontece na interação percebida entre o aprendiz e o/a mediador /a.

Acompanhemos abaixo um testemunho dado por Feuerstein (1994), encontrado no livro Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento de Cristiano Gomes (2001, p. 72)

Durante a Segunda Guerra, vivi em campos de concentração e depois em prisões nazistas. A guerra acabou e dediquei-me às crianças sobreviventes do holocausto. Elas foram para Israel depois de passarem três, quatro anos nos campos de concentração. Seus pais haviam morrido em câmaras de gás. Algumas chegaram em Israel como esqueletos. Eram totalmente analfabetas aos oito, nove anos de idade. Eu não podia aceitar que fossem retardadas ou idiotas. Passei mais de sete anos trabalhando com essas crianças. Não

conseguiam organizar o pensamento, nem suas ações. Uma noite, em Jerusalém, um dos meninos, com oito anos, deitou-se ao meu lado e então começamos a ler filosofia juntos. A mudança era possível. Hoje, essas crianças tornaram-se homens e mulheres inteligentes e dignos.

Ao observarmos o testemunho de Reuven Feuerstein, percebemos que o fascinante de sua experiência não está apenas relacionada à descoberta da possibilidade de resgatar vidas ou a fome por conhecimento, mas também à descoberta de que é possível construir o conhecimento através da interferência positiva de um instrumento mediador, que nesse caso foi o próprio Feuerstein. Para o pesquisador, as pessoas que fazem parte do convívio social da criança podem exercer a função de mediadoras, assim como seus professores ou ainda livros ou qualquer material que seja usado no processo de aprendizagem.

Dessa experiência e de outras observações do pesquisador, surge a EAM que funcionará como uma nova ferramenta de entendimento no desenvolvimento da inteligência humana contrapondo-se à teoria de Piaget. Para Gomes (2001, p. 73)

Se antes de Feuerstein, com Piaget, o baixo rendimento cognitivo, o fracasso no processo de aprendizagem e/ou o retardo mental eram – e ainda são – vistos como frutos de uma imaturidade biológica da estrutura cognitiva do indivíduo, os mesmos passaram a ser vistos como frutos da falta de interação social chamada experiência de aprendizagem mediada, que, por sua vez, produz a denominada síndrome de privação cultural. A própria imaturidade biológica, vista como causa central das dificuldades de aprendizagem para muitos teóricos, é analisada por Feuerstein como um efeito da ausência de mediação ou processo mediacional.

Neste momento, identificamos a relevância da EAM, pois nesta abordagem considera-se não somente o aspecto cognitivo, mas também o caráter sócio-interacional, o ambiente social em que o aprendiz se encontra. Percebemos ainda que a interação torna-se elemento chave na dinâmica da construção do conhecimento, na dinâmica do ambiente escolar. Seguindo Gomes (2001, p. 77), apreciamos a seguinte informação:

Há um mediador – um ser humano – que seleciona, filtra, organiza, nomeia, dá significados ao mundo dos objetos. O mediador transmite sua visão de mundo ao mediado para que ele possa estabelecer a sua própria visão. É no conflito entre os conhecimentos prévios do mediado e o saber do mediador

que se produz uma nova forma de interpretação por parte do mediado. Esse tipo de transmissão cultural engloba a EAM.

Compartilhamos desta mesma ideia. A criança, o aprendiz cresce no ambiente sócio-interacional, sócio-cognitivo, ou seja, o aprendiz cresce no outro, na interação com o outro, nos conflitos que surgem no processo educativo. Observemos a seguir um exemplo (3) de um aluno de letras, professor de línguas, que teve um aluno com deficiência visual e que conseguiu levar o aluno a participar da aula caracterizando sua metodologia inclusiva de ensino.

Prof- cuenta un poquito

INF. 8 – en el principio:: fue::: muy difícil:: porque estaba en casa / en clase cuando llegó la alumna entonces fue: /.../ la sensación porque usando gafas creo que estaba usando gafas pero una persona conocía entonces me quedé un poco extraño /.../ en el principio pensé que fue un caso de visión subnormal o sea que la persona: no::: no tiene la totalidad de la visión pero NO era totalmente ciega entonces fue muy difícil porque la propuesta de:: de la enseñanza de español con énfasis en la comunicación::: es un poco difícil en este caso ¿POR QUÉ? Porque ah::: /.../ es muy difícil todo que nosotros vamos a trabajar en la clase todos tenemos que hablar si fue una frase que vamos a colocar en la pizarra tenemos que decir entonces TODO TODO TODO los:: todos los ele:: elementos de la frase tú tienes que decir para que el alumno podrá pueda

Prof – [pueda acompañar

INF. 8 – el ritmo de la clase y::: es interesante porque en las:: tres primeras clases yo me quedé completamente confuso porque mi novia tuvo un alumno que:: que tiene deficiencia pero era niño y tenía siete años entonces era otro contexto PERO con español creo que era más difícil porque es una lengua extranjera entonces cómo nosotros vamos a trabajar una lengua extranjera con una persona con este tipo de deficiencia porque si en portugués ya es difícil imagina con el español o con inglés () entonces me quedé completamente con-fuso:: ¿cómo voy a trabajar? La aula /.../ la

Neste fragmento, além de haver um momento em que o aprendiz participa efetivamente da reflexão iniciada pelo seu professor, ele compartilha o seu medo, a sua angústia inicial de ter um portador de deficiência visual na aula de espanhol. Como agir diante desse fato? Ignorar ou incluir o aluno no processo? Neste momento, não apenas a prática docente do aluno de letras está sendo discutida mas também sua atuação diante do que, inicialmente, foi apresentado a ele como um problema. Este é um exemplo louvável do como o sociointeracionismo se faz presente numa aula de Letras, em que tanto o aprendiz, com suas certezas, dúvidas, crenças, quanto suas experiências

didáticas são levadas em consideração pelo professor da instituição pública de ensino superior.

Contudo, embora tenham chegado a nós essas concepções de Feuerstein, como as de Vygotsky, nem sempre esse processo de interação é levado em conta; o que se costuma ver é a preocupação em transmitir conhecimentos anteriormente planejados, ao invés de estabelecer um ambiente em que a vivência do alunado, suas crenças, seu posicionamento político, sua ética sejam considerados no momento em que se realiza, de forma efetiva, a construção do saber. Então, como fazer valer essa preocupação em tornar o aprendiz participante efetivo do processo de aprendizagem desenvolvido na sala de aula? Como levar o alunado a assumir seu papel nesse processo e como levar o professorado ao entendimento desse processo? Para Feuerstein é pela mediação que haverá desenvolvimento da competência intelectual do alunado. Gomes (2001, p. 78) complementa nossa reflexão

Toda interação humana somente se viabiliza pela comunicação. Desse modo, pudemos analisar brevemente que a EAM tem seu foco não especificamente no conteúdo das informações, mas sim no *diálogo intencional* entre o emissor e o receptor da mensagem. Ambos interagem constantemente, imperando a troca de impressões, os sentimentos sobre o mundo e o intercâmbio de formas de compreensão da realidade. A interação comunicacional e de transmissão no processo de EAM impõe a presença da mobilização cognitiva e afetiva através de uma relação dialógica, interacional entre dois ou mais seres humanos. Assim sendo, podemos, inclusive, apontar duas facetas da transmissão cultural a respeito da diferença entre a transmissão da informação e a transmissão mediacional desse 'algo mais' que é a experiência mediada.

Como vimos há, na concepção de Feuerstein, a abordagem mediada de aprendizagem, mas há também a abordagem direta, que se desenvolve sem haver interferência de um mediador humano. Poderíamos dizer que a abordagem direta está relacionada aos padrões de aprendizagem de Piaget, em que o aprendiz recebe um estímulo e dá uma resposta a ele. No entanto, essa abordagem de aprendizagem acaba apresentando falhas quando desconsidera o contexto em que essa aprendizagem se processa. Como vimos na página 19, ao contrário da EAM, que considera o contexto e os elementos mediadores como fatores relevantes no ambiente sócio-educacional.

Parece-nos importante pontuar os critérios de mediação, estabelecidos por Feuerstein (1997 apud GOMES, 2001), de mediação que caracterizam a interação entre o conhecimento, o professor (ou outro mediador humano) e o aprendiz. Vejamos quais são os critérios segundo Gomes (2001, p. 87)

- 1- Med. de Intencionalidade e Reciprocidade;
- 2- Med. Transcendência;
- 3- Significado;
- 4- Competência;
- 5- Auto-Regulação e Controle do Comportamento;
- 6- Compartilhamento;
- 7- Individualização;
- 8- Planejamento de objetivos e metas;
- 9- Desafio: a busca da novidade e da complexidade;
- 10- Modificação;

Embora não seja nossa intenção discutir cada um dos critérios acima, acreditamos ser importante ressaltar que, segundo Feuerstein (1997 apud GOMES, 2001), os três primeiros critérios de mediação são fundamentais para a realização de uma interação favorável no processo de aprendizagem. De acordo com Gomes (2001, p. 87), “a falta de um desses critérios, portanto, inviabiliza a qualidade de mediação em uma relação interativa”.

Se considerarmos a problematização da nossa pesquisa, perceberemos o professor como elemento chave no processo de aprendizagem da língua espanhola. Para nós ele é o elemento mediador da aprendizagem porque a partir dele é que o alunado passará a se identificar, a se aproximar da estrutura linguística da língua espanhola. Vemos o professor como um dos responsáveis pelo sucesso ou insucesso do alunado, já que é por meio da sua postura discursiva que se verificará o espaço que é dado ao alunado para indagar, argumentar, contra-argumentar tanto na sala de aula quanto fora dela.

É interessante, nesse momento, pensar que embora o professor atue como mediador há, na sala de aula, a troca de experiência entre docentes e discentes, isto é: tanto as crenças, os valores, os aspectos cognitivos dos professores quanto dos alunos se fazem presentes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Dessa forma, precisamos ressaltar que é através do discurso do professor que podemos evidenciar a sua prática pedagógica. E dentre as abordagens que evidenciam o Sociointeracionismo, há a Abordagem Colaborativa que mostra a importância da interação no processo de aprendizagem. Segundo Figueiredo (2006, p. 18), “a interação, na sala de aula de línguas, propicia aos alunos oportunidades de trocas de informações e de estratégias de aprendizagem”. Ao falarmos na Abordagem Colaborativa, identificamos Figueiredo (2006) como um dos estudiosos que se dedicou a desenvolver reflexões acerca dessa abordagem de ensino. Para Figueiredo (2006) essa abordagem de ensino é baseada na teoria sociocultural fundamentada por Vygotsky.

Parece-nos relevante tecer algumas linhas acerca da Abordagem Colaborativa por ela ser uma das reflexões teóricas que fundamentam a análise do corpus. Ao lado dela evidenciamos as reflexões teóricas de Foucault sobre a Positividade do Poder, ou seja, os dois grandes aportes teóricos que orientam a análise do corpus dessa tese são: a Abordagem Colaborativa (FIGUEIREDO, 2006) e a Positividade do Poder (FOUCAULT, 2006b). Sobre a Positividade do Poder, apresentaremos algumas reflexões no capítulo quarto.

Ao voltarmos a atenção à Abordagem Colaborativa, percebemos que esta valoriza a interação entre professores e alunos. Além disso, dá-se uma atenção aos trabalhos realizados em grupos por acreditarem, os estudiosos que a aplicam nas suas aulas, haver uma troca de experiências e também pelo fato dos alunos mais desenvolvidos na língua meta ajudarem os menos desenvolvidos.

Figueiredo (2006, p.19) aponta, baseado em Panitz (1996), Oxford (1997), Wiersema (2000) e Matthews (2003), algumas características da Abordagem Colaborativa:

O foco é no processo; as atividades dos membros do grupo são geralmente não-estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se

desenvolve; com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno; o professor não dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo; os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor; o ensino e a aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor; a participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.

Podemos concluir, dessa maneira, que na Abordagem Colaborativa o processo de aprendizagem realiza-se nas experiências compartilhadas entre os alunos e os professores, o que evidencia uma prática pedagógica em que a construção da aula acontece devido à participação ativa de ambos personagens: alunos e docentes. De acordo com Wiersema (2000 apud FIGUEIREDO, 2006, p. 19), “a colaboração, por sua vez, refere-se a todo o processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos; alunos ensinando ao professor; o professor ensinando aos alunos.”, isto é, nem o professor está no centro do processo nem o alunado, mas ambos são responsáveis pela dinâmica de aprendizagem realizada na sala de aula.

Contudo, embora tanto docentes quanto discentes estejam num mesmo nível de *colaboração*, acreditamos que será o discurso do professor que irá promover momentos de interação ou não entre os alunos e entre ele e seus alunos. Observemos, então, a seguir, nossa reflexão acerca do discurso docente.

2.4.2. FINALIZANDO A DISCUSSÃO: A VISÃO INTERACIONAL SÓCIO-DISCURSIVA DA LÍNGUA

Para Alencar (2006, p. 86), “no processo comunicativo a linguagem implica logicamente em intersubjetividade e entendimento, ou seja, é por meio da prática comunicativa que o ator social satisfaz suas necessidades de estabelecer uma relação entre sua perspectiva de mundo e os outros”. Nessa dinâmica interacional é que o interdiscurso e a intersubjetividade se produzem no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Quando tratamos desse interdiscurso e dessa intersubjetividade, lembramos que esse processo se concretiza numa prática discursiva dialógica.

Partindo, então, da premissa de que todo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira se realiza no ambiente sociointeracional da sala de aula, evidenciando e levando em consideração o conhecimento do alunado através dos discursos proferidos por eles, acreditamos que é a partir do discurso do professor que é possível construir o conhecimento de forma coesa e coerente, pois é através do poder discursivo desse professor de Espanhol como Língua Estrangeira que se poderá efetivamente desenvolver as competências necessárias para que o alunado possa comunicar-se nesse novo idioma. E esse desenvolvimento se realizará na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem em que se considerará todos os elementos linguísticos ou não que fazem parte do contexto educacional de ensino de língua.

Assim, consideramos o discurso do professor como uma ferramenta útil na construção do conhecimento que se realiza dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, acreditamos que no atual momento pouco ou quase nenhum valor se está dando a essa ferramenta, que possibilita o desenvolvimento intelectual daqueles que têm sede de conhecimento. O que reflete um perigo, pois é observando a discursividade do professorado que se poderá perceber se o discurso de outrem se faz presente nas aulas.

Magalhães (2004) acredita que, fazendo uma reflexão do seu discurso, o professor perceberá se sua prática discursiva se distancia das ações tradicionalistas rotineiras ou não, para nessa reflexão buscar possibilidades de reconstrução de práticas pedagógicas que dificultam o aprendizado do alunado, na medida em que desconsidera, por exemplo, a pedagogia popular (Magalhães, 2004). Esta autora afirma que

os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem. (MAGALHÃES, 2004, p. 61)

Por isso, é preciso considerar o professor não como um instrumento de mera transmissão de conhecimento, mas sim um profissional reflexivo, crítico, que reflita sobre suas práticas discursivas e também sobre a atuação do seu alunado no processo de

estudo da língua estrangeira meta, que se realiza na maneira como as relações de poder são estruturadas na sala de aula.

Ao falarmos, então, sobre relações de poder, iniciaremos, no capítulo seguinte, uma reflexão acerca da Positividade do Poder desenvolvida por Michel Foucault (2006b), pois acreditamos que esta positividade se faz presente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, embora alguns profissionais da área acreditem atuar, no ambiente escolar e/ou acadêmico, numa perspectiva sociointeracionista.

Contudo, acreditamos ser necessário discutir como a construção do conhecimento em uma língua estrangeira se realiza na sala de aula. Para entendermos esse processo, apresentaremos, nas próximas linhas, uma reflexão sobre a relevância da linguagem no desenvolvimento de toda e qualquer língua que o aprendiz pretende estudar.

Dessa forma, levando em consideração o que foi exposto é a partir do Interacionismo Sociodiscursivo que iremos analisar como o agir comunicativo organiza a atuação docente, em sala de aula, dos profissionais de Língua Espanhola; é levando também em consideração as vozes discursivas, a alteridade e o dialogismo que iremos apreciar como o discurso discente surge nas aulas de espanhol como língua estrangeira e até que ponto o aprendiz participa efetivamente do processo de construção do conhecimento em uma determinada aula.

Para continuarmos nossa reflexão acerca do agir comunicativo do docente, iniciaremos, no capítulo seguinte, uma discussão acerca desse mecanismo poderosíssimo e fascinante que se chama Linguagem.

“A linguagem recobre o pensamento. E de tal modo que a partir da forma exterior da roupagem não se pode inferir a forma do pensamento encoberto, porque a forma exterior do traje foi concebida para objetivos bem diversos do que para permitir o reconhecimento da forma do corpo”

Ludwing Wittgenstein

CAPÍTULO 3

A LINGUAGEM NO PROCESSO SOCIOINTERACIONAL DA APRENDIZAGEM DE LE

Refletir sobre a Linguagem é um trabalho um tanto quanto complexo. Considerando-a como a mediadora, ou melhor, a organizadora do processo sócio-discursivo-interacional, acreditamos que pensar, discutir o tema Linguagem é filosofar, desenvolver uma análise crítica sobre o processamento do conhecimento através da linguagem. Para Marcuschi¹² (2005, p. 2) “não se faz filosofia sem reflexão sobre a linguagem e não se faz linguística sem reflexão filosófica”.

Não pretendemos realizar uma análise filosófica sobre a Linguagem, no entanto nos parece pertinente entender que a reflexão filosófica surge, em certos momentos, na sala de aula, como observamos no fragmento a seguir:

P – con certeza uno si vamos a incluir eh: los superdotados gente /.../ dentro de las necesidades especiales /.../ bueno los superdotados que:: en muchas esCUElas pasaban por como incapaces ho ho sólo porque no se adaptaban a:: al ritmo por ejemplo bueno entonces ya habéis pasado este libro /.../ ya podéis ver que: ya ha llegado algún: tú:: /.../ ¿tú has? ¿ tú tienes experiencia con educación especial, verdad?

INF. 8- sí, tengo tengo una alumna que:: tiene deficiencia visual

P- cuenta un poquito

INF. 8 – en el principio: fue:: muy difícil:: porque estaba en casa / en clase cuando llegó la alumna entonces fue: /.../ la sensación porque usando gafas creo que estaba usando gafas pero una persona conocía entonces me quedé un poco extraño /.../ en el principio pensé que fue un caso de visión subnormal o sea que la persona: no:: no tiene la totalidad de la visión pero NO era totalmente ciega entonces fue muy difícil porque la propuesta de:: de la enseñanza de español con énfasis en la omunicación:: es un poco difícil en este caso

¹² Todas as citações referentes às reflexões do professor Luiz Antônio Marcuschi encontram-se nos textos estudados em suas aulas de Filosofia da Linguagem, realizadas no segundo semestre de 2005, na UFPE.

Observamos, então, que o saber filosófico está presente nesse diálogo, pois é construída uma reflexão sobre como desenvolver uma prática pedagógica de ensino da língua espanhola para portadores de algum tipo de deficiência. O aluno-professor¹³ conta sua experiência e sua angústia inicial ao se vê diante de um portador de deficiência visual. Então, pergunta-se como agir? Essa indagação vai sendo construída com a colaboração dos colegas de sala de aula e com a interferência positiva do discurso do professor, pois não há uma prática pedagógica pronta para ser posta em prática com portadores de algum tipo de deficiência, mas há a discussão acerca dos possíveis caminhos que poderão ser seguidos. Assim, acreditamos que o professor, em sua prática sociointeracionista, vivencia seu lado filosófico nas reflexões que realiza dentro e fora da sala de aula.

Dessa forma, acreditamos que o saber filosófico está presente também na reflexão linguística, nas discussões científico-filosóficas realizadas pelos estudiosos da linguagem e também pelos filósofos. Sendo assim, pensar a linguagem é também espantar-se, indagar-se, admirar-se diante do novo, diante das novas reflexões; pensar a linguagem é filosofar, é fazer surgir o saber crítico, porque filosofar é também conhecimento crítico, ou como diz Iglesias (2005, p. 17) “filosofar é saber de todas as coisas e é saber crítico. Nem ela própria pode escapar ao seu questionamento e à sua crítica”.

Diante do que foi dito, parece-nos até curioso, mas é como se estivéssemos praticando uma meta-linguagem: estudar a linguagem através dela; no entanto, tendo como fio condutor a Filosofia. Então, estaríamos falando em Filosofia da Linguagem ou apenas filosofando? Ou ainda apenas tentando entender o intrigante mundo discursivo docente pela linguagem ou pela Filosofia da Linguagem? Na tentativa de entender, de forma efetiva, essa relação entre a Filosofia e a Linguagem vamos nos deter nas próximas reflexões, apresentadas em seguida, baseadas nas contribuições do estudioso Luiz Antônio Marcuschi.

¹³ Estudante de letras que leciona

3.1. UMA REFLEXÃO DISCURSIVA ACERCA DA LINGUAGEM

Como registramos, anteriormente, refletir sobre a Linguagem é algo um tanto quanto intrigante, no entanto, é por meio dessa reflexão que podemos entender a funcionalidade da linguagem na vida humana ou, pelo menos, tentamos entender. O entendimento da Filosofia da Linguagem, ou melhor, a relação da Linguagem com a Filosofia é verdadeiramente complexa. Vejamos o que nos diz Marcuschi acerca dessa complexa relação (2005, p. 1)

[...] história, ciência e filosofia perpassam todos os objetos de nossa reflexão, pois nada deixa de ter uma história, nada deixa de ser objeto de uma ciência e nada pode ser pensado. Nosso objeto é a linguagem e até hoje não houve nada tão complexo e carregado de história para ser pensado. Mas o pior é que devemos supor a existência e o funcionamento da linguagem para iniciar a reflexão sobre ela. Este início paradoxal é já o prenúncio de expectativas pouco promissoras. E tudo o que nos restará são sucessivas indagações com algumas hipóteses mais ou menos plausíveis como respostas provisórias. Nosso destino continua incomensurável e talvez inefável.

Considerando a afirmação de Marcuschi (2005), percebemos o quão difícil é refletir sobre a Linguagem; no entanto, é necessário dedicarmos algumas linhas a essa ferramenta sócio-cognitiva humana. Seguiremos tal discussão levando em conta o que ele nos diz sobre o tema.

Para Marcuschi (2005) a Filosofia da Linguagem, no final da década de 60 (século XX), estava relacionada à ideologia de que todo conhecimento é filosófico, por isso “não se pode ter qualquer tipo de conhecimento a margem da reflexão filosófica” (MARCUSCHI, 2005, p. 01). O conhecimento a qual nos referimos é o da Linguagem que paradoxalmente é mediado por ela. Marcuschi (2005) esclarece melhor essa relação entre Filosofia e Conhecimento através de Eugenio Coseriu, que afirmava no final da década de 60, do século XX (1969, p. 11)

Devemos voltar-nos contra a idéia constantemente postulada de que as diversas ciências foram paulatinamente se afastando da Filosofia, na medida em que se tornaram ‘autônomas’. De um lado, esta separação é impossível (e nunca ocorreu), pois os princípios da ciência permanecem ancorados na Filosofia, na medida em que a Filosofia deve ser vista como a base da ciência. De outro lado, a ciência nunca foi Filosofia e, por conseguinte, nunca se separou da Filosofia.

Nesta pesquisa é também isso que nos intriga, nos chama atenção: a configuração dialógica que constitui as relações humanas caracterizando momentos de conflitos, momentos de produção científica ou não entre os sujeitos discursivos. Ou seja, se é a Linguagem a ferramenta constitutiva das relações humanas, é observando o seu processamento que entenderemos as relações de poder, foco de nossa pesquisa, que as caracterizam; é observando a linguagem caracterizadora da discursividade docente que se poderá perceber como as relações de poder são constituídas e até que ponto essas relações irão influenciar positiva ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem de um idioma; e, ainda, é através da análise dessas relações de poder que se poderá perceber se a abordagem de ensino é realmente sociointeracionista. Observemos o gráfico abaixo:

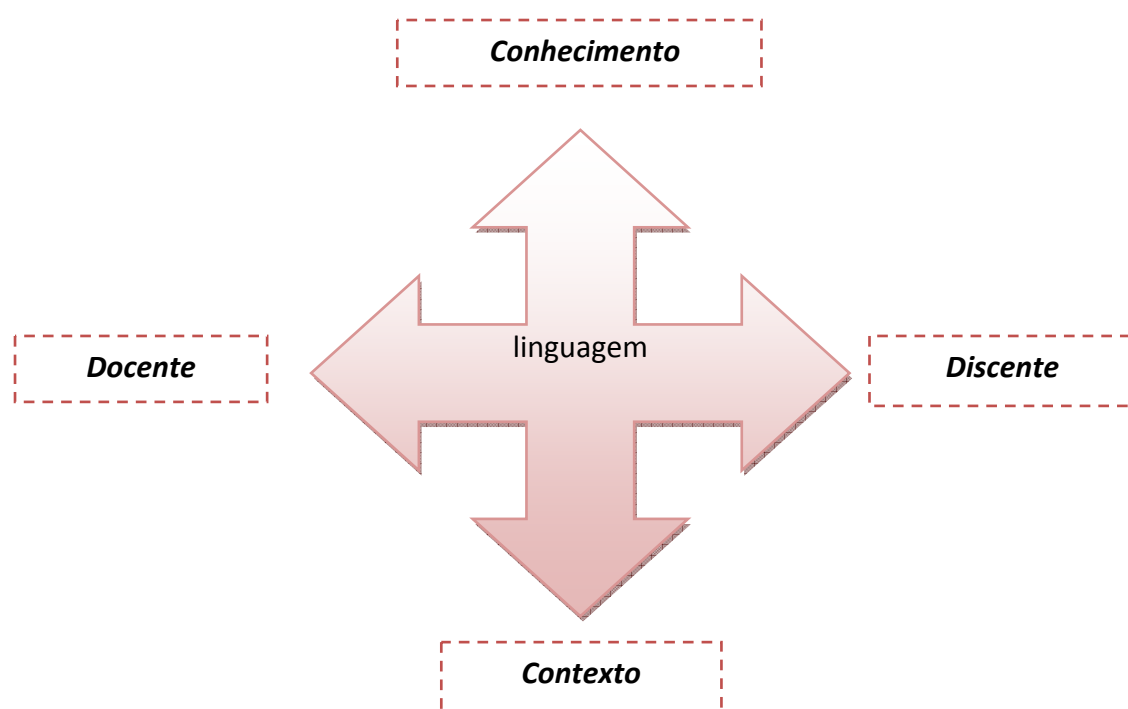


Figura 06

O que observamos é que a linguagem funciona como ponte propulsora de saber e de partilha do conhecimento entre o professor e o aluno. E é através dela que perceberemos como o conhecimento está sendo construído: se numa prática em que vozes discentes e docentes surgem no ambiente da sala de aula ou se apenas o discurso docente impera no ambiente da sala de aula. Marcuschi (2005, p. 05) revela

Não foi por nada que através dos tempos a palavra teve variadas ocasiões *dons mágicos*¹⁴. Hoje, este tema ressurge com a noção de linguagem como *atividade constitutiva*¹⁵, ou seja, uma *atividade estruturante*, em que a língua não é vista como uma estrutura, mas indeterminada, heterogênea e variável.

Enfim, é na relação linguagem e mundo que é possível entender o funcionamento sócio-discursivo de uma sociedade ou de um grupo social, em particular. De acordo com Marcuschi (2005) a linguagem, para a linguística contemporânea, se apresenta como ferramenta discursiva que organiza e concretiza as relações comunicativas, e registra o objeto de estudo da Filosofia da Linguagem dizendo “que a Filosofia da Linguagem não se ocupa de uma língua em particular nem do meio de comunicação. A Filosofia tem por fenômeno linguagem enquanto fenômeno humano e produto do ser humano”.

Mas, continuando a reflexão iremos, tendo em vista o que foi exposto nas linhas anteriores e considerando o homem como um ser social, iniciaremos uma discussão acerca do desenvolvimento do discurso na esfera social, ou seja, após dedicarmos nossa discussão à concepção filosófica da linguagem, partiremos agora para uma discussão contemporânea do discurso, que envolve não apenas a intenção do sujeito discursivo, mas também a esfera social que revela as vozes discursivas presentes em todo processo de interação, como no processo sócio-acadêmico, por exemplo.

3.2. A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

3.2.1. A LINGUAGEM E SUA NATUREZA DIALÓGICA

Desenvolvemos, anteriormente, algumas considerações em torno da natureza da linguagem levando em consideração, sem nos aprofundarmos, as contribuições da Filosofia da Linguagem. Observamos também que essa reflexão é extremamente importante para nossa pesquisa, porque é refletindo sobre a linguagem docente é que perceberemos se a atuação pedagógica do professor está levando o alunado à

¹⁴ Grifo do autor

¹⁵ Grifo do autor

participação efetiva do processo de aprendizagem da língua meta, evidenciando a sua postura sociointeracionista no ambiente da sala de aula.

No entanto, ao tratarmos da essência da linguagem, não poderíamos deixar de mencionar a teoria dialógica¹⁶ de Bakhtin (2004) que nos leva a perceber a relevância do outro em toda e qualquer interação sócio-discursiva; que nos leva a perceber a voz de outrem na construção subjetiva dos sujeitos discursivos.

De acordo com Fiorin (2005, p. 218)

Com base nos princípios bakhtinianos, a análise do discurso de linha francesa propõe o princípio da heterogeneidade, a idéia de que a linguagem é heterogênea, ou seja, de que o discurso é tecido a partir do discurso do outro, que é o “exterior constitutivo”, o “já dito” sobre o qual qualquer discurso se constrói.

Assim, nosso mundo discursivo é constituído a partir do mundo de outrem, logo nossas vivências são o resultado do encontro entre mundos dialógicos diferentes. Nossas crenças, nossos valores, nossa afetividade, nossa cognição é construída também na e pela interação com o outro ou os outros sujeitos discursivos. Vejamos ainda o que nos diz Fiorin (2005) sobre isso, “um universo discursivo é constituído de muitos campos: o campo político, o religioso, o filosófico etc. Cada campo é formado de vários espaços, que são os interdiscursos” (2005, p. 221), ou seja, o professor também levará para a sala de aula esse universo que o constitui como sujeito do discurso, que o leva a ser um agente atuante na estruturação positiva do conhecimento. Positiva porque os momentos de reflexão, fora e dentro da sala de aula, devem se pautar em momentos de crescimento intelectual e não em momentos de angústia.

Dessa forma, a teoria bakhtiniana fundamenta o conhecimento que estamos tentando desenvolver nessa tese. Fundamenta porque acreditamos que não construímos saberes sozinhos; fundamenta porque, embora sejamos únicos, estamos sempre fazendo referência ao outro para que possamos chegar a determinado tipo de saber sócio-científico, isto é, somos o que somos porque várias vozes discursivas participaram do

¹⁶ É importante registrar que quando falamos em *teoria dialógica* ou *dialogismo*, não fazemos referência à interação face a face mas sim ao mundo discursivo construído pelos interactantes de uma dada língua.

nosso desenvolvimento sócio-cognitivo influenciando-nos positiva e/ou negativamente; assumimos nossas posturas ideológicas, sociais, históricas porque outros sujeitos interacionais participaram do nosso processo de formação sócio-discursiva.

Desta maneira, identificamos a obra de Bakhtin como uma peça preciosa para nossa investigação e é a ela que dedicaremos a nossa atenção nesse momento.

Como registramos anteriormente a perspectiva que seguimos aqui é a sociointeracional que nos faz acreditar no fato de o alunado de Espanhol como Língua Estrangeira crescer no social e por esse social revelar as vozes discursivas que circundam as diversas situações sócio-linguísticas em que os sujeitos do discurso se fazem presentes, ou seja, é essa abordagem de ensino que permite a manifestação do outro na sala de aula, que abre espaço às vozes do alunado. Ao considerarmos esses mundos, fazemos referência ao dialogismo bakhtiniano que deve estar presente nas aulas de ELE, pois toda e qualquer forma de manifestação discursiva é dialógica uma vez que o princípio básico da linguagem, para Bakhtin (2004), é o dialogismo. De acordo com Brait (2005, p. 88)

o conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência lingüística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem lingüístico-discursiva.

No que diz respeito à sala de aula, Souza (2002) lembra que atentar para o caráter social da linguagem no espaço da aula, é levar em consideração a reflexão de Bakhtin acerca do dialogismo. Para ela (2002, p. 23) “a sala de aula, na visão bakhtiniana, pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes”. E é exatamente a essas conflitantes vozes que o professor deve atentar, pois são também nos discursos conflituosos e nas diferenças que se pode entender o alunado não como ser passivo, mas como alguém que atua efetivamente, ou pelo menos deveria atuar, no processo de aprendizagem, pois como registrar Souza (2002, p. 24)

o aprendiz é um ser social, formado hibridamente por discursos dialogicamente conflitantes, o que faz com que ele não se adapte facilmente a metodologias unívocas homogeneamente lineares e preestabelecidas.

No exemplo abaixo, na página seguinte, podemos identificar esse conflito de vozes, ou melhor, encontro de diversas vozes discentes que falam sobre a realidade da educação especial brasileira. Nessa arena discursiva, os alunos vão se posicionando e compartilhando suas vivências com os demais; vão realizando críticas acerca de ainda haver escolas que não possuem profissionais qualificados para atuarem com os portadores de algum tipo de deficiência.

INF. 4 – mi escuela siempre ha acogido estas personas con necesidades especiales... entonces ya era una::

INF. 5 – no no en en: mi caso desde los años noventa había alumnos especiales

INF. 2- yo sólo estudié con una

INF. 5- desde la quinta seria: NO:: desde mi /.../ desde que yo e::ra /.../

P – simplemente

INF. 5 – e: segunda serie

P – segunda serie del principio, ¿no?

INF. 4- pero sabiendo que no es una:: cosa:: ah por ejemplo común para todas las

INF. 5- [o sea noventa y dos tres

INF. 4 -escuelas /.../ hay escuelas que se recusan

P – hay escuelas que no aún

INF. 4 – sí:: hay escuelas que no aceptan porque no tiene la no tiene la:: ah /.../ la preparación no tienen la preparación

Como podemos notar, o aprendiz é um ser de relações sócio-historicamente situado na sociedade e sócio-interacionalmente dialógico. Dialogismo tem a ver com o processo sócio-discursivo estabelecido nas diversas situações interacionais. Segundo Brait (2005, p. 33)

Bakhtin considera a linguagem dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa [...] o texto é como um 'tecido de muitas vozes' ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras.

São nessas vozes, nesses discursos que se entrecruzam entre os participantes do processo de aprendizagem de ELE, que essa relação dialógica se configura numa relação de poder e de saber. Mas antes de iniciarmos a discussão acerca da teoria foucaultiana do saber e do poder, nos deteremos um pouco mais na teoria bakhtiniana do dialogismo. Vejamos o que nos diz Barros (2005, p.28)

Deve-se observar em primeiro lugar que, se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (1992, pp. 35-36). Em síntese, diz o autor, 'a vida é dialógica por natureza'.

É intrigante e ao mesmo tempo fascinante pensar a linguagem nessa concepção dialógica. Na realidade, estamos sempre dialogando, formulando indagações, hipóteses sobre a vida em geral e sobre nossas convicções sociais e políticas, mas o que nem sempre parece estar presente é justamente a ideia da alteridade: o outro nos momentos formais e informais da vida cotidiana. Em certos momentos, podemos acreditar que estamos sozinhos nos nossos questionamentos, mas nunca estamos sozinhos porque a alteridade está presente sempre, mesmo nos momentos físicos de solidão. O fato é que sempre estamos interagindo com o outro, ainda que o outro seja um livro ou um poema ou ainda uma música tocada na rádio. Sempre estamos participando ativamente do processo interacional como co-autores de um determinado texto. E essa co-autoria pode ser considerada dialogal porque estamos interagindo com o outro de forma imediata ou não. Observemos o que expõe Brait (2005, pp. 94-95) acerca do pensamento dialógico de Mikhail Bakhtin

[...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

[...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.

Como revela Brait, o dialogismo tem a ver com as interações verbais estabelecidas entre os sujeitos do discurso e também entre os discursos anteriormente proferidos em uma dada interação. O fato é que o homem se constitui no outro, nós nos constituímos considerando o outro porque não estamos sozinhos no mundo. A teoria dialógica tem a ver com o modo como o homem constrói sua ideologia, suas convicções, suas crenças através das relações interativas no mundo; interações mediadas pela linguagem e caracterizadas pelo traço dialógico do discurso.

Dessa forma, quando falamos em dialogismo estamos falando não apenas nos diálogos estabelecidos pelos sujeitos do discurso, mas também nos diálogos realizados entre os discursos.

Para Barros (2005, p.32)

[...] o discurso não é individual, nas duas acepções de dialogismo mencionadas: não é individual, porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um 'diálogo entre discursos', ou seja, porque mantém relações com outros discursos.

Parece-nos que o discurso nasce do social e ao ser proferido evidencia esse discurso de esfera social e também elementos individuais da subjetividade discursiva. No entanto, a subjetividade discursiva é marcada também pela intersubjetividade, que caracteriza o diálogo entre discursos anteriores. Barros (2005, p.29) elenca alguns elementos que caracterizam o dialogismo entre os interlocutores evidenciando a intersubjetividade no processo dialógico.

- A) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem (Bakhtin vai mais longe do que os lingüistas saussurianos, pois considera não apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos interlocutores funda a linguagem);
- B) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;
- C) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;
- D) as observações feitas podem conduzir a conclusões equivocadas sobre a concepção bakhtiniana de sujeito, considerando-a 'individualista' ou

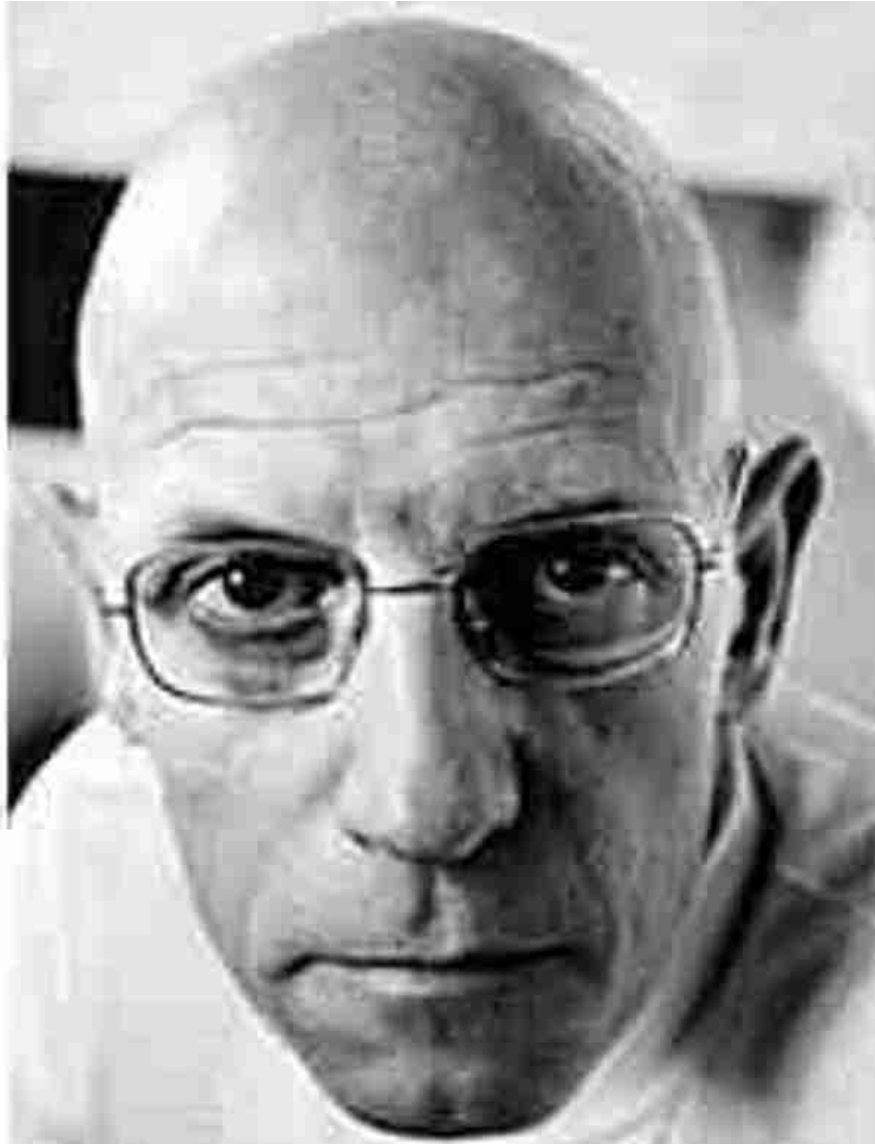
‘subjettivista’. Na verdade, Bakhtin aponta dois tipos de socialibilidade: a relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade.

Com esta reflexão de Barros podemos concluir que o discurso é social porque nasce das interações sociais, e é individual porque a subjetividade é constituída da relação entre discursos anteriores e posteriores. E é a intersubjetividade que marca bem a constituição do homem na esfera social. O homem não nasce só e tampouco cresce sozinho, tudo se desenvolve pela e na concepção dialógica da linguagem. “para ele a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições” (BARROS, 2005, p.33).

Com isso percebemos que na sala de aula tanto o discurso do professor quanto o discurso do alunado devem estar sempre presentes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O discurso docente com todas as suas dúvidas, suas convicções, suas crenças, suas indagações também; o discurso discente com toda sua curiosidade, ânsia, questionamento e conhecimento de mundo e linguístico que devem aflorar na sala de aula. O curioso é saber se essas vozes, principalmente as discentes, participam realmente de forma efetiva do processo de aprendizagem da língua meta ou se estão abafadas pelo discurso docente. Acreditamos que se o discente não participa efetivamente do processo, é possível que o poder discursivo docente esteja excluindo as vozes dos sujeitos discursivos discentes, fazendo-os calar-se diante da postura discursiva docente.

E tal capítulo revela a essência da linguagem e o entendimento de que é sempre necessário realizar indagações, questionar a postura discursiva de alguém, por exemplo. O fato é que é entendendo o processamento da linguagem e sua essência, levando em consideração que o docente poderá fazer com que discussões acerca da linguagem estejam sempre presentes nas suas aulas.

É justamente sobre o poder discursivo docente que iremos nos deter a seguir. Apresentaremos, finalmente, a concepção de poder apresentada por Michel Foucault (2006b) que acreditava na positividade do poder vendo-o como uma ferramenta disciplinar.



“É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele produz real, produz domínios de objetos e rituais de verdade. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade”.

(Foucault, 2006)

CAPÍTULO 4

A POSITIVIDADE DO PODER: UMA CONCEPÇÃO FOUCAULTIANA DAS RELAÇÕES DE PODER

4.1. INICIANDO A DISCUSSÃO...

Como falamos anteriormente, baseados na concepção da *Positividade do Poder* (FOUCAULT, 2006b) é que conseguiremos entender o que acontece nas aulas de língua estrangeira, isto é, embora muitos professores de línguas se considerem sociointeracionistas, percebemos que em suas práticas pedagógicas há aspectos caracterizadores da concepção foucaultiana das relações de poder.

Dessa forma, observando que nem sempre a Abordagem Colaborativa (perspectiva sociointeracionista) está presente nas aulas de línguas, verificamos que é na concepção da positividade do poder que o docente desenvolve suas aulas. O que evidencia um poder do discurso que distancia o alunado do processo de aprendizagem da língua meta.

Assim, levando-se em consideração o exposto acima, iniciaremos nossas reflexões acerca dessa positividade para, posteriormente, apresentarmos as análises realizadas nessa pesquisa.

A questão das práticas discursivas desenvolvidas no ambiente escolar tem sido um tema pouco discutido entre professores de espanhol como língua estrangeira; pelo menos é o que podemos observar nos grandes congressos de Língua Espanhola que têm como objetivo realizar discussões científicas entre os acadêmicos, dedicados ao ensino desse idioma, das pesquisas em andamento (ou concluídas). O que percebemos é que na maioria desses encontros o foco das discussões está centrado no alunado e em suas dificuldades no processo de aprendizagem das competências comunicativas e no seu uso coerente nas diversas situações discursivas; Ou, ainda, está centrado nas experiências

pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em ELE.

No entanto, o discurso do professor de ELE é um tema que não tem sido explorado nos encontros de professores de espanhol como também em certos ambientes acadêmicos. Acreditamos, dessa forma, que ao dedicarmos a atenção aos assuntos relacionados aos alunos, acabamos por esquecer que é a partir do discurso do professor que é possível construir o conhecimento de forma coesa e coerente, pois é através do poder discursivo desse professor de ELE que se poderá efetivamente desenvolver as competências necessárias para que o alunado possa comunicar-se nesse novo idioma.

Através da análise dessa postura é que perceberemos como a prática pedagógica do professor de ELE agirá de forma a distanciar o alunado do processo ou aproximá-lo tornando-o participativo no processo de aprendizagem. Para Magalhães (2004, p. 84)

a linguagem é como uma ferramenta para a formação de profissionais (formadores e professores) críticos e reflexivos sobre as ações da sala de aula e sobre os interesses voltados para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos.

Magalhães (2004) acredita que, fazendo uma reflexão do seu discurso, o professor perceberá se sua prática discursiva se distancia das ações tradicionalistas rotineiras ou não, para nessa reflexão buscar possibilidades de reconstrução de práticas pedagógicas que dificultam o aprendizado do alunado, na medida em que desconsidera, por exemplo, a pedagogia popular (MAGALHÃES, 2004). Esta autora afirma que

os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem. (MAGALHÃES, 2004, p.61)

Por isso, é preciso considerar o professor não como um instrumento de mera transmissão de conhecimento, mas sim um profissional crítico que reflita sobre suas práticas discursivas e também sobre a atuação do seu alunado no processo de estudo da

língua estrangeira meta, que se realiza na maneira como as relações de poder são estruturadas na sala de aula.

Foucault (1926-1984) considerou o saber como uma ferramenta dotada de poder; e toda e qualquer forma de manifestação de saber emerge das relações interpessoais caracterizadas pelo poder. Entendamos o poder não como uma ferramenta que destrói, humilha, oprime, obriga o outro a calar-se, mas sim como algo que edifica, que constrói. Para Foucault (2006b, p. 20) “o poder não destrói o indivíduo, mas o fabrica, porque o homem é uma produção do poder e do saber”. Contudo, embora o poder, para este autor, não seja uma ferramenta que destrói o homem, este poder pode ser usado para disciplinar um grupo social, uma instituição, por exemplo. Nesta convicção do poder disciplinar, é que Foucault fala da positividade do poder, que pode ser identificada no espaço da sala de aula. Neste ambiente de estudo, o professor, ao dominar um determinado conteúdo, poderá agir, mesmo que inconsciente, nessa perspectiva da positividade do poder, que caracterizará a abordagem tradicionalista por não permitir que o alunado participe efetivamente do processo de aprendizagem.

Machado, ao introduzir o livro de Michel Foucault (2006b, p.10), afirma

não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constantes transformações. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

Para Foucault (2006b) o poder não existe, existem sim, práticas ou relações de poder que surgem nas nossas práticas discursivas. E esse poder tem eficácia, pois produz um sujeito disciplinado, isto é, quando Foucault (1979) trata das relações de poder, vê o poder na sua positividade, no que tem de produtivo, de eficaz no disciplinamento do sujeito. Foucault fala assim no poder disciplinar. A *positividade do poder*, então, está relacionada à disciplina. Para Foucault (2006b, p. 16)

o aspecto negativo do poder – sua força destrutiva – não é tudo e talvez não seja o mais fundamental, ou que, ao menos, é preciso refletir sobre seu lado positivo, isto é, produtivo, transformador: “É preciso parar de sempre descrever os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele

'reprime', ele 'recalca, ele 'censura', ele 'abstrai', ele 'mascara', ele 'esconde'.

Classicamente, quando falamos em poder, sempre nos vem à mente a ideia de alguém que detém o poder (dominador) e alguém que não possui tal poder (dominado). O poder é por vezes considerado, em várias situações discursivas, como instrumento de exclusão, ou melhor, o uso que se faz desse poder pode excluir a fala de outrem. Observando esse fato, voltamos nossa atenção para a sala de aula. Embora não estejamos mais na era do ensino tradicionalista, onde a aprendizagem se realizava de forma mecânica, como foi discutido no primeiro capítulo, é possível identificarmos que nos dias atuais há ainda uma postura docente tradicionalista. É possível percebermos isso através da discursividade docente. Ou seja, é através da linguagem que as relações interpessoais se realizam, portanto é através do discurso do professorado que a aprendizagem pode acontecer efetivamente ou não, pois é através desse discurso que o aprendiz poderá sentir-se elemento atuante desse processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, percebemos que esse poder do discurso docente, quando não permite a participação efetiva do alunado, realiza-se nessa perspectiva da positividade desenvolvida por Foucault; uma perspectiva que disciplina o aluno, que padroniza as ações discentes no processo de aprendizagem. Contudo, antes de nos aprofundarmos nas teorizações acerca dessa positividade do poder, vamos apresentar, nas próximas linhas, a relevância de voltarmos a atenção para as reflexões foucaultianas sobre as relações de poder.

4.1.1. CONTINUANDO A DISCUSSÃO...

“A obra de Foucault é uma longa exploração da transgressão, da ultrapassagem do limite social, que se liga indissoluvelmente ao saber e ao poder”

(Pierre Bordieu, 1984)

Foucault, considerado um pós-moderno, nos inquieta com suas concepções e nos leva a perceber o quão importante é repensar as relações de poder que se

estabelecem na sociedade, e como elas se apresentam na escola, enfim na sala de aula. No entanto, é preciso perceber que as reflexões foucaultianas não podem ser consideradas como métodos a serem seguidos e sim como um caminho que possa nortear a novas reflexões. Tampouco não há uma Teoria Foucaultiana que possa ser seguida, até porque o próprio Foucault não era adepto à ideia de que ele era um teórico ou um estudioso que havia criado métodos para o entendimento da natureza humana, do discurso, das relações de poder. Foucault rompe com a ideia de que devemos seguir uma única teoria ou um determinado método. Vejamos o que nos diz Alfredo Veiga-Neto (2005, p. 22)

(...) Assim, se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras.

Tal raciocínio que acompanhamos nessa pesquisa, pois o que queremos é mostrar, a partir das reflexões de Foucault, o que acontece na sala de aula em sintonia com outras reflexões de outros estudiosos da linguagem como Bronckart, Bakhtin e Figueiredo. O fato é que ao aderirmos às concepções foucaultianas, não nos consideramos foucaultianos por nos considerarmos infiéis ao autor que acredita que é necessário ler e reler novos pensamentos; fazer e refazer; construir e desconstruir a fim de lograr novos caminhos para solução de certos problemas. Essa construção não precisa ser necessariamente à luz de um único autor, de uma única linha de pensamento; era justamente isso que Foucault não acreditava. Para Veiga-Neto (2005, pp. 24-25)

Foucault aponta para o fato de que não há muito sentido em alguém se declarar foucaultiano, visto que seguí-lo significa, necessariamente, tentar sempre usá-lo e ultrapassá-lo, deixando-o para trás. Assim, ser fiel à sua filosofia significa, ao mesmo tempo, ser-lhe infiel, sem que aí exista necessariamente uma contradição.

Nessa companhia foucaultiana, verificamos que ele nos apresenta sim suas “teorizações” como diz o próprio Veiga-Neto (2005). E o que seriam essas teorizações? Seriam formas de repensar o mundo partindo do que ele nos oferece para tentar chegar a um caminho plausível de entendimento desse mundo. Para Veiga-Neto (2005, p. 21)

(...) em vez de falarmos em uma teoria foucaultiana, é mais adequado falarmos em teorizações foucaultianas. Falar em teorizações – e não em teoria- ajuda a prevenir um tipo de conduta que não tem sido muito rara na pesquisa educacional em nosso País. Refiro-me às tentativas de “usar Foucault” para qualquer problema de investigação já posto, antes mesmo de assumir uma perspectiva foucaultiana para construir aquilo que se pensa ser um problema de investigação.

Ao tentarmos mostrar que Foucault não deve ser considerado um teórico, registramos ainda que podemos situá-lo em três momentos, ou melhor, em três fases em que ele investiga o comportamento do sujeito enquanto ser situado historicamente em um ambiente social e constituído nas suas práticas discursivas; enquanto ser dotado de poder e enquanto ser analítico de si mesmo. Estamos falando das fases que Nietzsche fez surgir e foram reestudadas e desenvolvidas por Foucault: 1- a fase arqueológica, 2- a fase genealógica e a 3- as técnicas de si.

Na primeira fase, vê-se em Foucault a preocupação em caracterizar o uso dos saberes, ou melhor, como o sujeito¹⁷ se constitui nesses saberes. Para Foucault o homem é produto dos saberes, como diz Veiga-Neto (2005, p. 53) “assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes”. Ou seja, o sujeito é construído nesse ambiente de várias vozes com seus vários conhecimentos, que se encontram, se entrecruzam formando novos saberes. Nessa fase, são as obras *A Arqueologia do Saber*, *As palavras e as coisas*, *História da loucura* e *O nascimento da clínica* que se fazem presentes.

Na segunda fase, a que se situa nosso trabalho, Foucault preocupa-se em pesquisar as relações de poder relacionando-as com o saber, isto é, como o poder produz saber? Veiga-Neto (2005, p.66) registra que “o que passa a interessar a Foucault, então,

¹⁷ Termo usado por Michel Foucault em várias obras suas para referir-se ao homem de uma maneira geral

é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos”. Isto é, a influência do poder na produção dos saberes e o como o sujeito discursivo vai se construindo nessa relação poder-saber. *A ordem do discurso*, *Vigiar e Punir* e *A microfísica do poder* marcam bem essa fase.

Na terceira fase, há a atenção em verificar o cuidado consigo mesmo. A tecnologia do eu ou as técnicas de si, apresenta as reflexões foucaultianas acerca do como o homem se vê, do como se percebe. Veiga-Neto (2005, p. 98) mais uma vez nos revela o ponto cerne dos estudos foucaultianos nessa fase:

A intenção inicial de Foucault era centrar seus estudos em torno da sexualidade do século XIX, já que queria descobrir por que motivo não só se passou cada vez mais, assentar em alguma categoria e num processo invariantes, que funcionariam como princípios gerais *a priori* – como, por exemplo, a racionalidade humana, a evolução (cultural, biológica, econômica etc.), um instinto biológico, um finalismo funcionalista e assim por diante.

O segundo e o terceiro volumes de *A História da Sexualidade* caracterizam bem essa fase foucaultiana.

4.1.2 MICHEL FOUCAULT: O FILÓSOFO DO PODER?

Vários são os estudiosos da linguagem e/ou filósofos que tratam ou já trataram do tema Relações de Poder nas suas diversas esferas interacionais, seja na sala de aula, seja nas interações conversacionais formais ou informais, enfim, em vários ambientes discursivos.

Claro está que nossa atenção, aqui nessa pesquisa, volta-se para as relações de poder estabelecidas nas aulas de espanhol como língua estrangeira desenvolvidas na Academia. Mas, não apenas como essas relações surgem nas aulas e sim também como elas se apresentam no processo de aprendizagem: de forma positiva ou negativa? Para entendermos melhor como essas relações de poder se processam, observamos o que nos diz Foucault (2006a, 2006b, 2007b). Para esse filósofo francês existe uma positividade do poder, ou seja, ele produz algo, ele produz saber, como dissemos anteriormente.

No entanto, poderíamos perguntar o porquê da escolha pelas reflexões de Michel Foucault, o porquê do fascínio pelo o que parece óbvio mas que até o momento nenhum outro filósofo havia explanado; enfim, por que Michel Foucault (2006b)?

Começaremos a esclarecer nossa escolha teórica acerca do poder, antes de aprofundarmos realmente nas teorizações foucaultianas, com a louvável reflexão de Ragos e Veiga-Neto (2006, p. 9)

É incrível observar que, mesmo depois de vinte e dois anos de sua morte, ocorrida em 1984, Foucault continue sendo uma importante referência para muitos. Para nós, sem dúvida alguma. A necessidade premente de ler sua obra, de conhecer suas problematizações, de nos deixar conduzir e impactar pelo seu olhar estranho; as surpresas e risos que suscita com suas afirmações irônicas – como, por exemplo, quando se autodefine como “um pirotécnico”, querendo incendiar e destruir muros com seus discursos, ou quando assina como “o filósofo mascarado”, recusando as subjetivações impostas pelo Estado como forma de resistência política - ; enfim, as emoções que nos provocam seus tantos textos nos levam a querer ouvir e falar sempre mais de Foucault, a querer desdobrar seu pensamento, acompanhá-lo, entendê-lo tanto quanto possível.

Autor intrigante, perspicaz, crítico, sarcástico, uma verdadeira quase incógnita acadêmica que foi construindo sua personalidade na França ditatorial. Foucault não apenas nos deixou grandes reflexões filosóficas, como também sociais, políticas, reflexões acerca da sexualidade, da ética, entre outras contribuições. Contribuições que podem claramente ser aplicadas na sociedade atual, como está sendo usada em vários estados brasileiros e vários países europeus. Sempre muito crítico, Foucault viveu experiências profissionais que o levaram a ser considerado um dos grandes acadêmicos de sua época, sendo até hoje falado, citado em várias áreas do conhecimento, como a medicina, a psiquiatria, a filosofia, as ciências sociais e as letras. Sim, Foucault deixou uma grande contribuição para a Linguística e a análise do discurso de uma maneira geral. Para Foucault (2005, p. 162)

(...) o fato de que as ciências da linguagem estejam em um nível de cientificidade superior ao das outras ciências humanas é um fenômeno que data de quase dois séculos. Por isso não creio que se possa dizer muito simplesmente que as ciências da linguagem e as ciências sociais se aproximam hoje, porque a ciência da linguagem passou primeiramente para um regime superior e as ciências sociais querem atingir esse nível. (...) É de uma outra maneira que, atualmente, a linguística pode servir de modelo para as outras ciências sociais.

O que notamos é que Foucault foi um grande pensador, embora tenha sofrido algumas decepções por haver sido reprovado em seleções universitárias, que para ele, seriam deveras importante.

Mas, o mais relevante em Foucault, nossa concepção, talvez tenha sido poder compreender a dinâmica da vivência humana e poder entender-se também através dos seus registros. Ao que nos parece através das suas pesquisas, foi que o francês conseguiu compreender melhor a si mesmo. Como nos informa Muniz (2007, pp. 10-11)

Sentindo-se um pária, Foucault busca, em sua obra e em suas reflexões, reconciliar-se consigo mesmo, reformular a imagem que tem de si. Quando em suas últimas obras começa a falar do cuidado de si, da escrita de si, a reivindicar que a vida deva ser esculpida como uma obra de arte, Foucault estará se remetendo a um outro tipo de pedagogia, a um outro tipo de educação: àquela exercida por si sobre si mesmo, que chamará de subjetivação, contrapondo-se à sua sujeição, princípio que rege a escola em nossa sociedade

Essa preocupação com o cuidado de si mesmo nos chama atenção, porque na prática docente é preciso haver esse cuidado de si, esse cuidado com o discurso. Viver é uma arte, lecionar mais ainda. Todavia, o magistério é uma prática que exige dos docentes o cuidado, primeiro, consigo mesmos para que se possa cuidar do outro: o aprendiz. E esse cuidado será evidenciado através do discurso, da linguagem pois “quando nós usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações sócio-culturais (...)” (DIONISIO, 2005, p. 162). Isto é, baseados em Dionísio, o docente não leva para a sala de aula apenas o discurso de professor, assim como o aprendiz também não. Ambos antes de assumir qualquer papel social, são humanos com todas as suas crenças, valores construídos no social e para o social. Há a sua voz individualizada e a partilhada no social, que deve ser levada em consideração.

Aprofundemos mais acerca do que Foucault pensava sobre o cuidado de si e as relações sociais. Em História da Sexualidade, volume 3, O Cuidado de Si, Foucault realiza louváveis reflexões sobre o que ele chama de Cultura de Si. Vejamos uma de suas grandiosas contribuições abaixo (FOUCAULT, 2005b, p. 48)

(...) De fato, convém distinguir três coisas: a atitude individualista, caracterizada pelo valor absoluto que se atribui ao indivíduo em sua singularidade e pelo grau de independência que lhe é atribuído em relação ao grupo ao qual pertence ou às instituições das quais ele depende; a valorização da vida privada, ou seja, a importância reconhecida às relações familiares, às formas de atividade doméstica ao campo dos interesses patrimoniais; e, finalmente, a intensidade das relações consigo, isto é, das formas nas quais se é chamado a se tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se, e promover a própria salvação. É claro que essas atitudes podem estar ligadas entre si; assim, pode ocorrer de o individualismo exigir a intensificação dos valores da vida privada; ou ainda, que a importância atribuída às relações consigo seja associada à exaltação da singularidade individual.

Podemos nos perguntar o que essa citação teria a ver com nosso trabalho, já que o foco dele está ligado às relações de poder. No entanto, a “atitude individualista” da qual Foucault fala é a mesma que devemos pensar ao voltarmos nossos olhares para o docente. A questão das relações familiares e o cuidado de si evidenciam, de forma direta ou indireta, como o professor irá se comportar em sua sala de aula. Essas relações, esse cuidado de si, as ações individuais formam o docente, assim como formam também o aprendiz e, podemos até estar equivocados, mas essa mescla do individual e do social é que vai formando o profissional e a postura discente na Academia. Contudo, apenas no olhar-se é que se poderá ver como cada um se apresenta no processo de aprendizagem.

O que estamos tentando dizer é que antes de passarmos o conhecimento ao nosso alunado, antes de tentarmos conquistar os nossos grupos, precisamos nos cuidar, cuidando do nosso discurso e das nossas relações sociais de forma positiva. Terminaremos nossa reflexão sobre esse cuidado de si apresentado por Foucault, e que deve ser pensado pelos profissionais da educação, apreciando sua voz sobre essa racionalidade do cuidado de si

(...) eles permitem ficar face a face consigo mesmo, recolher o próprio passado, colocar diante de si o conjunto da vida transcorrida, familiarizar-se, através da leitura, com os preceitos e os exemplos nos quais se quer inspirar e encontrar, graças a uma vida examinada, os princípios essenciais de uma conduta racional. É possível ainda, no meio ou no fim da própria carreira, livrar-se de suas diversas atividades e, aproveitando esse declínio da idade onde os desejos ficam apaziguados, consagrar-se inteiramente, como Sêneca, no trabalho filosófico ou, como Spurrina, na calma de uma existência agradável, à posse de si próprio. Esse tempo não é vazio: ele é povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas. Ocupar-se de si não é uma sinecura. (...) Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas que convém apropriar-se ainda

melhor. (...) em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem. Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social. (FOUCAULT, 2005b, pp 56-57)

O cuidado de si não é uma prática individual, mas uma atividade social realizada pelas interações interpessoais exercidas por aqueles que participam de um tempo comum. Por isso, o docente precisa sim olhar-se, mas sem esquecer de perceber a importância do outro em sua prática discursiva pois há alteridade, há partilha na construção do conhecimento. E não há discurso docente sem discursividade discente.

4.1.3. A POSITIVIDADE DO PODER NA SALA DE AULA

(...) não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa: é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

(Machado, 2006)

Passaremos agora para reflexão do que se entende sobre o poder apresentando, em seguida, a análise foucaultiana do poder, para, posteriormente, falarmos sobre as relações de poder na sala de aula.

Como dissemos anteriormente, classicamente o poder tem sido analisado numa perspectiva em que há o dominador e o dominado, entre aquele manda e aquele que obedece, entre o que tem o poder de decidir e o que não tem tal poder. Ao voltarmos nossos olhares para o ambiente da sala de aula, diríamos que o professor, como tradicionalmente se diz, é o que “manda”, é aquele que dita as regras, que determina o início e o término das atividades e/ou das aulas; enfim, sendo o detentor do saber, é ele quem rege os momentos de participação do alunado. Por outro lado, temos os aprendizes que seguem as orientações do professor, que se calam no momento em que o professor fala, que acatam as palavras do professor e que temem, em algumas situações,

indagarem algo. Ou seja, o aprendiz seria considerado como um figurante no processo de ensino-aprendizagem e o professor seria sempre visto como o protagonista por ser o mestre que levará a luz aos figurantes. Mas essa luz é levada pelo discurso. Seguindo Foucault (2006c, p. 111) “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” e nossa preocupação é o modo como o discurso docente está fazendo essa relação. Para Foucault o poder não deve ser uma ferramenta de exclusão, de repressão ou de humilhação, por exemplo, mas deve sim ser visto no seu aspecto positivo. No entanto, quando o filósofo francês fala em positividade realiza uma crítica, pois o poder é disciplinar. E é sobre esse poder disciplinar que iremos voltar nossa atenção.

Em seu livro célebre livro “Vigiar e Punir”, Foucault nos apresenta os mecanismos que caracterizam o poder disciplinar. Poder que padroniza comportamentos, poder que produz, que tem um caráter positivo porque lapida o seu alunado moldando-o, enquadrando-o nas regras de um determinado ambiente. Foucault começa suas reflexões sobre a questão do poder falando da “nova anatomia política”, ou seja, a *disciplina*. E Foucault (2007b, p.119)

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.

Neste momento, Foucault inicia uma análise acerca da postura corporal que evidencia, nas escolas, nos conventos, nos quartéis, o uso do poder disciplinar. Para ele através do poder disciplinar é possível tornar os corpos dóceis, submissos sendo possível dominar o outro com uma maior facilidade. E ele completa (FOUCAULT, 2007b, p.119):

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”,

uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Este autor, em *Vigiar e Punir*, faz uma espécie de análise histórica desse poder encontrado nas instituições disciplinares. E cita o colégio como sendo uma instituição disciplinar por padronizar um comportamento considerado correto em um determinado momento da história. Podemos lembrar os conventos, as escolas internas ou tantas outras instituições consideradas exemplo de disciplina. Vejamos uma das reflexões foucaultianas:

(...) o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio modelo. (FOUCAULT, 2007b, p. 122);

Segundo Foucault, há várias técnicas ou princípios que caracterizam o poder disciplinar, como: 1) *Localização imediata ou quadriculamento*, que, de acordo com Foucault, refere-se ao espaço físico que cada indivíduo deve estar; “evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias” (FOUCAULT, 2007b, p. 123); 2) *localizações funcionais*, que para Foucault (2007, p. 123) significava que “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”.

É interessante falarmos nesses dois princípios ou regras (Foucault usa os dois termos) porque ainda hoje há uma preocupação do professor acerca da localização espacial do aluno. E esse filósofo trata da questão revelando que

– Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1972 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre.

(FOUCAULT, 2007b, p. 125)

De acordo com Foucault, a disposição das carteiras, por exemplo, permitia ao professor vigiar seu aluno, acompanhar seu comportamento, enfim, discipliná-lo. Além do espaço

físico ser considerado por Foucault um dos mecanismos do poder disciplinar, ele faz referência também ao tempo controlado na sala de aula. Ele nos fala do controle de atividade e ratifica

Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares. Mas esses processos de regularização temporal que elas herdaram das disciplinas os modificam. (...) Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente.

(FOUCAULT, 2007b, p.128)

Percebemos, diante do que estamos apresentando, que o que Foucault fala sobre os mecanismos do poder disciplinar é evidenciado na abordagem tradicionalista de ensino de línguas. Considerando nossas leituras, vemos que nessa abordagem o alunado: 1) *participa de forma mecânica das aulas*- há atividades de repetição de sentenças lingüísticas, por exemplo; 2) *o tempo de fala do aluno é cronometrado*- o professor dá o espaço para o aluno falar no tempo que acredita ser necessário; 4) *há a reprodução fiel do discurso docente pelos alunos*- o que os alunos “aprendem” repetem em situações descontextualizadas. Ao observarmos algumas das características da Abordagem Tradicionalista, percebemos que as reflexões foucaultianas acerca da *positividade do poder* caminham lado a lado. Ou seja, podemos concluir que a positividade do poder evidencia uma prática docente tradicionalista onde o aluno não participa efetivamente do processo de aprendizagem.

Observemos, baseados nas nossas discussões, as tiras que seguem abaixo:

Tira 1



Temos um exemplo da prática tradicionalista de ensino e mais uma vez o uso equivocado do poder do professor. A professora sentada a mesa, olha sua aluna proferir o verbo Confiar no presente do indicativo. Situação de aprendizagem descontextualizada em que a aluna, Mafalda, sem entender o propósito daquela situação caracteriza os pronomes pessoais como “um bando de ingênuos!”. Qual conhecimento foi construído nesse momento? Qual a pretensão da professora ao realizar um exercício de repetição de sentenças linguísticas? É possível identificar essa prática nos dias atuais? É possível sim! E, em muitos casos, o professor nem percebe que está fazendo uso dessa prática negligenciando, conseqüentemente, a voz do alunado. O alunado que não entende a importância desse processo; o aluno que pergunta mas, em certos momentos, não possui uma argumentação convincente e, ao não possuí-la, entrega-se ao silêncio cotidiano do espaço escolar e/ou acadêmico. Inerte, o aprendiz cala-se e assume o papel de dominado, o papel do que não tem voz, o papel de figurante. E o poder discursivo docente age de forma a excluir o aprendiz no processo de aprendizagem. Analisemos mais uma tira:

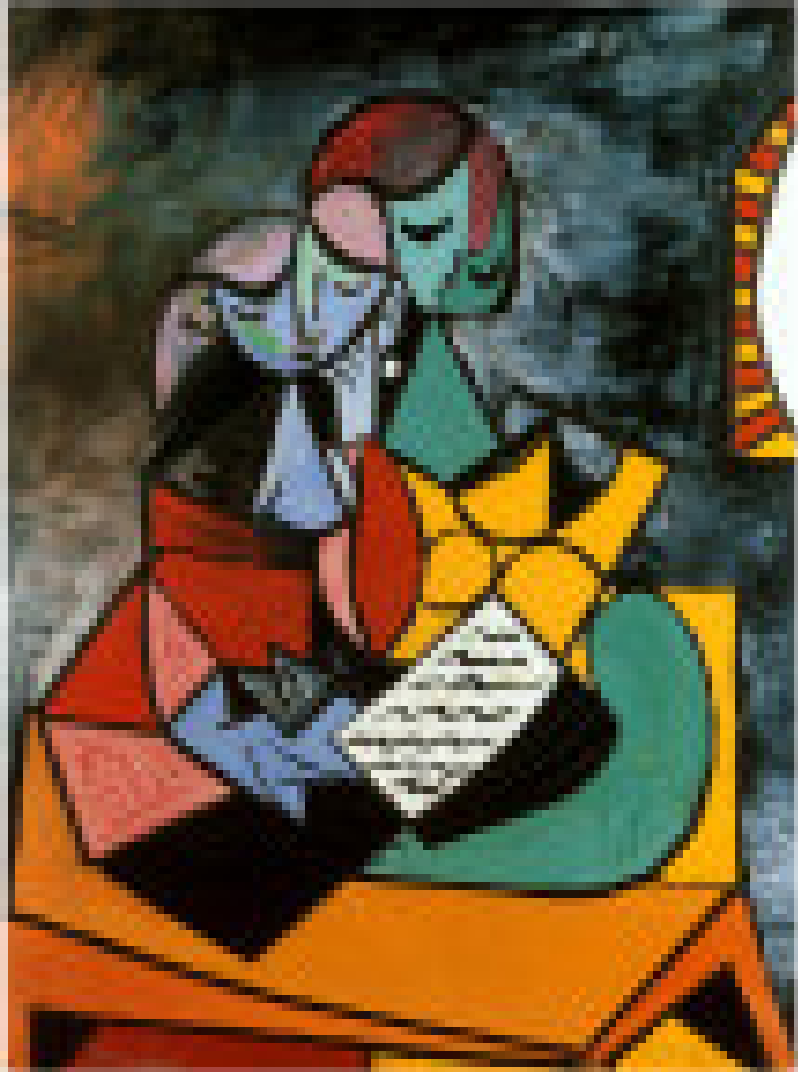
Tira 2



Exemplo clássico do discurso autoritário docente. A prova escrita sendo usada como um instrumento que, ao invés de promover a discussão de um dado conhecimento, amedronta os dominados pelo poder: os aprendizes. E a Mafalda ainda tenta argumentar a possibilidade da prova escrita ser adiada, mas o semblante da professora responde que não. E a nossa Mafalda antes de silenciar ratifica: “digo... para evitar um inútil derramamento de zeros”. Poderíamos dizer que essa postura docente não existe mais nos dias de hoje. Poderíamos também dizer que é necessário, em certos momentos, agir com dureza diante dos aprendizes, até porque nem todos os alunos são aplicados, são

atentos e, por isso, precisam ser cobrados de forma a perceberem que o professor é quem “manda” na sala de aula. No entanto, ao tomar uma postura como essa, o professorado estará mais preocupado em terminar o conteúdo programático estabelecido anteriormente, do que com a aprendizagem do alunado. O professor estará mais atento às normatizações regidas pela Instituição Educacional do que com o envolvimento efetivo dos seus alunos na aprendizagem. Todavia, nessa tira, podemos observar também outros exemplos de mecanismo disciplinar, como a disposição das carteiras, o posicionamento corporal da professora diante do grupo e a prova, que para Foucault (2007) é também considerado um mecanismo disciplinar quando é usado como punição.

Diante do que explanamos, precisamos registrar que é entendendo a *positividade do poder* como uma perspectiva em que vê o discurso docente como sendo uma prática tradicionalista, é que passaremos para o próximo capítulo com o objetivo de observar se o discurso dos professores revela uma prática sociointeracionista ou tradicionalista.



CAPÍTULO 5

O PODER DA DISCURSIVIDADE DOCENTE NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA RELAÇÃO DE PODER-SABER

5.1. CONVERSANDO COM OS DADOS...

A discussão dos dados será desenvolvida em três momentos. No primeiro momento, vamos apresentar os professores que caracterizam a prática discursiva da *positividade do poder*. Este grupo será chamado de *Grupo A*. No segundo momento nos deteremos no *Grupo B*, que mostrará os professores em que o agir comunicativo se faz presente evidenciando a prática da abordagem colaborativa. No terceiro momento, vamos apresentar um quadro comparativo entre o *Grupo A*, composto pela análise da aula de P1 e P3, e o *Grupo B*, composto pela análise da aula de P2 e P4, para que possamos observar de forma mais clara o porquê do primeiro ter uma relação com a *positividade do poder*, enquanto o segundo tem uma relação com a abordagem colaborativa.

5.2 GRUPO A e as Análises

Iremos iniciar nossa conversa sobre os dados coletados discutindo a atuação discursiva de P1 a fim de verificarmos se o discurso desse professor promove realmente interação entre os saberes docente e discente. Quando falamos em saberes, nos

referimos aos conhecimentos de mundo, enciclopédico e político-social que permeiam a realidade tanto do professor quanto do aprendiz.

Primeiro, iremos apresentar alguns trechos, tirados da entrevista, que evidenciam também a postura discursiva do professor diante de seu alunado. Posteriormente, observaremos alguns momentos da fala do professor que caracterizam o poder de sua discursividade. Pretendemos, assim, fazer um confronto entre o que o professor apresenta na entrevista e como ele procede na sala de aula. Nesse momento, vamos verificar se a positividade da qual Foucault fala está presente na fala do docente ou se esse docente faz uso de um poder discursivo que leva o alunado a participar efetivamente das aulas. Por fim, examinaremos, apresentando aos leitores, os questionários respondidos pelos alunos. Nossa intenção é perceber como o aprendiz sente-se na sala de aula, se interage com o professor ou não.

Vale ressaltar, que esse caminho apresentado acima será o que irá nortear nossa discussão acerca dos demais professores analisados.

5.2.1. PROFESSOR 1 E SUA AULA

P1 é um professor que demonstra ter muito entusiasmo na arte de lecionar. Apresenta-se como o docente que se preocupa com a formação do seu grupo. Professor de Língua Espanhola há 25 anos parece entender bem a importância de trabalhar com os alunos práticas de ensino de língua espanhola. P1 leciona a disciplina de Língua Espanhola 5 numa Universidade Pública do Estado de Pernambuco. E um dos temas que faz parte do conteúdo programático da disciplina é Métodos de Ensino da Língua Espanhola no Brasil. Tema este que foi trabalhado no momento em que a aula foi gravada para a nossa apreciação, o que nos pareceu bastante interessante, pois uma aula, num grupo de terceiro período de letras, com esse tema parece-nos relevante.

Embora o grupo fosse composto por 25 alunos, apenas 7 alunos estavam presentes naquela aula. Este fato nos chamou atenção, pois havia sido avisado anteriormente, segundo o professor, o tema da aula daquele dia. O que nos chamou mais atenção ainda é que alguns alunos comentaram que a maioria havia faltado devido a um

trabalho que seria entregue no dia seguinte. A faixa etária desses alunos gira em torno dos 23 anos de idade aos 26 anos.

P1 ficou bastante chateado com essa argumentação e começou sua aula indignado.

Mesmo que apareça com nitidez o poder discursivo de P1 na aula ministrada, vamos tecer comentários acerca das respostas dadas por ele na entrevista realizada. Parece-nos, num primeiro momento, que P1 faz uso da positividade do poder caracterizada por Foucault. Em vários momentos da aula, percebemos que P1 controla o turno de fala dos seus alunos, levando-os, em certos momentos, a repetir os enunciados proferidos pelo professor, o que caracteriza a abordagem tradicionalista no ensino de línguas. Vejamos abaixo as perguntas que foram feitas ao professor para, em seguida, examinarmos a resposta de P1, realizando posteriormente um confronto com a aula gravada.

Quadro 2

- 1- Qual (is) o (s) tipo (s) de Abordagem de Ensino de Língua que você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) por você?
- 2- Há quanto tempo você leciona a língua espanhola no ensino superior?
- 3- Nas aulas há debates, discussões sobre o tema abordado?
- 4- Durante a aula você dá espaço para que o aluno pergunte, indague?
- 5- É o professor ou o alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?

A primeira pergunta foi realizada no intuito de saber qual tipo de abordagem o professor realiza, pois acreditamos que o agir comunicativo do professor aparece também na metodologia aplicada aos seus alunos. Não apenas isso, mas precisamos considerar que, dependendo da metodologia usada, é que podemos observar se as vozes discentes se fazem presentes na interação, caso haja interação entre as vozes docente e discente. E é nessa interação que perceberemos se o poder discursivo do professor

exclui o aprendiz do processo de aprendizagem ou se o leva à participação ativa de seu desenvolvimento acadêmico. Vamos, então, apreciar a resposta dada ao professor à pergunta de número 1.

1- Qual (is) o (s) tipo (s) de Abordagem de Ensino de Língua que você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) por você?

I. Conheço vários tipos de abordagens:

a) Abordagem comunicativa em contexto aberto com imersão lingüística, psíquica e mental (pensando todo o tempo em espanhol, o professor e os alunos).

b) Abordagem comunicativa em contexto fechado ou restrito;

c) Abordagem estrutural;

d) Abordagem contrastiva;

e) Abordagem construtiva ou construtivista;

f) Abordagem Segmentativa;

g) Abordagem gramatical;

h) Abordagem funcional;

Abordagem Comunicativa em contexto fechado ou restrito. P1, nesta resposta, não explica o significado real de *contexto fechado ou restrito*, mas acreditamos que tem a ver com o momento em que as produções textuais dos discentes, por exemplo, são realizadas considerando o contexto social em que são desenvolvidas.

Mas seguindo com o início da nossa discussão, P1 nos apresenta oito tipos de abordagens conhecidas e registra, contudo, que a última abordagem, chamada de “criativa e energética”, parece ser uma nova concepção de abordagem de ensino desenvolvida por P1. Acreditamos ser necessário registrar que essa abordagem, desconhecida pela pesquisadora, talvez não possa ser considerada como uma abordagem de ensino, pois cremos que toda aula de língua estrangeira deva ser criativa e dinâmica para que não se torne cansativa tampouco desinteressante. Mas, vamos observar no próximo item (1.II) como P1 caracteriza esse tipo de abordagem verificando, como as demais, a relevância de cada uma delas para o ensino de língua estrangeira.

Nesse segundo momento, o professor revela que adota uma “abordagem interativa multidimensional” e, segundo ele, esse tipo de abordagem integra “vários tipos de procedimentos, métodos e técnicas, em determinadas proporções e doses, dependendo do tipo de forma e estrutura da língua meta”. É curioso perceber que no primeiro momento (1.I), P1 não mencionou essa “abordagem interativa e multidimensional” como foi apresentado em 1.II. Além disso, P1 registra que tal abordagem integra métodos distintos de ensino de língua estrangeira; e esses métodos ou técnicas (no dizer de P1) são justamente as oito abordagens tratadas no subitem 1.I. Ou seja, o que ele chama de técnicas ou métodos, na resposta anterior (1.I) ele chama de abordagem.

Parece-nos, assim, que o conceito de Abordagem e de Métodos (ou técnicas) não está muito claro para P1. Na nossa concepção, Abordagem de Ensino tem a ver com a postura prático-discursiva tomada pelo professor no ambiente da sala de aula; Abordagem de Ensino tem mais a ver com práxis pedagógica, isto é, o agir pedagógico do professor; já o conceito de técnicas de ensino está relacionado aos instrumentos metodológicos que poderão ser usados nas atividades para o desenvolvimento das competências comunicativas da língua meta. Ou seja, no ambiente da sala de aula o professor assume sua postura prático-discursiva caracterizadora da abordagem proveniente do Interacionismo Sociodiscursivo (que leva em conta as vozes discentes) realizando atividades pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas; e essas atividades são as técnicas usadas pelo professor nos momentos de prática da língua meta estudada. No entanto, P1 diz adotar uma “abordagem interativa e multidimensional” que envolve vários métodos “dependendo do tipo de forma e estrutura da língua meta”. Não fica claro, em sua resposta, como são esses métodos e também quais são os critérios de escolha entre uma abordagem e outra; segundo P1 seria de acordo com a forma e a estrutura da língua estrangeira a ser estudada. Todavia, se partirmos do pressuposto de que P1 é professor de Língua Espanhola, como ele vai mudar sua abordagem se a estrutura linguística (elemento micro-linguístico) desse idioma não muda? Há obviamente, como em todas as línguas, a variação linguística; há que se considerar sempre, na interação discursiva, o contexto sociocultural em que o discurso, nesse idioma, é proferido; no entanto, a sua estrutura linguística formal não sofre modificações.

É bastante curiosa a nomenclatura estabelecida por P1 para referir-se aos tipos de abordagem. Vejamos o que acontece ainda no subitem 1.II:

1- Qual (is) o (s) tipo (s) de Abordagem de Ensino de Língua que você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) por você?

II.a) *“Adoto a abordagem comunicativa em contexto aberto com imersão lingüística, psíquica e mental em aproximadamente 60% do tempo disponível da aula ou do curso, em função do ensino / aprendizagem / aquisição das formas e estruturas semelhantes da língua meta (semelhantes em relação à língua materna dos aprendizes, em relação ao português;”*

O professor registra que adota a “Abordagem comunicativa em contexto aberto com imersão lingüística psíquica e mental”. Segundo P1 essa abordagem é usada para levar o aprendiz a aprender as formas e as estruturas “semelhantes da língua meta”. Esse *semelhante* é quando se realiza um estudo contrastivo entre a língua espanhola e a língua portuguesa. Contudo, precisamos registrar que, nesse caso, a abordagem seria a de análise contrastiva e não como P1 caracteriza. Outro fato que nos chama atenção é que P1 não explica o que seria “Abordagem Comunicativa em Contexto Aberto”, já que, anteriormente, no subitem 1.I, ele fala em contexto “fechado ou restrito”; isto é, o que é que P1 acredita ser contexto fechado e contexto aberto? Em nenhum momento, nas suas respostas, há uma explicação acerca dessa nomenclatura, baseado em quais autores ou teorias P1 desenvolveu essa nomenclatura; isso não fica claro.

1- Qual (is) o (s) tipo (s) de Abordagem de Ensino de Língua que você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) por você?

II. b) *“Utilizo a abordagem comunicativa em contexto fechado ou restrito, associada com procedimentos estruturais e contrastivos, em aproximadamente 40% do tempo disponível, para o ensino / aprendizagem das formas e estruturas contrastivas e para a superação dos problemas da interlíngua denominada ‘portunhol’;”*

P1 nos apresenta outro tipo de abordagem, mas mais uma vez aparece a terminologia “contexto fechado ou restrito”, no entanto não há nenhuma explicação acerca desse tipo de contexto. Contudo, é relevante registrarmos que mais uma vez há preocupação em

levar o aluno a aprender a forma e a estrutura da língua espanhola, o que configura a prática de um sistema de ensino tradicionalista onde o contexto, por exemplo, não parece ser levado em consideração. O mais curioso é que no momento em que a abordagem sociointeracionista está sendo discutida de uma forma intensa, não observamos menção a essa abordagem no discurso do professor. No entanto, é importante ressaltar que P1, embora não demonstre exercer uma prática sociointeracionista, tenta levar o alunado à participação de sua aula, o que não acontece de forma, em alguns momentos, tão espontânea. P1, praticamente, em todos os tipos de Abordagem, que diz adotar, fala na preocupação de levar o alunado a aprender “a forma e as estruturas da língua meta”. Parece-nos, realmente, que a aprendizagem de uma língua estrangeira é apenas o estudo de sua forma ou de sua estrutura; o que nos chamou atenção, pois como já registramos através das reflexões de Bronckart (2008) e de Pinto (2008) aprender ou adquirir uma língua estrangeira é muito mais do que realizar atividades estruturais e descontextualizadas no ambiente da sala de aula. Contudo, percebemos que P1 preocupa-se muito mais com a forma do que com o uso da língua espanhola em reais situações discursivas de comunicação. Passemos, então, para a análise dos outros subitens da questão 1.

1- Qual (is) o (s) tipo (s) de Abordagem de Ensino de Língua que você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) por você?

II.c) *“Os procedimentos estruturais são especialmente úteis e proveitosos para o estudo da construção de determinadas frases e os atos de fala modelares. São utilizados em pequenas doses ao longo de todo o curso, e sempre integrados com os métodos comunicativos em contexto aberto ou restrito”;*

P1 faz o registro de que usa os “procedimentos estruturais” para o estudo da construção de determinadas frases e os atos de fala modelares”. Ao observarmos esta afirmação poderíamos dizer que as atividades a serem realizadas, nessa perspectiva de ensino, serão consideradas tradicionalistas, se pelo menos o contexto não for considerado no momento da produção; ou seja, se for meramente uma atividade de construção de frases sem nenhum propósito anteriormente exposto, serão sim consideradas atividades tradicionalistas. O curioso é que em **1.II. e)** P1 registra

“os métodos construtivos, associados com os comunicativos” e revela: “(...) são especialmente proveitosos os métodos construtivos: mandar ao aluno construir frases ou textos a partir de uma idéia inicial”.

Levando em consideração a fala do professor, fica claro que *procedimento construtivo* é a construção de frases ou textos, o que é revelado a semelhança com os *procedimentos estruturais*.

Já no subitem **1.II.f)**, P1 diz

“métodos segmentativos” são utilizados para o entendimento dos “fonemas, morfemas, palavras ou sintagmas”.

Acreditamos que é um método realmente eficaz para o entendimento das unidades linguísticas mínimas de uma língua, como o estudo dos fonemas. No entanto, não acreditamos que seja uma abordagem de ensino, mas sim uma técnica (talvez) para ensinar os fonemas, por exemplo; e essa técnica pode ser apresentada numa visão Interacionista Sociodiscursiva da Linguagem.

Em seguida, em **1.II. g)**, P1 fala nos “métodos gramaticais” referindo-se ao estudo da gramática da língua espanhola. Todavia, nos perguntamos: não seria a gramática mais um instrumento, mais uma ferramenta de ensino? E essa ferramenta não poderia ser trabalhada numa perspectiva sociointeracionista? Voltamos para a discussão inicial sobre a diferença entre técnicas de ensino e abordagem de ensino. Se a gramática pode ser (e deve ser) trabalhada de uma forma contextualizada, levando-se em conta o uso funcional da língua, não podemos falar em métodos gramaticais, mas na análise funcional da estrutura gramatical da língua. Talvez estejamos equivocados, mas ao que nos parece essa nossa afirmação é coerente.

P1 também registra, em sua fala, a existência dos “métodos funcionais e interativos” (**1.II. h)**, mas não explica como podem ser usados no processo de aprendizagem de uma língua; apenas afirma que

“são úteis e proveitosos em determinados momentos e aspectos”.

É interessante porque seria o momento de apreciar a língua não como estrutura, mas como uma poderosa ferramenta linguística que promove interação e que produz sentidos diversos de acordo com a função exercida pelo sujeito discursivo em uma dada interação. No entanto, P1 não especifica em quais momentos esse método funcional deve ser usado na sala de aula, quais são as estratégias usadas, por exemplo, para desenvolver as habilidades comunicativas na língua meta? O que nos faz acreditar que P1 possui uma postura discursiva caracterizadora da abordagem tradicionalista.

Assim, essa constante preocupação de P1 com o estudo da estrutura da língua distancia seu discurso da Abordagem Interacionista Sociodiscursiva, que evidencia uma postura docente voltada para outros aspectos da linguagem percebidos nas interações entre os sujeitos discursivos. Lembrando Pinto (2008, p. 112)

(...) como quinto princípio, postula-se que em todo processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível. Porém, não uma linguagem entendida como sistema, estrutura ou código, mas como uma “atividade”, em sua perspectiva social e discursiva.

Essa fala de Pinto (2008) faz referência ao quinto princípio da ISD que entende a linguagem como uma ferramenta construída socioculturalmente. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira não pode se basear apenas no estudo da estrutura dessa língua, mas na sua produção textual, em situações reais, contextualizada histórica e socialmente.

Seguindo as reflexões sobre as respostas de P1, em **1.II.i**), P1 conclui que no ensino da língua espanhola é preciso

“fazer uso de “métodos criativos, com energia, força mental e psíquica, com motivação, agrado, atrativo lúdico e assuntos de interesse”. Isto é vital para o estímulo dos alunos e o seu aproveitamento”.

Realmente, para que o aprendiz possa participar ativamente das atividades propostas pelo docente é preciso que ele se sinta estimulado, motivado. Contudo, essa motivação apenas se realizará dependendo da atuação discursiva do professor. Isto é, é no *agir comunicativo* que o alunado se sentirá à vontade ou não para participar das atividades propostas pelo professor. E mais é nesse agir que identificamos o poder da discursividade docente: se é um poder que exclui o alunado do processo de aprendizagem ou se é um poder que produz saber ou, ainda, leva o aprendiz a participar efetivamente da construção e do entendimento da realização linguística de uma dada língua estrangeira.

Enfim, nas respostas, podemos perceber que há, acreditamos, um número considerável de estratégias de ensino que devem ser usadas em momentos diferentes para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, embora P1 registre que são abordagens de ensino. O curioso, na fala de P1, é que ele nos apresenta várias “abordagens de ensino”, no entanto, o que parece prevalecer em sua práxis pedagógica é a preocupação com a forma e com a estrutura da língua. Ou seja, o caráter sócio-discursivo, em situações contextualizadas de fala, parecem não ter muita atenção no discurso do professor. Percebemos essa preocupação com a forma e a estrutura quando P1 registra, em sua fala, várias vezes a palavra estrutura e forma na entrevista, evidenciando a abordagem tradicionalista de ensino da qual falamos no início desse trabalho. Mas vejamos se essa preocupação surge nas aulas.

Passaremos agora para a análise de alguns trechos da gravação da aula de P1. Vamos apreciar qual abordagem de ensino se faz presente (ou se faz mais presente) em seu discurso, evidenciando, dessa forma, como as relações de poder se concretizam na interação docente-discente.

Exemplo 1

*(...) necesitamos utilizar métodos distintos quiere decir para las estructuras comu / semejantes es un tipo de método los métodos comunicativos en **contextos abiertos con inmersión lingüística psíquica y mental** y para los las estructuras de formas contrastivas necesitamos utilizar métodos comunicativos en **contexto restricto cerrado** que son aquellos que los profesores de inglés más utilizan¹⁸ ()*

¹⁸ Precisamos utilizar métodos diferentes quero dizer para estruturas semelhantes é um tipo de método os métodos comunicativos em contextos abertos com imersão linguística psíquica e mental e para as

Neste exemplo 1, P1 registra mais uma vez os termos: *contexto aberto e contexto fechado*, mas, como em outros momentos, não explica essa nomenclatura nem apresenta exemplos aos alunos sobre como esses tipos de contextos surgem na aula. Apenas registra que é usado pelos professores de inglês, no entanto nem os próprios professores de inglês conhecem esses tipos de *contexto*. Neste exemplo, há uma preocupação nítida em trabalhar a estrutura formal da língua, caracterizando a perspectiva tradicionalista de ensino. Passemos para o exemplo 2.

Exemplo 2

*(...) ejercicios contrastivos mostrando los contrastes entre la lengua española y la lengua portuguesa y al mismo tiempo intentando hacer **ejercicios de memorización** que ellos aprendan a utilizarla y **ejercicios de repetición**¹⁹ (...)*

Embora P1 tenha revelado anteriormente que usa uma abordagem interativa e multidimensional, nesse exemplo vemos a orientação que o professor dá aos alunos acerca da prática de exercícios de memorização e de repetição, o que evidencia uma abordagem tradicionalista de ensino. É importante registrarmos que essa orientação surge no decorrer de quase toda aula.

Se observarmos atentamente, nestes exemplos, como entre outros momentos da aula, o professor fala em estruturas e formas da língua. Inclusive, no final do segundo exemplo, P1 registra a importância de realizar exercícios de repetição e de memorização. O que nos chama atenção não é o fato do professor fazer referência à necessidade de realizar exercícios estruturalistas, pois acreditamos que há momentos na aula que é necessário realizar atividades estruturalistas. No entanto, o que nos parece problemático é que em vários momentos da aula o professor registra a necessidade de aprender a língua espanhola observando sua forma e estrutura, como no exemplo abaixo:

estruturas de formas contrastivas precisamos no contexto restrito fechado que são aqueles que os professores de inglês mais usam.

¹⁹ Exercícios contrastivos mostrando os contrastes entre a língua espanhola e a língua portuguesa e ao mesmo tempo tentando fazer exercícios de memorização para que eles aprendam a usá-la e exercícios de repetição

Exemplo 3

*(...) este es la inmersión lingüística es mejor la mente el mejor método para adquirirla y aprenderla **aprender a usar el sesenta por ciento de las formas y de las estructuras de la... eh:: lo mejor entonces es aplicar métodos comunicativos en contexto abierto con inmersión lingüística psíquica y mental durante el sesenta por ciento del tiempo disponible del curso**²⁰ (...)*

Embora o professor afirme adotar uma abordagem multidimensional, ele sempre faz referência ao estudo da forma e da estrutura da língua. O que nos chama atenção pois o estudo de uma língua estrangeira visa muito além do estudo da forma. É importante ressaltar ainda que para que haja o aprendizado efetivo da língua meta, é preciso levar em conta o fato de que as produções textuais, sejam elas orais ou escritas, devem ser desenvolvidas em situações concretas/reais de comunicação. Pois assim, se considerará o alunado em toda sua totalidade, não apenas como um simples aprendiz de estruturas linguísticas fixas.

Nessa interação sociodiscursiva, o aprendiz naturalmente envolve-se no processo de aprendizagem da língua espanhola. O que queremos dizer é que quando o aluno é convidado a interagir sem ser obrigado a repetir, por exemplo, estruturas de uma língua, o processo de aprendizagem realiza-se de forma efetiva. E, desse modo, faz-se presente no discurso do professor a abordagem colaborativa em que os aprendizes participam voluntariamente do processo de aprendizagem, evidenciando uma postura discursiva sociointeracionista.

Como dissemos, em outros momentos, é através da observação da Abordagem de Ensino do docente que identificamos como se dá o uso do poder discursivo. Registramos também que se a abordagem adotada pelo docente for tradicionalista, certamente o poder de sua discursividade não leva em consideração as vozes discentes presentes no ambiente acadêmico da sala de aula. Se assim for, o que propõe Bronckart (2008), quando fala sobre o ISD e o agir comunicativo (um dos princípios do ISD) não se realiza. Ou seja, para Bronckart (2008) de acordo com Pinto (2008, p. 112) “O

²⁰ esta é a imersão linguística é melhor a mente o melhor método para adquirí-la e para aprendê-la é aprender a usar sessenta por cento das formas e das estruturas de o melhor então é aplicar métodos comunicativos em contexto aberto com imersão linguística psíquica e mental durante sessenta por cento do tempo disponível do curso.

interacionista assume ser, ao mesmo tempo, o sociólogo, o psicólogo, o linguísta, o antropólogo, o educador, etc”, ou seja, ser um professor interacionista é realizar a interação dos diversos conhecimentos das várias áreas do saber no processo de aprendizagem. É considerando essa reflexão que observamos se há a positividade do poder, no discurso docente, discutida por Michel Foucault (1979). Observemos o exemplo abaixo:

Quadro 3 – tempo de avaliação

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p>(...)el final del semestre que todo mundo sea capaz de hacer la prueba la primera prueba hablando durante cuarenta minutos exponiendo un tema ahí adelante y hablando durante cuarenta minutos así será la primera prueba del semestre entonces no sé si yo he hablado un poco (...)</p> <p>Al 3- ¿cuarenta minutos?</p> <p>P1 si fue cuarenta minutos que yo dije desde el comienzo () cuarenta minutos cada uno () cuarenta minutos cada uno y si la persona es capaz de pasar cuarenta y cinco a cincuenta a sesenta minutos la nota sube</p> <p>Al 3 - sí ((se pone a reír))</p> <p>P1 porque tiene mayor capacidad () quiere decir quien sólo consiga hablar treinta minutos o veinticinco minutos la nota baja porque eso es un criterio la capacidad / la capacidad habilidad comunicativa es un criterio para la nota</p>	<p>No final do semestre todos devem ser capaz de fazer uma prova a primeira prova falando durante quarenta minutos expondo um tema aí depois fala durante quarenta minutos assim será a primeira prova do semestre então não sei se eu estou falando um pouco (...)</p> <p>Al 3- quarenta minutos?</p> <p>P1 se for quarenta minutos que tenho que falar desde o começo () quarenta minutos cada um e se a pessoa é capaz de passar quarenta e cinco minutos até cinquenta a sessenta minutos a nota sobe</p> <p>Al 3- sim (começa a rir)</p> <p>P1- porque tem mais capacidade () quer dizer quem só consegue falar trinta minutos ou vinte e cinco minutos a nota baixa porque isso é um critério a capacidade / a capacidade habilidade comunicativa é um critério</p>

Neste exemplo, P1 registra que o aprendiz será avaliado pelo tempo que passar falando sobre algum tema em espanhol. Isto é, o professor cronometra o tempo que o aluno consegue ficar falando em espanhol e a partir daí dá uma nota ao aluno. Para P1, quarenta minutos é o tempo que cada aluno tem para ser avaliado. No entanto, quanto mais tempo o aluno passar falando na língua espanhola, maior será a sua nota. O que podemos perceber é que P1 mede as habilidades comunicativas do aprendiz, aqui no caso a fala, pelo tempo que passará falando.

Não é eficaz realizar tal exigência porque é preciso considerar que cada aprendiz possui o seu próprio tempo para desenvolver-se numa língua estrangeira, isto

é, não podemos nos referir a todos os alunos de uma mesma forma, porque cada um tem o seu tempo para assimilar e acomodar os novos saberes.

Essa preocupação em cronometrar o tempo de fala do aluno evidencia uma prática pedagógica tradicionalista. Vejamos como um dos alunos se comporta diante dessa decisão do professor

Quadro 4 – avaliação cronometrada

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p><i>Al 3- oh profesor y ni en los trabajos de nuestra lengua hablamos tanto</i></p> <p><i>P1- en portugués ¿no? () todos los años me lo hacen pregunta a los de a los de las clases anteriores todos los años me lo hacen () ahora ve entrenamos yo les pongo a los alumnos a entrenar hay que entrenar no sólo practicar practicar</i></p>	<p><i>Al 3- oh professor e nem nos trabalhos da nossa língua falamos tanto</i></p> <p><i>P1- em português não? () todos os anos me fazem esta pergunta aos das aulas anteriores todos os anos me fazem () agora treinamos eu ponho os alunos para treinar é preciso treinar não apenas praticar</i></p>

O aluno 3 tenta argumentar mas o professor não dá atenção e prossegue que é preciso praticar sempre, isto é, parece-nos que para P1 praticar é fazer o aluno falar quarenta minutos ou mais e, assim, medir a capacidade linguística do alunado. Com essa atitude, P1 não abre espaço para dialogar com os alunos acerca de outra possibilidade de avaliação apresentando, dessa forma, uma discursividade docente que não considera o entendimento que o aluno tem ou o grupo sobre o processo avaliativo. Assim, aqui como em outros momentos, o poder discursivo docente cala a voz discente; o poder do discurso docente não produz momentos de interação reflexiva sobre processos avaliativos.

Acreditamos que se o professor está diante de um grupo de alunos que está se preparando para serem professores de espanhol, por conseguinte há que realizar debates, abrir espaço para discutir formas eficazes de avaliação. Se não for assim, como motivar o aprendiz a participar de uma prática avaliativa onde o mesmo não se sente seguro para a realização de uma determinada atividade ou, ainda, não acredita nesse tipo de avaliação? Como argumenta Coracini (2002, p. 29) “a verdade é que tudo parece estar sob o controle do professor (ou pelo menos assim crêem os sujeitos do discurso), a

quem é dado *vigiar e punir*, para manter a ordem e garantir o acesso ao saber (-fazer)". Assim, o que estamos querendo dizer é que o processo avaliativo não deve ser imposto pelo professor, mas sim dialogado com os aprendizes mostrando sua eficácia, sua importância. No entanto, se o professor impõe uma avaliação que é criticada pela maioria, a relação docente-discente é prejudicada, pois entende-se que os aprendizes não têm espaço para discutir sobre o tema que poderá contribuir ou não na sua formação. Dessa maneira, essa postura docente de não dialogar com os discentes, evidencia, de certa forma, o poder disciplinar tratado por Foucault; isto é, percebemos na postura de P1 a positividade do poder que disciplina, que controla o tempo dos discentes, como registrava Foucault em *Vigiar e Punir*.

Assim, concluímos que não é possível medir a capacidade linguística de um aprendiz pelo tempo que ele fala na sala de aula. Sabemos que cada aluno possui seu aparato cognitivo que lhe permitirá desenvolver-se em qualquer língua de acordo com o seu ritmo, como sabemos também que o professor precisa respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e a realidade sócio-discursiva desse aprendiz. Não é possível aprender um idioma pensando apenas na estrutura ou na forma sem considerar o contexto em que um texto deve ser produzido; não é possível aprender uma língua avaliando o aprendiz pela quantidade de tempo que ele é capaz de falar na sala de aula. Há que se considerar o nível da turma e o clima de amizade entre os alunos; há que se considerar o público alvo, ou seja, se são alunos de pré-vestibular, de cursos livres, ensino médio, enfim, não é possível avaliar todos os grupos da mesma forma, como também não é possível avaliar a competência linguística dos alunos de um único grupo pelo relógio, ou seja, marcando o tempo da fala de cada aluno.

É interessante também registrar que P1, na entrevista, fala sempre em "pequenas doses" fazendo referência ao tempo que deverá ser dedicado para a fala do aprendiz ou até mesmo o tempo de fala dele, o professor. Quando passamos para a transcrição, percebemos também a mesma preocupação do professor em determinar o seu tempo de fala e o tempo de participação do alunado, como se fosse possível seguir efetivamente o tempo planejado, anteriormente, para a exposição e/ou participação do aprendiz. Vejamos, abaixo, o trecho da transcrição do início da aula do professor:

Exemplo 6

(...) Las habilidades lingüísticas se desarrollan ejercitándola practicándola o entrenándola estoy hoy voy a usar dedicar cincuenta por ciento del tiempo vamos a ver cincuenta por ciento del tiempo disponible para la teoría o las teorías las teorías sobre los métodos de enseñanza de / en Brasil y cincuenta por ciento sobre la práctica entonces el ejercicio:: el ejercicio y práctica²¹ (...)

Exemplo 7

Vamos a ver entonces ahora a ejercitar la-len-gua ha-blan-do tam-bién en ese momento de e-so hemos dicho que 50 por ciento del tiempo que yo iba a hablar y 50 por ciento del tiempo vosotros ibáis a hablar ven () ¿quieres comenzar? Tú vengas comienza ahora²² ((en este momento los alumnos se indican uno a otro diciendo: es ella ahora))

Obviamente, é necessário organizarmos nossa aula, planejarmos o tempo em que devemos direcionar a aula, mas sabemos que, na maioria das vezes, nem sempre o que o professor planeja, o seu tempo de fala, por exemplo, corresponde ao que realmente acontece na sala de aula. No exemplo 6, P1 comenta que 50% de sua aula será dedicado à exposição das teorias e os outros 50% dedicados à prática de exercícios. Mas, não registra como será esse exercício. Já no exemplo 7, ele diz que 50% da aula será para a fala dele e os outros 50% para os alunos falarem, mas também não dá nenhuma indicação acerca de como será essa atividade; ao contrário, o professor pede que algum aluno comece a falar, a tecer comentários sobre o que ele havia exposto anteriormente. Parece-nos que a prática da oralidade está aí: P1 expõe a teoria e em algum momento da aula o aluno realiza comentários, na língua espanhola, sobre o que ele havia explanado anteriormente.

Acreditamos que P1 preocupa-se com a participação do seu aprendiz em suas aulas, mas ainda não é possível perceber se essa participação é realizada de maneira espontânea, se os alunos sentem o mesmo entusiasmo que o professor sente para falar, se a fala dos alunos reflete seu entendimento acerca do que foi exposto pelo professor

²¹ As habilidades linguísticas se desenvolvem exercitando-as praticando-as ou treinando-as hoje vou dedicar cinquenta por cento do tempo vamos ver cinquenta por cento do tempo disponível para a teoria ou as teorias sobre os métodos de ensino no Brasil e cinquenta por cento sobre a prática então o exercício e prática.

²² Vamos ver então agora exercitaremos a língua falando também nesse momento falamos que eu ia falar 50 por cento do tempo que eu ia falar e 50 por cento do tempo e vocês falarão () quieres começar? Tu venhas começa agora ((neste momento os alunos indicam um a outro dizendo é ela agora.

ou reflete tão somente a fala do professor, ou seja, se é a repetição da fala do professor. Dependendo do que se observa, identificaremos a postura do poder discursivo do professor.

Passemos agora para a análise de questão 3, já que a 2 já foi discutida no momento inicial desse capítulo.

3. Nas aulas há debates, discussões sobre o tema abordado?

Sim, há debates e discussões sobre o tema abordado, às vezes; além disso, de forma especial, se realiza com relativa frequência a prática do uso da língua meta em convenções e diálogos. O aluno é convidado e estimulado a falar sobre a sua vida, sua experiência e seus sonhos, ou sobre diferentes temas e assuntos da atualidade ou da cultura.

Realmente, há uma participação do aprendiz falando na língua meta, fato que vamos discutir mais adiante. No entanto, parece ser uma prática controlada e nem sempre há uma espontaneidade no desejo do aluno falar. É o que verificamos, por exemplo, no trecho abaixo da transcrição:

Quadro 5- dinâmica de uma aula

Espanhol	Português
<p>P1 – (...) buen entonces vamos avanzando las clases deben ser atractivas con asuntos de interés pero sin perder el esfuerzo la dedicación y el empeño por parte del profesor y de los alumnos quiere decir el profesor precisa preparar bien las clases y darlas con creatividad y dinamismo y los alumnos necesitan entonces también tener empeño dedicación y esfuerzo en las actividades en la clase y en las actividades extra-clases () vamos a ver entonces eh:: por ejemplo ¿tú quieres leernos este texto de nuevo? (...)</p> <p>Al 2- eh:: las clases deben ser atracti::vas con asunto de interés pero sin per:der el esfuerzo la:: de:dica::ción y el empeño por parte del profeSOR y de los alumnos</p> <p>P1- de los alumnos ¿quién comentarías tú sobre esta esa idea?</p> <p>Al 2- es importante hacer es una cla::se eh::</p>	<p>P1 – (...) bom então vamos avançando as aulas devem ser atrativas com assuntos de interesse mas sem perder o esforço a dedicação e o empenho por parte do professor e dos alunos precisa preparar bem as aulas devem ser dadas com criatividade e com dinamismo e os alunos precisam então também ter empenho dedicação e esforço nas atividades nas aulas e nas atividades extra-classe () vamos ver então eh::: por exemplo tu queres ler este texto de novo?</p> <p>Al 2- eh:: as aulas devem ser atrativas com assunto de interesse mas sem perder o esforço a dedicação e o empenho por parte do professor e dos alunos</p> <p>P1- dos alunos quem comentarías tu sobre esta essa ideia?</p> <p>Al 2- é importante fazer é uma aula é interessante para nós para que nós () emprestamos? (dirige-</p>

<i>intereSANte para nosotros para que nosotros eh::: () ¿prestemos? (se dirige al profesor) (...)</i>	<i>se ao professor) (...)</i>
--	-------------------------------

É interessante observar que aqui o aluno, após a leitura realizada, repete o que o professor havia falado anteriormente; não há uma discussão sobre o exposto por P1, mas sim há claramente uma repetição de conhecimento, ou melhor, repetição literal da fala do professor. Este fato nos faz lembrar as reflexões de Coracini (2002, p. 56) quando registra:

Como é o professor quem detém a condução da aula, determinando o que va ser feito, quando e como, ao aluno cabe a incumbência de responder convenientemente às perguntas feitas pelo professor para que o objetivo pedagógico (claramente presente na mente do professor, mas raramente partilhado por cada aluno) seja alcançado. Há de se convir que esse objetivo deveria ser mútuo, pois, ao explicitá-lo, o professor pretende transferí-lo também para seus alunos. Entretanto, sabe-se que nem sempre é isso que ocorre, permanecendo apenas na mente do professor, embora pareça fazer parte do acordo tácito segundo o qual, ao entrar na escola, o aluno se vê forçado a aceitar as regras da mesma; regras que, em geral, estão de acordo com os anseios e necessidades da sociedade ou com as ideologias dominantes (cf. Foucault, 1969).

Sendo assim, mais uma vez identificamos uma prática tradicionalista de aprendizagem em que há a repetição de setenças anteriormente faladas. Quando não se verifica a repetição da fala do professor, o aluno responde as perguntas de P1 quase sempre registrando uma concordância com o que o professor já havia dito. Vejamos o exemplo abaixo:

Quadro 6 – estratégias de ensino

Espanhol	Português
<i>P1- bien qué qué ¿cómo crees tú que puedes llegar a ser una buena contadora de historias de cuentos y cosas agradables?</i>	<i>P1- como acreditas que podes chegar a ser uma boa contadora de histórias de contos e coisas agradáveis?</i>
<i>Al 6 leyendo historias ((no se comprende)) ejercitando la lengua y::: sólo eso</i>	<i>Al 6- lendo histórias ((não se entende)) exercitando a língua e só isso</i>
<i>P1- ¿y tú? ¿cómo lo crees que puede ser eso?</i>	<i>P1- e tu? Como acreditas que pode ser isso?</i>
<i>Al 3- ¿hablar y contando? Yo creo que contando con la práctica</i>	<i>Al 3- falando e contando? Eu creio que contando com a prática</i>
<i>P1- ¿hay que hablar mucho, no?</i>	<i>P1- é preciso falar muito, não?</i>

<p><i>Al -3 sí</i></p> <p><i>P1- hay que hablar mucho hay que leer mucho hay que practicar mucho ¿sí? Entonces eso es lo que necesitáis hacer (...)</i></p>	<p><i>Al 3- sim</i></p> <p><i>P1- é preciso falar muito há que praticar muito com a leitura sim? Então isso é o que vocês precisam fazer (...)</i></p>
---	--

P1 realiza uma indagação e a resposta dada por Al 6, além de ser óbvia, não é aprofundada pelo professor, ou seja, não se inicia uma discussão acerca das diversas atividades que podem ser desenvolvidas a partir da contação de histórias. O professor, em seguida, pede a opinião de outro aluno e o mesmo sucede: não há uma discussão maior sobre as diversas atividades comunicativas que podem ser realizadas a partir do estudo de histórias infantis, por exemplo. Tal observação será, mais adiante, retomada e aprofundada, mas queremos, no momento, apenas registrar que as perguntas e as respostas parecem, em alguns momentos, não ter uma função de iniciar um debate ou uma discussão; parecem surgir apenas para registrar que há, de alguma maneira, a participação do aprendiz.

Dessa forma, indagamos sobre como a interação é estabelecida entre o professor e o aprendiz? Ao que nos parece, quando o professor realiza uma pergunta, as respostas dos alunos sempre convergem com as do professor. Notamos também que o desenvolvimento das atividades reflexivas não se faz presente; não se observa nenhuma discussão real sobre o tema da aula e sim: leitura dos slides, repetição de estruturas linguísticas fixas lidas equivocadamente, mas reflexão filosófica sobre o tema da aula não acontece. Vejamos, então, a questão quatro em que o professor afirma dar espaço para o alunado falar e, no entanto, como vimos anteriormente, esse espaço é restrito à leitura, à repetição de estruturas da língua espanhola ou a respostas direcionadas.

4. Durante a aula você dá espaço para que o aluno pergunte, indague?

Sim, durante a aula dou espaço para que o aluno pergunte, indague. Além disso, parto do princípio de que a falar o estudante aprende falando, como a nadar nadando; de tal maneira que, se fala muito em espanhol, aprende mais a língua meta e desenvolve mais as suas habilidades lingüísticas na segunda língua. Assim, defenderemos a idéia é que a falar se aprende falando, a ler lendo e a escrever escrevendo muito. Neste sentido, defendo há mais de vinte anos o princípio de que 50% do tempo o professor fala fazendo as explicações das suas teorias e conhecimentos;

mas, que aproximadamente 50% do tempo da aula ou do curso deve ser destinado ao exercício, à prática e ao treinamento da língua, para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas fundamentais do aluno na segunda língua, como por exemplo, as habilidades de falar, ler, escrever, pronunciar corretamente e construir os atos de fala, conversações, discursos e textos com a maior perfeição de forma possível, e com uma capacidade produtora de energias e forças de ação, interação e produção de efeitos e resultados.

O aluno precisa falar muito, ler muito, escrever muito, exercitar abundantemente a pronúncia, assim como praticar a conversação e a língua oral e escrita de várias formas, lendo, falando, cantando, recitando, declamando, fazendo seminários ou fazendo exposições de temas em aula. E tudo isso deve ser realizado na aula, e estimulá-lo a fazê-lo em atividades extra-classe.

Verificamos a preocupação do professor em ver o aprendiz desenvolver suas habilidades comunicativas na língua meta, contudo parece não haver uma sistematização metodológica, ou seja, os procedimentos que deverão ser usados para conseguir que se atinja a meta.

Registramos essa reflexão porque deve haver uma relação entre o discurso do professorado e sua práxis acadêmica. Mas, essa questão será mais debatida num momento posterior. Passemos para a questão cinco.

5. É o professor ou alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?

Como já explicado, considero que o ideal para a nossa prática é que o (s) turno (s) do professor representem aproximadamente 50% do tempo disponível da aula ou do curso, e destinar 50% para o (s) turno (s) do conjunto dos alunos, na comunicação oral, na prática e nos exercícios da língua. Esta é uma operação a duas mãos, com a participação ativa do professor e dos estudantes.

A experiência nos mostra que, com relativa frequência, conseguimos alcançar esse objetivo, especialmente quando os alunos adquirem confiança e se soltam para falar, embora, em numerosas ocasiões, o professor precisa saber utilizar uma forte carga persuasiva de motivação para que isso funcione. Para todos os efeitos, a criatividade e o espírito de iniciativa dos alunos são fatores relevantes nesse processo.

Porém, não sempre se consegue o referido objetivo ou efeito. Às vezes, o aluno tem uma carga timidez muito grande que dificulta. Outro fator que dificulta, às vezes, é uma certa tendência, ou certo espírito de acomodação que funciona pela lei do menor esforço. Para aprender a falar e escrever em espanhol, se requer reforço, dedicação e empenho também por parte dos alunos.

De um semestre para outro pode mudar a relação na aula; é um desafio constante para o professor buscar os argumentos persuasivos e os instrumentos da ação pedagógica para convencer os alunos a se empenharem nesse esforço por participar ativamente, por um lado, com agrado, atrativo lúdico e assuntos de interesse, e pelo outro, com empenho esforço e dedicação.

No primeiro parágrafo, podemos perceber a clareza que o P1 tem na tentativa de haver uma relação simétrica na sala de aula, o que nem sempre é possível, pois dependerá muito da aula, da estratégia do professor, do nível da turma, enfim há vários critérios a serem analisados para que se perceba a simetria numa aula de língua espanhola. Mas, essa discussão sobre relação simétrica entre docente e discente será aprofundada mais adiante, quando formos analisar a postura discursiva do professor na sala de aula.

No segundo parágrafo, P1 registra que essa relação simétrica tem sido alcançada na sua prática pedagógica. No entanto, revela que há alunos tímidos e por isso precisa convencê-los a participar da aula. É um fato que iremos apreciar, mais em seguida, quando apresentarmos trechos da fala de P1. No parágrafo seguinte, P1 enfatiza a acomodação de alguns alunos diante da aula. Segundo P1 é a “lei do menor esforço” e vamos também tentar verificar como essa lei aparece na aula; se é causada pelo fato do aluno não ter interesse, se a própria dinâmica do professor causa um certo desânimo nos alunos. O fato é que tanto há alunos que não se interessam pela aula porque não há interesse, motivação para estar presente a uma determinada aula, como também há profissionais que não desenvolvem a motivação no alunado devido a vários fatores. Vamos verificar o que sucede e se essa falta de motivação está presente na aula de P1.

No último parágrafo, P1 finaliza sua resposta concluindo que, dependendo do semestre e da turma, para o professor é sempre um desafio buscar recursos argumentativos que estimulem o alunado a participar da aula.

Parece-nos que a motivação é um elemento importante para que possa haver a efetiva participação do aprendiz no processo de aprendizagem. Essa motivação também revela, de certa forma, o poder da discursividade docente. Poder que leva o alunado a interagir contribuindo com o desenvolvimento da aula, ou revela o poder do professor, o que exclui o aprendiz do processo.

Observando as respostas dadas por P1 e os exemplos que foram usados para ilustrar o que o professor afirma, acreditamos que, em alguns momentos, o poder do discurso docente parece preocupar-se mais com a aprendizagem da forma e da estrutura da língua ao desenvolvimento propriamente dito da língua espanhola em situações concretas de uso. Os alunos parecem sempre repetir o discurso do professor e não demonstram interesse em dizer o contrário, mas vamos verificar se isso realmente acontece em toda a aula ou só em alguns momentos. No momento, podemos afirmar que o discurso docente é permeado de elementos caracterizadores da abordagem tradicionalista, já que os alunos, na maioria das vezes, apenas interagem porque todos precisam falar para computar uma determinada pontuação. O que nos parece irrelevante, pois não se mede o desenvolvimento linguístico de um aprendiz pelo tempo de fala deste aprendiz. Nessa dinâmica, perceberemos como o poder se faz presente na aula. É esse poder que vamos deter nossa atenção nesse momento.

5.2.2. OS ALUNOS E SUAS RESPOSTAS...

Embora o grupo seja formado por cerca de 25 alunos, apenas 6 alunos participaram da gravação e 4 responderam ao questionário, distribuído ao final da aula de P1. Apresentamos abaixo um quadro com as perguntas e mostramos a nossa conclusão acerca da participação dos alunos na aula de P1.

Quadro 07

- 1- Quais os tipos de Abordagem de Ensino de Língua você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) pelo seu professor?**
- 2- Você leciona ou já lecionou a língua espanhola? Qual (ou quais) abordagem (ns) de ensino foi (foram) adotada (s) nas suas aulas?**
- 3- São realizados debates, discussões sobre o assunto tratado na sala de aula?**
- 4- Durante a aula o professor dá espaço para o alunado fazer indagações, para participar das discussões?**
- 5- É o professor ou alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?**

No que diz respeito ao item 1, todos revelam, em suas respostas, que as Abordagens de Ensino são músicas, leitura, exercícios, debates sobre o assunto da aula, estudo da gramática, repetição das palavras, ditado, recitais de poesias. É curioso porque a noção de abordagem de ensino de língua estrangeira parece não estar bem clara para eles, pois chamam de Abordagem de Ensino as estratégias que um professor pode usar para desenvolver as quatro habilidades comunicativas (produção escrita, produção oral, compreensão escrita e compreensão oral). Apenas um aluno fala em debates. No entanto, nessa aula gravada, em particular, não foi visto nenhum tipo de debate, exceto aquele momento de conflito, apresentado anteriormente, em que o professor indaga-se sobre o culpado pela pouca motivação dos aprendizes.

O mais curioso é que todos os 4 alunos dizem haver debates sobre o assunto, quando não observou-se isso na gravação. Na quarta questão, buscamos verificar se a voz discente participa das aulas; todos os alunos responderam que sim, mas um argumentou:

“Há espaço para discussão entre aluno e professor, porém o docente não aceita bem opiniões que discordem de seu ponto de vista”.

Diante desta resposta, temos dúvidas sobre o que realmente acontece na aula, pois apenas um aluno registrou que o professor não aceita quando os alunos discordam. Talvez esse seja o motivo da não participação efetiva dos aprendizes; talvez nem mesmo o professor tenha percebido ainda o que acontece nas suas exposições. Pelo que analisamos, e levando em conta essa resposta, concluímos que realmente a positividade foucaultiana faz parte da práxis pedagógica de P1.

A terceira questão retrata o tempo de fala do professor. Dos quatro alunos, um respondeu: *Os dois. Porque na sala de aula de Espanhol V o professor abre espaço para os alunos discutirem os assuntos na sala de aula*". Embora o aluno tenha feito esse registro, ficou evidente, na gravação, que P1 detém mais o turno da fala. O segundo aluno respondeu que o professor detém mais turno porque ele realiza explicações sobre o assunto; o terceiro aluno diz que o professor detém o turno porque deve fazer parte da sua metodologia de ensino; e o quarto aluno registrou: *Quem detém mais o turno da sala de aula é o professor porque ainda temos um sistema de ensino onde é priorizada a exposição de teorias pelos docentes*".

Realmente, se a aula for expositiva, o turno da fala estará mais com o professor, ou seja, dependendo da aula e também da metodologia de ensino, é o docente que dominará o turno da fala. No entanto, o último aluno registra que a aula transcorre com a presença maior do discurso docente por causa do sistema de ensino. Contudo, o que observamos é que é o agir discursivo do professor que poderá promover uma aula interativa ou não; acreditamos que é através da postura discursiva docente que se observará a motivação dos aprendizes em envolver-se ou não nas aulas; bem como acreditamos que é através do poder discursivo que o professor poderá seduzir o alunado no sentido de vê-lo elemento atuante do processo de aprendizagem.

Dessa forma, considerando a entrevista que realizamos com P1, a análise da aula e o questionário realizado com os alunos, concluímos que P1 apresenta em seu discurso uma prática de ensino tradicionalista, que não favorece a participação espontânea e efetiva do seu grupo na aula, evidenciando o poder discursivo que não promove uma efetiva interação, logo não possibilita a construção do conhecimento. Todavia, é relevante registrarmos que vemos o entusiasmo de P1, que vemos o cuidado que ele tem de preparar os slides de sua aula e sua preocupação em ver o grupo falando em espanhol, mas é preciso parar para pensar no seu discurso; o que precisa ser feito para seduzir a atenção do alunado no desenvolvimento de suas aulas? Como mudar sua prática de forma que os alunos possam ser atuantes e possam motivar-se na aula? É preciso ser um docente reflexivo, é preciso repensar seu agir comunicativo que evidencia, naturalmente, o poder que se está fazendo dele: o de promotor da construção de conhecimento ou de discurso excludente para com o discurso discente.

5.2.3. A DISCURSIVIDADE DOCENTE NAS AULAS...

Para entender melhor como o poder do discurso docente atua na relação professor-aprendiz vamos analisar alguns trechos da aula de P1, tecendo comentários sobre sua atuação linguística. Em seguida, terminaremos nossa análise sobre o poder do discurso docente de P1 apresentando as respostas do questionário discente.

Para iniciar nossa reflexão apresentamos os elementos de observação que nortearam nossa análise, ou seja, para comprovar se o poder é usado numa concepção foucaultiana da positividade do poder ou se numa concepção colaborativa, levamos em conta:

- 1- Organização logística do ambiente da sala de aula;
- 2- Turno de fala tanto do professor quanto do aprendiz;
- 3- Marcas linguísticas que evidenciam o poder da discursividade docente na fala do professorado;
- 4- Os tipos de aulas (tradicionalista, discurso-reflexivo, reflexiva e reguladora) caracterizadoras do agir comunicativo.

No que diz respeito ao primeiro ponto, os alunos se organizam sempre em círculo de forma que todos se veem. As carteiras não são posicionadas de forma tradicionalista, em que o aluno fica sem ter como visualizar os demais colegas de classe. Essa organização em círculo evidencia uma prática docente de ensino comunicativo, que dá a ideia de igualdade interativa.

No entanto, quando passamos para o item 2, vemos que o que foi exposto pelo professor na entrevista (50% para fala do professor e 50% para a fala do aluno) não condiz com a realidade. Na nossa gravação observamos que em quase 80% da aula aparece a voz de P1 e os outros 20% as dos aprendizes, que contribuem lendo informações dos slides da aula, ou repetindo alguma palavra pronunciada equivocadamente, ou ainda, reproduzindo a fala do professor. Observemos o exemplo que se segue abaixo considerando as sentenças que foram destacadas pela pesquisadora:

Exemplo 10

P1- (...) **si no hay dudas sobre eso** debemos entender que necesitamos utilizar por lo menos dos tipos de métodos de procedimientos distintos unos para los semejantes las semejantes y otras para las contrastivas () **¿está claro eso?** () quiere decir por ejemplo vamos a ver algunos algunas expresiones ejemplos de estructuras semejantes () ¿no? () vamos a ver una la mesa es de madera () mesa es una estructura semejante ¿cómo es en portugués? (...) **y fijos representa más de sesenta por ciento de la lengua es mucha lengua es mucha lengua más de sesenta por ciento de la lengua es mucha lengua para que dejemos eso así de lado** y no aprovechemos la facilidad del brasileño el brasileño es muy creativo a la hora de aprender esas partes de la la lengua española a mí me gustan las manzanas una estructura contrastivas ¿no?²³ (...)

No início deste exemplo, o professor diz “*se não há dúvidas sobre isso*” e segue com sua explanação, ou seja, ele abre um suposto tempo para o aprendiz interagir, realizando alguma indagação, mas segue sem haver interferência de nenhum aprendiz. Mais adiante, P1 faz o mesmo ao perguntar “*está claro?*”. Isto é, há uma preocupação em saber se os alunos estão acompanhando a aula; no entanto, o professor, com seu entusiasmo, segue não dando tempo de o aprendiz interagir, o que evidencia um poder discursivo que impede o alunado de interagir com o professor, ratificando a ausência da abordagem colaborativa. No terceiro período destacado, há mais uma vez a preocupação do professor com números. Ele diz que “*é mais de 60% é muita língua*” mas não fica claro a referência que ele faz desses 60% e, se realmente há um caráter científico comprovado para sua afirmação.

Importante registrarmos que quando falamos em entusiasmo é como poderíamos caracterizar P1. Um professor que demonstra ter muito entusiasmo na arte de lecionar, mas parece, às vezes, não perceber a ausência do seu aprendiz no processo.

O exemplo 10, um tanto quanto longo, evidencia o discurso de P1 que se apresenta, de uma maneira geral assim, sempre longo e quase sem tempo de interação argumentativa entre os aprendizes. Vejamos o exemplo a seguir.

²³ Se não há dúvidas sobre isso devemos entender que precisamos utilizar pelo menos dois tipos de métodos de procedimentos distintos uns para os semelhantes as semelhantes e outras para as contrastivas () **isso está claro?** () quer dizer por exemplo vamos ver alguns algumas expressões exemplos de estruturas semelhantes () não? Vamos ver uma mesa é de madeira () mesa é uma estrutura semelhante como é em português? (...) e atenção representa mais de sessenta por cento da língua é muita língua para que deixemos isso de lado e não aproveitamos a facilidade do brasileiro o brasileiro é muito criativo na hora de aprender essas partes da língua espanhola eu gosto de maçãs uma estrutura contrastiva não?

Exemplo 11

(...) vamos a ver a la hora de tratar sobre la percepción la enseñanza del español en el Brasil es preciso hacer una distinción clara entre dos tipos de formas y estructuras quiero ver si vosotras vosotros estáis de acuerdo con esta idea entre las es / es formas de estructuras semejantes y las formas de estructuras contrastivas en relación al portugués **¿por qué esas esos dos tipos de:: formas y estructuras de la lengua española requieren métodos distintos? ¿Qué os parece? ((silencio, los alumnos no hablan y el profesor prosigue))** bueno vamos a avanzar un poquito más para ver la idea queda más clara y:: para que po-déis entonces re-accio-nar dan-do vues-tra o-pi-ni-ón sobre este **¿qué os parece?** Vamos a ver entonces **¿tenéis alguna duda cuanto a la idea de que el español presenta estructuras distintas con relación al portuGUÉS? ¿unas semejantes y otras contrastivas? () ¿tenéis alguna duda? () ¿no?**²⁴ (...)

Nesse exemplo, mais uma vez o professor tenta fazer com que o alunado interaja, indague, mas o grupo segue em silêncio. Mais adiante pergunta uma vez mais e insiste até que um aluno interfere:

Quadro 8 – estrutura linguística do espanhol

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>Al 1- Por ejemplo el verbo gustar</i>	<i>Al 1- Por exemplo o verbo gostar</i>
<i>P1- Sí</i>	<i>P1- sim</i>
<i>Al 1- Es una forma distinta ¿sí?</i>	<i>Al 1- é uma forma distinta sim?</i>
<i>P1- y:::</i>	<i>P1 – e</i>
<i>Al 1- El verbo ir</i>	<i>Al 1- o verbo ir</i>
<i>P1 - sí:: ¿cómo es el verbo / la/ ¿cómo es la del verbo gustar?</i>	<i>P1 – sim como é o verbo /a/ como é a do verbo gostar?</i>
<i>Al 1- (no se comprende) en el caso del verbo ir e:::</i> <i>necesita preposición siempre</i>	<i>Al 1- (não se compreende) no caso do verbo ir</i> <i>precisa de preposição sempre</i>
<i>P1 - la preposición</i>	<i>P1 – a preposição</i>
<i>A1 - Hay otros ejemplos (se pone a reír)</i>	<i>A1- Há outros exemplos (começam a rir)</i>

²⁴ Vamos ver na hora de tratar sobre a percepção o ensino do espanhol no Brasil é preciso fazer uma distinção clara entre dois tipos de formas e de estruturas quero ver se vocês concordam com esta ideia entre as é formas de estruturas semelhantes e as formas de estruturas contrastivas em relação ao português por que esses tipos de formas e estruturas da língua espanhola requerem métodos distintos? O que vocês acham ((silêncio, os alunos não falam e o professor prossegue)) bom vamos avançar um pouquinho mais para vê se a ideia fica mais clara e para que vocês possam então participar dando sua opinião sobre este o que vocês acham? Vamos ver então vocês têm alguma dúvida sobre a ideia de que o espanhol apresenta estruturas distintas com relação ao português? Umas semelhantes e outras contrastivas? Vocês têm alguma ideia não?

O que percebemos aqui é que não há um aprofundamento na discussão acerca do verbo gostar, embora o professor abra espaço, nesse momento, para o aprendiz falar. E o aprendiz participa, contudo não se percebe uma contextualização para o uso desse tempo. Mas, há sim a preocupação do professor com a forma do verbo gostar. Ou seja, mais uma vez é o estudo de uma estrutura linguística da língua espanhola que é evidenciada pelo professor; o que revela a prática tradicionalista de ensino desse professor. Observemos a trecho abaixo:

Quadro 9 – momento de conflito

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>P1- tú vengas</i>	<i>P1 – tu vamos</i>
<i>Al 2- Es ella</i>	<i>Al 2- é ela</i>
<i>Al 3 - 3 no, es ella</i>	<i>Al 3- não é ela</i>
<i>P1- bueno ahí es responsabilidad del alumno también vale () si los alumnos también no participan no colaboran no funciona () ahí la culpa es de los alumnos entonces o del sistema que ya nos está ((no se entiende)) para no participar ()</i>	<i>P1- bom aí é responsabilidade do aluno também ok () se os alunos também não participam não colaboram não funciona () aí a culpa é dos alunos então ou do sistema que já nos está ((não se entende)) para não participar</i>
<i>Al 3 - también</i>	<i>Al 3- também</i>
<i>P1- también ¿no? No vamos a poner la culpa en los alumnos que es una víctima</i>	<i>P1- também não? Não vamos por a culpa nos alunos que é uma vítima</i>
<i>Al 3 - sí todos nos somos unas víctimas</i>	<i>Al 3- sim todos nós somos umas vítimas</i>
<i>P1- ¿no? ¿No son las víctimas?</i>	<i>P1- não? Não são as vítimas?</i>
<i>Al 3 - sí somos las víctimas sí somos</i>	<i>Al 3- sim somos as vítimas sim somos</i>
<i>P1 - la culpa es del profesor</i>	<i>P1- a culpa é do professor</i>
<i>Al 3 – si</i>	<i>Al 3- sim</i>

Percebemos o conflito que se estabelece nesse momento. O professor tenta uma vez mais interagir com o grupo, mas não vê interesse dos aprendizes e aí realiza uma rápida reflexão acerca de quem seria o culpado pela pouca motivação do grupo: inicialmente, diz que a culpa é dos alunos, depois indaga-se sobre a possibilidade da culpa ser do sistema, até que ele mesmo se culpa e um aluno confirma que a culpa é do professor dizendo **si**. Acreditamos que nesse momento há essa tensão que revela como a interação

professor-discente se dá. Essa relação é percebida pelo discurso do professor que parece não conseguir levar o alunado à participação efetiva do grupo na aula, o que nos faz lembrar uma reflexão da Coracini (2002, p. 73)

Atendendo à imagem que ele faz do que seja ser um bom professor, em grande parte das vezes, compartilhada pelos alunos e pela sociedade, se sente no dever de fazer valer sua autoridade que emana do saber e do poder que daí decorrem e por isso procura, muitas vezes de forma inconsciente, não mostrar dúvidas no seu dizer, nem dar margem a elas, abafando-as e silenciando-as quando elas existem, através, sobretudo, de enunciados assertivos: se os alunos questionam ou se rebelam por palavras ou comportamentos, são considerados indisciplinados e devem ser castigados.

Os alunos, realmente, em vários momentos da aula demonstram pouca motivação, não têm interesse em interagir, exceto quando o professor realiza uma correção e pede para que eles repitam. Vejamos a sequência de exemplos que se seguem:

Quadro 10 – repetindo palavras

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>P1- (...) yo estoy diciendo que repitas ejercitando</i>	<i>P1- (...) eu estou dizendo que repitas exercitando</i>
<i>Al - 6- e-jer-ci-tan-do</i>	<i>Al 6- exercitando</i>
<i>P1- bueno ejercitando vamos a ver todos van a pronunciar esa palabra todos ejercitando</i>	<i>P1- bom exercitando vamos ver todos vão pronunciar essa palavra todos exercitando</i>
<i>TODOS LOS ALUMNOS- ejercitando</i>	<i>TODOS OS ALUNOS – exercitando</i>
<i>P1 - ¿quieres repetirla tres veces?</i>	<i>P1- queres repeti-la três vezes?</i>
<i>Al 2- ejercitando</i>	<i>Al 2- exercitando</i>
<i>P1- ejercitando</i>	<i>P1- exercitando</i>
<i>Al - 2 – ejercitando</i>	<i>Al 2- exercitando</i>
<i>P1- ejercitando ¿no? ¿sí? Y::</i>	<i>P1 – exercitando não? Sim? E</i>
<i>Al 2 – y ejercitando</i>	<i>Al 2- e exercitando</i>
<i>P1- ejercitando eso es un entrenamiento de la pronunciación ¿quieres tú?</i>	<i>P1- exercitando isso é um treinamento da pronúncia queres tu?</i>
<i>Al 3 – ejercitando</i>	<i>Al 3- exercitando</i>
<i>P1- ejercitando</i>	<i>P1- exercitando</i>
<i>Al 3- ejercitando</i>	<i>Al 3- exercitando</i>

<i>P1- ejercitando</i>	<i>P1- exercitando</i>
<i>Al 3 – e- jer::: ((todos se ponen a reír))</i>	<i>Al 3- exer ((todos riem))</i>
<i>P1- sí sí sí hay dificultad</i>	<i>P1- sim sim sim há dificuldades</i>
<i>Al 3- e- jer::: jer::: citando</i>	<i>Al 3- exer exer citando</i>
<i>P1 - ejercitando Bueno muchos pernambucanos tienen dificultad de pronunciar esta / entonces tú ahora tres veces::</i>	<i>P1- exercitando bom muitos pernambucanos têm dificuldades de pronunciar esta / então tu agora três vezes</i>
<i>Al 4- ejercitando</i>	<i>Al 4- exercitando</i>
<i>P1- sí</i>	<i>P1- sim</i>
<i>Al 4 – ejercitando</i>	<i>Al 4- exercitando</i>

No exemplo 14, percebemos mais uma vez a preocupação de P1 em ver o grupo falando bem a língua espanhola. Quando um aluno falha na pronúncia da palavra *ejercitando*, P1 leva todo o grupo a pronunciar por diversas vezes essa palavra. No entanto, na sentença anterior, um aluno diz ser difícil pronunciar determinada palavra. Vejamos o que o acontece:

Quadro 11 – reforço ao trabalho repetitivo

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>P1 – (...) tenemos que practicar la lengua sino también entrenarla y eso puede ser también un tipo de entrenamiento los ejercicios fuertes es una especie de entrenamiento repita la palabra ejercitando</i>	<i>P1- (...) temos que praticar a língua mas também treiná-la e isso pode ser também um tipo de treinamento os exercícios fortes é uma espécie de treinamento repita a palavra exercitando</i>
<i>Al 6- es difícil</i>	<i>Al 6- é difícil</i>
<i>P1- venga venga yo no estoy diciendo si es difícil o no yo estoy diciendo que repitas ejercitando (...)</i>	<i>P1- vamos vamos eu não estou dizendo se é difícil ou não eu estou dizendo que repitas exercitando (...)</i>

P1 parece não dar atenção ao que fala o aluno preocupando-se em fazer com que o mesmo apenas repita corretamente a palavra *ejercitando*. Acreditamos que o professor poderia ter dado uma explicação fonética para que o receio do aluno sanasse, já que muitas palavras podem ser facilmente apreendidas através do seu estudo fonético. Essa prática de repetição das palavras, em uma língua estrangeira, de nada vale a pena se o aprendiz não entender o processamento fonético de uma dada palavra. Assim, ele

repetirá a palavra corretamente em um momento e, posteriormente, em um contexto poderá equivocarse uma vez mais. Sigamos com as observações.

Quadro 12 – trabalhando a fala

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>P1- ¿qué es que tenéis que comentar sobre estas cosas del momento del español para el brasileño? () venga a contestar ()</i>	<i>P1- o que vocês comentam sobre estas coisas do momento da língua espanhola para o brasileiro? Vamos falem</i>
<i>Al 1- Ella va...</i>	<i>Al 1- ela vai</i>
<i>P1 -esperamos</i>	<i>P1- esperamos</i>
<i>Als - 1 2 3 ((se ponen a reír))</i>	<i>Als – 1 2 3 começam a rir</i>
<i>Al 1 - tú quieres primero ((señala para la amiga que está a su lado))</i>	<i>Al 1- você quer ser o primeiro (indica uma amiga que está ao seu lado)</i>
<i>Al 3- no no</i>	<i>Al 3- não não</i>
<i>P1- no quieres primero () venga comienza tú () venga</i>	<i>P1 – não queres o primeiro () vamos começa você</i>
<i>Al -1 no no</i>	<i>Al 1- não não</i>
<i>P1- venga venga tú comienzas () no quiero decir que estés totalmente de acuerdo con esto no () la negación si habéis tenido podéis discordar de algunos puntos o de todo () lo que interesa ahora es que habléis para desarrollar la capacidad del habla</i>	<i>P1 –vamos vamos você começa () não quero dizer que vocês estejam totalmente de acordo com isto não () a negociação se vocês entenderam podem discordar de alguns pontos ou de tudo () o que interessa agora é que vocês falem para desenvolver a capacidade da fala</i>

Mais uma vez percebemos aqui a pouca motivação dos alunos e a preocupação de P1 em ver seu grupo falando na língua espanhola, embora discordem dele. O fato é que os aprendizes são completamente apáticos. Percebemos, no entanto, que há momentos em que P1 toma o turno e não realiza nenhuma discussão sobre certos temas expostos em sua aula. Parece-nos mais uma vez que o poder do discurso de P1 caracteriza a positividade apresentada por Michel Foucault, já que acreditamos que o discurso docente é ferramenta primordial no desenvolvimento da língua espanhola pelos aprendizes.

O mais curioso é que P1 tem a preocupação de saber se o aluno concorda com ele ou não; o que é importante é que os aprendizes falem para praticar a língua. Mas, se não há discussão argumentativa, como o alunado poderá efetivamente participar da

aula? Se a opinião dos alunos não é tão relevante, como é que eles terão motivação para participar da aula? Se não há motivação, não há construção de conhecimento, não há reflexão acadêmica. Há sim, repetição de conhecimento, de verdades cristalizadas. Sendo assim o agir comunicativo de P1 revela uma prática pedagógica que não permite as vozes discentes surgirem como deveriam surgir na aula. Quando falamos em vozes discentes, falamos não no ato de fala mas nas crenças, nas opiniões dos aprendizes acerca do conhecimento que supostamente está sendo construído. Se essa prática reflexiva não é realizada, então podemos concluir que o discurso docente não está contribuindo para o desenvolvimento efetivo do alunado, sendo assim é a positividade foucaultiana do poder que surge nas aulas de P1.

Há sim o entusiasmo do docente, o desejo de ver os alunos falando em espanhol, mas a ausência de atividades motivadoras parece retrain os aprendizes e o que poderia ser uma aula bem produtiva torna-se uma repetição de conceitos através da leitura de slides, repetição de vocábulos pronunciados equivocadamente, por exemplo. Percebemos que há um esforço do professor em levar o alunado a participar das aulas; no entanto, quase 80% da voz docente se faz presente e quando há espaço para o aprendiz participar, a fala desse aprendiz não é aproveitada como poderia ser ao ampliar as reflexões sobre um determinado tema. Levando-se em consideração a discussão realizada, percebemos que pelo menos esta aula de P1, a que foi gravada, ao evidenciar a perspectiva da positividade do poder de Foucault, revela que o tipo de aula ministrada pelo professor é a Tradicionalista.

5.2.4. PROFESSOR 3 E SUA AULA

Iniciaremos, no momento, nossas reflexões acerca da postura discursiva de **P3**, que ensina a língua espanhola há cerca de 3 anos. A aula de P3 foi gravada numa Instituição Pública de Ensino Superior onde leciona a disciplina de espanhol instrumental do curso de Letras/Espanhol. O grupo de P3 é composto por 20 alunos, onde 17 participaram da aula gravada. No primeiro momento, pareceu ser um grupo um pouco tímido em que intervenções de P3 eram necessárias para que a aula pudesse fluir. Contudo, observamos que é um grupo curioso e participativo. A faixa de idade dos alunos gira em torno dos 17 aos 40 anos, no entanto, há mais jovens que senhores e senhoras. É um grupo bastante curioso e tímido também.

Contudo, para retomarmos a análise, voltaremos para o quadro 4 que contém as perguntas dirigidas aos professores que participaram da nossa pesquisa. Vejamos o quadro abaixo com as perguntas e as respostas dadas por P3 para, em seguida, realizarmos uma análise sobre suas respostas.

1- Qual (is) o (s) tipo (s) de Abordagem de Ensino de Língua que você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) por você?

São variadas as abordagens de ensino que tenho conhecimento e em cada uma percebemos que vem se contrapor a outra; há a tradicional, a mais em voga apesar de tantos estudos que comprovam a sua inconsistência, com relação à aprendizagem que pode (ou se restringe) a ter como objeto de ensino o estudo formal da gramática. E a comunicativa (para efeito de exemplificação cito apenas as duas, por um questão temporal), a mais atual em que tem como objeto de ensino, o aluno. Com base em dois eixos expressão (escrita e oral) e compreensão (escrita e oral) são organizados estrategicamente as aulas buscando desenvolver “plenamente” as capacidades do aprendiz de uma segunda língua.

2- Há quanto tempo você leciona a língua espanhola no ensino superior?

Há dois anos

3- Nas aulas há debates, discussões sobre o tema abordado?

Sempre, desde o nível básico introduzo conversações com base no léxico estudado na aula para que tenham como argumentar.

4- Durante a aula você dá espaço para que o aluno pergunte, indague?

É uma consequência das conversações promovidas.

5- É o professor ou o alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?

Este aspecto é bem flexível a depender do tema a ser explorado, tem aula que pouco domino (proponho mais estratégias práticas em que eles interajam mais) e em outros momentos o turno se detém mais em mim (principalmente em questões de análise lingüística) o que não quer dizer que não intervenham com dúvidas ou contribuam com exemplos.

A aula de P3 nos chamou atenção, pois nos primeiros momentos percebemos uma certa timidez dos alunos na participação da atividade inicial. Embora tenhamos percebido uma quebra desta timidez no decorrer das atividades, ao passarmos para a análise das respostas dadas por P3 na entrevista, começamos a perceber o porquê de haver um aparente distanciamento entre professor e alunos.

Na primeira questão, P3 registra conhecer alguns tipos de abordagem de ensino embora cite apenas dois. Segundo este profissional abordagem tradicionalista tem como objeto de ensino o estudo formal da gramática; enquanto que a abordagem comunicativa tem como objeto de ensino o aluno. Registra ainda que nesta abordagem o foco está no desenvolvimento das habilidades de produção textual (escrita e/ou oral) e de compreensão textual (auditiva ou escrita). Neste momento, percebemos que P3 tem

conhecimento sobre algumas abordagens de ensino esclarecendo o objeto de trabalho dessas abordagens citadas nas linhas anteriores.

Ao observarmos a aula de P3, notamos que sua postura discursiva evidencia uma prática pedagógica pautada na abordagem comunicativa, pois a todo momento. P3 incentiva os alunos a reproduzirem o vocabulário temático estudado na aula, como observamos no exemplo abaixo:

Quadro 13 - vocabulário

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>Prof- ((enseña otra foto))</i>	<i>Prof- (mostra uma foto)</i>
<i>Inf 7- la camisa</i>	<i>Inf 7- a camisa</i>
<i>Prof- la camisa () él otra vez</i>	<i>Prof- a camisa () ele outra vez</i>
<i>Algunos alumnos – gafas</i>	<i>Alguns alunos – óculos</i>
<i>Inf 2- gafas de sol</i>	<i>Inf 2- óculos de sol</i>
<i>Prof- ella está diciendo más</i>	<i>Prof- ela está dizendo mais</i>
<i>Inf 2- não mas não é para dizer</i>	<i>Inf 2- não mas não é para dizer</i>
<i>Prof- gafas de sol reloj y ((enseña otra foto))</i>	<i>Prof- óculos de sol relógio e (mostra a foto)</i>

Nessa aula, P3 trabalha o vocabulário referente ao vestuário feminino e masculino. Num primeiro momento, ela mostra uma foto de alguma roupa ou de algum objeto que tanto homens quanto mulheres podem usar e depois pede para que os alunos respondam, adivinhem que roupa é aquela ou que objeto é aquele. A maioria dos alunos participa e a aula deste encontro é propriamente o aprendizado do vocabulário relacionado a tipos de roupas. Ou seja, a abordagem comunicativa surge na aula de P3 no jogo de adivinhações vocabular, por exemplo. Através deste jogo P3 incentiva os alunos a participarem da aula, mas sempre atenta ao tempo em que cada atividade deve ser realizada e atenta ao tempo de participação dos alunos. Neste momento, evidenciamos a prática sociointeracionista de ensino de línguas, que leva o alunado a participar das atividades propostas pelo professor. No entanto, não podemos afirmar que o discurso do professor é um discurso totalmente sociointeracionista, já que em uma aula de idioma há vários momentos de interação, assim não podemos chamar um professor de sociointeracionista

devido a uma atividade realizada em um dado momento da sala de aula. Mas, observemos o como P3 vai desenvolvendo sua aula analisando as questões seguintes.

A segunda questão tem a ver com o tempo de experiência que o professor tem no ensino superior. Acreditamos ser relevante constatar o tempo de experiência para que possamos relacionar esse tempo com a prática docente aplicada na sala de aula, pois só assim será possível perceber até que ponto o discurso docente influencia positiva ou negativamente no ambiente da sala de aula. P3 afirma ter dois anos de experiência no ensino superior.

No que diz respeito à terceira questão, que trata sobre a possibilidade de haver ou não debates na sala de aula, é interessante refletir sobre o que fala P3, pois não foi possível identificar, na aula gravada, um processo de conversação baseado no léxico estudado. É importante registrar que a aula foi iniciada com uma pequena exposição de P3 acerca de um filme que os alunos tinham assistido em uma aula anterior. Naquele momento, houve um aluno que opinou acerca do que P3 havia dito discordando da reflexão de P3, mas em seguida P3 iniciou o tema da aula apresentando o vocabulário que iria ser trabalhado naquele momento. Voltaremos a discutir sobre essa divergência surgida na interação professor – aluno.

Após o estudo vocabular P3 realizou uma atividade de memorização das palavras vistas no momento anterior, como vemos no exemplo a seguir:

Quadro 14- trabalhando a memória

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>Prof- vamos entrar en acuerdo () os ven ahn ((se pone enojada con las charlas)) no vamos a mirar en los escritos () vamos a hacer de memoria para ve si recordamos ¿vale? Lo que vimos aquí no miramos los escritos () vamos escribir otra cosa ¿anh? De frío de calor de tiempo otoño primavera para dormir para ir a la playa para ir al centro comercial Tacaruna Recife yo que sé</i>	<i>Prof- vamos entrar num acordo () vocês ((fica chateado com as conversas paralelas)) não vamos observar os textos () vamos fazer de memória para vê se lembramos certo? O que estudamos aqui não observamos nos textos () vamos receber outra coisa de frio de calor de tempo outono primavera para dormir para ir à praia para ir ao shopping Tacaruna Recife eu sei lá</i>
<i>Inf 4- meu Deus</i>	<i>Inf 4- meu Deus</i>

Contudo, não houve um momento dedicado, nesta aula, para praticar o vocabulário estudado através do desenvolvimento de uma conversação, já que não consideramos o ato da “conversação” como uma simples assimilação e repetição de um determinado conjunto lexical.

Quando passamos para a questão quatro, que trata sobre o espaço que o professor dá ao aprendiz para realizar indagações, percebemos mais uma vez a prática da abordagem comunicativa quando P3 fala em “conversações promovidas” na sala de aula. No entanto, poucos foram os momentos em que observamos a realização de conversações, pois o tema desta aula analisada foi o estudo de um dado campo lexical. Todavia, acreditamos ser importante registrar que apresentaremos uma reflexão baseada nos momentos em que o alunado participa espontaneamente da aula com o objetivo de expressar sua opinião acerca de um determinado tema. Parece-nos importante fazer este registro, em seguida, porque é a partir dessa reflexão que perceberemos se o poder discursivo de P3 está pautado num discurso tradicionalista, em que se verifica a positividade do poder, ou se baseia num discurso sociointeracionista, em que se vê uma prática docente colaborativa.

Passemos para a última questão. Neste momento, nos preocupamos em verificar quem detém mais o turno no intuito de observarmos se há interação entre P3 e os seus alunos. A resposta dada por P3 é bastante pertinente, pois a depender do tipo de aula a ser dada, o turno de fala poderá ficar mais com o alunado como também com o professor. Na aula de P3, verificamos que há quase que um equilíbrio entre o tempo de fala de P3 e o tempo de fala dos alunos. Vejamos o exemplo abaixo:

Quadro 15 – descobrindo palavras

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>Prof – con una falda () lleva una está casi minifalda ¿ahn? Ella está con una falda ¿vale? Casi una minifalda mas todavía</i>	<i>Prof- com uma saia () leva uma está quase mini-saia ahn? Ela está com uma saia certo? Quase uma mini-saia mas ainda</i>
<i>Inf 7- tengo minifalda</i>	<i>Inf 7- tenho uma mini-saia</i>
<i>Prof – otra primera estrofa ¿hay otra?</i>	<i>Prof- outra primeira estrofe há outra?</i>
<i>Inf 6 – braga</i>	<i>Inf 6- calcinha</i>
<i>Prof – braga ahn alguien () ¿él está o lleva una?</i>	<i>Prof- calçinha ahn alguém () ele está ou leva</i>

<i>Inf 2 – ¿llevo?</i>	<i>uma</i>
<i>Inf 7- él lleva</i>	<i>Inf 2- levo?</i>
<i>Inf 2 – o que é isso?</i>	<i>Inf 7- ele leva</i>
<i>Prof – está ¿no?</i>	<i>Inf 2- o que é isso?</i>
	<i>Prof – está não?</i>

Nesse momento, como em outros, há um equilíbrio entre o tempo de fala do alunado e o tempo de fala de P3. A estratégia que P3 usa para levar os alunos à assimilação do vocabulário estudado possibilita uma maior participação desses alunos nas atividades solicitadas pelo professor.

Poderíamos, então, registrar que P3 apresenta uma postura discursiva que evidencia uma prática sociointeracionista de ensino. Sendo assim, o poder discursivo docente influencia positivamente a participação do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, contudo não é a abordagem colaborativa que se faz presente na prática pedagógica de P3. Vimos, anteriormente, que uma das características da Abordagem Colaborativa é o fato das atividades não serem estruturadas, ou seja, a função dos discentes é definida de acordo com o desenvolvimento das atividades; não há uma regulação temporal na participação discente, e os discentes tornam-se agentes ativos no processo de aprendizagem.

Notamos que P3, embora dê espaço para os alunos tirarem dúvidas sobre o vocabulário estudado, é ele quem orienta os alunos nas atividades que serão realizadas. Obviamente, é sempre o professor que orienta o alunado a desenvolver determinada atividade, contudo na Abordagem Colaborativa o docente constrói as atividades com o aprendiz, levando-o a não ser um agente meramente passivo das suas orientações, isto é, as informações passadas pelo professor não são recebidas passivamente pelo alunado e reproduzidas por este alunado, como acontece em vários momentos da aula. Na Abordagem Colaborativa, ao contrário, é dado um comando pelo professor mas os alunos, em grupo, assumem seus papéis e de uma forma independente desenvolvem a atividade sem a interferência docente. Vejamos o exemplo abaixo:

Quadro 16 – descobrindo palavras 2

Espanhol	Português
<p><i>Prof- ¿eh? ¿comprendido? () la primera parte ahn () mostraré ahora ¿sí? Sin mirar en los escritos vas a decirme quien primero me diga () puntuación ahn () continuando repaso sin mirar ahn</i></p> <p><i>Inf 10 – el bolso</i></p> <p><i>Prof- el bolso</i></p> <p><i>Inf 8- el bañador</i></p> <p><i>Prof- el bañador</i></p>	<p><i>Prof- é? Compreenderam? () a primeira parte ahn () mostrarei agora sim? Sem olhar nos textos vocês vão me dizer primeiro me diga () pontuação ahn () continuando a revisão sem olhar ahn</i></p> <p><i>Inf 10- a bolsa</i></p> <p><i>Prof- a bolsa</i></p> <p><i>Inf 8- o maiô</i></p> <p><i>Prof- o maiô</i></p>

P3 trabalha, neste fragmento, com imagens e as respostas dos alunos sobre estas imagens apresentadas. E segue com o trabalho de memorização vocabular. As atividades são muito criativas, mas acreditamos que elas caracterizam momentos em que o aprendiz torna-se sujeito passivo da aprendizagem, já que participa, na maioria das vezes, tirando dúvidas sobre determinada palavra ou uso dela como registramos a seguir:

Quadro 17- descobrindo palavras 3

Espanhol	Português
<p><i>Inf 2- se usa a palabra jeans</i></p> <p><i>Prof- ¿jeans? Se usa mas como un vocablo incorporado de otra lengua () mas se usa más pantalones vaqueros</i></p> <p><i>Inf 2- pantalones de vaqueros () que coisa feia</i></p> <p><i>Prof- mas hay también personas usan por una cuestión de influencia () y hay algunos que les ((no se comprende)) mas la mayoría pantalón de vaquero aquí no ya se incorporó () entonces no se dice de otra forma</i></p> <p><i>Inf 8- porque jeans é o material</i></p> <p><i>Prof- exacto</i></p>	<p><i>Inf 2- usa-se a palabra jeans</i></p> <p><i>Prof- jeans? Usa-se mas como um vocabulário incorporado de outra língua () mas usa-se mais pantalones de vaqueros</i></p> <p><i>Inf 2- pantalones vaqueros () que coisa feia</i></p> <p><i>Prof- mas há também pessoas usam por uma questão de influência () e há alguns que lhes ((não se compreende)) mas a maioria pantalón de vaquero aqui já foi incorporado () então não se diz de outra forma</i></p> <p><i>Inf 8- porque jeans é o material</i></p> <p><i>Prof- exato</i></p>

Neste exemplo, surge a dúvida sobre o *jeans* e P3 abre espaço para explicar o porquê do uso da expressão *jeans e pantalones*. Mas, o que nos chama atenção é que a interação sempre se realiza no momento em que o aprendiz tem uma dúvida, o que o torna passivo das informações e orientações dadas por P3.

Passaremos para análise da discursividade docente, a fim de observarmos como o poder do discurso docente age no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: se de forma positiva ou negativa; se levando o aprendiz a participar efetivamente da aula como agente ativo ou passivo das informações dadas pelo professor no desenvolvimento das tarefas.

5.2.5. OS ALUNOS E SUAS RESPOSTAS...

O grupo de P3 é constituído por 20 alunos, contudo apenas 7 alunos responderam ao questionário distribuído no final da aula. Voltaremos ao quadro 2 (p. 86) e, em seguida, analisaremos as respostas dos alunos. Vejamos o quadro abaixo:

- 1- *Quais os tipos de Abordagem de Ensino de Língua você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) pelo seu professor?***
- 2- *Você leciona ou já lecionou a língua espanhola? Qual (ou quais) abordagem (ns) de ensino foi (foram) adotada (s) nas suas aulas?***
- 3- *São realizados debates, discussões sobre o assunto tratado na sala de aula?***
- 4- *Durante a aula o professor dá espaço para o alunado fazer indagações, para participar das discussões?***
- 5- *É o professor ou alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?***

No que diz respeito à primeira pergunta, percebemos que os alunos não têm clareza do que significa abordagem de ensino, mas a maioria registrou que a aula é interativa e apenas um citou alguns tipos de abordagem existentes (tradicional, construtivista e sócio-interacionista) afirmando que P3 “utiliza intensamente a sócio-interacionista, talvez por causa dos aspectos metodológicos”. Dois discentes responderam que não tinham conhecimento sobre o assunto e um registrou que P3 utiliza várias abordagens consideradas boas pelo aluno. Embora os alunos não sejam estudantes de letras, eles comentam que a aula de P3 é interativa. Contudo, diante da discussão que apresentamos nas linhas anteriores, constatamos que há sim interação e

uma relação harmoniosa entre P3 e o alunado, todavia a participação mais efetiva e espontânea dos alunos que esperávamos ver não foi observada, o que nos leva a acreditar que não é a abordagem colaborativa que se faz presente na prática discursiva de P3. E este fato tem a ver com a postura discursiva de P3 que nos pareceu mais preocupado em otimizar o tempo da aula do que abrir momentos de interação espontânea com os alunos. Esta preocupação reflete a positividade do poder da qual Foucault falava e da que discutimos na fundamentação teórica. Por isso, não é possível ainda registrarmos se a prática discursiva de P3 é tradicionalista ou sociointeracionista.

Ao observarmos esta postura docente, constatamos que a prática colaborativa mais uma vez não se fez presente, pelo menos na aula gravada. Passemos para a questão dois. Na questão dois (*Você leciona ou já lecionou a língua espanhola? Qual (ou quais) abordagem (ns) de ensino foi (foram) adotada (s) nas suas aulas?*), nenhum dos alunos lecionou a disciplina de língua espanhola. Um deixou a questão em branco. Já na terceira (*São realizados debates, discussões sobre o assunto tratado na sala de aula?*), a maioria dos alunos diz que há muita interação na aula de P3, um aluno deixou a questão em branco, e outro registrou que “não há debates sobre o assunto abordado na sala de aula, mas estudo vocabular”. Esta resposta nos chamou atenção porque condiz com o que havíamos tratado anteriormente acerca do discurso de P3. P3 teve oportunidades de construir momentos de conversação espontânea, de abrir espaço para explorar as vivências dos alunos, mas essa atitude não foi constatada.

Passando para a quarta questão (*Durante a aula o professor dá espaço para o alunado fazer indagações, para participar das discussões?*), todos confirmaram que P3 dá espaço para realizar indagações, no entanto, apenas um aluno registra que embora haja espaço para tirar dúvidas referentes à aula, não há discussão sobre o assunto da aula, como percebemos durante a gravação. É importante registrarmos, neste momento, que o fato de não termos identificado elementos da Abordagem Colaborativa, não indica que a postura de P3 deve ser totalmente relacionada à positividade do poder enquadrando-a numa perspectiva tradicionalista de ensino; indica sim, que é possível numa aula de língua estrangeira surgir, no discurso docente, aspectos relacionados a essa positividade. É relevante afirmarmos que não pretendemos realizar uma generalização diante da observação e análise de duas aulas gravadas, mas queremos chamar a atenção dos docentes para o fato de estarmos, em alguns momentos,

assumindo uma postura tradicionalista de forma inconsciente. Assim, precisamos estar sempre atentos aos nossos discursos.

A última questão (*É o professor ou alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?*) revela que P3 consegue distribuir bem o tempo, de acordo com o que os alunos falam. Segundo os discentes, tanto professor quanto alunos dominam bem os turnos de fala. Um dos alunos registra “*os dois dividem o turno durante as aulas porque ela interage com os alunos e eles participam ativamente da aula*”. Não há como precisar até que ponto a simetria do tempo acontece, e até que ponto favorece a interação, porque o fato dos alunos participarem da aula repetindo um vocabulário estudado não garante que haja efetivamente uma participação “colaborativa, caracterizadora da abordagem sociointeracionista. Apenas um aluno registrou que P3 abre espaço para o grupo participar, no entanto diz “*a turma é pouco participativa*”.

O que podemos perceber é que há um carinho explícito diante do trabalho de P3, porém não conseguimos identificar elementos da Abordagem Colaborativa; ao contrário, vimos aspectos próprios do poder disciplinar foucaultiano.

5.2.6. A DISCURSIVIDADE DOCENTE NAS AULAS...

Poderíamos registrar que a aula de P3 é sociointeracionista pelo fato de haver um certo equilíbrio no turno da fala dos aprendizes e dos professores. Contudo, percebemos que há momentos que, no discurso de P3, aparecem elementos caracterizadores do poder disciplinar tratado por Michel Foucault, ou seja, surgem elementos próprios da positividade do poder. E essa positividade não tem a ver com uma postura positiva na discursividade docente, como falamos no capítulo cinco, mas tem a ver com o poder que disciplina. Ao falarmos desse poder disciplinar, estamos falando de uma ferramenta que caracteriza uma abordagem tradicionalista. No entanto, o intrigante é que não podemos considerar a aula de P3 como sendo totalmente tradicionalista por haver momentos de participação espontânea do aprendiz.

Observemos alguns exemplos que ilustram bem o poder do discurso docente, discurso aqui que nos parece evidenciar as reflexões foucaultianas acerca do poder.

Quadro 18 – o filme

Espanhol	Português
<p><i>Prof - () vale la pena asistir-la () no sé si para todos mas para mí sí me ha gustado no sé si ¿para ti te ha gustado?</i></p> <p><i>INF 4 – más o menos</i></p> <p>Prof - ¿más o menos?</p> <p><i>INF 4 – ela pega um exemplo em um milhão por exemplo o cara depois que sai do colégio de freira sai drogado travesti como se sei lá todo mundo saísse do colégio de freira fosse virar isso</i></p> <p>Prof – mas la cuestión es es la mala educación</p> <p><i>INF 4- é um exemplo perdido de um milhão assim</i></p> <p>Prof – no ¿será?</p> <p><i>INF 4 – eu acho que sim</i></p> <p><i>Prof – algunos de los grandes problemas ah:: de la iglesia católica en América ahn principalmente en Estados Unidos ahn es esta cuestión ahn la justicia está allí por una cuestión de abusos sexuales en relación a los curas y niños adolescentes () no es una cuestión uno en un millón es una cosa que está viva y en la iglesia () entonces no era para estar mas está</i></p> <p><i>INF 4- mesmo nesses exemplos aí mas é uma minoria (...)</i></p>	<p><i>Prof- () vale a pena assisti-la () não sei se para todos mas para mim sim eu gostei não sei se para você?</i></p> <p><i>Inf 4- mais ou menos</i></p> <p><i>Prof- mais ou menos?</i></p> <p><i>Inf 4- ela pega um exemplo em um milhão por exemplo o cara depois que sai do colégio de freira sai drogado travesti como se sei lá todo mundo saísse do colégio de freira fosse virar isso</i></p> <p><i>Prof- mas a questão é a má educação</i></p> <p><i>Inf 4- é um exemplo perdido de um milhão assim</i></p> <p><i>Prof- não será?</i></p> <p><i>Inf 4- eu acho que sim</i></p> <p><i>Prof- alguns das grandes problemas ah::: da igreja católica na América principalmente nos Estados Unidos é esta questão a justiça está ali por uma questão de abusos sexuais em relação aos padres y meninos adolescentes () não é uma questão um em um milhão é uma coisa que está viva e na igreja () então não era para estar mas está</i></p> <p><i>Inf 4- mesmo nesses exemplos aí mas é uma minoria (...)</i></p>

Esse fragmento de aula ilustra o início da aula de P3 que começa a aula falando no filme que havia sido assistido pelo grupo na aula anterior. Em um dos momentos em que P3 realiza seus comentários sobre o filme, um dos aprendizes discorda da opinião de P3 e começa a primeira intervenção espontânea de um discente na aula. A discussão segue até que P3 decide iniciar o tópico da aula, como vemos a seguir:

Quadro 19 – discordância entre falas

Espanhol	Português
<p><i>INF 4 – eu não tô dizendo que isso não possa acontecer né? Essa história poderia ter sido real</i></p>	<p><i>Inf 4- eu não tô dizendo que isso não possa acontecer né? Essa história poderia ter sido real</i></p>

<p><i>Prof – podría también ¿por qué no? ¿no? hay una posibilidad y ya está () mira vámonos ahora iniciarnos un contenido que yo dejé en el bolsillo un ((no se comprende)) en en en en el DCE en la fotocopiadora () allí está el material</i></p>	<p><i>Prof- poderia também por que não? Não? Há uma possibilidade e já está () olha vamos agora iniciarmos um conteúdo que eu deixei no bolso um ((não se entende)) no DCE na copiadora () ali está o material</i></p>
---	--

Nos momentos de fala de P3, percebemos que há sempre a dúvida diante da afirmação do aprendiz - *¿más o menos?*, – *no ¿será?* Poderíamos afirmar que seria uma estratégia docente para envolver o aluno na discussão, no entanto, P3, na sua fala, deixa claro que não concorda com o que explana o discente. Obviamente, o professor não precisa concordar com as falas dos aprendizes, no entanto, acreditamos ser interessante haver uma “aceitação” diante da fala do outro, já que nenhum sujeito discursivo é neutro e todos têm o direito de opinar. Observamos também que P3 poderia ter explorado mais a fala do aprendiz compartilhando com todos os alunos a discordância estabelecida naquele momento. Dessa forma, haveria um momento de conversação espontânea em que todos os alunos participariam, tentando falar em espanhol, explanando sua opinião e tendo o P3 como o mediador do processo, ou seja, o foco estaria centrado no processo onde os alunos assumiriam o papel de protagonistas daquele momento da aula, o que caracterizaria a perspectiva interacionista em que tanto docente quanto discentes participam efetivamente do desenvolvimento da aula.

Assim, com este exemplo identificamos que há uma verticalização do discurso docente, ou seja, é o discurso docente que prevalecerá no diálogo desenvolvido acerca do filme. Esta verticalização da qual falamos revela o poder disciplinar tratado por Foucault (1979). Para este filósofo, as instituições escolares, por exemplo, eram especialistas na regulação do tempo, mestras no poder de decidir o que é coerente ou não afirmar e nelas (nas instituições) encontrávamos os docentes, considerados sábios incontestáveis. Considerando esta concepção foucaultiana, vemos que P3 além de não ter aproveitado o momento para discutir o tema em questão, não reconheceu a possibilidade do aprendiz haver apresentado uma argumentação coerente, o que evidencia uma prática do poder disciplinar apresentado por Foucault. Observemos o exemplo que segue abaixo:

Quadro 20 – interpretando texto

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p><i>Inf 2- existe la palabra existe la palabra marginalizada</i></p> <p><i>Prof- marginal</i></p> <p><i>Inf 2- marginal marginalizado también</i></p> <p><i>Prof – no hay una referencia no hay () es el marginal de la sociedad () está rechazado () entonces la canción una gran parte de las canciones de Shakira siempre hay una crítica () siempre pincha la sociedad con alguna cosa () interesante identificar el mensaje del texto ¿no? muchas veces no paramos para observar () entonces ahí vimos algunos vocablos ¿no? vamos a vernos otros () vamos a ver otros ahora yo mostraré miréis () una cosa ahora que vamos a trabajar con la memoria vamos a hacer una práctica ahn () mostraré algunas algunas prendas de vestuario que</i></p>	<p><i>Inf 2- existe a palavra existe a palavra marginalizada</i></p> <p><i>Prof – marginal</i></p> <p><i>Inf 2- - marginal marginalizado também</i></p> <p><i>Prof- não há uma referência não há () é o marginalizado da sociedade () é ignorado () então a canção uma grande parte das canções de Shakira sempre há uma crítica () sempre toca a sociedade com alguma coisa () interessante identificar a mensagem do texto não? Muitas vezes não paramos para observar () então aí vemos alguns vocabulários não? Vamos ver outros () vamos ver outros agora eu mostrarei vejam () uma coisa agora que vamos trabalhar com a memória vamos fazer uma prática ahn () mostrarei algumas roupas que</i></p>

Neste exemplo, é interessante observar que o aprendiz realiza uma indagação acerca de uma palavra, P3 explica e começa a chamar a atenção para o fato das músicas da cantora Shakira sempre apresentarem, ou quase sempre, uma reflexão sobre algum problema relacionado à sociedade. P3 tira a dúvida do aprendiz e durante a apresentação da sua leitura sobre a música de Shakira. Todavia mais uma vez não abre espaço para ouvir os aprendizes acerca do que pensam. Isto é, a partir da dúvida do discente era possível iniciar uma rápida conversação sobre a música trabalhada em sala de aula. Após a reflexão de P3, ele volta a apresentar novas palavras relacionadas ao tema roupas masculina e feminina.

Mais uma vez fica evidente que é a intervenção do docente que prevalece, isto é, o espaço do aprendiz limita-se apenas a tirar dúvidas ou a repetir um conjunto de palavras que devem ser aprendidas numa determinada aula. O professor sim tem a oportunidade de ir mais além compartilhando suas ideias com o alunado; no entanto, se este alunado apresentar alguma divergência diante da argumentação do professor, uma provável conversação acerca da temática não se realizará, ficando sempre a opinião de P3.

Em outro momento, também relacionado à música de Shakira, um aprendiz faz uma indagação acerca de qual significado teria a expressão “pés descalços” encontrada na música. P3 dá uma indicação sobre o que a cantora pretenderia dizer, outro aprendiz intervém e P3 mais uma vez apresenta sua reflexão, como segue abaixo:

Quadro 21- interpretando texto 2

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p><i>Inf 1- pés descalços</i></p> <p><i>Prof- ella porque a ella le gusta la vida simple sencilla los pies descalzos () pero la sociedad exige qué toda esa sencillez () la sencillez exige la sociedad () ¿la sociedad exige la sencillez?</i></p> <p><i>Inf 3- creo que es una crítica una formalidad</i></p> <p><i>Prof- se exige la se exige la sociedad () las personas la sociedad de una forma genérica se exige siempre algunas cosas de las personas () las personas están siempre haciendo de acuerdo funcionando de acuerdo con esas exigencias de la sociedad ¿no sería? Y a veces sí a veces no nos damos cuenta de cómo estamos siguiendo los modelos ¿no? los estándares ¿no?</i></p>	<p><i>Inf 1- pés descalços</i></p> <p><i>Prof- ela porque ela gosta da vida simples os pés descalços () mas a sociedade exige que toda essa simplicidade () a simplicidade exige a sociedade () a sociedade exige a simplicidade?</i></p> <p><i>Inf 3- acredito que é uma crítica formal</i></p> <p><i>Prof- exige-se a sociedade () as pessoas a sociedade de uma forma genérica exige sempre algumas coisas das pessoas () as pessoas estão sempre fazendo de acordo funcionando de acordo com essas exigências da sociedade não seria? e às vezes não nos damos conta de como estamos seguindo os modelos não? os padrões não?</i></p>

Como notamos P3 poderia aproveitar esses momentos de dúvidas para desenvolver uma rápida reflexão com seus alunos sobre a temática da canção; desenvolver um trabalho de compreensão textual em que a voz do alunado se fizesse presente; realizar uma conversação em que aspectos caracterizadores da abordagem sociointeracionista se fizessem presentes, como os elementos culturais, sociais, históricos que construíram o mundo discursivo dos discentes. Precisamos registrar que consideramos as atividades desenvolvidas por P3, para o estudo de um dado vocabulário, importantes mas apenas sentimos falta de atividades que evidenciem uma visão mais comunicativa, ou melhor, sócio-comunicativa no estudo de uma língua.

Para finalizar a análise acerca da postura discursiva de P3, passemos para o próximo fragmento analisado:

Quadro 22- estudando palavras

Espanhol	Português
<i>Prof- ¿reloj?</i>	<i>Prof- relógio?</i>
<i>Inf 2- muchos () professora a gente não estudou coisas básicas como batom blanche rimil</i>	<i>Inf 2- muitos () professora a gente não estudou coisas básicas como batom blanche rimil</i>
<i>Alumnas- é</i>	<i>Alunas – é</i>
<i>Inf 2- faltou</i>	<i>Inf 2- faltou</i>
<i>Prof- vamos aqui ver la lección de hoy</i>	<i>Prof- vamos aqui ver a lição de hoje</i>
<i>Inf 2- é tem que ter...</i>	<i>Inf 2- é que tem que ter...</i>
<i>Prof- ¿acabamos?</i>	<i>Prof- acabamos?</i>
<i>Todos- não</i>	<i>Todos – não</i>
<i>Prof- hay la continuación</i>	<i>Prof- há a continuação</i>
<i>Inf 2- ((ironizando)) porque é básico é básico</i>	<i>Inf 2- ((ironizando)) porque é básico é básico</i>
<i>Prof- tú Joana tú ¿qué tipo de regalo?</i>	<i>Prof- tu Joana tu que tipo de presente?</i>

Neste fragmento notamos que P3 não deu atenção à indagação do aprendiz. E embora o aprendiz tenha insistido, P3 não lhe deu nenhuma resposta sobre, pelo menos, quando algumas palavras serão estudadas. Parece-nos que há uma preocupação de P3 em realizar as atividades anteriormente planejadas no tempo determinado por ele, ou seja, é sempre P3 que guia o tempo de fala dos seus alunos assim como também o tempo de início e término de uma determinada discussão. E o que nos chama mais atenção é que quando algum discente expõe sua opinião sobre algo, P3 não registra a possibilidade de haver coerência no raciocínio do aluno, como acontece no primeiro fragmento analisado.

Diante do que foi discutido nas linhas anteriores, concluímos que há mais marcas da positividade do poder do que características da abordagem sociointeracionista. Precisamos, no entanto, deixar claro que não ousamos chamar P3 de tradicionalista já que algumas atividades desenvolvidas são comunicativas. Contudo, há no discurso de P3 uma preocupação com o tempo para a realização das atividades; há momentos em que a atuação dos alunos é praticamente mecânica, como, por exemplo, os momentos de repetição das palavras trabalhadas pelo professor; essa preocupação com o tempo e com a atuação passiva dos alunos caracterizam o poder disciplinar do

qual Foucault falava. É um poder que não destrói, mas que disciplina. É o poder discursivo de P3 que disciplina, por exemplo, o tempo de fala do discente, com a finalidade de concluir uma programação.

Dessa forma, levando-se em consideração o que foi discutido, identificamos marcas da positividade do poder assim como encontramos também elementos próprios da Aula Reguladora, apresentada no capítulo três. Com isso, percebemos que a postura discursiva de P3, ao sinalizar elementos do poder disciplinar, revela uma Abordagem Tradicionalista de ensino diferenciando-se da aula Tradicionalista que não apenas se caracteriza pelo controle do tempo, como a Aula Reguladora. Isto é, identificamos que a aula gravada de P3 é uma Aula Reguladora enquadrada na Abordagem Tradicionalista de ensino.

5.3 GRUPO B: CONTINUANDO AS ANÁLISES

5.3.1. PROFESSOR 4 E SUA AULA

P4 leciona a disciplina de língua espanhola há doze anos em Instituições públicas e privadas de ensino superior de Pernambuco e demonstra ter muita paixão pelo ensino. É possível observar esta paixão através de sua postura diante dos alunos e pela maneira de levar o aluno a participar efetivamente da aula. O que é surpreendente é que há uma alegria no encontro entre P4 e os alunos, cada aprendiz que entra na sala de aula é recepcionado com o discurso de um professor que tem uma energia contagiante. Ou seja, encontramos alunos que chegaram “chateados” com algum fato, mas ao encontrarem P4 diziam “esta aula é minha terapia, professor”. Os alunos têm uma faixa etária que gira em torno dos 18 anos de idade aos 40 anos, contudo a maioria tem entre 18 e 30 anos.

Embora tenhamos observado que nas outras aulas há uma relação tranquila entre docente e aprendizes, o entusiasmo que vimos nesta aula não observamos nas demais. Entusiasmo nas atividades de fala, de escrita, etc. Assim, neste primeiro momento, tentamos registrar que há uma relação harmoniosa, diríamos quase amigável, entre o docente e o aprendiz.

O grupo de P4 era composto por trinta alunos, onde vinte e cinco participaram da gravação da aula, enquanto dezesseis entregaram o questionário dado pela pesquisadora no final da aula de P4. O tema da aula trabalhado foi “Pronomes Proclíticos e Enclíticos” e P4 iniciou o tema desta aula com uma música de Gips Kings. No entanto, o como a aula foi desenvolvida apresentaremos na análise da postura discursiva docente logo após analisarmos a entrevista realizada com P4. Retomemos, então, o quadro dois.

Quadro 2

- 1- Qual (is) o (s) tipo (s) de Abordagem de Ensino de Língua que você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) por você?
- 2- Há quanto tempo você leciona a língua espanhola no ensino superior?
- 3- Nas aulas há debates, discussões sobre o tema abordado?
- 4- Durante a aula você dá espaço para que o aluno pergunte, indague?
- 5- É o professor ou o alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?

Observemos as respostas dadas por P4 abaixo:

Como já falamos anteriormente, a primeira pergunta foi realizada com o objetivo de identificar em qual perspectiva teórica está baseada a prática docente. De acordo com P4

“(…) há algumas abordagens de ensino consideradas eficazes e outras, que no atual momento de ensino, não são ou não devem ser aplicadas porque não garantem o desenvolvimento efetivo do alunado na língua meta estudada. Contudo, é interessante entender que embora algumas abordagens não sejam mais usadas na atualidade, elas tiveram sua importância num dado momento do processo histórico de aprendizagem de línguas, como a perspectiva tradicionalista. Além da tradicionalista, há a comunicativa, cognitivista e também a sociointeracionista, que é a que fundamenta minha prática pedagógica”.

Percebemos aqui que P4 conhece algumas das grandes correntes de ensino de línguas estrangeiras e que embora adote, nas suas aulas, a perspectiva sociointeracionista, reconhece o valor que cada abordagem teve em um dado momento na história do ensino de línguas. Este comentário começa a sinalizar para a postura de

um professor que tem conhecimento sobre algumas abordagens de ensino reconhecendo nelas a relevância que tiveram para o ensino de línguas.

Passemos para a questão seguinte. Na pergunta dois, há a preocupação da pesquisadora em saber o tempo de experiência de P4 no ensino de línguas. Segundo este professor, há doze anos leciona no ensino superior, dá aulas também em cursos de pós-graduação *lato sensu* e participa de cursos de formação docente. Observamos, neste momento, que P4 é um profissional que está atuando em diversos segmentos educativos, o que nos leva a acreditar, inicialmente, que ele realmente estaria no grupo dos professores sociointeracionistas.

Na pergunta três, que indaga a respeito de debates e discussões sobre o tema abordado, P4 responde que

“na medida do possível tento desenvolver debates relacionados ao tema da aula, contudo isso dependerá do tema da aula, do propósito comunicativo a ser alcançado até porque é uma turma de espanhol 3, em que o objetivo principal é desenvolver no alunado as habilidades comunicativas de interação. Mas, no geral, procuro estar sempre atento às dúvidas dos alunos”.

Mais uma vez, P4 apresenta clareza na sua resposta, ou seja, percebemos que ele não afirma haver sempre debates mas tenta dependendo do propósito em que aula tiver sido planejada. Esta afirmação revela o cuidado que P4 tem ao tentar dizer que o objetivo da disciplina é desenvolver as competências comunicativas, embora se preocupe com as dúvidas dos alunos e abra espaço para discussões e debates.

No que diz respeito à quarta questão, que questiona a respeito de espaços que possibilitem indagações pelo aluno, P4 reafirma o que disse na questão anterior. De acordo com P4, há sempre espaço para o alunado perguntar, tirar suas dúvidas. Acerca da última pergunta, P4 registra

“acredito ser difícil um grupo de espanhol 3 deter mais o turno que o professor, até porque o professor entra no processo como um mediador do conhecimento, das estruturas lingüísticas que serão estudadas. Por outro lado, o fato de o turno da fala estar mais nas mãos do professor não quer dizer que a aula seja tradicionalista ou que o professor seja um carrasco. Há aulas em que a simetria nas falas ocorre, mas nem sempre o grupo apreendeu o tema da aula. Portanto, na maioria das vezes eu tenho mais o turno da fala levando em conta as

dúvidas dos meus alunos que são o meu termômetro”.

É muito interessante o registro de P4 na última linha. O fato de dizer que os aprendizes são o seu termômetro nos leva a acreditar que sua aula pauta-se no processo de desenvolvimento do aprendiz, ou seja, há uma programação para cumprir mas ele caminhará considerando as dificuldades ou não dos seus alunos. Esse fato sinaliza para uma das características da Abordagem Colaborativa, em que o processo de aprendizagem é levado em consideração, isto é, o professor só deverá prosseguir com o conteúdo programático levando em consideração o ritmo de aprendizagem do seu alunado. Parece-nos que está muito claro para P4 o fato de o tempo de fala dos alunos não estar relacionado com o tipo de abordagem usada pelo professor; parece-nos também que este professor preocupa-se realmente com o crescimento dos alunos na língua meta.

Ao considerarmos as respostas de P4, poderíamos desde já registrar que ele é sociointeracionista, já que apresenta um discurso muito claro acerca das perspectivas de ensino, da relação simétrica dos turnos de fala, além de registrar o espaço que os estudantes têm para tirar suas dúvidas. Passemos para a análise dos outros dados a fim de comprovar se P4 é sociointeracionista ou se apenas conhece as teorias de ensino e não as aplica em suas aulas.

5.3.2. OS ALUNOS E SUAS RESPOSTAS...

Ao observarmos as respostas dos alunos de P4, percebemos que há realmente uma interação harmoniosa entre P4 e seus alunos. E, pelo que notamos, há a prática da abordagem sociointeracionista nas aulas de P4, vejamos as respostas dos alunos dadas ao questionário que foi aplicado no final da aula.

Retomemos o quadro com as perguntas e apreciemos as respostas.

- 1- *Quais os tipos de Abordagem de Ensino de Língua você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) pelo seu professor?*
- 2- *Você leciona ou já lecionou a língua espanhola? Qual (ou quais) abordagem (ns) de ensino foi (foram) adotada (s) nas suas aulas?*
- 3- *São realizados debates, discussões sobre o assunto tratado na sala de aula?*
- 4- *Durante a aula o professor dá espaço para o alunado fazer indagações, para participar das discussões?*
- 5- *É o professor ou alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?*

No que diz respeito à primeira pergunta, que se refere ao tipo de abordagem de ensino da língua adotada pelo professor, apenas um aluno demonstrou não entender bem o questionamento feito. Ele relacionou abordagem de ensino com estratégias de ensino, ou seja, registrou que a abordagem de P4 era “*conversación, lectura, dictado, canciones*”. No entanto, os demais alunos registraram que conheciam as abordagens tradicionalista e sociointeracionista, ou ainda, a interativa. É curioso porque estes alunos estavam no primeiro período de letras e já conseguiam perceber a distinção entre a abordagem tradicionalista e a sociointeracionista. Quando não falavam na sociointeracionista, falavam na interativa ou na comunicativa, vejamos algumas respostas:

-“*Tradicionalista, sociointeracionista. A professora usa o método sociointeracionista*”

-“*Interacionista, onde o professor interage com os alunos*”

- *A abordagem de ensino praticada pela professora de língua espanhola é interacionista, onde o alunos tem participação do começo ao fim da aula*”

Assim como estes três exemplos acima, as demais respostas sempre fazem referência ao fato de P4 interage com os alunos, ou seja, embora na literatura não haja referência à “*interativa*” que os alunos registram, a intenção destes alunos é evidenciar que P4 interage com seu grupo e o faz participar do processo de desenvolvimento da aula. Esta interação também acontece quando o professor leva em conta o mundo do aprendiz, como vemos no exemplo abaixo:

P- *surge en vuestra oralidad pero para que nosotros identifiquemos nosotros vamos a escuchar una canción que es una canción muy profunda **porque trata de una persona***

muy especial de nuestro grupo () esta persona es una persona que a ella le gusta muchísimo ir a la playa pero para ir a la playa ella coge el CDU Várzea ¿no es?²⁵

Neste momento, como em outros, P4 tenta sempre aproximar os alunos das atividades citando fatos relacionados à vida deles. O que nos leva a acreditar que P4 leva em conta elementos externos à sala de aula.

Passando para a segunda questão, que indaga se o aluno já lecionou espanhol e qual (ais) abordagem (ens) usada (s), observamos que apenas dois dos alunos que participaram da coleta de dados já lecionaram a língua espanhola. Segundo estes alunos a abordagem de ensino adotada é a sociointeracionista. A resposta destes dois alunos nos chama atenção porque embora estejam iniciando o curso de letras espanhol, já registram com segurança a inclinação por uma determinada perspectiva de ensino, no caso a sociointeracionista.

Na terceira questão, que aborda a questão dos debates e discussão dos assuntos tratados em sala de aula, há uma unanimidade nas respostas. De acordo com os alunos P4 dá espaço para que eles possam tirar suas dúvidas acerca do tema estudado nas aulas. Palavras como *democrática e interação* sempre aparecem nos registros dos discentes, como no exemplo abaixo:

-*“Sempre há interação nas aulas”;*

- *“Sempre e de uma forma democrática”;*

-***“Sim, há discussão sobre todos os assuntos abordados para que se possa analisar o entendimento dos alunos”;***

Este último exemplo nos chama atenção, pois o aprendiz parece querer registrar que P4 dá espaço às falas dos alunos para que aquele possa perceber se estes estão entendendo o assunto; ou seja, o espaço dado aos alunos é uma maneira do professor verificar se realmente está havendo compreensão ou não do assunto trabalhado pelo docente. Isto revela que P4 parece estar sempre atento às indagações dos aprendizes.

²⁵ Surge na oralidade de vocês mas para que nós identifiquemos nós vamos escutar uma canção que é uma canção muito profunda porque trata de uma pessoa muito especial de nosso grupo () esta pessoa é uma pessoa que gosta muitíssimo de ir à praia ela pega o CDU Várzea não é?

Quanto à quinta questão, que trata do espaço dado aos alunos para participarem das discussões realizando ou não indagações, seguem a mesma linha de pensamento das respostas do item anterior, isto é, também é unânime registrar que P4 proporciona oportunidades de participação efetiva do alunado em sua aula. Vejamos alguns registros dos alunos:

- *“Sim, há uma troca entre professor e aluno, sempre houve espaço para tirar dúvidas, isso torna a aula super produtiva”;*

- ***“Sim, a professora proporciona ao alunado total liberdade para expressar-se, tirar suas dúvidas e expor sua opinião sobre os assuntos abordados”***

Neste último exemplo, percebemos, na fala do alunado, que P4 promove sim momentos de interação como também permite que o aprendiz se expresse expondo suas dúvidas. Analisando todas as respostas coletadas desta questão, acreditamos que os alunos sentem-se elementos participantes das aulas, ou seja, são agentes ativos no processo de aprendizagem da língua meta. Baseados nesta questão, observemos o fragmento abaixo transcrito da aula de P4:

Quadro 23- tirando dúvidas

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>Inf 9- profesora solo es solitario o somente?</i>	<i>Inf 9- professora só é sozinho ou somente?</i>
<i>P- solo de solitario () ¿dónde está la diferencia? () es muy interesante eso nosotros tenemos solo</i>	<i>P- só de sozinho () onde está a diferença? () é muito interessante isso nós temos só</i>
<i>Inf 1- el acento diferencial</i>	<i>Inf 1- o acento diferencial</i>
<i>P- es eso habla es eso tía explícalo () tía explica vamos está correcto vamos mujer</i>	<i>P- é isso fala é isso menina explique-o () menina explica vamos está correto vamos mulher</i>
<i>Inf 1- el acento diferencial</i>	<i>Inf 1- o acento diferencial</i>

Neste fragmento, o aprendiz interrompe a aula e faz uma pergunta que foge ao tema, contudo P4 não responde de imediato levando o grande grupo a responder a indagação do colega da sala. Comprovamos também essa interação, observando as respostas abaixo, referentes à última questão do questionário que trata do domínio do turno entre alunos e professor em sala de aula:

-“Os dois, há um respeito mútuo de ambas as partes. O professor deixa claro seu papel na sala de aula, mas simultaneamente há uma total interatividade entre mestre e alunado”;

- O fato das aulas serem dinâmicas, o tempo da aula é bastante aproveitado tanto pelos alunos quanto pela professora mas é dada preferência ao professor”;

No primeiro exemplo, percebemos mais uma vez que a interação está presente na aula de P4 e o mais curioso é que o aprendiz expõe o respeito que há entre alunos e docente; curioso porque identificamos a preocupação do aprendiz em registrar essa relação harmoniosa que há entre P4 e os discentes. No segundo exemplo, o discente registra que a aula é dinâmica e que este fato leva o tempo a ser bem aproveitado por professor e alunos, contudo é P4 que detém o turno. Contudo, é importante registrar que embora o turno de fala esteja sob o domínio do professor, isto não significa dizer que não há interação na sala de aula. Observemos os exemplos abaixo:

-“A professora, pois ela expõe o assunto de forma a buscar a participação dos alunos, ou seja, através das aulas deseja a interação do alunado para a construção do conhecimento”;

-“O professor é detentor de maior tempo da aula, pois é dele a responsabilidade de desenvolver bem os assuntos tratados com a fundamentação e argumentação suficientes para obter a compreensão do alunado”.

É curioso observar as respostas dos aprendizes. Nestes exemplos, citados acima, vemos que o professor detém mais o turno da fala, mas não há nenhuma divergência dos alunos para este fato, já que P4 estimula os alunos a participarem das aulas após a exposição do assunto. Analisando todas as respostas, percebemos que 80% dos aprendizes registram que o professor detém mais o turno por ter o conhecimento que os alunos almejam ter; outros dizem que é o professor, mas enfatizam mais a atitude do professor em abrir espaço para as dúvidas dos alunos. Apenas 20% dos discentes dizem que há um equilíbrio no tempo dependendo da aula. O fato é que havendo ou não simetria na aula de P4, os alunos sempre expõem que há interação entre professor e alunos, o que nos leva mais uma vez a acreditar que P4 assume uma postura sociointeracionista nas suas aulas, distanciando-se, assim, da prática da positividade do poder foucaultiano.

Passaremos a seguir à análise da postura discursiva do professor a fim de identificarmos se a aula de P4 segue a abordagem colaborativa, caracterizadora do sociointeracionismo, evidenciando um poder discursivo positivo no professor de ensino-aprendizagem da língua meta.

5.3.3 A DISCURSIVIDADE DOCENTE NAS AULAS...

Em outro momento, registramos que, para identificarmos se a prática discursiva docente é regida pela positividade do poder de Foucault ou pela abordagem colaborativa, precisaremos observar alguns elementos norteadores da nossa pesquisa, tais como:

- 1- Organização logística do ambiente da sala de aula;
- 2- Turno de fala tanto do professor quanto do aprendiz;
- 3- Marcas linguísticas que evidenciam o poder da discursividade docente na fala do professorado;
- 4- Os tipos de aulas (tradicionalista, discurso-reflexivo, reflexiva e reguladora) caracterizadoras do agir comunicativo.

No que diz respeito ao primeiro item, notamos que P4, ao chegar à sala de aula, organiza as cadeiras em círculo, pois segundo ele é possível vê todos os alunos de uma forma mais democrática. O que nos parece ser uma atitude de um professor que procura dinamizar o espaço da sala de aula, já que as cadeiras postas uma atrás da outra não proporcionam um ambiente que integre todos os participantes do processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhola.

Já fazendo referência ao segundo item, notamos, através da análise dos questionários dos aprendizes, que, embora o professor detenha o turno de fala, sua prática discursiva evidencia a abordagem colaborativa, já que há uma construção da aula com o alunado, logo há uma participação efetiva destes aprendizes.

Todavia, iremos analisar o quarto item observando a postura discursiva de P4 para que possamos, posteriormente, caracterizar o tipo de aula a que corresponde o discurso do professor. Observemos a análise que segue nas próximas linhas.

Como discutimos anteriormente, há evidências que nos levam a concluir que é a abordagem colaborativa, caracterizadora da perspectiva sociointeracionista de ensino de línguas, usada por P4, assim (levando em consideração a entrevista realizada com P4 e também o questionário aplicado aos alunos) acreditamos que a postura discursiva docente favorece de forma positiva o desenvolvimento do alunado na língua meta.

Contudo, mesmo considerando o resultado das análises destes dados, é importante analisarmos se o discurso docente realmente leva o alunado a participar efetivamente da aula.

P4 inicia sua fala registrando que o tema da aula tem a ver com equívocos que estão aparecendo na produção escrita dos discentes; logo, aparece também na produção oral, como mostramos abaixo:

Exemplo 28:

*“mira presta atención nosotros están pasando algunos algunos **equívocos en vuestras escrituras y luego en vuestras oralidades**²⁶ (...)”*

Grifamos, neste primeiro exemplo, uma passagem que nos chama atenção. Para o professor há uma relação entre a produção escrita e a produção oral, isto é, se aparecem equívocos na escrita, conseqüentemente aparecerão na oralidade, já que as habilidades comunicativas estão interligadas. Esta passagem nos chama atenção porque P4 revela que não realiza uma prática tradicionalista de ensino, ao considerar que as produções escrita e oral estão interligadas.

Seguindo a discussão, P4 enfatiza o surgimento destes equívocos nas aulas apresentando uma música que tem a ver com uma aluna da aula. Neste momento, P4 tenta chamar a atenção da aluna relacionando a música a esta aluna como vemos no exemplo abaixo:

²⁶ Olha presta atenção nós estão acontecendo alguns equívocos nos textos de vocês e, conseqüentemente, na fala de vocês

Exemplo 29:

*“para que nosotros identifiquemos nosotros vamos a escuchar una canción que **es una canción muy profunda porque trata de una persona muy especial de nuestro grupo** () esta persona es una persona que a ella le gusta muchísimo ir a la playa²⁷ (...)”*

Este é o primeiro momento em que P4 tenta levar algum discente à participação da aula. Observamos que esta tentativa, com êxito, acontece quase sempre na aula, isto é, P4 está sempre tão atento ao que acontece que, ao invés de reclamar a falta de atenção dos alunos, ele aproxima o aluno desatento fazendo-o agente participante das atividades apresentadas e/ou de suas exposições.

É preciso ficar claro que o grupo é muito tranquilo, embora haja alguns pequenos grupos que conversem durante as explicações do professor. Com estes grupos, o professor não demonstra estresse tendo sempre como estratégia levar o aprendiz desatento à participação da aula.

P4, então, põe uma música com a finalidade de identificar, através da música, o problema que os aprendizes apresentam em suas produções textuais e registra:

*“En la música hay algunas cosas que no están muy bien () **el cantante habla una cosa y en la letra está diferente** () entonces que tenemos que hacer escuchar la música y observar lo que está equivocado corrigiendo ¿vale? Escuchar lo que está equivocado corrigiendo y ahí después nosotros volvemos para ver lo que está sucediendo en vuestras escrituras ¿vale?²⁸”*

Neste momento, P4 pede atenção, mas não diz ainda qual é o tema da aula tampouco qual a relação que há entre a música e os equívocos dos alunos. Percebemos que P4 leva o aprendiz a participar de um jogo de adivinhações. Isto é, os alunos deverão identificar o que está diferente na letra da música para perceber o que está acontecendo nas suas

²⁷ Para que nós identifiquemos nós vamos escutar uma canção que é uma canção muito profunda porque fala de uma pessoa muito especial para nosso grupo () esta pessoa é uma pessoa que gosta muitíssimo de ir à praia

²⁸ Na música há algumas coisas que não estão muito bem () o cantor fala uma coisa e na letra está diferente () então temos que escutar a música e observar o que está equivocado corrigindo certo? Escutar o que está equivocado corrigindo e aí depois nós voltamos para ver o que está acontecendo nos seus textos certo?

produções textuais. No momento seguinte, P4 começa a fazer suas indagações sobre o entendimento da música e se os alunos conseguiram identificar a relação da música com a dificuldade deles em um dado assunto, como vemos a seguir:

Quadro 24- tema da aula

Espanhol	Português
<i>P- ¿quién ha entendido todo? ¿quién ha entendido todo? ¿quién ha entendido todo todo?</i>	<i>P- quem entendeu tudo? Quem entendeu tudo? Quem entendeu tudo tudo?</i>
<i>Inf 4- algunas cosas profesora</i>	<i>Inf 4- algumas coisas professora</i>
Inf 1- encuentrote	<i>Inf 1- encontrote</i>
P- ¿es así?	<i>P- é assim?</i>

Nesta passagem, observamos que um dos aprendizes chama atenção para uma forma verbal com um pronome supostamente enclítico. Logo em seguida, P4 indaga *se essa forma está escrita coerentemente*. E o mesmo aprendiz registra:

Inf 1- no es te encuentro²⁹

A partir da resposta do aluno, P4 começa a fazer perguntas ao grande grupo, no intuito de constatar se este grupo consegue perceber o que o *Inf 1* percebeu e prossegue:

Quadro 25 – tema da aula

Espanhol	Português
<i>P- En el primer párrafo presta atención eso es importante muchachada porque eso aparece en vuestra oralidad y eso aparece en vuestras escrituras entonces es importante mirar () ¿lo qué está equivocado en el primer párrafo? ¿lo qué está equivocado? Vamos</i>	<i>P- No primeiro parágrafo presta atenção isso é importante garotada porque isso aparece na fala de vocês e isso aparece nos textos escritos de vocês é importante observar () o que está equivocado no primeiro parágrafo? O que está equivocado? Vamos</i>
<i>Algunos – encuentrote</i>	<i>Alguns – encontrote</i>
P- ¿El tío habla encuentrote?	<i>P- o homem fala encontrote?</i>
<i>Alumnos – no</i>	<i>Alunos – não</i>

²⁹ Não te encontro

<i>P- ¿qué habla él?</i>	<i>P- o que ele fala?</i>
Alumnos- yo te encuentro	<i>Alunos – eu te encontro</i>
<i>P- yo sientome enamorado ¿es eso?</i>	<i>P- eu sinto-me apaixonado é isso?</i>
<i>Alumnos- no yo me siento</i>	<i>Alunos – não eu me sinto</i>

Neste fragmento, percebemos que os alunos, ao identificarem que o *encuentrote* não foi dito na música, começam a buscar outras formações enclíticas que não foram faladas pelo grupo Gips Kings. E, com a orientação do professor, vão entendendo os equívocos que eles estão cometendo e entendendo também o uso adequado dos pronomes proclíticos e enclíticos na língua espanhola e segue com as explicações usando, em seguida, tiras de Garfield, como vemos abaixo:

Quadro 26 – colocação pronominal

Espanhol	Português
<p><i>P- me asusta me siento te encuentro vienen siempre antes ahí pasa () está Garfield comiendo mucho ((no se entiende)) le gusta comer mucho () Garfield comiendo mucho () con la boca sin poder abrir y diciendo el tío diciendo a él desayuno almuerzo y cenas son tres comidas separadas ¿no es? Por la mañana el desayuno por la tarde el almuerzo y por la noche la cena no son para comerLAS juntas comerLAS tenemos aquí LAS ¿qué está haciendo referencia a Garfield o a otra cosa?</i></p> <p>Alumnos- comidas</p> <p><i>P- pensaste todo eso sólo para deprimirme? Y ahí aparece/ observen que esos elementos lingüísticos aparecen ora separados y antes del verbo ora después y junto al verbo ¿es verdad? ¿estáis observando?</i></p> <p><i>Alumnos – sí sí</i></p> <p><i>P- vamos a reflexionar sobre cuales momentos aparecen juntos o separados ¿estáis percibiendo? En la música aparece antes y separado ¿no es verdad?</i></p>	<p><i>P- me assusta me sinto te encontro vêm sempre antes ahí acontece () Garfield comendo muito ((não se entende)) ele gosta muito de comer () Garfield comendo muito () com a boca sem poder abrir e dizendo o menino dizendo para ele café almoço e jantar são três comidas separadas não é? Pela manhã o café à tarde o almoço e à noite o jantar não são para comê-las juntas comê-las temos aqui AS o que está fazendo referência a Garfield ou a outra coisa?</i></p> <p><i>Alunos – comidas</i></p> <p><i>P- pensou tudo isso só para deprimir-me? E aí aparece / observem que esses elementos linguísticos aparecem ora separados e antes do verbo ora depois e junto ao verbo é verdade? Estás observando?</i></p> <p><i>Alunos – sim sim</i></p> <p><i>P- vamos refletir sobre quais momentos aparecem juntos ou separados estás percebendo? Na música aparece antes e separado não é verdade?</i></p> <p><i>Inf 1- sim sim</i></p>

É importante registrar que o professor poderia ter simplesmente iniciado sua aula, apresentando o assunto sem se preocupar em levar os aprendizes à descoberta do tema da aula, bem como levá-los a perceber a relação que há entre o tema da aula e os equívocos apresentados pelos alunos. Acreditamos que esta espécie de adivinhação que P4 desenvolve com seus alunos é bastante proveitosa, já que sentimos a atenção do alunado diante das perguntas que o professor realiza no sentido de orientar os aprendizes no caminho do entendimento do que deve ser observado. Além disso, o aprendiz deixa de ser um ser passivo no processo de aprendizagem, passando a ser um aluno que participa efetivamente do processo.

Podemos, dessa forma, observar que o professor percorreu um caminho com os aprendizes a fim de que eles percebessem como os pronomes proclíticos e enclíticos devem ser coerentemente usados, como observamos a seguir:

Quadro 27- colocação pronominal: imperativo

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p><i>P- no marca eso ¿no? ¿ me habla o hálblame siéntate ¿qué ((no se entiende)) siéntate cállate siéntate? ¿Qué modo verbal?</i></p> <p><i>Inf 1- imperativo</i></p> <p><i>P- imperativo entonces en el imperativo los pronombres vienen juntos casados marido y mujer amandoSE () entonces imperativo juntos locos apasionados ámaME ay cosa loca ()</i></p>	<p><i>P- não marca isso não? me fala ou fala-me? Séntate o que ((não se entende)) séntate cállate séntate? Qual modo verbal?</i></p> <p><i>Inf 1- imperativo</i></p> <p><i>P- imperativo então no imperativo os pronomes vêm juntos casados marido e mulher amandoSE () então imperativo juntos loucos apaixonados ámaME coisa louca ()</i></p>

Quadro 28- colocação pronominal: infinitivo

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p><i>P- volviendo todos nosotros observamos que esos pronombres aparecen juntos en el imperativo ¿cuál es la otra circunstancia aquí? Pensaste todo eso sólo para deprimirME () el verbo ¿cómo está el verbo? ¿el verbo está en el imperativo?</i></p> <p><i>Inf 1- no en el infinitivo</i></p>	<p><i>P- voltando nós observamos que esses pronomes aparecem juntos no imperativo qual é a outra circunstância aqui? Pensaste tudo isso apenas para deprimir-m () o verbo como está o verbo? O verbo está no imperativo?</i></p> <p><i>Inf 1- não no infinitivo</i></p>

<i>P- deprimIRme</i>	<i>P- deprimir-me</i>
<i>Algunos alumnos – infinitivo</i>	<i>Alguns alunos- infinitivo</i>

No exemplo A, percebemos que P4 pergunta aos alunos qual colocação pronominal está sendo corretamente usada e em qual modo verbal; o mesmo acontece no exemplo B e os aprendizes tanto no primeiro quanto no segundo exemplo respondem corretamente porque, em momentos anteriores, o professor os levou a perceber que os pronomes pessoais oblíquos são usados juntos ao verbo quando estes estiverem no gerúndio, no infinitivo ou no imperativo; enquanto que ocorrerá a próclise se o verbo estiver conjugado, excetuando-se a forma imperativa.

Observando, então, as estratégias que P4 utilizou, bem como as atividades que foram desenvolvidas através da música e das tiras de Garfield e de Mafalda(anexo 1), concluímos que P4 apresenta uma postura sociointeracionista onde a abordagem colaborativa se faz presente no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Ao voltarmos ao capítulo um, identificaremos que nesta abordagem as atividades são centradas no aprendiz, o foco está no processo e o professor segue a aula levando em consideração a efetiva participação dos alunos. Outro ponto importante é ressaltar que no momento das atividades em grupo o professor não realiza interferências, apenas os orienta e fica como um expectador esperando o resultado do trabalho desenvolvido em equipe. Na Abordagem Colaborativa é o que acontece também. Por isso, diante do que discutimos e dos exemplos que selecionamos acreditamos que P4 distancia-se de uma prática pedagógica em que o seu discurso exclua o aprendiz do processo de aprendizagem, como acontece em aulas em que encontramos a “positividade do poder” no discurso docente.

Assim, considerando a análise realizada sobre a aula de P4 e retomando a nomenclatura desenvolvida pela pesquisadora no primeiro capítulo da tese, acreditamos que P4 desenvolveu uma aula “Reflexiva”, em que a abordagem colaborativa se faz presente na sua postura discursiva.

5.3.4. P2 E SUA AULA

Passemos agora para o P2. Este professor leciona numa Instituição Pública de Ensino Superior e, no momento da gravação, dava aula para um grupo de Prática de

Língua Espanhola I. Como registramos, anteriormente, o grupo de alunos é composto por 16 aprendizes e todos estavam presentes no momento em que a aula foi gravada. A faixa etária dos alunos gira em torno dos 22 anos de idade aos 27 anos. É um grupo muito comunicativo e participativo, também.

Vamos verificar, assim, como o discurso desse professor promove a interação entre ele e os discentes. Acreditamos que os exemplos que serão mostrados contemplarão a nossa análise, evidenciando o processamento do poder do discurso docente.

Vamos iniciar nossa discussão analisando a entrevista. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 04

1. Qual (is) o (s) tipo (s) de Abordagem de Ensino de Língua você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) por você?

a) Abordagem por métodos ativos;

b) Abordagem com foco comunicativo;

c) Abordagem com foco comunicativo com tarefas y proyectos. Minha tendência é tentar assumir o mais possível a última abordagem

2. Há quanto tempo você leciona a língua espanhola no ensino superior?

Desde março de 1998

3. Nas aulas há debates, discussões sobre o tema abordado?

Procuró que haja debates e discussões

4. Durante a aula você dá espaço para que o aluno pergunte, indague?

Procuró que a aula seja interativa

5. É o professor ou alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?

É o professor. As razões prováveis são diversas:

a) Necessidade de transmitir conhecimentos, experiências e reflexões relativas ao meu próprio mundo;

É interessante apreciar as respostas de P2, pois a todo momento ele registra a tentativa de realizar algo, ou seja, parece-nos que sua aula não é um planejamento, com um tempo cronometrado, mas ele tenta sempre realizar o que se dispõe a realizar. Por exemplo, na questão 01, da entrevista, P2 fala nas abordagens que conhece, e finaliza dizendo “abordagem comunicativa com tarefas e projetos. Minha tendência é tentar assumir o mais possível a última abordagem”. Acreditamos ter sido uma resposta sensata, pois ele não descarta as demais mas tenta assumir sempre a última. O não ignorar as demais abordagens significa dizer que há a possibilidade delas serem usadas em momentos distintos, o que nos parece sensato porque há momentos que o docente precisa mesclar as abordagens e os métodos para que a aula não fique cansativa.

P2 leciona há dez anos no Ensino Superior e diz, como registra na questão 02, que procura realizar debates e discussões, procurando também que a aula seja sempre interativa; é o que observamos no exemplo abaixo:

Quadro 29 – educação especial

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<i>P2 – (...) de la educación especial yo creo que quien trabaja en educación especial...tiene una persona que no está aquí hoy... ahora</i>	<i>P2- (...) da educação especial eu acredito que quem trabalha na educação especial... tem uma pessoa que não está aqui hoje... agora</i>
<i>Al 2 – Julio, yo creo</i>	<i>Al 2- Julio, eu acredito</i>
<i>P2 – es Julio ¿no?... había alguien mas trabajaba en</i>	<i>P2- é Julio não? havia alguém mas trabalhava em</i>
<i>Al 2 – Karla</i>	<i>Al 2- Karla</i>
<i>P2 – Karla...yo creo que era Karla sí</i>	<i>Al 2- não eu acredito que Julio tem uma aluna de quinta série [...] mas não sei se situa nisso...acredito que não acredito que é apenas uma aluna (...)</i>
<i>Al 2 – no, yo creo que Julio tiene una alumna de quinta serie[...] pero no sé si se sitúa en eso... creo que no, creo que es solamente una alumna (...)</i>	

P2 inicia sua aula falando como a Educação Especial surgiu na Espanha. Realiza uma contextualização histórica do início da Educação Especial na Espanha e, logo em seguida, tenta levar o aprendiz a participar da aula. Pergunta quem tem experiência com Educação Especial, alguns alunos falam nos colegas, que não estavam presentes no

momento, e o professor segue com a aula. Agindo, dessa forma, numa perspectiva sociointeracionista, é a abordagem colaborativa que se faz presente.

Essa tentativa de interação, e êxito, surge em todo momento da aula. Na quinta questão, P2 revela que quem detém mais o turno da fala é o docente e argumenta:

“a) Necessidade de transmitir conhecimentos, experiências (...)”. Realmente, há momentos em que o turno da fala pertence ao professor porque é ele que rege o seu grupo, mas há posturas docentes que permitem a interferência do aprendiz nesses momentos, como explanação de conhecimentos, vivências.

“b) A tarefa de organizar os ritmos da aula”. Essa resposta do professor é muito interessante, porque ele parece não estar preocupado com o tempo em que deverá passar falando e o tempo dos alunos, mas com o como deverá organizar a dinâmica da aula.

Pelo que observamos do professor, a preocupação maior dele está em fazer com que os aprendizes contribuam com suas experiências, suas vivências, tentando manter o equilíbrio entre sua fala e a fala dos discentes.

“c) Uma certa inconstância do aluno em relação à participação e compromisso com a aula (chegar atrasado, sair da aula, atitudes passivas)”. Embora P2 tenha consciência de que há aprendizes descompromissados, consegue, vamos ver a seguir, fazer com que os alunos participem efetivamente de sua aula.

O grupo de P2 é composto por cerca de 16 alunos, no entanto, apenas 9 participaram da coleta de dados. São alunos do sétimo período de Letras, muito críticos e alguns com experiência no magistério. Nesse momento, apresentaremos exemplos que revelarão como o poder do discurso docente se apresenta na discursividade de P2.

No que diz respeito à organização logística das carteiras, percebemos que P2 também organiza os alunos em círculos, de forma a fazer com que todos se visualizem, distanciando-se, assim, de um espaço tradicionalista de ensino. No tocante ao turno de fala, é relevante registrar que, embora o professor acredite que detém mais o turno da fala, percebemos, inicialmente, que há um certo equilíbrio de tempo entre a voz docente e as vozes discentes. Mas, vamos passar para os exemplos.

Quadro 30- debatendo o tema da aula

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p>P2 - (...) ¿cuál es? Cuál es el momen /.../ ¿cuál es... así a lo que hemos llegado a este momento como la gran reivindicación de aquellos que tienen necesidades especiales? ¡ánimo!</p> <p>Al 2- la gran evolución</p> <p>P2 – hein</p> <p>Al 2 – ¿estás preguntando...:do::: la gran reivindicación de los ciegos?</p> <p>P2 – sí ¿cuál es? sí el punto de llegada en que estamos hoy en relación a la educación especial ((silencio en el grupo))</p>	<p>P2- (...) qual é? Qual é o momen /.../ qual é... assim como chegamos a esse ponto como a grande reivindicação daqueles que têm necessidades especiais? Vamos!</p> <p>Al 2- a grande revolução</p> <p>P2- hein</p> <p>Al 2- estás perguntando a grande reivindicação dos cegos?</p> <p>P2- sim qual é? Sim o ponto de chegada em que estamos hoje em relação à educação especial ((silêncio no grupo))</p>

Nessa passagem, verificamos nitidamente que P2 vai dando pistas do que está tentando introduzir para o grupo. Mas, vai indicando um caminho que deverá ser construído pelo grupo. É uma postura discursiva que leva o alunado a ser atuante no processo de aprendizagem. Observemos outra passagem transcrita:

Quadro 31 – Inclusão social

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p>Al 3 – ¿la inclusión?</p> <p>P2 – la inclusión... he</p> <p>Al 4 – ser</p> <p>P2 - ¿ser? ¿ser?</p> <p>Al 4 – es obvio que::</p> <p>P2 – no ser segregado: diga diga diga</p> <p>Al 4- no no es porque... esto es tan::: todos quieren la inclusión no solamente los necesitados (...)</p>	<p>Al 3- a inclusão?</p> <p>P2- a inclusão... eh</p> <p>Al4- ser</p> <p>P2- ser? Ser?</p> <p>Al 4- é óbvio que</p> <p>P2 – não ser segregado diga diga diga</p> <p>Al4- não não é porque...isto é tão todos querem a inclusão não apenas os necesitados (...)</p>

A todo momento, P2 incentiva os alunos a irem construindo a ideia sobre o tema que deverá ser discutido. Ou seja, o professor poderia ter iniciado a aula registrando que o tema daquele encontro era a Inclusão, no entanto iniciou o encontro falando no

desenvolvimento histórico da Educação Especial para, em seguida, dar pistas aos alunos sobre o que realmente ele pretendia refletir com os aprendizes: o tema Inclusão.

Ao observarmos as palavras em negrito, percebemos que P2 está sempre chamando os aprendizes a participarem da aula, o que evidencia uma prática discursiva positiva de poder em que a preocupação do docente está sempre centrada no desenvolvimento, na participação dos aprendizes na sua aula. Depois P2 prossegue com sua exposição, mas sempre abrindo espaço para que os alunos compartilhem suas experiências, vejamos o trecho transcrito abaixo:

Quadro 32- debate na aula

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p>P2- /.../ <i>ya podéis ver que: ya ha llegado algún: tú:: /.../ ¿tú has? ¿ tú tienes experiencia con educación especial, verdad?</i></p> <p>Al 8- <i>sí, tengo tengo una alumna que:: tiene deficiencia visual</i></p> <p>P2- <i>cuenta un poquito</i></p> <p>Al 8 – <i>en el principio:: fue:: muy difícil:: porque estaba en casa / en clase cuando llegó la alumna entonces fue: /.../ la sensación porque usando gafas creo que estaba usando gafas pero una persona conocía entonces me quedé un poco extraño /.../ en el principio pensé que fue un caso de visión subnormal o sea que la persona: no::: no tiene la totalidad de la visión pero NO era totalmente ciega entonces fue muy difícil porque la propuesta de:: de la enseñanza de español con énfasis en la comunicación::: es un poco difícil en este caso ¿POR QUÉ? Porque ah::: /.../ es muy difícil todo que nosotros vamos a trabajar en la clase todos tenemos que hablar si fue una frase que vamos a colocar en la pizarra tenemos que decir entonces TODO TODO TODO (...)</i></p>	<p>P2- /.../ <i>já podem ver que já se chegou algum tu tens experiência com educação especial verdade?</i></p> <p>Al 8- <i>sim tenho uma alumna que tem deficiência visual</i></p> <p>P2 –<i>conta um pouquinho</i></p> <p>Al 8- <i>no início foi muito difícil porque estava em casa / na aula quando a alumna chegou então foi /.../ a sensação porque usando óculos acredito que estava usando óculos mas uma pessoa conhecia então eu fiquei um pouco estranho /.../ no início pensei que fosse um caso de visão subnormal ou seja que a pessoa não tem a totalidade da visão mas não era totalmente cega então foi muito difícil porque a proposta do ensino de espanhol com ênfase na comunicação é um pouco difícil neste caso por que? Porque ah /.../ é muito difícil tudo que nós vamos trabalhar na aula todos temos que falar se fosse uma frase que vamos colocar no quadro temos que dizer então tudo tudo tudo (...)</i></p>

Esse momento é um dos muitos momentos em que P2 abre espaço para literalmente o aprendiz falar sobre sua experiência pedagógica com portadores de algum tipo de deficiência. Não apenas o Al 8 explana sua experiência, mas à medida que ele vai falando os demais vão compartilhando suas experiências.

Diante desses exemplos, concluímos que o agir comunicativo de P2 é um agir que leva em conta as vozes discentes, bem como as vivências, as experiências dos aprendizes. Ou seja, para P2 não apenas sua experiência é relevante; muito mais relevante, parece-nos, é levar os aprendizes a compartilhar suas experiências a fim de se chegar a uma conclusão de como se deve proceder melhor diante, por exemplo, de alunos que portam algum tipo de deficiência. Essa postura de P2 revela que sua prática pedagógica faz uso de um poder discursivo positivo pois há debates, discussões sobre o tema proposto para a aula, o que, conseqüentemente, leva o docente e o grupo de aprendizes a refletirem sobre sua atuação docente diante de problemas como o da Inclusão. Dessa forma, classificamos a aula de P2 como Discurso-Reflexiva por haver interação sempre entre discentes e docente.

Passemos, então, para o questionário respondido pelos alunos. Vamos observar como os alunos se sentem diante da postura discursiva do professor. Se é uma postura que edifica ou que os exclui do processo.

5.3.5. OS APRENDIZES DE P2

Retomemos o Quadro 03

- 1- Quais os tipos de Abordagem de Ensino de Língua você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) pelo seu professor?**
- 2- Você leciona ou já lecionou a língua espanhola? Qual (ou quais) abordagem (ns) de ensino foi (foram) adotada (s) nas suas aulas?**
- 3-São realizados debates, discussões sobre o assunto tratado na sala de aula?**
- 4- Durante a aula o professor dá espaço para o alunado fazer indagações, para participar das discussões?**
- 5- É o professor ou alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?**

Na primeira questão, que indaga a respeito do conhecimento das abordagens de ensino e qual é a usada pelo professor, os alunos foram unânimes. Disseram conhecer várias abordagens, como: a tradicionalista, a comunicativa, a sociointeracionista, entre outras. Mas, o mais curioso é que todos também registraram o que P2 havia dito na entrevista: há uma mescla entre abordagens, mas a que prevalece é a sociointeracionista.

Na segunda questão, que aborda o fato do aluno já haver lecionado a língua espanhola e qual a abordagem de ensino usada pelo mesmo, apenas um aluno ainda não leciona, enquanto os demais dizem tentar sempre atuarem considerando ou a abordagem comunicativa ou a sociointeracionista.

Como havíamos imaginado, todos os alunos confirmaram, na terceira questão, que trata do espaço para debates e discussões em sala de aula, a presença constante de debates e discussões sobre os temas que são abordados pelo professor. No que diz respeito à quarta questão, que discute a possibilidade de haver espaço para indagações por parte dos alunos, também houve uma unanimidade nas respostas: P2 sempre cede espaço às vozes discentes. No entanto, duas das respostas nos chamaram atenção: “(...) *sempre pede para que os alunos falem sobre suas experiências e opiniões a respeito dos temas debatidos*”; “(...) *faz parte da avaliação do grupo-classe*”. Ou seja, como havíamos registrado anteriormente, P2 cede espaço para que o alunado fale sobre suas vivências e, como diz a segunda voz discente, essa prática faz parte do processo avaliativo, o que acreditamos ser louvável, pois é mais um instrumento de motivação para os aprendizes.

A questão cinco, que aborda sobre o tempo do turno de fala tanto do professor quanto do alunado, traz a confirmação da tentativa do professor de se aproximar mais da abordagem comunicativa. Dos nove alunos, dois dizem que o turno da fala será detido mais pelo professor dependendo da aula; enquanto três responderam que o professor detém sempre o turno; todavia, quatro alunos, o que corresponde à maioria, registram que o turno é alternado e que há a participação efetiva de todos na construção da aula.

Embora P2 registre que tenta sempre que possível usar o foco comunicativo, percebemos que a prática sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem de uma língua está sempre presente na sua fala. Não só pelo fato dele abrir espaço para as vozes discentes, mas também por respeitá-las se em algum momento houver divergências de opiniões.

Nessa prática sociointeracionista, em que o agir comunicativo do docente favorece o desenvolvimento do alunado, o poder discursivo docente é caracterizado pela perspectiva sociointeracionista de ensino, já que na abordagem colaborativa o aprendiz participa de fato do processo expondo suas dúvidas, suas crenças, seus conhecimentos;

o que é evidente porque o discurso de P2 constrói reflexões, com seus alunos, sobre um dado tema fazendo uso de um poder que edifica, constrói mais conhecimento; seu poder discursivo não exclui, não humilha, não deixa o aprendiz fora do processo, mas o torna protagonista de sua prática pedagógica e discursiva.

5.3.6. A DISCURSIVIDADE DOCENTE DE P2

Desde o início da nossa discussão acerca dos dados coletados, estamos partindo de alguns aspectos que nos parecem relevantes no entendimento da prática discursiva docente. Os aspectos abaixo nos orientam no sentido de entendermos se a postura docente baseia-se na prática da positividade do poder ou se evidencia uma prática colaborativa que envolve efetivamente o alunado no processo de aprendizagem. Por isso, nos basearemos nos seguintes aspectos:

- 1- Organização logística do ambiente da sala de aula;
- 2- Turno de fala tanto do professor quanto do aprendiz;
- 3- Marcas lingüísticas que evidenciam o poder da discursividade docente na fala do professorado;
- 4- Os tipos de aulas (tradicionalista, discurso-reflexivo, reflexiva e reguladora) caracterizadoras do agir comunicativo.

Ao observarmos o ponto 1 na aula de P2, percebemos que a organização logística da aula favorece a interação tanto entre alunos e professor, quanto entre alunos e alunos. A disposição das carteiras é feita de uma forma circular de modo que todos conseguem se vê.

No que diz respeito ao turno de fala, observamos que nesta aula de P2 há um certo equilíbrio nas falas dos alunos e do docente. Contudo, precisamos registrar que a maneira como P2 iniciou a aula já indica que haverá uma participação maior dos alunos ou um equilíbrio no tempo de fala, pois o professor inicia expondo um determinado tema e, em seguida, incentiva o grupo a participar do debate, o que realmente acontece.

Embora os itens anteriores indiquem que P2 faz uso da abordagem colaborativa, o que evidencia um discurso docente favorável ao desenvolvimento do alunado, precisamos observar se as marcas lingüísticas de P2 configuram um poder discursivo que envolve, de fato, o aprendiz na aula ou se estas marcas indicam a prática de um poder discursivo edificante considerando a perspectiva sociointeracionista. Começamos, então, a analisar estas marcas para que possamos perceber qual tipo de aula P2 está enquadrado.

A aula de P2 é bastante interativa. No início, o professor começa expondo o tema da aula e em seguida vai envolvendo o alunado na discussão, como a seguir:

Quadro 33- debate 2

<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>
<p><i>P2- ¿ qué se puede esperar? Una ayuda de beneficiencia [...] una relación individual... tienes una necesidad especial yo te ayudo, yo te apoyo, pero cuando tú organizas a aquél que tiene necesidades especiales va descubriendo, descubriendo y exigiendo actitudes especiales del poder público. ¿ y qué en términos de educación, que es lo que nos interesa, cuál es la gran evolución? Eee ¿quién me la dice? Vamos a ver...? ¿cuál es? Cuál es el momen /.../ ¿cuál es... así a lo que hemos llegado a este momento como la gran reivindicación de aquellos que tienen necesidades especiales? ¡ánimo!</i></p> <p><i>Inf 2-la gran evolución</i></p> <p><i>P2 – hein</i></p> <p><i>Inf. 2 – ¿estás preguntan:::do::: la gran reivindicación de los ciegos?</i></p> <p><i>P2 – sí ¿cuál es? sí el punto de llegada en que estamos hoy en relación a la educación especial ((silencio en el grupo))</i></p>	<p><i>P2- o que se pode esperar? Uma ajuda beneficente [...] uma relação individual... tens uma deficiência especial eu te ajudo eu te apoio mas quando tu organizas aquele que tem algum tipo de deficiência vai descobrindo descobrindo e exigindo atitudes especiais do poder público e em que termos de educação que é o que nos interessa qual é a grande evolução? Que me diz? Vamos ver qual é? Qual é o momento /.../ qual é... assim ao momento que chegamos como a grande reivindicação de aqueles que têm alguma deficiência? Vamos</i></p> <p><i>Inf 2- a grande evolução</i></p> <p><i>P2- hein</i></p> <p><i>Inf2- estás perguntando a grande reivindicação dos cegos?</i></p> <p><i>P2- sim qual é o ponto de chegada em que estamos hoje em relação à educação especial ((silêncio no grupo))</i></p>

Neste fragmento, P2 dá pistas sobre o assunto a que está se referindo, tentando levar o alunado a responder acerca do como a educação especial se encontra hoje. E há a participação do grande grupo que vai opinando acerca do tema, como vemos:

Quadro 34- debate 3

Espanhol	Português
<i>Inf. 3- ¿la inclusión?</i> P2 – la inclusión... he	<i>Inf3- a inclusão?</i> P2- a inclusão He

Após P2 confirmar a indagação do aprendiz, a aula prossegue e os alunos começam a participar mais da discussão, pois o professor os incentiva a falar sobre suas experiências acerca da educação especial. Vejamos o exemplo abaixo:

Quadro 35- deficiência visual

Espanhol	Português
P2 - ¿cuál es vuestra experiencia? ¿dónde tú estudiaste había estudiantes especiales?	P2- qual é a experiência de vocês? Onde você estudou havia alunos especiais?
<i>Inf. 6 – ((dice que no con un gesto sencillo reproducido por su cabeza))</i>	<i>Inf 6- ((disse que não com um gesto simples reproduzido pela sua cabeça))</i>
P2 - ¿has estudiado con algún alumno ciego?	P2- você estudou com algum aluno cego?
<i>Inf. 6 – no había ninguno</i>	<i>Inf 6- não havia nenhum</i>

Neste momento, observamos mais uma vez que o professor se preocupa em envolver o alunado na discussão já que busca saber um pouco sobre as experiências dos alunos na sala de aula, tentando também saber se nestas experiências há a vivência com a educação especial.

O que notamos é que há uma integração de todos os aprendizes na aula. Todos querem falar sobre suas vivências, sobre a experiência de lecionar num grupo em que há portadores de algum tipo de deficiência. O discurso de P2 é um discurso que leva o alunado a participar efetivamente da aula e das discussões nela realizadas; é visível que há uma relação bastante harmoniosa entre professor e discente, o que comprova o que havíamos discutido nas linhas anteriores. A discursividade docente de P2 ratifica as respostas dadas pelos alunos acerca de sua postura.

Levando em consideração o resultado das três ferramentas que subsidiaram o desenvolvimento da nossa análise, concluímos que P2 é sociointeracionista e faz uso da abordagem colaborativa na qual o seu discurso colabora eficazmente para o desenvolvimento do aprendiz na língua meta estudada.

5.3.7. COMPARANDO OS DADOS

Para finalizar a nossa discussão apresentaremos, a seguir, um quadro comparativo das aulas gravadas relacionando-as com a teoria trabalhada na tese.

Quadro 36- Comparando dados

Perspectiva Tradicionalista <i>Positividade do Poder</i>	
Tempo Cronometrado	P1 – Aula Tradicionalista P3 – Aula Reguladora
Discurso Disciplinar	
Aluno Passivo	
Perspectiva Sociointeracionista <i>Abordagem Colaborativa</i>	
Irregularidade Temporal	P2 – Aula Discurso-Reflexiva P4 – Aula Reflexiva
Discurso Colaborativo	

Aluno Ativo	
-------------	--

O que podemos observar é que tanto P1 quanto P3 estão no bloco em que é a *positividade do poder* se fez presente nas aulas gravadas. No entanto, não devemos considerar estes professores como professores tradicionalistas, já que nossa pesquisa tem um caráter qualitativo em que se pretende verificar como o poder do discurso docente aparece nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. Isto é, não é possível caracterizar um professor como tradicionalista ou sociointeracionista considerando a gravação de duas aulas, mas é possível registrar que há aulas caracterizadoras da abordagem colaborativa como há outras caracterizadoras da positividade do poder discutida por Foucault; ou seja, enquanto esta demonstra um poder discursivo que inibe a participação efetiva do aprendiz no processo de aprendizagem, aquela leva o aprendiz a ser agente ativo do processo de aprendizagem.

Todavia, ainda é importante registrar que P1 assume uma postura característica da Aula Tradicionalista, tipologia de aula estudada no capítulo 1, enquanto que P3 apresenta uma postura própria da Aula Reguladora, já que parece ter uma preocupação maior com o tempo da aula e também se percebe, em certos momentos, a prevalência da opinião docente diante de certos questionamentos discentes, como vimos anteriormente, levando o aprendiz a ser um agente passivo no processo de ensino.

No que diz respeito ao segundo bloco, identificamos que tanto P2 quanto P4 assumem, naquela aula, uma postura sociointeracionista em que a Abordagem Colaborativa se faz presente no processo de aprendizagem da língua meta. Contudo, P2 demonstra elementos que fazem parte da Aula Discurso-Reflexiva, enquanto que P4 apresenta elementos próprios caracterizadores da Aula Reflexiva, pois o professor parece desenvolver uma prática de adivinhação com os alunos, ou seja, o docente leva o aprendiz ao reconhecimento do tema da aula; contudo, não há uma prática de debates acerca do tema da aula como acontece em P2. Ou seja, P4 abre espaço para tirar dúvidas mas o foco da aula não está em desenvolver um debate como acontece na aula de P4. Observemos os gráficos abaixo:

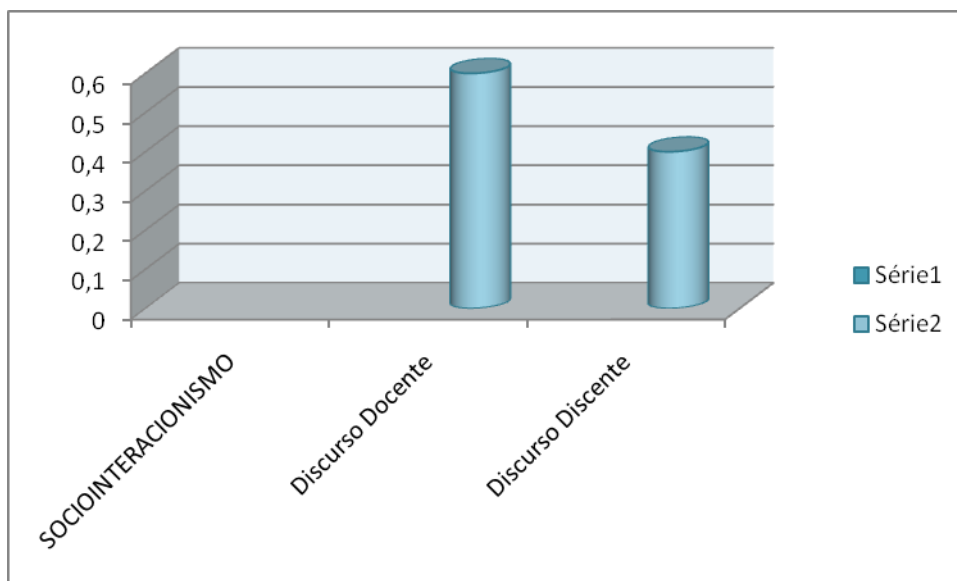


Gráfico 1

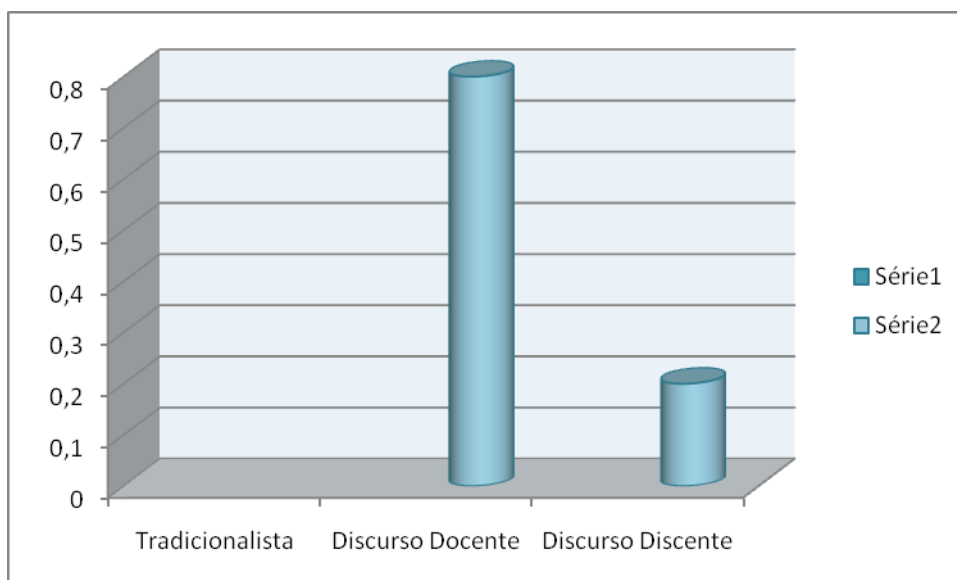


Gráfico 2

O que podemos perceber, nos gráficos apresentados acima, é que há uma participação maior dos discentes na Perspectiva Sociointeracionista, participação esta evidenciada pelo discurso docente. No entanto, no gráfico 2, há uma queda considerativa na participação do alunado, já que o discurso docente, além de se fazer mais presente na aula, caracteriza o poder disciplinar que ao invés de abrir espaço para a participação discente controla o tempo de participação do aprendiz, influenciando o discurso deste aprendiz na tomada de decisão das atividades realizadas em sala de aula.

Assim, diante de toda a reflexão apresentada anteriormente, acreditamos que conseguimos explicar que o professor, embora se considere sociointeracionista, pode, em determinada aula, apresentar uma postura discursiva que inibe a participação dos aprendizes da aula. O que nos chama atenção é que a prática tradicionalista de ensino vista em algumas aulas ocorre quase que inconscientemente, isto é, parece-nos que os professores não percebem como atua o seu *agir comunicativo* amplamente discutido no capítulo 1. Dessa forma, é extremamente relevante que o professor perceba como o seu *agir comunicativo* atua na sala de aula, pois este agir pode configurar-se como ferramenta concreta da positividade do poder ou pode evidenciar uma prática colaborativa que será percebida no discurso docente.

Com isso acreditamos que é observando a discursividade docente que se poderá perceber se o alunado participa efetivamente como agente construtor do conhecimento ou se é apenas mero expectador de um conhecimento que lhe é passado por aquele que domina um determinado saber.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre tivemos um fascínio, uma espécie de encantamento pelo processo de aprendizagem de toda e qualquer disciplina. Mas, durante cerca de doze anos temos nos dedicado ao estudo e ao ensino da língua espanhola e é curioso perceber o que o discurso docente pode realizar numa aula de língua estrangeira.

Durante esse tempo lecionando a língua espanhola, observamos que, quase sempre, a preocupação do professorado está centrada nas dificuldades que os aprendizes têm no desenvolvimento de alguma competência comunicativa ou em questões puramente linguísticas. No entanto, muitas vezes foi ignorada a ideia de que aprendizagem não tem a ver apenas com técnicas de ensino, com novas ferramentas tecnológicas que favoreçam o desenvolvimento do aprendiz, mas, ao nosso ver, aprendizagem tem muito mais a ver com linguagem, aprendizagem tem a ver com interação discursiva, aprendizagem tem a ver com o como o docente faz uso do seu discurso: se de forma tradicionalista ou sociointeracionista.

Ao observar nossa prática de ensino, percebemos que sempre foi o agir comunicativo do professor que nos chamou a atenção. Sua maneira de interagir com o conhecimento, bem como sua postura discursiva diante do seu alunado. A postura discursiva dos professores sempre nos chamou atenção, pois é através dela que podemos perceber se há autorização para a participação efetiva dos seus alunos nas aulas. É pelo discurso docente que percebemos se há uma troca harmoniosa entre conhecimentos dos mundos discursivos que se fazem presentes numa aula. A partir do discurso dos nossos professores, fomos percebendo que é pela linguagem, esse mecanismo poderosíssimo de interação humana, que o docente conquistará ou não a atenção dos discentes.

Enquanto professoras, constatamos que a atuação discursiva dos professores é primordial para a conquista da atenção dos nossos alunos. O fato é que não apenas os professores detêm conhecimento, mas o aprendiz também. Todo aprendiz leva consigo,

para o ambiente da sala de aula, saberes específicos que deverão ser explorados no ambiente escolar ou no ambiente acadêmico. Mas, às vezes, o poder discursivo docente atua de forma a excluir os alunos do processo de aprendizagem. Ou seja, o professor, obviamente, detém o conhecimento de uma determinada área mas o uso que faz da sua discursividade não permite que em alguns momentos haja uma atuação efetiva dos aprendizes, porque o seu agir comunicativo exclui as vozes discentes.

Então, ao conhecer o filósofo Michel Foucault e ao aprofundar as leituras sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, descobrimos que é pela discursividade docente que o aprendiz crescerá efetivamente nas discussões realizadas na sala de aula ou não. Isto é, se nós professores não olharmos para o nosso agir comunicativo, se nós professores não refletirmos sobre o poder discursivo que usamos na aula, talvez o fracasso nas atividades acadêmicas seja inevitável, porque será mais fácil transmitir um conhecimento a considerar outros discursos reflexivos.

Para iniciarmos, dessa maneira, nossa discussão sobre nossas observações, realizadas na análise do corpus, voltemos para os nossos objetivos iniciais na tentativa de perceber se as nossas hipóteses foram comprovadas ou não. Ao iniciar essa pesquisa, pretendíamos verificar se a discursividade docente evidenciava uma prática pedagógica tradicionalista, em que aparece nas aulas a positividade do poder na concepção foucaultiana, ou a prática colaborativa, em que o sociointeracionismo se faz presente. Percebemos, então, que nas aulas de P1 e de P3 há, por exemplo, entre outros aspectos, uma preocupação com o tempo de fala dos alunos, mas um tempo que é nitidamente cronometrado pelos professores. Enquanto que nas aulas de P2 e de P4, o discurso dos professores evidencia uma preocupação em torno do entendimento dos alunos acerca do tema da aula; além de observarmos a participação espontânea dos aprendizes na aula. Este fato nos leva a acreditar que o discurso de P2 e de P4 leva o alunado a participar efetivamente do processo de aprendizagem, aproximando estes professores do exercício da prática do sociointeracionismo por meio da abordagem colaborativa, em que o aprendiz participa da construção da aula.

Fazendo uma comparação, assim, entre P1/P3 e P2/P4, notamos que cada um faz uso do poder da discursividade docente de forma diferenciada, ou seja, enquanto P1/P3 estão mais preocupados, por exemplo, com o tempo dado para o aprendiz falar

em espanhol, independente de participarem de forma reflexiva na aula, P2 e P4 a todo momento convidam os aprendizes a darem suas contribuições acerca do assunto que está sendo abordado. Essas observações apresentadas confirmam as nossas hipóteses de que é através da discursividade docente que se poderá levar o alunado à participação ativa ou não do processo de aprendizagem da língua espanhola. E, mais, que há discursos docentes que inibem as vozes discentes por desconsiderarem os valores, o conhecimento de mundo, a afetividade, enfim, tudo que constrói o mundo sociodiscursivo dos discentes.

Dessa forma, é preciso que o professor reflita sobre sua prática discursiva docente para que possa sempre fazer uso de um agir comunicativo que corrobore para o desenvolvimento efetivo do alunado na língua espanhola. Por isso, acreditamos que essa pesquisa revela a preocupação que temos em apreciar o discurso docente partindo do seu agir comunicativo e do poder que se faz presente por trás da interação docente-discente realizada no ambiente acadêmico. Acreditamos também que essa pesquisa poderá contribuir para as reflexões de demais pesquisadores que se preocupam com o fazer docente lembrando que só através da linguagem esse fazer é construído de forma positiva entre professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Anderson. (2006). **Habermas: com Frankfurt e além de Frankfurt**. Recife: Insaf.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiante e Punir ou educar? **EDUCAÇÃO: Foucault Pensa a Educação**, Rio de Janeiro, n 3, pp. 26-35, 2007.

ARRUDA, José. (2002). **Sociedade emancipada e/ou sociedade disciplinada: Foucault e Habermas**. In.: *Studium*, Revista de Filosofia. Recife: Insaf

ATKINSON, R. S., & SHIFFRIN, R. M. (1968). **Human memory: a proposed system and its control processes**. In.: MATLIN, Margaret (2004). *Psicologia Cognitiva*. Tradução de Stella Machado. 5ªed. Rio de Janeiro: LTC

ARRUDA, José. (2001). **A Questão do Poder em Michel Foucault**. In.: Caderno de Filosofia. Recife: Insaf.

BAKER, Linda and Brown. (1984). **Metacognitive Skills and Reading**. In.: David Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

BARBOSA, Pedro; SARGENTINI, Vanice (Org). (2004). **M. Foucault e os domínios da linguagem – Discurso, poder, subjetividade**. . 2ª ed. São Paulo: Claraluz.

BARROS, Diana. (2005). **Contribuições de Bakhtin às Teorias Do Discurso**. In.: BRAIT, Beth (Org.). (2005). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP.

BARONAS, Roberto. (2004). **Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: estranha paternidade**. In.: SARGENTINI, Vanise; BARBOSA-NAVARRO, Pedro. (Orgs.). (2004). *M. Foucault e os domínios da linguagem – Discurso, poder, subjetividade*. . 2ª ed. São Carlos: Claraluz

BAKHTIN, Mikhail. (2004). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª ed. São Paulo: Hucitec.

BIROLI, Flávia. (2006). **História, discurso e poder em Michel Foucault**. In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. Figuras de Foucault. (2006). Belo Horizonte: Autêntica.

BOURDIEU, Pierre. (1984). **Le plaisir de savoir**. Le monde, 27, juin.

BURMESTER, Ana Maria. (2006). **Foucault e o Império**. In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. Figuras de Foucault. (2006). Belo Horizonte: Autêntica.

BURDEN, Robert; WILLIAMS, Marion (1999). **Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach**. Cambridge: University Press

BRAIT, Beth (org.) (2005). **Bakhtin – dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Unicamp.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília, MEC.

BRONCKART, J-P. (1999). **Quadro e questionamento epistemológicos**. In.: BRONCKART, J-P. (1999). Seqüências e outras formas de planificação. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ.

BRONCKART, J-P. (2006). **As unidades de análise da psicologia e sua interpretação: interacionismo social ou interacionismo lógico?** In. : MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2006). **Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada**. In. : MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2006). **Questões em jogo e problemas de nossa abordagem da análise do discurso**. In. : MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*.

Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2006). **As condições de construção dos conhecimentos humanos.** In. : MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2006). **Por que e como analisar o trabalho do professor.** In. : MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2006). **Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo.** In. : MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2008). **A problemática do agir na filosofia e nas ciências humanas.** In.: BRONCKART, J-P. (2008). *O Agir nos Discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2008). **A Linguagem como Agir e a Análise dos Discursos.** In.: BRONCKART, J-P. (2008). *O Agir nos Discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2008). **O Trabalho como Agir e a Formação pela Análise do Trabalho.** In.: BRONCKART, J-P. (2008). *O Agir nos Discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2008). **O Quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).** In.: BRONCKART, J-P. (2008). *O Agir nos Discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J-P. (2008). **O Agir em Situação de Trabalho e sua Interpretação.** In.: BRONCKART, J-P. (2008). *O Agir nos Discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.* Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras.

BURDEN, Robert; WILLIAMS, Marion (1999). **Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach.** Cambridge: University Press

BRUNO, Fátima (Org.) (2005). **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática.** São Paulo: Claraluz.

CASE, R. (1985). **Intellectual Development: Birth to adulthood.** New York: Academic press.

CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide. (2005). In.: SEDYCIAS, João (Org.) (2005). *O Ensino do Espanhol no Brasil.* São Paulo: Parábola.

CELANI, Maria Antonieta (Org.). (2003). **Professores e Formadores em Mudança.** São Paulo: Mercado de Letras.

COLE, Michael; STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Orgs.) (2003). **A Formação Social da Mente – L. S. Vigotski.** São Paulo: Martins Fontes.

CORDEIRO, Glaís. (2008). **Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho.** In.: COUTINHO, Antónia; GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). (2008). *O Interacionismo Sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas.* Campinas: Mercado de Letras.

CORACINI, Maria José. (2002). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – língua materna e língua estrangeira.** São Paulo: Pontes.

COSTA, Claudio. (2003). **Austin e Habermas: linguagem como meio de interação social.** In.:_____ *Filosofia da Linguagem.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

COSERIU, Eugenio. (1969). **Die Geschichte der Sprachphilosophie von der Antike bis zur Gegenwart.** Ein Überblick, Teil I: Von der Antike bis Leibniz. Stuttgart: Polyphoto Dr. Vogt KG.

CORACINI, Maria José (Org.) (2002). **O Jogo Discursivo na aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira.** . 2ª ed. São Paulo: Pontes.

CRUVINEL, Maria de Fátima. (2004). **Uma teoria do discurso nem certo prefácio.** In.: SARGENTINI, Vanise; BARBOSA-NAVARRO, Pedro. (Orgs.). (2004). *M. Foucault e os domínios da linguagem – Discurso, poder, subjetividade.* 2ª ed. São Carlos: Claraluz

DAVIS, Cláudia. (2006). **Piaget ou Vygotsky – uma falsa questão.** *Revista VIVER MENTE & CEREBRO.*

DIAS, Luiz Francisco. (2005). **Significação e Forma Lingüística na Visão de Bakhtin.** In.: BRAIT, Beth (Org.). (2005). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas: UNICAMP.

DIONÍSIO, Angela Paiva. (2005). **Gêneros Multimodais e Multiletramento.** In.: BRITO, Karim; GAYDECZCA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. (2005). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino.* Palmas: Kaygangue.

DUARTE, André. (2006). **Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault.** In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault.* (2006). Belo Horizonte: Autêntica.

DUARTE, André. (2006). **Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault.** In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault.* (2006). Belo Horizonte: Autêntica.

FARIA, Maria do Carmo. (2005). **O Realismo Aristotélico.** In.: REZENDE, Antonio (Org.). (2005). *Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FERNÁNDEZ, Francisco (2005). **El Español en Brasil.** In.: SEDYCIAS, João (Org.). (2005). *O Ensino do Espanhol no Brasil.* São Paulo: Parábola.

FEURSTEIN, Reuven. (1975). **Mediated Learning Experience- Na out line of the proximal etiology for differential development of cognitive function.** Nova York: ICP.

FEURSTEIN, Reuven. (1994). **Aprender a pensar**: A modificabilidade cognitiva no contexto da formação profissional. Revista Formar, nº 11, maio-junho.

FEURSTEIN, Reuven. (1997). **Aprendizagem Mediada dentro e fora da sala de aula**. Programa de Pesquisa Cognitiva, divisão de educação especializada da Universidade e WITWATERSAND, África do Sul. Tradução José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (Org.). (2006). **A Aprendizagem Colaborativa de Línguas**. Goiânia: Ed. da UFG.

FIORIN, José Luiz. (2006). **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática

FIORIN, José Luiz. (2005). **O Romance e a Simulação do Funcionamento Real do Discurso**. In.: BRAIT, Beth (Org.). (2005). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e os meninos infames da Cidade de Deus. MUNIZ, Durval. O pensador de todas as solidões. **EDUCAÇÃO: Foucault Pensa a Educação**, Rio de Janeiro, n 3, pp. 56-65, 2007.

FLAVELL, John; MILLER, Patricia; MILLER, Scott. (2000). **Desenvolvimento Cognitivo**. 3ª São Paulo: Artmed

FOUCAULT, Michel. (2004). **Michel Foucault – Ética, Sexualidade, Política**. Organização e seleção dos textos de Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, Michel. (2005a). **Michel Foucault – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Organização e seleção dos textos de Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária

FOUCAULT, Michel. (2006a). **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

FOUCAULT, Michel. (2006b). **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal

FOUCAULT, Michel. (2006c). **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17ª ed. Rio de Janeiro: Graal

FOUCAULT, Michel. (2006d). **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal

FOUCAULT, Michel. (2005b). **História da Sexualidade III: O cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal

FOUCAULT, Michel. (2007a). **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, Michel. (2007b). **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. 34ª ed. Rio de Janeiro: Vozes

FRAGA, Dinora. (2008). **Questões teóricas do ISD face à emergência da internet como contexto de produção textual: um lugar para a emoção**. In.: COUTINHO, Antônia; GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). (2008). *O Interacionismo Sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.

FURLANETTO, Maria Marta. (2006). **Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada**. In.: FURLANETTO, Maria Marta; SOUZA, Osmar. (Org.). (2006). *Foucault e Autoria*. Florianópolis: Insulus.

FURLANETTO, Maria Marta; SOUZA, Osmar. (2006). **Por que escrever sobre autoria? Por que a partir de Foucault?** In.: FURLANETTO, Maria Marta; SOUZA, Osmar. (Org.). (2006). *Foucault e Autoria*. Florianópolis: Insulus.

GADELHA, Sylvio. Foucault como intercessor. MUNIZ, Durval. O pensador de todas as solidões. **EDUCAÇÃO: Foucault Pensa a Educação**, Rio de Janeiro, n 3, pp. 75-83, 2007.

GALLO, Sílvio. (2006). **Foucault: (Re)pensar a Educação.** In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault.* (2006). Belo Horizonte: Autêntica

GREGOLIN, Maria do Rosário. (2006). **Althusser, Foucault, Pêcheux: diálogos entrelaçados.** In.: GREGOLIN, Maria do Rosário. (2006). *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos.* 2ª ed. São Carlos: Claraluz

GREGOLIN, Maria do Rosário. (2006). **Foucault: o discurso e a arqueologia dos saberes.** In.: GREGOLIN, Maria do Rosário. (2006). *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos.* 2ª ed. São Carlos: Claraluz

GREGOLIN, Maria do Rosário. (2006). **Retornar à História para enxergar a consistência de um campo do saber.** In.: GREGOLIN, Maria do Rosário. (2006). *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos.* 2ª ed. São Carlos: Claraluz

GREGOLIN, Maria do Rosário. (2004). **O enunciado e o arquivo: Foucault (entre) vistas.** In.: SARGENTINI, Vanise; BARBOSA-NAVARRO, Pedro. (Orgs.). (2004). *M. Foucault e os domínios da linguagem – Discurso, poder, subjetividade.* 2ª ed. São Carlos: Claraluz

GOMES, Cristiano Mauro Assis. (2001). **Feuerstein e a construção Mediada do Conhecimento.** São Paulo: Artmed

GUIMARÃES, Ana Maria. (2008). **O agir educacional nas representações de professores de língua materna.** In.: COUTINHO, Antónia; GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). (2008). *O Interacionismo Sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas.* Campinas: Mercado de Letras.

HACKING, Ian. (1999). **Por que a Linguagem interessa à Filosofia?** São Paulo: UNESP.

IGLESIAS, Maura. (2005). **O que é Filosofia e Para que Serve.** In.: REZENDE, Antonio (Org.). (2005). *Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

IGLESIAS, Maura. (2005). **Pré-Socráticos: Físicos e Sofistas**. In.: REZENDE, Antonio (Org.). (2005). *Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

JUNIOR, Oswaldo. (2006). **Foucault**. In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. (2006). Belo Horizonte: Autêntica.

KULIKOWSKI, Maria (2005). **La Lengua Española en Brasil: un futuro promisor**. In.: SEDYCIAS, João (Org.) *O Ensino do Espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola.

LOUSADA, Eliane; TARDELLI, Lília; MAZZILLO, Tânia. (2008). **O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos**. In.: COUTINHO, Antônia; GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). (2008). *O Interacionismo Sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.

MACHADO, Anna Rachel. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In.: COUTINHO, Antônia; GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). (2008). *O Interacionismo Sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.

MACHADO, Roberto (2006). **Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. (2006). 22 ed. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal

MAGALHÃES, Maria Cecília (org.) (2004) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. São Paulo: Mercado de Letras

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2004). **O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração**. (mimeo)

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2005). **Filosofia da Linguagem**. (mimeo)

MATLIN, Margaret (2004). **Psicologia Cognitiva**. Tradução de Stella Machado. 5ªed. Rio de Janeiro: LTC

MATTHEWS, R. S; COOPER, J. L; DAVIDSON, N; HAWKES, P. **Building bridges between cooperative and collaborative learning.** (2003). Disponível em: http://www.csudh.edu/soe/cl_network/RtinCL.html Acesso em 9, 2003. In.: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (Org.). (2006). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Ed. da UFG.

MILLER, G. A. (1979). **A very personal history.** Address to Cognitive Science Workshop, Massachusetts Institute of Technology. Cambridge: MA.

MOREIRA, Marco Antonio. (1999). **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: EPU.

MUNIZ, Durval. O pensador de todas as solidões. **EDUCAÇÃO: Foucault Pensa a Educação**, Rio de Janeiro, n 3, pp. 6-15, 2007.

NETO, Alfredo. (2005). **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica

NETO, Alfredo; RAGO, Margareth. (Orgs.). (2006). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica.

O, Jorge Ramos. O governo do aluno na modernidade. MUNIZ, Durval. O pensador de todas as solidões. **EDUCAÇÃO: Foucault Pensa a Educação**, Rio de Janeiro, n 3, pp.3 6-45, 2007.

OXFORD, V. L. (1997). **Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicate stands in the language classroom.** The Modern Language Journal, v. 81, n. 4, p. 443-456. In.: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (Org.). (2006). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Ed. da UFG.

PANITZ, T. **A definition of collaborative vs cooperative learning.** (1996). Disponível em: http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab_learning/panitz2.html. Acesso em 1 out, 2003. In.: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (Org.). (2006). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Ed. da UFG.

PÊCHEUZ, M. (1971). La sémantique et la coupure saussuriente: langue, langage, discours. **Revue Langages**, 24. Tradução de Vanice Sargentini e Pedro Navarro-Barbosa.

PÊCHEUZ, M. (1983). Análise do Discurso: três épocas. In.: GADET, F & HAK, T. (Orgs.).(1990). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheuz. Tradutores Bethania Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica et al (Orgs.) 2002. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed.

PESSANHA, José Américo. (2005). **Platão e as Idéias**. In.: REZENDE, Antonio (Org.). (2005). *Curso de Filosofia*: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

PIAGET, J. (1971). **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, J. (1973). **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Vozes

PIAGET, J. (1976). **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PINTO, Abuêndia. (2002). **Leitura**: perspectiva socioconstrutivista. *Leitura: Teoria e Prática*, ano 20, n° 38: Campinas: São Paulo.

PINTO, Abuêndia. (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Influência no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira. In.: MARCUSCHI, E. (Org.). *Formação do Educador, Avaliação e Currículo*. Recife: Ed. UFPE.

PINTO, Abuêndia. (2008a). **A Conexão Leitura-Escrita no Processamento Discursivo e o Agir do Professor**. Apresentado no FLAEL (mimeo)

PINTO, Abuêndia. (2008b). **Discurso e Educação: Aprendizagem e Enunciados Discursivos**. Apresentado no Encontro Análise do Discurso (mimeo)

PINTO, Rosalvo. (2008). **O Interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual**. In.: COUTINHO, Antônia; GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.).

(2008). *O Interacionismo Sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.

PORTOCARRERO, Vera. O mundo como sala de aula. MUNIZ, Durval. O pensador de todas as solidões. **EDUCAÇÃO: Foucault Pensa a Educação**, Rio de Janeiro, n 3, pp. 46-55, 2007.

QUINO. (2005). **10 años con Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

REVEL, Judith. (2005). **Foucault – conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz

SANTOS, Faustos. (2002). **Platão e a Linguagem – um estudo do Crátilo**. In.:_____ *Filosofia Aristotélica da Linguagem*. Chapecó: Argos

SANTOS, Faustos. (2002). **A Herança Sofística**. In.:_____ *Filosofia Aristotélica da Linguagem*. Chapecó: Argos.

SANTOS, Faustos. (2002). **Aristóteles e a Significação**. In.:_____ *Filosofia Aristotélica da Linguagem*. Chapecó: Argos

SANTOS, Maria Francisca. (1999). **Professor-Aluno, As Relações de Poder**. Curitiba: HD Livros.

SEDYCIAS, João (2005). Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In.: SEDYCIAS, João (Org.) **O Ensino do Espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola.

SILVA, Francisco. (2004). **Entre vozes, carnes e pedras: a língua, o corpo e a cidade na construção da subjetividade contemporânea**. In.: SARGENTINI, Vanise; BARBOSA-NAVARRO, Pedro. (Orgs.). (2004). *M. Foucault e os domínios da linguagem – Discurso, poder, subjetividade*. 2ª ed. São Carlos: Claraluz

SILVA, Francisco Paulo. (2004). **Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault**. In.: SARGENTINI, Vanise; BARBOSA-NAVARRO, Pedro. (Orgs.). (2004). *M. Foucault e os domínios da linguagem – Discurso, poder, subjetividade*. 2ª ed. São Carlos: Claraluz

SKINNER, B. F. (2003). **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes.

SOUZA, Lynn Mario. (2002). **O Conflito de Vozes na Sala de Aula**. In.: CORACINI, Maria José (Org.) (2002). *O Jogo Discursivo na aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*. 2ª ed. São Paulo: Pontes.

SOUZA, Osmar. (2006). **A função-autor numa heterogeneidade teórica**. In.: FURLANETTO, Maria Marta; SOUZA, Osmar. (Org.). (2006). *Foucault e Autoria*. 2ª ed. Florianópolis: Insulus.

SOUZA, Lusinete. (2008). **O contexto do agir de linguagem**. In.: COUTINHO, Antônia; GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). (2008). *O Interacionismo Sociodiscursivo – questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.

STRATHERN, Paul. (2003). **Foucault em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Zahar.

VYGOTSKY, L. S. (2003). **A Formação Social da Mente**. Tradução José Cipolla Neto (et al). 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2008). **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

WIERSEMA, N. (2000). How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection. Disponível em: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>. Acesso em 9 de outubro, 2003. In.: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (Org.). (2006). **A Aprendizagem Colaborativa de Línguas**. Goiânia: Ed. da UFG.

ANEXOS









QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Nome:

Universidade Pública ou Privada?

Disciplina:

Idade:

- 1- Quais os tipos de Abordagem de Ensino de Língua Estrangeira você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) pelo seu professor?
- 2- Você leciona ou já lecionou a língua espanhola? Qual abordagem de ensino foi adotada nas suas aulas?
- 3- São realizados debates, discussões sobre o assunto tratado na sala de aula?
- 4- Durante a aula o professor dá espaço ao alunado para fazer indagações, para participar das discussões?
- 5- É o professor ou o alunado que detém mais o turno de fala durante as aulas? Por quê?

ENTREVISTA COM O DOCENTE

Universidade Pública ou Privada?

Disciplina:

- 1- Qual (is) o (s) tipo (s) de Abordagem de Ensino de Língua que você conhece e qual (is) é (são) adotada (s) por você?
- 2- Há quanto tempo você leciona a língua espanhola no ensino superior?

- 3- Nas aulas há debates, discussões sobre o tema abordado?
- 4- Durante a aula você dá espaço para que o aluno pergunte, indague?
- 5- É o professor ou o alunado que detém mais o turno durante as aulas? Por quê?

ANEXOS II

TRANSCRIÇÃO DA AULA DE P1

PROF- el primero:: objetivos primero un refuerzo sobre el Tema sobre el tema los métodos de enseñanza en el Brasil y el segundo:: un momento la práctica de la lengua la práctica de la lengua la práctica de la lengua oral buscando el desarrollo de las habilidades lingüísticas ¿qué decir? Las habilidades lingüísticas se desarrollan ejercitándola practicándola o entrenándola estoy hoy voy a usar dedicar cincuenta por ciento del tiempo vamos a ver cincuenta por ciento del tiempo disponible para la teoría o las teorías las teorías sobre los métodos de enseñanza de / en Brasil y cincuenta por ciento sobre: la práctica entonces el ejercicio:: el ejercicio y práctica de la lengua entonces qué vamos a hacer la pauta que vamos a tener hoy sobre eh: la clase que vamos a realizar entonces vamos a tratar sobre los métodos más eficaces del español para brasileños y como ya había explicado varias veces en la clase entonces uno de los objetivos es el desarrollo de las habilidades lingüísticas pero que hay un vicio en la formación que se aplica hasta hoy mucha teoría teoría encima de teoría sobre teoría pero se olvida se olvida la necesidad de desarrollar la práctica de la lengua quiere decir hacer que los alumnos hablen hacer con que los alumnos se comuniquen entonces vamos a tratar sobre / cuando voy a dedicar un tiempo hablando yo y después un tiempo en el que vosotros vosotras también vais a tener entonces que hablar sobre el tema que son temas que ya lo hemos tratado y por lo tanto no está en cero sino que ya tenéis conocimiento sobre esto y estamos haciendo un refuerzo sobre el tema y una de las cosas importantes que necesitamos (()) es llevar en cuenta que a la hora de tratar sobre la enseñanza del español en el Brasil surge una pregunta (()) ¿cuáles son los métodos mejores y más eficaces? ¿cuáles son aquellos que enseñan la lengua española en menor tiempo en el menor tiempo posible? Y ¿cuáles son aquellos que lo hacen de una manera más eficaz y más enriquecedora y más completa? entonces los métodos mejores y más eficaces cómo son (()) entonces una de las cosas importantes el primer principio que levantamos es que enseñar y adquirir el español por métodos creativos éste es el primer principio para tener una clase de español activa y efectiva con agrado atractivos lúdicos eh de interés (()) quiere decir que la participación del alumno y la participación de de /.../ en la el agrado la satisfacción la ((no se comprende)) del alumno es un elemento importante para / con agrado o sea las clases deben ser realizadas vosotras vosotros vais a ser profesores de español en el futuro estás formándose para eso y entonces las clases deben ser realizadas con gusto y placer dentro de las posibilidades concretas con satisfacción por parte del profesor y los alumnos y entonces ese ejercicio de la: realización de las clases es importante llevarlo en cuenta a la hora del eh:: del planteamiento de las clases a la hora de la planificación de las clases enton: ¿no? Entonces vamos con atractivo lúdico ¿qué significa? El uso el aprovechamiento de los recursos lúdicos de la lengua la canción y la cultura con métodos dinámicos y creativos (()) entonces vamos a tener que llevar en cuenta a la hora de realizar la clase esos eh:: las dimensiones lúdicas de la lengua de la canción de la cultura etcétera Y se puede enseñar y aprender la lengua española leyendo o cantando en español hablando de música y de danza hablando del carnaval y de las fiestas y estos elementos pueden ser elementos fundamentales de la realización de la enseñanza de la lengua española e::xactamente por qué porque todos estos elementos culturales artísticos literarios todos ellos tienes las palabras de la lengua en abundancia como para a partir de ellas enseñarles el vocabulario a los alumnos y a partir de ellas entonces realizar todo el trabajo de la eh:: del conocimiento de la lengua y eh::: eso recitando poesías se puede aprender y enseñar la lengua haciendo teatro contando historias y cuentos hablando de

la cultura y del teatro todos estos elementos es importante eh:: llevamos en cuenta en la planificación de la clase que:: eh:: debe ser dinámica creativa y entusiasmante o por lo menos estimulante para los alumnos (()) asistiendo a películas también dialogando sobre ellas oyendo la radio en ondas cortas viendo la televisión tratando de las cosas de la vida la calle la casa y la profesión son puntos de vista aspectos procedimientos técnicas que podemos utilizar eh:: para la:: realización de las clases con provecho de los alumnos con provecho de las clases (()) entonces y:: desde que se haga todo eso pensando y hablando en español practicando la lengua haciendo ejercicios ejercicios fuertes haciendo diríamos así la ejercitación de la lengua este aspecto es importante todo el mundo necesita tener en cuenta (()) bueno yo ya he hablado un tiempcito / sí el español en el Brasil (()) entonces la idea es que es mejor aprenderlo y enseñarlo creativamente con agrado atractivo lúdico y asuntos de interés éste es el primer punto el primer principio que levanto el primer principio que es fruto de las si/.../ de la investigación de:: la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua española en el Brasil y también un procedimiento entonces: utilizado a lo largo de veinte años tuve experiencias en las clases y creo que se muestra eficaz hay qui eh:: entonces tener eso en cuenta pero una de las cosas importantes de nuestro método [y de nuestro objetivo del curso] es que:: entonces debemos romper la verticalidad de la clase (()) entonces vamos a ver si ahora vamos a dialogar yo he expresado una idea una idea que sirve para las clases según mi opinión pero es importante saber esta idea que es lo que vosotros creéis ¿tú crees que se puede aprender español asistiendo a películas y ejercitan::do la (()) lengua? el método de las películas desarrollando / ¿qué es que te parece a ti? Vamos a ver ¿quieres comenzar tú? ¿quieres comenzar a hablar?

INF. 2- sí, es importante estudiar ver películas eh:: escuchar también la radio (()) yo creo que es importante para ejercitar hablar de ((no se comprende)) creo que es importante

PROF- ¿cómo crees que se puede hacer eso?

INF. 2- bien ah:: yo hago mucho es mirar la tele coger la radio en español o entonces eh:: asistir a la película y:: yo escribo cuando hay una palabra eh:: regreso también la película para escuchar mejor ah:: y después /.../ eh:: yo tengo un cuaderno que:: generalmente yo escribo todo y:: cua::ndo yo / o entonces la radio en la computadora yo pongo una ra::dio España y en Argentina y escucho

PROF- escuchas este ejercicio tú crees que ayuda desarrolla una facultad de la lengua

INF. 2- sí yo creo que sí (()) para escuchar para la comprensión auditiva fica mejor

PROF- ¿tú lo haces eso?

INF. 2- sí

PROF- ¿lo has hecho cuántas veces?

INF. 2- bueno ah:: eh:: anteayer

PROF- ¿antes de ayer?

INF. 2- eh:: yo :: escuché una radio de argentina radio onda

PROF- ¿radio onda de argentina?

INF. 2- sí y:: durante la semana:: pegué una:: película también en español

PROF- una película en español

INF. 2- una miniserie

PROF- ¿una miniserie?

INF. 2- ¿se dice así?

PROF- sí la misma palabra existe (()) una miniserie dice en español eh:: y vamos a ver y tú::: cómo ¿qué piensas ahí de esas cosas que has visto?

INF. 3- yo pienso que es importante si así (no se comprende) ah::: oíndO y::: escuchando la pronuncia ¿pronuncia?

PROF- ¿cómo se pronuncia? Sí

INF. 3- como se pronuncia las palabras mismo (()) yo pienso que es importante sí asistir una pelí / una pelícuLA

PROF- película (()) por ejemplo tú ya has eh::: ¿tú ya has buscado en internet algún material de español para la lectura? ¿no? ¿tú crees que eso puede ser útil? ¿sí?

INF. 3- sí un atractivo de lectura que:: usted quer aprender siem::pre es importante

PROF- ¿tú tienes una práctica de la lectura en portugués?

INF. 3- no no

PROF- eh::: ¿será que tú vas a hacerla la práctica de la lectura del español?

INF. 3- yo voy mi::: esforzar

PROF- voy A

INF. 3- yo voy a esforzar

PROF- yo me voy a esforzar ¿sí?

INF. 3 – sí

PROF- es uno de los objetivos del semestre ¿no? Ya he explicado doscientas páginas ¿será que son muchas?

INFs. 3 e 4 – ((se ponen a reír))

PROF- ¿sí? pero los alumnos siempre me dicen casi siempre me dicen que sí que ya ha leído ciento ochenta doscientas páginas otros dicen trescientas y yo busco para ver si me engañan o no profesor no puede quererlo todo pero vamos y::: yo yo no creo que::: si ochen/ cien por ciento lo hagan pero me parece que sesenta y hasta ochenta por ciento de los alumnos sí hacen una buena lectura por lo menos lo he conseguido en los otros semestres yo espero que todo el mundo en este semestre también haga eso escoja libros

eh:: costosos:: libros atactiVOS que te ayuden a:: también a:: tu satisfacción personal a tus actividades profesionales entonces es para leer leer la práctica de la lectura creo que es un camino muy importante () vamos a ver y ¿tú quieres decir alguna palabra sobre eso que nos (no se comprende) sobre el primer principio que he tratado yo ahí? Puede ser sobre esta última pregunta pero puede ser sobre otra.

INF. 4- sí yo creo que:: es: la mejor for:ma así como no: nosotros aprendemos no::ssa nuestra lengua materna

PROF- sí

INF. 4- oindo hablando una una lengua extranjera pra mí también pue::de ser:: aprendida

PROF- sobretodo la española ¿no?

INF. 4- de esa forma sí que es una lengua de:: /.../ muy semejante

PROF- hay mucha sí

INF. 4- a nostra y:: de fácil fácil (corrección en la pronunciación) comprensión

PROF- de fácil comprensión eh:: tal vez hablar no sea tan fácil pero entender lo es

INF. 4- sí hablar es más:: difícil

PROF- implica mayores complicaciones ¿no es? Pero entender es fácil ¿no?

INF. 4- sí todos falan incluso los iniciantes siem::pre hablan que:: entender le:er

PROF- es fácil

INF. 4- es fácil pero hablar ()

PROF- no tanto

INF. 4- hablar es más complicado

PROF- también hay poca práctica en las clases hay poco ejercicio o no hay ejercicio ¿es verdad que hay poca práctica en las clases?

INF. 4- sí

PROF- se dedica poco tiempo a hacer que los alumnos hablen () sí muy poco ¿no? Muy bien vamos a ver si en este semestre os animáis y podemos dedicar cincuenta por ciento al ejercicio de las teorías ((no se comprende)) colocar teorías y cincuenta por ciento del tiempo a este ejercicio de la práctica de la lectura () vamos a ver y:: tú:: continuando un poquito el asunto ¿qué te parece?

INF. 5 – yo creo que:: es importante leer y asistir películas pero con el acompañamiento del profesor

PROF- el acompañamiento del profesor también es importante

INF. 5- también es importante porque si no ningún ningún naDIE eh::: va:: ter clase de español solamente asistir películas y pensar que está aprendiendo español

PROF- pero sí sí en este sentido

INF. 5- hay juntar las cosas ((sobreposición de la voz))

PROF- pero yo estoy diciendo aquí / aquí nosotros estamos hablando de métodos de utilización de las clases

INF. 5- sí

PROF- y lo que estábamos diciendo es que estos métodos pueden ser utilizados en las clases y las actividades de estas clases para el ejercicio la práctica y el desarrollo del / de las habilidades lingüísticas en español y fíjate yo digo también que en portugués () en portugués estos mismos métodos se podían aplicar () me parece sí y vamos a ver tú finalmente quieres lo::: ¿quieres decir qué te parece sobre todo esto que estamos hablando?

INF 6- sí:: sí po:: eh::: por ser más una for:: por ser más una forma de hablar es / de aprende::: lo vocabulario

PROF- el vocabulario español

INF. 6- el vocabulario

PROF- ¿hay alguna palabra ahí en este texto que tenemos arriba que es difícil de pronunciar () para ti? () ¿quieres leerme el texto?

INF. 6- u::: ejerci /

PROF- [desde el comienzo venga]

INF. 6- ¿tú crees que si pue / que si puede aprender español a asistiendo película y a ejer: / ejercitando la lengua? ¿sí o no? Explica eso

PROF- bueno vosotros sabéis que estamos haciendo un ejercicio de / tú has cometido er::: un portuñol hay ¿cuál ha sido el portuñol primero? Tú has pronunciado el se por si ¿ya te has costado eso? Quiera repetir la primera frase de arriba

INF. 6- tú crees que [é eu disse si foi em español] tú crees que SE que se puede aprender asistiendo a películas y ejercitando la lengua

PROF- [bueno

INF. 6 [¿sí o no? Explica eso

PROF- yo tengo una técnica que digo que este es de hacer ejercicios fuertes () hacer ejercicios fuertes es repetir dos o tres veces una palabra ¿quieres repetir esa lectura otra vez? Es un ejercicio fuerte estamos comenzando a utilizar el entrenamiento fíjate todo el mundo sabe que los jugadores de fútbol se entrenan para::: aprender a chutar al a los penaltis ahí coge una bola coge la pelota coge el balón y lo pone allí en el suelo y chuta de una vez después viene un oficinero lo ponen de nuevo y chuta de nuevo le ponen de nuevo y chuta de nuevo le ponen de nuevo y chuta de nuevo y chuta diez veces veinte

veces eso hoy y maÑA::na hace lo mismo y después es::tá:: a::pren::dien::do:: a::: chutar al fútbol al penalti de tal manera que cuando van a hacer en un campeonato es rara la vez que falla quiere decir el buen jugador que ha entrenado mucho es aquél que consigue no fallar casi nunca mesmo después del entrenamiento y para aprender la lengua no sólo tenemos que practicar la lengua sino también entrenarla y eso puede sr también un tipo de entrenamiento los ejercicios fuertes es una especie de entrenamiento repita la palabra ejercitando

INF. 6- es difícil

PROF- venga venga yo no estoy diciendo si es difícil o no yo estoy diciendo que repitas ejercitando

INF. 6- e-jer-ci-tan-do

PROF- bueno ejercitando vamos a ver todos van a pronunciar esa palabra todos ejercitando

TODOS LOS INFORMANTES- ejercitando

PROF- ¿quieres repetirla tres veces?

INF. 2- ejercitando

PROF- ejercitando

INF. 2 – ejercitando

PROF- ejercitando ¿no? ¿sí? Y::

INF. 2 – y ejercitando

PROF- ejercitando eso es un entrenamiento de la pronunciación ¿quieres tú?

INF. 3 – ejercitando

PROF- ejercitando

INF.3- ejercitando

PROF – ejercitando

INF. 3 – e- jer::: ((todos se ponen a reír))

PROF- sí sí sí hay dificultad

INF. 3- e- jer::: jer::: citando

PROF- ejercitando Bueno muchos pernambucanos tienen dificultad de pronunciar esta / entonces tú ahora tres veces::

INF. 4- ejercitando

PROF- sí

INF. 4 – ejercitando

PROF- sí

INF. 4 – ejercitano

PROF- y tú vamos

INF. 5 – ejercitando ejercitando ejercitando

PROF- vamos a ver tú

INF. 6- ejercitando ejercitando ejercitando

PROF- mira has pronunciado mejor que antes () vamos a ver tú finalmente

INF. 7- ejercitando ejercitando ejercitando

PROF- muy bien entonces hemos dedicado unos minutos ejercitando la lengua practicando la lengua entrenándola en algunos puntos pequeños en la pronunciación vamos a continuar / entonces es importante hacer ejercicios fuertes de pronunciación de vocabulario de repetición de frases ejercitando y practicando la lengua esto es importante ¿por qué? Una de las de los motivos por los cuales los estudiantes de: la lengua española hacen los cursos no aprenden no hacen esto porque lo hacen muy poco o sólo cuando el profesor está encima ¿no? El alumno tiene que dedicar sus tiempos para practicar y ejercitar la lengua en casa yo espero que en este semestre asumáis la práctica y para toda vuestra vida siempre la llevéis adelante en casa y en los momentos importantes tenéis que:: es:: hacer ese ese ejercicio ¿quieres leer tú? () ¿quieres leer tú? eh::: ¿Ese texto que tenemos ahí?

INF. 7- es importan:te hacer ejercicios fuertes de pronunciación de pronunciación de vocabulario de:: audición de frases de frases ejercitando y practicando la lengua

PROF- hay una palabra ahí que la has pronunciado aportuguesado

INF. 7- ¿cuál?

PROF- sabéis sabéis cuál es () hay una palabra que ella ha pronunciado aportuguesado un pouquinho es repetición quiera repetirla ha pronunciado culturalmente es repetición linguo alveolar ¿sí?

INF. 7- hacer ejercicios fuertes de vocabulario de repetición

PROF- [de repetición repite

INF. 7- Repetición

PROF- Repetición repite

INF. 7- repetición

PROF- sí de nuevo

INF. 7- repetición

PROF- muy bien perfecto tres veces es un buen ejercicio eh:: de:: ejercicio fuerte entonces la repetición fijaos ha sido descalificada ha sido discriminada ma: maculada denegrida en el siglo diecinueve por ciertas tendencias pero fijaos:: el niño cuando nace se desarrolla comienza a pronunciar él repite mucho repite constantemente las palabras repite constan/ constantemente las sílabas ¿cómo es que:: no se puede usar en la educación? Las gramáticas tradicionales los métodos tradicionales utilizaban de la repetición tal vez exagerado tal vez lo hicieron de una manera monótona pero si la hacemos la repetición de una manera creativa activa dinámica y de una manera digamos así de una manera eh:: con agrado atractivo lúdico puede ser hasta interesante hay momentos que yo paso con los alumnos haciendo ejercicios fuertes de repetición y los alumnos se la pasan bomba se la pasan bien se divierten porque es importante entonces y tenemos que utilizarlos mecanismos lúdicos de la lengua () buen entonces vamos avanzando las clases deben ser atractivas con asuntos de interés pero sin perder el esfuerzo la dedicación y el empeño por parte del profesor y de los alumnos quiere decir el profesor precisa preparar bien las clases y darlas con creatividad y dinamismo y los alumnos necesitan entonces también tener empeño dedicación y esfuerzo en las actividades en la clase y en las actividades extra-clases () vamos a ver entonces eh:: por ejemplo ¿tú quieres leernos este texto de nuevo?

INF. 2- eh:: las clases deben ser atracti::vas con asunto de interés pero sin per:der el esfuerzo la:: de:dica::ción y el empeño por parte del profeSOR y de los alumnos

PROF- de los alumnos ¿quién comentarías tú sobre esta esa idea?

INF. 2- es importante hacer es una cla::se eh:: intereSANTe para nosotros para que nosotros eh:: () ¿prestemos? (se dirige al profesor)

PROF- prestemos

INF. 2- prestemos eh:: más atención en el asunto y:: / por ejemplo estoy en Pernambuco y usted ha::bla eh:: en las clases eh:: la verdadera / eso hace con que nosotros eh:: [tenemos / queremos eh:: ¿nos queremos?

PROF- sí nos queremos muy bien

INF.2- con la::

PROF- con el interés

INF. 2- con interés sí

PROF- con interés ¿no? Entonces de vez en cuando sucinta interés () este asunto interés es una cosa importante en todos los principios asuntos de interés por ejemplo ¿cuáles pueden ser los asuntos de interés? Pueden los morros de San Fermín () vosotros sabíais [yo creo que ya los dije una vez si NO os lo dije yo os digo ahora] andando en pamplona el día siete de julio del año dos mil por las calles de pamplona había pasaba unas bandas de música los conjuntos musicales venía uno después venía otro después de veinte minutos venía otro y así venían yo estaba con dos pernambucanas a mi lado y:: entonces de aquí a poco llegó una banda tocando:: yo me planté el corazón se me paró y yo miré así con intensidad dije es un FREVO:: fue lo que yo dije las dos pernambucanas que estaban a mi lado dijeron sí es el ritmo y la melodía del frevo ¿qué significa eso? Que hay una conexión cultural una conexión histórica una

conexión antropológica entre el frevo pernambucano y las músicas la la tradición musical de pamplona de navarra de España eso que es desconocido de repente puede sucintar interés fíjate eh:: yo estaba el otro día en el:: en en la plaza:: en la plaza casa forte ¿no? Aquí en Recife y e:ra era carnaval y estaba tocando un conjunto frevos y allá había gente bailando frevo danzando el frevo y comencé a mirar y a prestar atención miré para uno que era lo mejor que bailaba y yo dije este paso que está dando ahora no es de la capoeira no es de los negros africanos es de los cosacos rusos () ritmos y coreografías de los cosacos rusos está en el frevo otros ritmos napoleónicos ritmos europeos ritmos españoles están en el frevo pasando adelante otro otro momien:: / otro momento otro paso yo digo esto es un paso que está en España yo lo conozco muy bien es de España y también:: vino otro paso otro momento adonde dije este sí es la capoeira ése sí es de los negros africanos de la senzala entonces el freVO es una melo:: / una una música diríamos así un baile que:: está mezclado la palabra portuguesa es miscegenação y es un sincretismo el frevo con participación española portuguesa europea africana y ameríndia entonces esta nueva concepción del frevo por ejemplo de la / es importante interesante () vamos avanzando / eso se puede tratar en las clases de español cosas de interés eh:: segundo principio métodos mixtos e integrativos segundo principio métodos mixtos e integrativos éste es el que vamos ahora tratar sobre este principio vamos a ver para la enseñanza del español en el Brasil es preciso utilizar métodos mixtos y integrativos esto es lo que estamos queriendo decir ...esa esa piedra para ese ese ventilador está ((no se comprende la explicación)) es el ventilador no es un error del del escritor no ¿cierto? Podería ser vamos pero ahora no lo es que existe este ventilador que está en una posición estratégica siempre MÉtodos mezclados no métodos puros ésta es una cosa importante los métodos de la enseñanza del español () en el Brasil tienen que ser mezclados mixtos integrados integrativos no métodos puros vamos a ver lo que significa eso en el siglo veinte algunos:: algunas :: defendieron algunas escuelas algunos autores defendieron la idea de que lo ideal sería crear un método único y lineal puro para todas las formas y estructuras de la lengua y para todas las clases pero eso no se verifica es una opinión equivocada:: vamos a ver por qué () vamos a analizar el porqué ¿cierto? Quiero decir que eso es una opinión u::/ equivocada y el español aquí en el Brasil es una prueba de este equívoco de las concepciones del siglo veinte que dominaron y se impusieron como si fueran la más pura y absoluta verdad de la ciencia pero bueno eso tenemos que ver porque y vamos a verlo eso la lengua española primer principio vamos a ver si estáis de acuerdo con este principio primer principio que levanto la escue:: / la lengua española no es un sistema único estático y lineal sino un sistema de sistemas dinámicos y complejos () ¿crééis que eso es válido? () ¿crééis que es un sistema único o dinámico y complejo::?

INF. 2- No sólo la lengua española

PROF- no sólo la lengua española

INF. 2- Otras lenguas son así

PROF- Otras lenguas son así por ejemplo

INF. 2- e:::

PROF- El portugués es dinámico y complejo () ¿quién más?

INF.3- Todas las lenguas

PROF- Por ejemplo () ¿qué lenguas?

INF.3- El inglés el francés TODAS las lenguas todas todas

PROF- Todas las lenguas ¿el ruso?

INF.3- No hay ninguna lengua estática

PROF- No hay ninguna lengua estática () es un puro sofismo () fíjate que esto incurso está en el siglo dieci/ siglo veinte:: () no sólo en gramática tradicional este incurso está en la idea ((no se comprende)) de que la lengua es estática y sino también en la teoría estructuralista y en los pragmáticos dicotómicos también lo mantuvieron en la mitad del siglo veinte hasta ahora () hasta ahora hay mucha gente aún enseñando por el Brasil afuera la idea de que la lengua es estática y continúa enseñando esta idea o por lo menos está implícito por detrás de las teorías que se imponen por eso la lengua portuguesa continúa siendo enseñada como en la tradición como si fuera estática puro sentido y significado sin ninguna capacidad productora de energías fuerzas acción y reacción y de ninguna capacidad productora de eficacia y de productividad y poder () bueno entonces vamos a continuar un poquito sobre los / no es un sistema monolítico la lengua española no para ((no se comprende)) un procedimiento único y estático y:: sólo un procedimiento resuelve de todas las formas de las estructuras sino un sistema de sistemas constituido por la unión de varios subsistemas distintos que requiere métodos diferentes está es importante esta percepción vamos a ver a la hora de tratar sobre la percepción la enseñanza del español en el Brasil es preciso hacer una distinción clara entre dos tipos de formas y estructuras quiero ver si vosotras vosotros estáis de acuerdo con esta idea entre las es / es formas de estructuras semejantes y las formas de estructuras contrastivas en relación al portugués ¿por qué esas esos dos tipos de:: formas y estructuras de la lengua española requieren métodos distintos? ¿Qué os parece? ((silencio, los alumnos no hablan y el profesor prosigue)) bueno vamos a avanzar un poquito más para ver la idea queda más clara y:: para que po-déis entonces re-accio-nar dan-do vues-tra o-pi-ni-ón sobre este ¿qué os parece? Vamos a ver entonces ¿tenéis alguna duda cuanto a la idea de que el español presenta estructuras distintas con relación al portuGUÉS? ¿unas semejantes y otras contrastivas? () ¿tenéis alguna duda? () ¿no?

INF.1- Por ejemplo el verbo gustar

PROF- Sí

INF. 1- Es una forma distinta ¿sí?

PROF- y:::

INF.1- El verbo ir

PROF- sí:: ¿cómo es el verbo / la/ ¿cómo es la del verbo gustar?

INF.1- ((no se comprende)) en el caso del verbo ir e::: necesita preposición siempre

PROF- la preposición A

INF.1- Hay otros ejemplos (se ponen a reír)

PROF- otros ejemplos sí () bueno: vamos a continuar un poquito ¿cuál es tu opinión? La palabra está abierta vamos a ver otros la idea es que ¿no? E::: el español tiene dos tipos de estructuras una semejante y otras contrastivas con relación al portugués vamos a ver si vosotras ¿qué os parece?

INF.3- E:: incluso es uno de los problemas de: los iniciantes de la lengua española cuando tienen que leer algo están indo bien pero cuando se se depa/ deparan con las contrastivas una contrastiva ellos no ((no se comprende))

PROF- se pierden ¿no?

INF.3- Y::

PROF- se pierden con las contrastivas con el propio contenido también

INF.3- sí

PROF- puede ser contrastiva o el propio contenido también por ejemplo la palabra exquisito () la palabra exquisito es una palabra contrastiva en EL plano del contenido ¿no? ¿qué significa exquisita en portugués? ¿tú sabes? ¿qué significa exquisita en portugués?

INF.4- Algo estranho

PROF- ¿estranho? ¿Estranho por lo feo o por lo guapo?

INF.4- depende ((se ponen a reír)

PROF- ¿por lo extravagante?

INF.4- Es es

PROF- por lo extravagante ¿no?

INF.3- Puede ser

PROF- ¿y en español?

INF.1- ((no se comprende)

PROF- /.../ por ejemplo un manjar exquisito ése es el manjar más ex/ más sabroso del mundo una un ambiente exquisito es un ambiente que aquí el brasileño ((no se comprende)) las palabras a veces tienen son los falsos los falsos cognatos ¿no? Muy bien vamos a ver entonces esto ejercicio / si no hay dudas sobre eso debemos entender que necesitamos utilizar por lo menos dos tipos de métodos de procedimientos distintos unos para los semejantes las semejantes y otras para las contrastivas () ¿está claro eso? () quiere decir por ejemplo vamos a ver algunos algunas expresiones ejemplos de estructuras semejantes () ¿no? () vamos a ver una la mesa es de madera () mesa es una estructura semejante ¿cómo es en portugués? A mesa é de madeira fijaos el sujeto mesa es también sujeto en portugués el sujeto / el verbo es está en singular tercera persona de singular también en portugués de madera tiene una preposición de ¿no? E:: entonces la materia de que está constituida la madera entonces se usa entonces la construcción es la misma hace buen tiempo vamos a ver en portugués hoje faz bom tempo hoy hace buen tiempo hoje faz bom tempo aquí tenemos estructuras semejantes

estas estructuras semejantes tienen la facilidad para el brasileño el brasileño las asimila las entiende las ((no se comprende)) y fijos representa más de sesenta por ciento de la lengua es mucha lengua es mucha lengua más de sesenta por ciento de la lengua es mucha lengua para que dejemos eso así de lado y no aprovechemos la facilidad del brasileño el brasileño es muy creativo a la hora de aprender esas partes de la lengua española a mí me gustan las manzanas una estructura contrastiva ¿no? Eu gosto de maçãs () fijos es una estructura contrastiva que tú mismo ya la habías colocado el ejemplo ¿no? Entonces las estructuras contrastivas son más difíciles de aprender () las estructuras contrastivas crean dificultades mayores () y hay que tratarlas de una forma especial que representan aproximadamente cuarenta por ciento de la lengua entonces eso es importante tener en cuenta que necesitamos / fijos lo que acontece con las estructuras contrastivas a mí me gustan las manzanas eu gosto de maçãs aquí lo que es sujeto de la oración en portugués eu pasa a complemento indirecto preposicionado a mí me ¿no? Eu está persona pasa en español para complemento preposicionado a mí me indirecto se llama también en español como un latín dativo también lo que es complemento preposicionado en la oración portuguesa de maçãs pasa a ser el sujeto de la oración española las manzanas entonces aquí tenemos ¿no? A mí me gustan las manzanas nuestros detalles e:: en portugués el verbo concuerda con eu que es el sujeto de la oración portuguesa () mientras que en español concuerda con las manzanas las manzanas es el sujeto en español fijos en español el verbo está en plural en portugués el verbo está en singular exactamente por el/ por eso si yo digo a mí me gusta la manzana el verbo tiene que venir en singular es porque el sujeto es es manzana manzana y viene después y aquí rompe el principio de la linealidad de los estructuralistas la mente tiene que anticipar en su pensamiento en su profundidad mental en su estructura mental interna tiene que anticipar cuál va a ser el sujeto que va a poner si va a ser la manzana o las manzanas para poner el verbo en plural ¿no? Entonces () si yo quiero hablar de manzanas tengo que poner el verbo en singu/ en plural y el verbo está antes del sujeto si yo tengo que poner e:: si quiero poner el sujeto manzana en singular el verbo tiene que ir en singular por lo tanto fijos ((a partir de aquí hay momento de tensión)) rompe la linealidad aquel principio de Saussure no funciona en esta frase no funciona en español es contradictorio el principio de la línea/ el principio lineal de () de Saussure es contradictorio en esta frase no se verifica eso es una contradicción es una incongruencia con esta frase entonces el principio lineal () de la geometría plana saussuriana no sirve para esta frase pero sí ser/ sirve para la frase:: ¿no? Es/ esta mesa es de madera () estas mesas son de madera el sujeto es que determina el verbo entonces quiere decir que el principio saussuriano sólo sirve para una parte de las formas de las estructuras no sirve para todas las formas y las estructuras por eso se quiere métodos distintos de unas formas para otras eso crea un problema para el brasileño () ¿cómo normalmente el brasileño va a intentar producir esta frase en español cuando está hablando? Quiere hablar de esa idea va a decir así yo gusto de manzanas () yo gusto de bailar yo gusto de salir yo gusto de andar es un portugués un error pa en español hay que cambiar la estructura las estructuras contrastivas entonces los métodos las estructuras contrastivas requieren métodos distintos de las semejantes métodos contrastivos () estructuras contrastivas otras a mí me gustan los toros en portugués eu gosto () dos touros podría ser también eu gosto de touros ¿no? Y también gosto da tourada entonces tenemos aquí e:: esta frase española a mí me gustan los toros como las dicen los españoles puede ser traducida dependiendo del contexto y de la circunstancia de tres maneras eu gosto dos touros puede ser o eu gosto eu gosto da tourada ou gosto de touros entonces () esas tres construcciones del portugués se traduce al español con la

expresión a mí me gustan los toros ¿no? Bien estructuras contrastivas a mí me gusta la paella () ahí tenemos una paella ¿no? Eu gosto de paella eu gosto ¿ no? () eu gosto da paella eu gosto de paella entonces tenemos dos construcciones en Portugal/ en portugués pa::ra representar a mí me gusta la paella entonces no siempre las construcciones portuguesas y españolas caen en la coincidencia total a veces hay una diferencia en las en las connotaciones ¿no? Y a veces requiere para traducir una frase española requiere dos en portugués o al contrario también para traducir una portuguesa requiere dos también por ejemplo la palabra saudade del portugués () necesitamos para traducirla en todos los contextos y usos una sola ((no se comprende)) palabra en español y:: aún una explicación adicional de esto aplicativo para que el español para que el español pueda entender todos los sentidos que el brasileño utiliza con la palabra saudade pero eso no es una característica exclusiva del portugués eso pasa también en español con la palabra ilusión () la palabra ilusión () tiene muchos más sentidos que la palabra ilusión en portugués la palabra ilusão del portugués es siempre el lado negativo de la cosa pero en español la palabra ilusión puede significar alegría felicidad placer satisfacción e::: sueño () y muchas otras e::: () otros sentidos semánticos que la palabra del portugués no tiene entonces tenemos que llevar en cuenta las estructuras contrastivas del portugués y del español para adquirir perfectamente el español para enseñar bien para las estructuras semejantes los mejores métodos son los métodos comunicativos en contexto abierto con inmersión lingüística síquica y mental () nosotros estamos tratando hoy sobre los mejores métodos de enseñanza del español en el Brasil entonces lo que digo que el principio resulta de las investigaciones lingüística de la lingüística aplicada hemos hecho resulta que para las estructuras semejantes del español () las los mejores son métodos comunicativos en contexto abierto con inmersión lingüística síquica y mental () eso es importante eso entenderlo para las estructuras contrastivas los mejores métodos son los métodos contrastivos ¿está claro eso? () ((los alumnos no preguntan nada)) quiere decir tenemos que utilizar métodos distintos métodos diferentes para las distintas estructuras de la lengua española bueno consecuencia hay que utilizar métodos distintos para los distintos tipos de estructura para las semejantes y para las contrastivas métodos distintos eso es importante entenderlo eso () bueno vamos a ver e::: () fijos aquí vamos a parar un poquito para / hacer un ejer/ ejercicio de conversación para las estructuras semejantes los procedimientos más eficaces y mejores son los comunicativos en contexto abierto con inmersión lingüística síquica y mental el uso exclusivo de métodos estructurales y contrastivos para todas las estructuras de la lengua es un atraso para la aprendizaje () aquí en la Universidad Federal de Pernambuco se ha promovido un libro un método de enseñanza de español en el Brasil () que utiliza los métodos estructurales de una forma unívoca y unilateral solo de una forma unívoca ¿no? () el español en directo () hay métodos entonces que utilizan por ejemplo hay unas grabaciones de rede globo que comienza hacen unas frases pide que repita hacen unas frases pide que repita hacen otras piden que repita hacen otras piden que repita hace otra frase pide que repita hace una frase pide que repita () la primera vez que yo oí este comentario de que eso eso es un absurdo eso no sirve eso no enseña a nadie eso no sé que fue a un profesor de la universidad de Barcelona llamado el profesor Llobé () él dije dijo ese método es horroroso () ¿quién va a aguantar media hora haciendo eso? () quiere decir es cansativo monótono aburrido () entonces los métodos estructurales () unívocamente considerados puros son cansativos monótonos aburridos hay que mezclar ahora tú vas cinco minutos o diez minutos haciendo un ejercicio estructural y ahí los ejercicios estructurales es perfecto ayuda mucho en ciertas cosas pero después de diez minutos

mira quien lo aguenta eso mira hay que cambiar para otro para otra para otros métodos comunicativos en contextos abiertos y ahí te cuenta una historia y ahí tu mente se relaja tu mente se disfruta de la historia () y ahí tus energías vitales tus energías pedagógicas se renuevan () hay que tener en cuenta eso bueno después que tú te has liberado de la tensión o del cansancio y estás con nueva energía entonces puedes volver al otro ejercicio () estructural o a otro ejercicio repetitivo o a otro ejercicio fuerte entonces hay que hacer esta alternancia de los métodos e:: entonces ahí es un punto / por eso en función de las estructuras semejantes 60 que representan 60 por ciento de la lengua lo mejor es aplicar métodos comunicativos durante 60 por ciento del tiempo disponible en el curso () quiere decir que () en una clase () para chicos () para jóvenes y para adultos () debían dedicarse () 60 por ciento del tiempo disponible del curso para métodos comunicativos en contexto abierto () y () 40 por ciento del tiempo repartirlo entre métodos comunicativos en contexto cerrado asociados con métodos estructurales métodos contrastivos métodos gramaticales métodos constructivos y métodos estruc/ métodos e:: también segmentativos entonces esa nueva perspectiva para el aprendizaje de la lengua española es fruto de veinte de experiencia pedagógica de enseñanza de la lengua española en Pernambuco () y eso es importante entenderlo ¿ por qué? Las los métodos para los distintos tipos de formas y estructuras son distintos vamos continuar entonces enseñar y aprender 60 por ciento de la lengua española con procedimientos comunicativos que son leyendo cantando en español la canción sí la canción es un método muy interesante ¿no? Recitando poesías haciendo teatro hablando de música y de danza contando historias bonitas cuentos o leyendas hablando de cultura de teatro y de la vida de la profesión de la ciencia hablando leyendo pensando en esa lengua con técnicas adecuadas bueno después de este que he hablado exponiendo la idea del porque hay que utilizar métodos mixtos () ¿no? Ya creo que ya debéis tener una idea clara o por lo menos podéis tenerla ¿qué os parece esa idea de que fíjate 60 por ciento del tiempo debíamos dedicarlo para este tipo de procedimiento comunicativo? ¿qué os parece eso ahí? Vamos a ver entonces ahora a ejercitar la-len-gua ha-blan-do tam-bién en ese mo-men-to de e-so hemos dicho que 50 por ciento del tiempo que yo iba a hablar y 50 por ciento del tiempo vosotros ibáis a hablar ven () ¿quieres comenzar? Tú vengas comienza ahora ((en este momento los alumnos se indican uno a otro diciendo: es ella ahora))

INF. 1- es ella

PROF- tú vengas

INF. 2- Es ella

INF. 3- no, es ella

PROF- bueno ahí es responsabilidad del alumno también vale () si los alumnos también no participan no colaboran no funciona () ahí la culpa es de los alumnos entonces o del sistema que ya nos está ((no se entiende)) para no participar ()

INF. 3- también

PROF- también ¿no? No vamos a poner la culpa en los alumnos que es una víctima

INF.3- sí todos nos somos unas víctimas

PROF- ¿no? ¿No son las víctimas?

INF.3- sí somos las víctimas sí somos

PROF- la culpa es del profesor

INF. 3- sí

PROF- la culpa es / pero cuando un profesor está la

INF. 3- solamente del profesor

PROF- ¿qué te parece eso ahí?

INF. 3- yo creo que es una buena forma pois la aprendizaje zaje con se torna in-te-re-san-te dinámica y creativa es mejor () yo creo que el alumno que e:: yo creo que el alum-no va a aprender mucho más si aquello es interesante si él quiere saber sobre aquello si es una música una película () es mejor ()

PROF- ¿cómo usarías tú una canción la letra de una canción para enseñar la lengua española por ejemplo?

INF. 3- e::

PROF- hemos dicho que cantando se puede aprender español pero ¿sólo cantando? Porque hay mucha gente que canta o escucha las canciones pero no aprenden español ¿qué lo que más hay que hacer?

INF. 3- e:: si es que además de la solamente escuchar tiene que tener la letra la letra de la música y entã

PROF- y entonces

INF. 3- pedir para los alumnos e:: voy a anotando las palabras que no entienden las estructuras las estructuras que no entienden y trabajar encima deso

PROF- y ¿qué ejercicios pueden hacer con una letra de una canción?

INF. 3- muchos usando de comprensión de interpretación de textos como de las ((no se entiende)) estructurales de ejercicios fuertes ()

INF. 2- oí una canción que:: ((no se entiende))

PROF- ¿tú hiciste una?

INF. 2- yo ha::/ ha

PROF- hace tiempo

INF. 2- yo hacía ((no se entiende)) yo

PROF- escuché

INF. 2- oía

PROF- oía oí

INF. 2- oí la música y::: después

PROF- ¿hiciste una un letra en español?

INF. 2- sí sí

PROF- ¿tú hiciste una letra en español?

INF. 2- sí

PROF- ¿sí?

INF.3- sí, ¿escribiste?

INF. 2- não não

PROF- ¿cómo? una letra

INF. 2- no hizo hice

INF. 3- no ella

INF 2- no

PROF- no porque ya varios alumnos y alumnas en mis clases ya lo han hecho eso

INF. 2- no yo solamente gusto de cantar

PROF- a mí me gusta

INF. 2- a mí me gusta cantar

PROF- ¿sí?

INF.2- entonces yo oía la música y después yo intentaba hablar al mismo tiempo

PROF- ¿en español?

INF. 2- sí en español

PROF- A hablar a hablar sí () quiere decir ¿cómo aprovechar una canción para comenzar a hablar? Por ejemplo e::: ¿cómo comenzar a pegar coger la letra de una canción y comenzar a hablar a partir de ella ¿cómo hacer eso? Por ejemplo primero se puede se puede repetir algunas palabras hacer un ejercicio fuerte de algunas palabras y después construir a partir de ellas otras otras partes ¿no? Vamos a hacerlo ahí por ejemplo hay una canción que dice así la conocéis de sobra porque incluso hay una letra también hay una en español ¿no?

INF 1- voy a dar a llevarlos pero voy a::

PROF- ¿vas a volver?

INF. 1- sí

PROF- bueno venga bueno

INF. 1- una ((no se entiende))

PROF- rápido bueno muy bien e::: una canción que:: la conocéis muy bien por la sierra morena cielito lindo viene bajando un par de ojitos negros cielito lindo de contrabando vamos a ver dice la canción así por la sierra morena cielito lindo viene bajando un par de ojitos negros cielito lindo de contrabando vamos a ver aumentarla el texto añade palabras

INF. 2- sé no

PROF- ¿no?

INF. 2- ¿cómo?

PROF- como entonces en otras palabras podéis colocar / tenéis tenemos un texto ¿no? Entonces e:: por ejemplo e:: un par de ojitos negros viene bajando ¿no? Continúa la frase intenta construir ahí a partir de eso una frase mayor

INF. 3- un par de ojitos negros viene bajando () una por calle

PROF- por calle () un par de ojitos negros viene bajando por la calle ya muy bien otra

INF. 3- ella

PROF- venga

INF. 2- por calle no

PROF- sí sí es así que se comienza sí es así como se hace () bueno ya tenéis mucho vocabulario

INF. 2 e INF. 3- ((comienzan a reír))

PROF- fíjate mira ahora tú has pasado para el portugués ¿por qué no has hablado también para el español?

INF. 3- sí sí

PROF- venga dime lo que has dicho en portugués en español

INF. 3- siempre que recordar otra palabra otra palabra en español cuando decir lo que tú has dicho pero no me recuerdo

PROF- no te recuerdas después tú me dime una palabra que se relacione con montaña () montaña ¿sabéis lo que significa montaña?

INF. 3- sí

PROF- sí una palabra que se relaciona con montaña tú

INF. 2- ¿cómo se dice viento?

PROF- viento

INF. 2- viento

PROF- viento viento entonces haz una frase con montaña y viento () eso es un método constructivo ¿estás entiendo el método constructivo? Éste es un método constructivo entonces ventana y viento montaña y viento ()

INF. 2- en la montaña sien-to un vi-en-to muy fuerte

PROF- muy fuerte en la montaña yo siento un viento muy fuerte () vamos a ver tú otra

INF. 5- hay hay árbo / árbol

PROF- árboles

INF. 5- árboles árboles () las árboles

PROF- los los en español son masculinos los árboles

INF. 5- los árboles ((no se entiende))

PROF- son altas altos

INF. 5- los árboles

PROF- repite los árboles de la montaña son altos

INF. 5- los árboles de la montaña son altos

PROF- altos los árboles de la montaña son altos ¿no? Entonces tú otra frase vamos a ver () relacionando estas frases que estamos hablando

INF. 3- montaña árbol

PROF- puede ser

INF. 3- en la en la montaña hay muchos árboles

PROF- hay muchos árboles tú otra frase

INF. 4- en la montaña () yo estoy más cerca de la luz

PROF- en la montaña en la montaña yo estoy más cerca de la luz () entonces fija a partir de una canción se pueden escoger unas palabras y comenzar a construir frases con los chicos con los alumnos ¿no? Entonces ahí vamos a ver algunos procedimientos comunicativos () vamos a continuar un poquito con la exposición entonces ya hemos visto esto ¿quieres? Vamos ¿quieres leer tú este trecho esa frase de nuevo?

INF. 5- enseñar y aprender el 60 por ciento de la lengua española con procedimientos comunicativos leyendo y cantando en español recitando poesías haciendo teatro hablando de música y de danza contando historias bonitas cuentos o leyendas hablando de cultura de teatro de la vida de la profesión y de la ciencia hablando y leyendo e pensando en esa lengua con técnicas adecuadas

PROF- ¿tú crees que hay ahí algún tema de interés de las personas?

INF. 5- sí

PROF- sí () entonces hay que buscar temas para dar clases o para estimular las clases hay que buscar temas y asuntos de interés de las personas ¿no? Hemos dicho eso y a partir de eso comenzar por métodos comunicativos para el 60 por ciento de la lengua española son los más eficaces entonces los métodos comunicativos en contexto abierto () cantando también se aprende la lengua desde que antes durante y después se haga ejercicios de vocabulario y ejercicios fuertes con palabras y frases de la letras aquí hemos hecho unos ejercicios de construcción de frases pero que es posible pero hay que soltarse más hay que ejercitarse más pero de alguna manera poco a poco entonces con el ejercicio yo quiero de aquí hasta la / la el final del semestre que todo mundo sea capaz de hacer la prueba la primera prueba hablando durante cuarenta minutos exponiendo un tema ahí adelante y hablando durante cuarenta minutos así será la primera prueba del semestre entonces no sé si yo he hablado un poco ...

INF. 3- ¿cuarenta minutos?

PROF- de eso cuarenta minutos

Todos informantes- ((se ponen a reír))

PROF- sí fue cuarenta minutos que yo dije desde el comienzo () cuarenta minutos cada uno () cuarenta minutos cada uno y si la persona es capaz de pasar cuarenta y cinco a cincuenta a sesenta minutos la nota sube

INF. 3- sí ((se pone a reír))

PROF- porque tiene mayor capacidad () quiere decir quien sólo consiga hablar treinta minutos o veinticinco minutos la nota baja porque eso es un criterio la capacidad / la capacidad habilidad comunicativa es un criterio para la nota () quiere decir porque no sólo saber teoría saber teoría entonces tenemos que distinguir la proporcionalidad de la nota una parte sería por el dominio y conocimiento de la materia escogida para la exposición () el otro / la otra parte de la nota sería por la capacidad comunicativa quiere decir si la persona sabe hablar durante cuarenta minutos o cincuenta minutos sobre este tema quiere decir que ya está entrenado para dar el discurso

INF. 3- oh profesor y ni en los trabajos de nuestra lengua hablamos tanto

PROF- en portugués ¿no? () todos los años me lo hacen pregunta a los de a los de las clases anteriores todos los años me lo hacen () ahora ve entrenamos yo les pongo a los alumnos a entrenar hay que entrenar no sólo practicar practicar es importante pero entrenar es más que practicar () entrenar es más que practicar tenéis que entrenar la exposición que vais a hacer para la prueba pasar quince días entrenándola y al final vais a ver vais a aprender mucho hablar español vais a ver la prueba sacando la buena nota y vais a quedaros felices satisfechas por el aprovechamiento entonces eso es importante entonces hay que aprender cantando también se aprende leyendo también se aprende haciendo ejercicios también se aprende practicando la lengua entrenando la lengua y os pongo a dar una clase de cuarenta minutos y ahí tenéis que entrenar la lengua tenéis que entrenar la clase y ahí al final aprendéis durante quince minutos durante la última semana más español de lo que durante todo el curso () duran/ que durante dos o tres años eso ya lo he visto yo lo he visto yo () bueno vamos a ver entonces contando historias atractivas y cuentos bonitos también se aprende se puede enseñar español () por eso de vez en cuando fijaos veis lo que tenemos aquí fijaos mira aquí mira aquí mira

aquí mira aquí vamos a ver si se graba fijaos lo que tenemos aquí aquí aquí aquí aquí aquí pero de los / y aquí aquí aquí ¿qué tenemos arriba? Arriba son casas de Canarias es una plaza y una ciudad en Canarias y abajo ¿qué es que tenemos abajo? Tenemos aquí el patio de São Pedro en Recife del Recife Antiguo fijaos si las iglesias no son iguales y las casas si no son iguales si no tienen el mismo estilo arquitectónico pero bueno de repente podíamos hablar sobre las semejanzas arquitectónicas de España y Portugal / España y el Brasil y a partir de eso hacemos la clase ¿no? Entonces contando historias contando cosas atractivas contando cuentos también se puede o o o o contando la historia de caperucita roja caperucita roja es muy interesante la historia de caperucita roja entusiasma a mucha gente y tú le cuentas una historia diferente que no es el enano no es el lobo sino caperucita hay una historia no sé si la conocéis una historia que los ecologistas contaron que dijeron que la ((no se comprende)) estaba ((no se comprende)) a los moros de los montes y es la caperucita roja la culpada y ahí pronto tú empiezas a contar la historia diferente y ahí suscita interés bueno y aquí abajo qué lo que tenemos tenemos aquí es el corazón de Olinda no sé si da para ve y aquí tenemos también la misma plaza de arriba fijaos () el estilo arquitectónico ve de España y de Brasil es / son muy semejantes () bueno vamos a continuar entonces sobre los métodos comunicativos estamos tratando sobre los métodos comunicativos entonces contar hablar sobre las semejanzas culturales entre España y Brasil puede ser un camino para las clases vamos () e:: para enseñar el español es útil contar y hacer contar los alumnos historias anécdotas o chistes en castellano tratar de las cosas de la vida de la calle de las relaciones familiares de la escuela de la universidad de la profesión todo lo que sea de interés del estudiante y profesional sirve para el aprendizaje de esta lengua desde que se hable se piense se comente todo en español y esto es posible alcanzarlo con relativa facilidad () aprender el español por métodos comunicativos hablando y escuchando en la misma lengua sobre asuntos de interés personal o profesional () escuchando la radio ondas cortas () viendo la televisión por parabólica o satélite asistiendo a películas en castellano hablando de las películas de ((no se comprende)) con métodos adecuados siempre escuchando hablando pensando en la lengua meta estos son métodos entonces practicar la lengua hablar se aprende hablando ¿no? Como andar andando y a nadar nadando () el profesor de español necesita hablar con fluidez lee la lengua española ser un buen contador de historia cuentos y cosas agradables eso es importante tenerlo en cuenta es importante llevarlo en cuenta () bien qué qué ¿cómo crees tú que puedes llegar a ser una buena contadora de historias de cuentos y cosas agradables?

INF. 6- leyendo historias ((no se comprende)) ejercitando la lengua y::: sólo eso

PROF- ¿y tú? ¿cómo lo crees que puede ser eso?

INF. 3- ¿hablar y contando? Yo creo que contando con la práctica

PROF- ¿hay que hablar mucho, no?

INF. 3- sí

PROF- hay que hablar mucho hay que leer mucho hay que practicar mucho ¿sí? Entonces eso es lo que necesitáis hacer que los alumnos necesitan hacer para llegar a ser buenos profesores de español creo que es importante también esa primera reflexión () bueno practicar la lectura estimular los alumnos la práctica de la lectura el placer y el gusto por la lectura hay lecturas muy interesantes necesitamos encontrar materiales pedagógicos libros interesantes de lectura que nos ayuden que nos estimulen a lectura

en español entonces la lectura es un método que yo lo uso mucho este libro que tenemos aquí ¿puedes? ¿puedes marcarlo aquí? Este libro que tenemos aquí trata sobre esto el libro es español para brasileño con atractivos agrado y asuntos de interés esto que estamos exponiendo aquí que estamos presentando el texto está en este libro el título es español para brasileños con atractivo agrado y asuntos de interés y se encuentra aquí por un lado tenemos los métodos comunicativos aquí a partir de la página quince en adelante ¿no? y utiliza sobre todo los métodos de la lectura porque todo el mundo tiene libros con facilidad de conseguir libros es difícil encontrar un profesor fuera de las clases pero libros todo el mundo puede tener y todo el mundo puede ejercitarlo lo que tal vez necesitamos es aumentar el estímulo y el interés y también más adelante e:: existe un artículo aquí en este libro está incluido un artículo que salió en la revista del CAC que trata sobre estas cuestiones presentando la la los resultados de la investigación () bien vamos a continuar un poquito sobre los métodos más útiles más eficaces para la lengua española ¿no? Para las estructuras contrastivas () necesitamos utilizar métodos distintos quiere decir para las estructuras comu / semejantes es un tipo de método los métodos comunicativos en contextos abiertos con inmersión lingüística psíquica y mental y para los las estructuras de formas contrastivas necesitamos utilizar métodos comunicativos en contexto restringido cerrado que son aquellos que los profesores de inglés más utilizan () en español es posible hacer esto que estoy diciendo porque el alumno va a entender ochenta por ciento de la cosa que el profesor habla o tal vez noventa por ciento pero en inglés va a ser mucho más difícil entonces los profesores de inglés eso entonces los profesores de inglés utilizan procedimientos comunicativos pero muchas veces son procedimientos comunicativos en contex/ en contexto restringido cerrado no es que sea peores que los otros ¿no? Es que en cada lengua tiene sus métodos distintos y cada parte de la lengua requiere métodos distintos entonces los métodos contrastivos del español requiere los mismos métodos que son más usados en el inglés que son aquellos métodos exactamente que e::: se hacen procedimientos comunicativos sobre e:: ochenta o mil palabras () ya se ha enseñado ochenta mil palabras para los alumnos y ahí encima de ese vocabulario se crean procedimientos comunicativos ejemplo de conversación ejemplos de escribir ejemplo de pequeño dictado encima de esas cien palabras en español no es necesario hacer eso en contexto abierto de de los sesenta por ciento de las lenguas de las estructuras de formas semejantes pero es necesario hacerlo sí de las formas y estructuras contrastivas quiere decir que en aquella frase a mí me gustan las manzanas yo tengo que aislar esa frase del conjunto de la lengua y comenzar a trabajarla y ahí pasar una dos o tres clases haciendo ejercicios con ella quiere decir ejercicios estructurales y ejercicios contrastivos mostrando los contrastes entre la lengua española y la lengua portuguesa y al mismo tiempo intentando hacer ejercicios de memorización que ellos aprendan a utilizarla y ejercicios de repetición de varios contextos ahí coges un contexto coges otro a mí me gusta bailar a mí me gusta saltar a mí me gusta ir a las ir olimpiadas y etcétera entonces eso esos los métodos contrastivos también sirven para la lengua española () por lo menos de cuarenta por ciento de las fórmulas y de las estructuras ahora los métodos contrastivos son menos eficaces que los métodos comunicativos con relación a las estructuras semejantes y contrario para las estructuras semejantes entonces para las estructuras semejantes métodos comunicativos en contexto abierto con inmersión lingüística psíquica y mental y métodos de contraste contrastivos y estructurales el otro cuarenta por ciento y para la interlengua el problema de la interlengua los métodos comunicativos para la interlengua tienen dificultad hay los métodos contrastivos para la interlengua e:: funciona de forma más específica más eficaz y entonces también los

métodos estructurales y contrastivos son importantes para eso () bueno entonces vamos a destacar ahora los métodos contrastivos muy importantes y sus funciones () continuando entonces el punto ¿no? Para las estructuras contrastivas casi el cuarenta por ciento de la lengua como hemos hecho el ejemplo a mí me gustan las manzanas son millares de estructuras cuarenta por ciento de la lengua muchas estructuras tanto en el plano de la semántica de la estructura semántica como en el plano del léxico como en el plano del vocabulario como en el plano de los verbos como en el plano de las construcciones también semióticas entonces todo eso funciona ahí los métodos estructurales y contrastivos son los más eficaces y mejores a este tipo de estructura () quiere decir para las formas y estructuras semejantes los más eficaces y mejores son los métodos comunicativos en contexto abierto y para las estructuras contrastivas los más eficaces y mejores son métodos estructurales y contrastivos ¿y la gramática? También hay una parte de la lengua y la gramática es la mejor de todo los métodos gramaticales son los mejores de todo () por ejemplo para aprender los verbos es una una es importante aprender los verbos si no aprende los verbos no aprendes a hablar bien la lengua española entonces para aprender los verbos los mejores métodos son los gramaticales ahora es bueno dosificarlos un poco no puedes meterle mucho método gramatical durante una clase entera puede ser pero alternando método gramatical por método comunicativo por método estructural por método contrastivo y entonces en ese proceso la los métodos gramaticales no hay para léxico para léxico el estudio del léxico de lengua española los mejores métodos son los gramaticales () yo hiciera los mejores trabajos de producir () hay algunos campos que los métodos gramaticales son los mejores de todo () sí sí yo lo defiendo y lo pruebo () puede venir quien venga () que pruebo que algunas cosas de la lengua española los métodos gramaticales son los mejores por lo tanto no se verifica aquella historia que entre el siglo veinte tanto insistieron los estructuralistas diciendo que la gramática no tenía ningún carácter científico eso no se verifica () eso está equivocado quiere decir la gramática no estudia todos los sistemas de la lengua sólo estudia los sistemas verbales psíquicos ¿no? Estáticos de las palabras y de las oraciones pero en este campo la gramática ha causado carácter científico () hay un campo adonde yo he probado en Barcelona en la Universidad de Barcelona y el profesor me dio una nota sobresaliente () con matrícula de honor la nota máxima () probando que () la gramática del español tiene un campo el campo de las vocales que alcanzó mayor científicidad que Copérnico y Galileo en la cuestión de la astronomía del sistema planetario y los astrónomos reconocen a Galileo y a Copérnico el máximo de () capacidad científica como pioneros de la ciencia ¿por qué no también no debemos reconocer también para los gramáticos la misma capacidad? Algunos gramáticos que dieron () ese valor a la gramática tradicional es un campo que no es la lengua entera () es una parte de la lengua que son los sistemas estáticos verbales y psíquicos de las palabras y de las oraciones nes / en este campo los gramáticos la gramática del español tienen carácter científico sí tiene valor científico () en algunos puntos con un valor proporcional de setenta ochenta por ciento y en otros puntos con un valor proporcional de setenta o de cincuenta o de cuarenta por ciento () hay que dar una aplicar los principios de la ciencia de la teoría de la relatividad de ese también en la gramática y también en la lengua y los principios () eh::: las reglas del discurso () del discurso del método de la realidad que son los fundamentos de la ciencia actual para las principales ciencias como la física la ecología la biología la astronomía la genética la sociología entonces necesitamos eh::: entender que cada una de esas escuelas () tiene valor científico en su especialidad en el campo de su especialidad pero no () en el campo global de la lengua no hay ninguna lingüística

general en la lingüística como tampoco no existe ninguna biología general en la biología como tampoco no existe ninguna general en la física es lingüística general es un sofisma () lo que existe son varias especialidades de lingüísticas sectoriales la gramática es una lingüística sectorial en el pleno sentido ((no se comprende)) como la teoría estructuralista es una lingüística sectorial como la pragmática es una lingüística sectorial () entonces necesitamos recomponer las teorías de la lingüística para mayor perfeccionismo científico y nuestro campo es la lengua () bien entonces sobre esta diferencia de los métodos es fruto de una investigación científica sobre las formas y estructuras de la lengua española en proporción en relación a la lengua portuguesa () ((no se comprende)) el brasileño tiene capacidad creativa muy grande muy grande muy grande muy grande para adquirir y aprender el español el sesenta por ciento de las lenguas y estructuras semejantes de la lengua española el brasileño tiene una capacidad de adquirirlas creativamente él transfiere () su dominio y capacidad de uso de su lengua portuguesa para adquisición y aprendizaje de la lengua española () el brasileño tiene una capacidad espontánea de transferencia creativa de su competencia lingüística y comu / comunicativa de la lengua materna para adquisición y uso del sesenta por ciento de la lengua española y eso hay que aprovecharlo para general el aprendizaje ¿cierto? () no sé eh: ¿continuamos un poquito o quieres parar por aquí? ((haz la pregunta a la investigadora))

INF. 4- ((no se comprende))

PROF- entonces vamos a ver más un minutito

INF. 4- Sí

PROF- vamos a ver voy a avanzar un poquito para ... causas o semejanzas estructurales tras dos lenguas lo que el brasileño sabe y domina del portugués le vale para acelerar la adquisición dominio y uso del sesenta por ciento del español castellano () es mucha lengua mucha lengua sesenta por ciento de la lengua española es mucha lengua para que se deje de lado esa esa mitología de procedimiento para que se deje de lado dado como si no existiera se desconsidere ese dado por las por los autores es mucha lengua sesenta por ciento del español es mucha lengua es mucha lengua () sesenta atención que sesenta por ciento de una lengua es mucha lengua para adquirir en ritmo acelerado y eso el propio nativo sólo leyendo sólo escuchando sólo intentando hablar lo adquiere no sólo lo aprende lo adquiere como adquiere su propia lengua materna y / en el pleno sentido del término por transfusión por inversión por el ((no se comprende)) de la inversión lingüística de los métodos mejores para son los de inversión lingüística que el profesor está hablando () está dando un discurso el alumno está aprendiendo está interiorizando está entendiendo cincuenta por ciento de lo que el profesor habla sesenta por ciento de lo que setenta por ciento de lo que el profesor habla y está entrando en su mente las estructuras lingüísticas del español como entran las estructuras maternas en el niño () entonces para este sesenta por ciento los métodos mejores son los métodos de segunda lengua y eso lo afirmo y lo defiendo y lo defenderé los métodos de segunda lengua son eficaces para la enseñanza del sesenta por ciento de la lengua española en el Brasil () que son métodos semejantes a la enseñanza de la lengua materna () métodos comunicativos en contextos abiertos con inmersión lingüística psíquica y mental sesenta por ciento del tiempo del curso () la inmersión lingüística psíquica y mental se crea cuando todos se realizan pensando en español cuando uno oye oye escuchar entender pensar y comentar todo en este mismo idioma () cuando uno lee leer entender pensar y

comentar en la lengua de cervantes cuando uno tiene una idea decir y escribir la idea pensando en la misma lengua () cuando uno canta cantar pensar comentar hacerlo todo siempre en castellano () este es la inmersión lingüística es mejor la mente el mejor método para adquirirla y aprenderla aprender a usar el sesenta por ciento de las formas y de las estructuras de la... eh:: lo mejor entonces es aplicar métodos comunicativos en contexto abierto con inmersión lingüística psíquica y mental durante el sesenta por ciento del tiempo disponible del curso () es mucho tiempo mucho tiempo que necesitamos usar a través de estos métodos () en el pasado () vamos a ver si terminamos rápido () algunas ideas defendieron la idea de que lo ideal sería crear y utilizar un método único de una escuela pero eso significa un equívoco que nunca funcionó que nunca lo ha aprobado () los gramáticos pensaron que lo ideal sería sólo usar métodos gramaticales pero pero en eso se ha equivocado () hoy esta idea ya está superada () la gramática creó el método estático cuando la lengua es dinámica () pero la gramática ya dije antes que va a ver que es importante en una parte importante de la lengua () no en el total de la lengua esta es la diferencia entonces las los rectores de la gramática la gramática da una gran contribución o los autores de la lengua española de la gramática española lo utilizan hasta hoy utilizan abundantemente podéis ver los mejores las mejores trabajos las mejores métodos las mejores libros hechos en Salamanca en en Salamanca y Madrid utilizan continúan utilizando la gramática en pequeñas dosis constantemente () bueno los métodos estructurales son estáticos y es preciso usar junto con ellos métodos dinámicos ya dije porque porque los métodos estáticos estructurales sólo por si si no los mezclas con métodos dinámicos cansa cansa al estudiante cansa al profesor () los contrastivistas los autores contrastivistas pensaron que lo ideal sería sólo usar métodos contrastivos mas ellos también se equivocaron eso no sirve () los funcionalista glosemáticos pensaron que lo ideal sería sólo usar métodos glosemáticos pero pero puros tampoco sirven son unilaterales quiere decir sirven en su campo en la parte de la lengua que corresponde a su estudio a su especialidad pero la lengua es mucho más compleja es un sistema de sistemas dinámica y compleja () los ideal no es utilizar métodos puros sino mixtos mezclados e integrados en las proporciones que vamos a explicar () bueno terminamos ya eh:: la unidad de ciertas proporciones / no sé lo que pasa () bueno vamos a ver métodos comunicativos en contexto abierto métodos comunicativos en contexto cerrado métodos gramaticales métodos estructurales métodos contrastivos métodos constructivos métodos segmentativos métodos creativos y memorizativos () es la mezcla de hacer ((no se comprende)) son métodos ya tratados por la historia ya tratados por la tradición o por el siglo veinte y alguno ahora estamos desarrollando nuevos métodos pero esos métodos integrados juntos mezclados es lo que da el procedimiento más adecuado y eficaz para la enseñanza del español en la / conclusión lo ideal y lo mejor es enseñar y aprender español con métodos mixtos dinámicos e integrativos y abiertos () ¿no? Terminamos () entonces no sé si queréis hablar o tal vez ya pasamos para la otra cosa... ¿qué os parece eso que hemos tratado que hemos impartido? ¿es qué tiene sentido? Me gustaría que hablarais más () venga soltaros () yo sé que es más fácil cuando se coge una poesía se coge un texto dependiendo del texto es más fácil de hablar vamos vuestra reacción / ¿qué es que tenéis que comentar sobre estas cosas del momento del español para el brasileño? () venga a contestar ()

INF. 1- Ella va...

PROF- esperamos

INFs. 1 2 3- ((se ponen a reír))

INF. 1- tú quieres primero ((señala para la amiga que está a su lado))

INF. 3- no no

PROF- no quieres primero () venga comienza tú () venga

INF. 1- no no

PROF- venga venga tú comienzas () no quiero decir que estés totalmente de acuerdo con esto no () la negación si habéis tenido podéis discordar de algunos puntos o de todo () lo que interesa ahora es que habléis para desarrollar la capacidad del habla

INF. 1- es importante es importante practicar siempre eh durante la semana () quedar unas horas para poder estudiar y:: practicar la comprensión auditiva y:: escrita también y hablar sobre todo en las clases para que nosotros eh tengamos e:: una fluencia en español cada vez mejor ahora Mónica

PROF- venga sí

INF. 2- estoy de acuerdo con él

PROF- estás de acuerdo pero eso completa un poquito más del del texto el texto este texto tan corto

INF. 2- ((no se comprende)) los estudios de métodos e:: acerca de la lengua de la lengua son dinámica ((no se comprende)) entonces las clases tienen que ser así e:: () no sé una cosa () positiva

PROF- positiva

INF. 2- Es eso

PROF- muy bien vamos a ver tú ahora () ella ya habló un poquito tú hablas un poquito más

INF. 3- yo creo que ya hablamos lo suficiente por hoy ((todos empiezan a reír))

PROF- venga

INF.3- propongo que cerramos la clase ((todos se ponen a reír))

PROF- pero vamos a ver amplía un poquito más la frase que has dicho ¿por qué? ¿por qué? ¿por qué? Dime

INF. 3- ya son las cinco horas

PROF- son las cinco () pero sí ya

INF. 3- sí yo creo que ya puedo

PROF- este argumento tuyo es perfecto () vamos a ver tú

INF. 3- gracias

INF. 4- ((se pone a reír)) yo () concuerdo con

PROF- estoy de acuerdo

INFs.- ((todos se ponen a reír))

PROF- venga si que necesita hablar español si no viene el portugués el portuñol encima () estoy de acuerdo concuerdo es portuñol

INF. 4- estoy de acuerdo con ella

PROF- con ella muy bien y tú

INF. 5- Mónica ya::

PROF- lo ha dicho todo

INF. 5- e::

PROF- pero tú tienes que decir algo más

INF. 5- não no realmente la lengua es es viva

PROF- cierto el sentido más directo es también se llama película la película es la que ((no se comprende)) he visto en citas e:: y no sé si es sólo en Hispanoamérica también así me parece en que se coloca film con el sentido de película () cierto como se dice en portugués en portugués también tiene esta palabra () ¿tú quieres terminar?

INF. 6- yo estoy de acuerdo con todos ellos principalmente con ella

INFs- ((todos se ponen a reír))

PROF- con ella pero ella ha llegado al final de la clase y no ha terminado () punto final entonces y:: se terminan así los cuentos de España todos los cuentos a los chicos de España se terminan así y colorín colorado este cuento se ha acabado.

TRANSCRIÇÃO DA AULA DE P3

PROF – hace un ejemplo que se inició en ((no se comprende)) algunas alumnas ¿no? Algunas alumnas estaban allá algunos alumnos también participaron () preguntando en otros momentos en algunos momentos no estaban a preguntar nada sólo charlaba por los codos ¿no? Y en general yo creo que fue bueno para los alumnos () no sé si para vosotros se pasó lo mismo () ¿cómo fue? ¿sí? ¿preguntaste en español?

INF 1 – no me acuerdo () yo no creo que no

PROF – ¿no preguntaste en español?

INF 1 – no pregunté en español

PROF –¿en portugués?

INF 1 – no en español

PROF –¿y ellos te contestaron en español también?

INF 1 – sí sí

PROF –y la intención era esa () que los alumnos contestasen en español también de forma igual () la película ¿cómo?

INF 2 – habla un poco de la película

PROF – ah la película no es para hablar sólo asistirla

INF 2 – pero es

PROF –es mala educación () no sé si sabes cuál es de Almodóvar () no no fuiste ¿no?

INF 3- no fui no

PROF – an una gran mayoría estaba ¿no? La mayor parte del grupo la gran mayor parte estaba a:: y participó y asistió y:: así algunos ((no se comprende)) ¿no? Cayendo los hombros ¿cómo? ¿cómo es posible? ¿cómo es posible una cosa como esta? El actor Gael García estaba () ((no se comprende)) en verdad es la mayoría de las películas del Almodóvar son películas que te causan alguna cosa () alguna cosa sales o mejor no sales de la misma forma () siempre sales de una forma un poco diferente distinto () siempre vas a salir de una forma distinta () es buena es una película que a mí me gusta ahora es una película que necesitas así () no sé un ((no se comprende)) un poco mayor porque:: es una película muy fuerte hay escenas eróticas homosexuales también () no es una película para todos mas el grupo decidió eligió esta y yo di algunas opciones y el grupo eligió y fue esta ahn y algunas salieron así sorprendidos porque:: estaban así admirados con el actor ¿no? Y no en verdad con la película mas eh:: por una cuestión de de la forma como fue dramatizada la película yo creo que algunos alumnos salieron sin ((no se comprende))

INF 2 - ¿hablaba de su vida?

PROF – no no hablaba de la mala educación mas no de la educación ahn así educación que conocemos aquí universitaria () la mala educación jesuitas

INF 2 – ah sí

PROF – de los curas () y él y él estudiaba en un colegio de curas entonces cómo fue dada esta educación a él ¿ahn? ¿qué modificó en su vida a partir de todo a partir de ese momento que él estudió en esta escuela? Y yo creo que modificó en todo ¿eh? Una gran así un gran cambio se completó a partir de ese estudio () a partir de ese momento que inició en su niñez cuando niño () entonces es una película que vale la pena asistirla () es diferente ahn una historia que no vas a encontrarla en aquél lugar o en una ((no se comprende)) cualquiera () vale la pena asistirla () no sé si para todos mas para mí sí me ha gustado no sé si ¿para ti te ha gustado?

INF 4 – más o menos

PROF – ¿más o menos?

INF 4 – ela pega um exemplo em um milhão por exemplo o cara depois que sai do colégio de freira sai drogado travesti como se sei lá todo mundo saísse do colégio de freira fosse virar isso

PROF – mas la cuestión es es la mala educación

INF 4- é um exemplo perdido de um milhão assim

PROF – no ¿será?

INF 4 – eu acho que sim

PROF – algunos de los grandes problemas ah:: de la iglesia católica en América ahn principalmente en Estados Unidos ahn es esta cuestión ahn la justicia está allí por una cuestión de abusos sexuales en relación a los curas y niños adolescentes () no es una cuestión uno en un millón es una cosa que está viva y en la iglesia () entonces no era para estar mas está

INF 4- mesmo nesses exemplos aí mas é uma minoria

PROF – sí mas vamos a ver así una minoría que sea algunos años en todo el presente todo porcentaje del mundo ¿no? De billones y trillones de personas ¿no? mas qué vamos a tratar en una película solamente todo lo que ya hemos visto vamos a tratar de lo que ocurre y cosas que también no ocurre en la ficción y esta ahí no es una historia real ahn () una historia real que conocemos en algunos lugares mas que está ahí con algunos disfraces () no hay un personaje vivo que se murió que está en tal lugar () no hay () esta no era la intención del director () mas

INF. 3 – mas hay historias reales

PROF – hay historias hay reales

INF. 3 – y parecidas

PROF – hum hum hay varias historias reales no sé uno cuatro tres millones no sé cuantas

INF 4 – eu não tô dizendo que isso não possa acontecer né? Essa história poderia ter sido real

PROF – podría también ¿por qué no? ¿no? hay una posibilidad y ya está () mira vámonos ahora iniciarnos un contenido que yo dejé en el bolsillo un ((no se comprende)) en en en en el DCE en la fotocopidora () allí está el material

INF 5- eu nem sabia

PROF – () yo avisé en la última clase ¿no? () de un material que estaría disponible () ¿solamente ella está con el material? Vámonos a introducirlo hoy hum y ahí vamos a tratar sobre un tema basándose en ese tema vas a identificarlo este este tema en en particular en una música que vamos a escucharla de eh Shakira ¿vale? Pero para trabajarnos toda esta canción tendrás que estar en parejas ¿vale? Porque la mitad de la

lengua ((no se comprende)) uno para cada () un papelito para cada ((la profesora entrega los papelitos)) uno dos uno dos tía siéntate ahí

INF 6 - no te preocupes es la globo

INF 7- puxa eu nem () nem ajeitei o cabelo () por que ela veio bonita e eu não? Me empresta um batonzinho ((se pone a reír))

PROF – siéntate allí tia () tú estás con A y tú estás con B () ahora vámonos () mira quién esté con A va a acompañar o quién esté con B va a acompañar con A y quién esté con A va a acompaña con B ¿ahn? La continuación de esta canción está en los dos papelitos () la primera parte A una continuación B ¿comprendido? Entonces a partir de ahí en cada papelito que será acompañado esta canción en parejas () en cada papelito hay () nueve vocablos total de dieciocho vocablos y estamos ahí introduciendo a un tema () palabras totalmente () totalmente ajenas a la canción () ella va a cantar algunas palabras que están en este cuadro aquí arriba de cada papelito ahn y vamos a sustituir estas palabras de aquí por estas que vamos a identificar en la canción () con la canción ¿vale? ¿comprendido? Y a partir de ahí vamos a identificar qué tema se trata que vamos a trabajar hoy ¿comprendido? En parejas ahn () acompaña A y después A acompaña B ¿vale? Es una canción que no sé si todos conocen mas vamos a conocer ahora ((la profesora pone la canción y los alumnos siguen su orientación)) y ahora () ¿consiguió rellenar los espacios? ¿subrayar todas las palabras encontradas? ¿encontró las dieciocho? O mejor ¿las nueve para cada uno? ¿dos?

INF 3- tres

PROF – ¿tres?

INF 5 – siete

PROF – siete () ahí ¿nada?

INF 2- una

PROF –¿una? Mejoró () la primera parte es con A la segunda parte es con B ¿ahn? Una segunda audición () ahora vamos a escuchar otra vez y ahora intentar sustituirla ¿ahn? Sustituir todas las palabras por estas que están ahí en el cuadro ¿vale? ¿comprendido? ((se pone de nuevo la canción)) () ¿y ahora? Ahora sí () vamos a ver ¿no? A quien fuera A () primera palabra ahí de la primera estrofa ahn () la primera identificación sería

Algunos Alumnos – mini falda

PROF – mini falda () ¿qué diablos es eso?

INF 5 – un saco

PROF – No saben () ¿qué le sería?

INF. 6 – una minifalda () no estoy con ella

PROF –no estás () ¿alguien aquí lleva una?

INF. 7 – hay una persona acá que lleva ()

PROF – ((no se comprende)) entonces vamos a sustituir esta minifalda por cuál

INF. 4 – manzana

PROF – ¿por cuál?

Algunos alumnos – manzana

PROF – minifalda nadie lleva mas ella está con una

INF. 4 – con una falda

PROF –con una falda () lleva una está casi minifalda ¿ahn? Ella está con una falda ¿vale? Casi una minifalda mas todavía

INF. 7- tengo minifalda

PROF – otra primera estrofa ¿hay otra?

INF. 6 – braga

PROF – braga ahn alguien () ¿él está o lleva una?

INF. 2 – ¿llevo?

INF. 7- él lleva

INF. 2 – o que é isso?

PROF – está ¿no?

INF. 4- não sei

PROF –hoy está un poco oscura ¿no?

INF. 7 – ((se pone a reír))

PROF –la visión de su férmen ¿no? no da para ve mas él no está () no sé

INF. 2 – estoy estoy

PROF – no vi () y ahí palabra sustituida

INF. 4 – serpiente

PROF – serpiente a:: la culebra ¿ahn? De la manzana serpiente () braga ¿quién lleva una?

INF. 5 – las mujeres

PROF – las mujeres ¿ahn? ¿qué sería? () una braga () Ana Maria Braga no hay ¿no? () su apellido ahn () si qué sería ándale las mujeres llevan ¿adónde?

INF. 6- yo no sé ((se pone a reír))

PROF –es que no sabéis no sabéis () segunda estrofa segunda estrofa ¿hay alguna?
Apellido el abrigo ahn sustitución

INF. 5 – dinosaurio

PROF – dinosaurio () ¿el abrigo? ¿alguien está aquí llevando un abrigo?

Algunos alumnos – no no

PROF – ¿lleva? ¿qué sería un abrigo? ¿alguien tiene una idea qué sería un abrigo?
¿Cuándo utilizamos? ¿época del año?

INF. 5 – cuando hace frío

PROF – invierno ahn () ¿aquí en Pernambuco utilizamos un abrigo?

Algunos alumnos – no no

PROF –sí () si eres loco si eres loco ((se pone a reír)) que con el calor que está ¿no? no
da para utilizar el abrigo mas vamos a ver el abrigo también () ah otra ¿hay más
palabras ahí en esta estrofa?

Algún alumno – no

PROF – ¿no? otra próxima estrofa

Algunos alumnos – bañador

PROF – bañador () hay () ¿cuál la palabra que vamos a sustituir esta?

Alumnos – infeliz

PROF – infeliz () la palabra bañador ¿qué es?

INF. 5- bañador si vas a una playa tenéis que ponerla

PROF – uhm hay que usar un bañador () ¿hombres?

INF. 5- no

PROF – ¿hombres usan?

INF. 5- creo que no

PROF – también ahn a depender del cabrón () el bañador de las mujeres es de un tipo
el bañador que el hombre usa es otro tipo () son tipos de bañadores a:: otro hay otra
palabra ahí

INF. 3- male

PROF – maletín sustitución por

INF. 3- destino

PROF – maletín ¿alguien lleva una () un un maletín? en este caso un () ¿no? aquí es
un tipo ¿no? otra ¿hay otra palabra en esta estrofa? sigo próxima palabra

INF 3- bufanda

PROF –bufanda () sustitución

Algunos alumnos – antigua

PROF – ¿ahn?

Algunos alumnos – antiguo

PROF – antigua antigua la bufanda ¿no? la bufanda llevamos dónde

Algún alumno - ¿la bufanda?

PROF – sí () voy a mirar para otra persona () vuelvo

INF. 5- es acá no tiene porque siempre tiene un limpador cuando estamos en la época del frío cuando eh un poquito () que hay nieve es

PROF – y usamos dónde en qué lugar

INF. 5- acá

PROF – ¿en los hombros?

INF. 5- en los hombros

PROF – ¿cómo se llama esta parte? No vimos no mas

INF. 5- me he olvidado me he olvidado

PROF – el cuello

INF. 5- el cuello

PROF – que es distinto del () de la pascua ahn () usamos la bufanda en el cuello () el conejo está en la pascua () otra ¿hay más palabras ahí en esta estrofa? sigo próxima estrofa? ¿hay una? ¿no hay ninguna?

INF. 5- collar

PROF – collar collar sustituye por

Algún alumno – calor

PROF – calor uy () collar usamos dónde el collar

INF. 3- en la () cuellos

PROF – en el cuello () bueno () ¿hay otra ahí en este párrafo o en esta estrofa? () ¿hay otra? Ya decimos

INF. 5- gorro

PROF – gorro () sustituye por

INF. 5- calo

PROF – uno exacto () gorro qué sería () llevamos en la

Alumnos alumnos – cabeza

PROF – en la cabeza el gorro () el gorro utilizamos en qué o en cuál época del año

INF. 4- invierno

PROF – invierno ahn ahn () cuando llevamos en verano llevamos de gorra () un tipo que hay viseira y e:: el gorro no hay viseira o a veces también podemos utilizarlo en baño ¿no? para proteger el pelo para no mojarlo entonces usamos también el gorro () otra hay otra ahí () en este en esta estrofa () ¿no? otro el otro párrafo

INF. 6- entero

PROF – entero () ¿qué es entero? ¿alguien sabe? ¿sustituyo por cuál palabra?

INF. 5 – caos

PROF – caos () caos completo el Brasil está casi en el caos () a:: entero alguien sabe qué sería () ¿el entero? se supone entero ahn () se da para tener una idea ahn () entero () ¿da para sacar algo? ¿entero qué sería? Dejaremos para allí porque vamos a visualizar () y ahí entero por caos () ¿hay otra palabra por ahí en A? ¿no? ve ahora () primera estrofa

INF. 3- bañador

PROF – bañador por

INF. 3- feliz

PROF –feliz () otra

Alumnos – maletín

PROF – maletín por

Alumnos – destino

PROF –destino () próxima estrofa

Alumnos – ((no se comprende))

PROF – por

Alumnos – ((no se comprende))

PROF –igual () otra

Alumnos – ((no se comprende))

PROF – ((no se comprende)) por calor otra

Alumnos – (...)

PROF – ¿cómo?

INF. 2- paraguas

PROF – paraguas () por

INF. 3- vestir

PROF – paraguas cuándo usamos un paraguas ¿dónde? ¿cuándo?

INF. 5 – cuando está lloviendo se usa paraguas

PROF – exacto para protegernos ¿no? de la lluvia para no nos mojarnos con el agua el paraguas ¿y vecino? ¿quién aquí le gusta el vecino? ¿de la derecha de la izquierda? ¿da igual?

INF. 3 – mi vecina

PROF – por qué siempre ahí cuando escuchas esa canción ah vecino ah ah mi vecino uff () principalmente en las horas de canciones () amo a mí la quiero a cada día

Algunos alumnos – ((se ponen a reír))

PROF –¿hay otra palabra ahí en esta estrofa?

INF. 8- pijama

PROF – pijama palabra sustituida por

INF.2- pensamiento

PROF – pensamiento () y pijama ¿usáis?

INF. 8- pijama

PROF –¿usas? ¿no? de perezoso

Alumnos – ((se ponen a reír))

INF. 8 – un poquito

PROF –el calor está muy caliente () el pijama otra otra camiseta () por

INF. 5- familia

PROF – la camiseta ¿alguien lleva aquí la una camiseta? ¿él lleva una? ¿él? ¿una camiseta?

INF. 2- no

PROF – ¿él lleva qué?

INF. 2- una camisa

PROF – camisa ¿cuál es la diferencia? () ¿entre camisa y camiseta? () ¿cuál es la diferencia? Si no lleva una camiseta qué lleva () una camisa y él lleva qué () ¿una camisa?

INF. 4- no

PROF – ¿cuál es la diferencia entre las dos?

INF. 2 – os botões

PROF –los botones ahn ahn () el uso de los botones camisa camiseta () también porque aquella está más formal y aquí más deportiva y más informal () otra ¿hay otra palabra ahí?

INF. 3 – toalla

PROF –toalla por

INF. 3 – mesa

PROF – mesa () la toalla usamos para qué ()

INF.3 – para

PROF – para enjuagar () para enjuagar la cara ¿no? enjuagar el cuerpo otra y la última () la última

INF. 3- la gabardina

PROF –la gabardina alguien sabe cuándo usamos ¿alguien sabe? La gabardina sería un tipo funciona como un paraguas ¿no? para protegernos del agua o permeable o impermeable ¿sí? Gabardina o impermeable usamos para protegernos de la lluvia () ahora vamos a escuchar la canción otra vez

INF. 1- sí ¿qué es vals?

PROF –en las fiestas de quince ((la profesora empieza a bailar)) hay que bailar bien el vals () la chica llega en el baile de quince años y no baile bien el vals () y no sé no qué feo () mira el chico que está bailando con ella no sé () siempre hay de estas cosas ¿no? si no haces también la fiesta de quince la mujer para las chicas si no haces la fiesta de quince años () hay algunas personas que cuando cumplieron los quince yo pregunté ah ¿qué quieres un viaje? ¿una fiesta? Ay un baile siempre () no sé porque ¿no? a mí no me gustaba () hace tiempo mas a mí no me gustaba ((se pone a reír)) no quería nunca así de querer esa fiesta () mas una gran mayoría de las chicas desean ¿eh? Cumplir los quince años para la fiesta ¿no? y ésta sería la principal ¿la canción habla de qué?

INF. 9 – oh en España e:: el baile es el el de quince años de las chicas porque e en Estados Unidos é dezesseis anos

PROF – en España cumple cumple anos ah así no sería una cuestión más europea ¿sí? Más americana en este caso la canción es colombiana de Shakira () es una tradición más yo creo que más americana que () americana los hispanoamericanos mas los los españoles también hay esa costumbre () de cumplir los quince años a las mujeres es un

deseo ¿ahn? () ¿vámonos ahora cantar la canción? Ahn es un rock ¿no? un tipo de rock () vamos a cantarla y ahí introducir qué tema

INF. 5 – el vestuario

PROF – el vestuario las prendas de vestir que vimos algunas ahí y vamos a profundizarnos con otras () vamos ahora cantar ((se pone la música)) () y ahí ¿alguien ya había escuchado esta canción?

INF. 6 – ya

PROF – ya ¿qué habla la canción ahora? La comprensión lectora ahn ¿qué trata la canción? Habla sobre () habla () vámonos () ideas () ((la profesora empieza a escribir algo en la pizarra)) ¿sí? Vámonos () ideas () habla sobre () nada

INF. 7 – yo no estaba escuchando

PROF – no estabas escuchando

INF. 7 – estaba corrigiendo

PROF – ahn () anímenonos ()

INF. 7 – personas

PROF – personas ¿sí? Mi objetivo ((se pone a reír)) Natália () Tânia sobre personas ¿sí? Mi plano

INF. 3 – como se comportar

PROF – como estar en situaciones () comportarse ¿qué sería? () ¿ella da ejemplos de qué?

INF. 9- ¿qué es polvo? mujeres en polvo

PROF – polvo () donde se ((no se comprende))

INF. 5- habla de mujeres

PROF – ¿cómo?

INF. 5- habla de mujeres

PROF – habla de mujeres de personas que viven en qué

INF. 5- en una sociedad sociedad que hay que hay cosas como caos que la forma de sentirse ((no se comprende))

PROF – está llegando está llegando ¿qué más? Rafaela Rebeca Fernando

INF. 4 – deseo de presunciones () comportamiento en la sociedad

PROF – y principalmente

INF. 5 –las actividades del día de la persona

PROF – la rutina ¿no?

INF. 5 – la rutina colegio caminar la familia

INF. 8- de los valores actuales

PROF –exacto () todo aquello que es valorado por la sociedad ¿no?

INF. 1- profesora

PROF – sí

INF. 1- não

PROF – sí dígame

INF. 1- índios

PROF – índios ¿sería?

INF. 1-una raza antigua

PROF – yo nunca pensé

INF. 1- pés descalços

PROF – ella porque a ella le gusta la vida simple sencilla los pies descalzos () pero la sociedad exige qué toda esa sencillez () la sencillez exige la sociedad () ¿la sociedad exige la sencillez?

INF. 3- creo que es una crítica una formalidad

PROF – se exige la se exige la sociedad () las personas la sociedad de una forma genérica se exige siempre algunas cosas de las personas () las personas están siempre haciendo de acuerdo funcionando de acuerdo con esas exigencias de la sociedad ¿no sería? Y a veces sí a veces no nos damos cuenta de cómo estamos siguiendo los modelos ¿no? los estándares ¿no? los padrones las cosas que están predeterminadas por quién ¿por yo? Por una cuestión mayor ¿no? por la sociedad que está en la televisión en la propaganda en las películas y los celebros de las novelas en los periódicos en las revistas () si ves una persona vestida con aquel aquella forma de vestirse ah quiero igual () vas en una budista ah la quiero igual o vas en una tienda de ropas vas a comprar una ropa que sea de aquel estilo () porque la cantante o la actriz de una novela está vistiendo aquel tipo de ropa () una cuestión muy / a veces ya la ten ((no se comprende)) si nos darnos cuenta () los padrones los estándares que están siempre en la vida

INF. 5- cuando sales de los padrones entonces estás e ((no se comprende)) con la sociedad

PROF – exacto estás rechazando

INF. 5- rechazados sí

PROF –Prof- ay qué feo como anda está llevando una chancleta ella también ahn no lava los pies cómo estás sucia y ¿por qué no puedo así caminar sin lavar los pies? ¿quién le ha dicho?

INF. 2- existe la palabra existe la palabra marginalizada

PROF – marginal

INF. 2- marginal marginalizado también

PROF – no hay una referencia no hay () es el marginal de la sociedad () está rechazado () entonces la canción una gran parte de las canciones de Shakira siempre hay una crítica () siempre pincha la sociedad con alguna cosa () interesante identificar el mensaje del texto ¿no? muchas veces no paramos para observar () entonces ahí vimos algunos vocablos ¿no? vamos a vernos otros () vamos a ver otros ahora yo mostraré miréis () una cosa ahora que vamos a trabajar con la memoria vamos a hacer una práctica ahn () mostraré algunas algunas prendas de vestuario que vamos a trabajar y que ((no se comprende)) y al final cuando yo pare de mostrar yo mostraré una mitad y después después voy a preguntar mostrando otra vez y el primero que me dijera este vocablo marcará una puntuación y quien sumar hasta el final ganará un punto ¿comprendido? Mas primero yo solamente mostraré y vas a memorizar el vocablo con la fotografía con la imagen de esta prenda de vestuario ¿comprendido? () yo voy ((no se comprende)) en algunas partes ahn ¿vale? ¿comprendido todos? La camiseta () el bolso () el bolso () ahora aquí hay algunos ahn () aquí es el bañador y el bañador ahn por eso que había dicho antes bañador los dos ahn () un tipo de bañador a mujeres y otro tipo de bañador a hombres () bañador América traje de baño cuando van a la playa a la piscina a la luna () algo que necesitéis utilizar el bañador o el traje de baño () aquí

INF. 5- sostén

PROF – sostén el sostén ahn el sostén para sostener ahn sostenerlos ((señala a los pechos)) o el sujetador en América el sujetador

INF.2- el sujetador

PROF – el sujetador o sostén en España () para sostener ¿comprendido? () aquí ()

INF. 9- el chandal

PROF –el chándal o aquí en América el deportivo o el sudador () sudador por qué para sudar mismo () cuando es una práctica deportiva vas con un chandal vas a sudar () perder agua ahn se pierde entonces es el chandal

Todos – chandar

PROF –chandar () todos los vocablos están en la apostilla () chandal aquí un bolso primero mostrar () un bolso () y el zapato de tacón

INF. 3- el zapato de tacón

PROF – zapato de tacón () zapato con tacones

INF. 2- saltos

PROF – lo mío no hay mas

INF. 2- nosotros podemos ((no se comprende)) de tacones

PROF – con tacones zapatos con tacones

INF. 2- ((no se comprende))

PROF – porque es plural () zapato de tacón ahí singular () aquí ()

INF. 2- não tô vendo

PROF – ¿no consigues? ¿no da para identificar?

Algunos alumnos- no

PROF – paso () vas a pasando ahí ahn () estas ahí son medias o calcetines América medias ahn y ambas son para las zapatillas deportivas para no sudar () los calcetines o pasa ((no se comprende)) ¿él usa braga? ¿él usa braga? ¿usas braga? ¿usas braga? ¿sí o no?

INF. 4- sí

PROF – sí ¿sí? ¿usas braga?

INF. 6- sí

PROF – Sí Sí () ¿usas braga? ¿usas braga? ¿sí o no?

INF. 8- no

PROF – ¿usas bragas? Todos usan porque tú no

INF. 2 – ((se pone a reír))

PROF – ¿sí o no? ¿sí? Antonio ¿usas?

INF. 9- sí

PROF – ¿sí también Leonardo?

INF. 10- sí

PROF – cuando niño usabas ay ay () qué cosa vamos a descubriendo las cosas a los pocos

INF. 11- sí

Todos – sí sí norma

PROF – yo no lo sabía

INF. 3- fue la película

PROF – mujeres el mundo está perdido

INF. 3- depois do filme não sei

PROF – ¿qué mundo es éste?

Todos – ((se ponen a reír))

PROF – ésta aquí es una braga () ((la profesora empieza a reír)) cuando dijo ((sonrisas))

INF. 7- en el diccionario es calça comprida

PROF –¿bragas? Pañuelos desechable iiiiiiiiiiiii

Todos – aaaaaaaaaaaaaaaaaa

INF. 5- no es el nombre de la marca () creo que es eso

PROF – eee cuando niña ella usaba

Todos – ((risas))

PROF – BRAGAS () bragas ahn () no sabías vas descubriéndose ((no se comprende)) no

INF. 5- no lo creo

PROF – luego tú ¿cómo no? () Rosa y Bruno no existen más () apenas una mujer ahí porque hombre no hay más en el mercado ¿no? () super no vamos a encontrarnos más en el super sólo si fuera con bragas () algunos () no todos mas algunos ((risas)) usan calzoncillos () algunos no es los que están aquí ahn ((risas)) calzoncillos () calzoncillos

INF. 6- calzoncillos

PROF – calzoncillos () todo está en el material ((no se comprende)) aquí es un () pijama o pijama ()

INF. 12- me gustó más el hombre

PROF – del del rubio ((risas)) un no es rubio que estoy presentando estoy presentando la ropa que está usando () eso de aquí un pijama o pijama

INF. 6- adorei o pijama ((risas))

PROF – trabajar con mi fotografía

INF. 6- muy bello

PROF – aquí las mujeres están llevando vestidos () vestidos florales ¿vale? () memorizando () vestidos ()

INF. 4 – el famoso ((no se comprende))

PROF – ahn ahn () los hombres usando bragas no hay perdón () la bermuda o el pantalón corto

INF. 6- ¿corto?

PROF – corto corto o largo corto () pantalón corto o bermuda () la camiseta o regata también hay la regata () el pantalón () el pantalón () mira ves el pantalón de vaquero el pantalón de vaquero tejano o de vaquero () éste y este el pantalón sólo ()

INF. 4 - ¿pantalón vaquero?

INF. 6- o tejano

PROF – la () camisa () el

INF. 4- o que é isso?

PROF – entero () el entero que estaba en la canción ahn () el entero () ¿comprendió?

INF. 8- no

PROF –pasa () el entero el chico usa un entero un pantalón que ((no se comprende)) no hay una continuación () el entero () aquí los acesorios ahn () el hombre está con

INF. 4- gafas

PROF – gafas de sol () está aquí la mía

Algunos alumnos – gafas

PROF – de grado gafas de grado son gafas de grado () y estas gafas o gafas de sol () aquí eso aquí primero que está llevando () el reloj

Algunos alumnos – el reloj

PROF – el reloj y él está con unas () para ir a la playa () las chancletas

INF. 2- ¿qué es chancleta?

PROF – chancleta la negra los pies de una a una () chancleta () voy a chancletear por ahí ahn andar por ahí () ve chancleta () aquí la mujer está con un () camisón

Algunos alumnos – camisón

PROF – camisón

Algunos alumnos – camisón

PROF – ¿eh? ¿comprendido? () la primera parte ahn () mostraré ahora ¿sí? Sin mirar en los escritos vas a decirme quien primero me diga () puntuación ahn () continuando repaso sin mirar ahn

INF. 6- sin mirar

PROF – ((empieza a enseñar las fotos))

Algunos alumnos – el entero

PROF – ella primero

Algunos alumnos – ah profesora ((hablan desapontados))

PROF – por último de los últimos ((la profesora enseña otra foto))

Alumnos – ah

PROF – no dou no doy este punto a nadie

INF. 10 – el bolso

PROF – el bolso

INF. 8- el bañador

PROF – el bañador

INF. 2 – assim não dá eu não to vendo () ((enseña otra foto))

INF. 10 – el sostén

PROF – sostén () ahora aquí para este lado ()

Algunos alumnos – el chándar

PROF – el chándar () el medio ahora ()

Algunos alumnos – bragas ((risas))

PROF – bragas () hombres cuando niños usasteis () aquí en ahora ((enseña otra foto))

INF. 2- calzoncillos

PROF – calzoncillos () Rebeca ahn () dos vocablos

INF. 7- cadê?

PROF – ahn

INF. 9 – ((no se comprende)) bolso

PROF –bolso () centro ahora ((enseña otra foto))

INF. 12- vestido

PROF – vestido () ((enseña otra foto))

INF. 2- bermuda

PROF – bermuda () bermuda ((enseña otra foto))

Algunos alumnos – regata

PROF – regata ()

INF. 8- regata

PROF –ésta aquí

INF. 12- pijama

PROF –oh no vas con el rubio ¿no? () no vas con el rubio () ((enseña otra foto))

Algunos alumnos – pantalones

PROF – pan-ta-lo-nes () ¿quién fue primero? () ¿él?

INF. 7- no

PROF – ella

INF. 2- yo yo ((risas))

INF. 7- ella ella ((risas))

PROF – ((enseña otra foto))

INF. 7- la camisa

PROF –la camisa () él otra vez

Algunos alumnos – gafas

INF. 2- gafas de sol

PROF – ella está diciendo más

INF. 2- não mas não é para dizer

PROF – gafas de sol reloj y ((enseña otra foto))

INF. 5- ¿qué es eso?

INF. 8- camisón

PROF – camisón ()

INF. 2- ¿qué eso? No da para ve

PROF – sí cada uno para un lado () camisón () ahora otros () aquí () en la cabeza

Algún alumno– la gorra

PROF – la gorra () no en este caso no el gorro

Algunos alumnos – el gorro

PROF –el gorro

INF. 2- eu não tô vendo nada eu não to vendo

PROF –¿cuál es su problema? A aciegas ((risas)) a ciegas aciertas

INF. 2- ((risas))

PROF – paso yo voy a pasar () la cabeza

Algunos alumnos – gorro

PROF – en el cuello

Algunos alumnos – bufanda

PROF –la bufanda () la mujer usa un ()

Algunos alumnos – abrigo

PROF – suéter en este caso un suéter

INF.2- ¿suéter?

PROF – y

INF. 7- falda

PROF –¿falda? () si no aquí sería media media minifalda () aquí

Algunos alumnos – zapatos

PROF –botas

Algunos alumnos – botas

PROF – entonces falda botas

INF. 2- professora como é meia calça

PROF –suéter para diminutivo ah pendiente bufanda y gorro

INF. 2- meia calça? Meia calça meia calça

PROF – pantys o leotardo

INF.2- pantys

INF. 12- esse nome todinho pra dizer uma palavra

PROF – no pantys sería más para América leotardos España () leo leo leotardo () sólo ¿no? aquí sólo () ay los hombres empresarios gente adinerada ¿no? traje y corbata ()

Alumnos - corbata

PROF –traje corbata () está en el cuello traje y corbata () ¿necesita pasar pa ti?

INF. 2- ése es oscuro

PROF – un problema ella

INF. 2- e luvas professoras a senhora não falou

PROF – sí olvidé

INF. 2- é eu to vendo

PROF – guantes para protegernos calentar las manos y también utilizan los guantes los motoristas ¿no? en las motos usan también los guantes para no para calentar para proteger las manos () otra la mujer lleva

INF. 1- un abrigo

PROF – un abrigo para calentar del frío y ()

INF. 2- bufanda

PROF – bufanda ¿no? pantalón de vaquero y botas () mas abrigo es lo que lo vimos

INF.2- se usa a palabra jeans

PROF – ¿jeans? Se usa mas como un vocablo incorporado de otra lengua () mas se usa más pantalones vaqueros

INF.2- pantalones de vaqueros () que coisa feia

PROF – mas hay también personas usan por una cuestión de influencia () y hay algunos que les ((no se comprende)) mas la mayoría pantalón de vaquero aquí no ya se incorporó () entonces no se dice de otra forma

INF. 8- porque jeans é o material

PROF – exacto

INF. 8- ((no se comprende))

INF. 5- muito bem () cem por cento pra você

PROF – ropa () pregunta allí ¿ahn? () ¿bragas también no?

Todos – se ponen a reír

PROF – principalmente () aquí los zuecos ()

INF.10 - ¿Cómo?

PROF – zuecos () zuecos con zeta () los zuecos

INF. 4- ¿de qué tamaño?

PROF – zuecos () ella no ella no lleva un zueco () ella lleva un alpargata ¿ahn?

Algunos alumnos- alpagartas

PROF – alpargatas () él también ¿no? alpargatas masculinas y ella femeninas () y aquí los zuecos () ¿las?

INF. 2- alpargatas

PROF – no ésa aqui no () chancletas

INF. 2- ¿cómo?

PROF – las chancletas chi chi la che ¿ahn? () chancletas

INF. 8- chan chan

PROF – hay ahí en el material

INF. 7- eh chan

PROF – chancleta () ¿aquí?

INF. 7- cadê?

INF. 2- o que é isso?

INF. 8- ah rapaz eh

INF. 6- bañador

PROF – en este caso no () un bikini

INF. 9- aquele bañador

PROF – no era más () aquí es un bikini ((no se comprende)) un bikini

INF. 7- ah

PROF –y aquí la última que ya vimos () la mini ahora

INF. 5 – o que é isso?

INF. 2 – ((sorrindo)) o que é isso?

PROF –la falda floral

INF. 8- ah falda floral

PROF –falda

INF.4- ¿floral?

PROF –la falda floral () cubos florales () falda ella también está con una

INF. 6- falda

PROF –falda () para escuela uniforme ()

INF.2- uniforme

PROF –uniforme no va a confundir ¿ahn? () entonces falda () ahora todas ¿ahn?

INF. 4- ay meu Deus

PROF –la puntuación ((no se comprende)) va continuando va sumando () va guardando () lala lala () iniciaré () quien primero dijera y dijera más vocablos porque a veces sale más de uno marca punto ¿ahn?

INF. 2- ya

PROF – ((enseña una foto))

INF. 2, 3, 8- camiseta

PROF –camiseta () ((enseña otra foto))

INF. 6- bolso

PROF –bolso ((enseña otra foto))

Todos- bañador

PROF –bañador ((enseña otra foto))

INF. 5- sostén

PROF –sostén ((enseña otra foto))

INF. 9 – chan

INF. 5- chándal

PROF –no he escuchado

Todos- chándal

PROF –chándal ((enseña otra foto))

Todos- bragas

PROF –bragas hombre ¿no? ((enseña otra foto))

Todos- calzoncillos

PROF –calzoncillos ((enseña otra foto))

Algunos – zapatos

Algunos – tacones

PROF –zapato de tacones ((enseña otra foto))

INF. 8 y 9- vestidos

PROF –vestidos ((enseña otra foto))

Alumnos – bermuda

PROF –bermuda ((enseña otra foto))

Todos- regata

PROF –regata ((enseña otra foto))

Inf. 6- camisa

PROF –((enseña otra foto)) ésa aquí no vale ((se pone a reír))

Todos – ((se ponen a reír))

PROF – aquí está loca ((enseña otra foto))

INFs.4, 7, 9- pantalones

PROF –mujeres al borde de un ataque de nervios ((se pone a reír))

Todos – ((se ponen a reír)) pantalones

PROF –((enseña otra foto))

INF. 5- camisa

PROF –camisa

PROF –aquí ((enseña otra foto))

Alumnos – ahí eh ((no se comprende)) ()

PROF –chancleta bermuda camiseta ((enseña otra foto))

Alumnos- abrigo () vaqueros () bota () bufanda

PROF –bufanda ((enseña otra foto))

Todos – traje

PROF –((enseña otra foto))

INF. 8 y 6 – bikini

PROF –bikini ((enseña otra foto))

INF. 6- chancletas

PROF –chancletas ((enseña otra foto))

INF. 9- é dela

INF. 7 – zuecos

PROF –zuecos ((enseña otra foto))

INF. 6- vestido

INF. 3- minifalda

PROF –eso ((enseña otra foto))

INF. 5- gorro

Algunos – botas

PROF – está más avanzado gorro bufanda suéter botas y leotardo () ((enseña otra foto))

INF. 5- medias

INFs. 6,7, 8 – medias

PROF –¿quién me has contado? ¿cuántas tú?

INF.8- no sé

PROF – ah tiene que calcular

INF. 10- no sé

PROF –no ()

INF. 8- más o menos diecisiete

PROF –yo vi dos de los que más dijeron () un premio tú y ella () es el premio () ahora vamos a ver de acuerdo con todos que vimos ahora vamos a hacer un ejercicio () ¿qué usarías en un día? ¿ahn? ¿qué usarías en un día de frío? di por lo menos dos ejemplos ()

INF. 6- bufanda

PROF – escribiendo ahn () no vamos () no vamos

Alumnos – hablando a la vez

PROF –vamos entrar en acuerdo () os ven ahn ((se pone enojada con las charlas)) no vamos a mirar en los escritos () vamos a hacer de memoria para ve si recordamos ¿vale? Lo que vimos aquí no miramos los escritos () vamos escribir otra cosa ¿anh? De frío de calor de tiempo otoño primavera para dormir para ir a la playa para ir al centro comercial Tacaruna Recife yo que sé

INF 4- meu Deus

PROF –para sentirse más a gusto ahn () un día que recibes de regalos () ¿qué recibes de regalos? Prendas de vestir recibes de regalos () ¿qué te gusta recibir de regalos? Para vestirse con tu novio o con tu novia tu esposo o esposa ¿ahn? ¿te gusta ver ((no se comprende))? Prendas de vestuario o no te agradaría no te agradaría usar nunca jamás ¿vale? Sin mirar en los recuerdos cinco minutos para hacer eso () sin mirar solamente por lo que vimos () recordando

Alumnos- ((se ponen a charlar sobre el tema entre sí))

PROF –sólo por la memoria sin cola

INF. 3- maestra ¿tengo que escribir para ti?

PROF –no no es para entregar nada () nosotros vamos a hacer la corrección

INF.3- es una conversación

PROF –no es para hacerlo individual () después vamos a hacer una corrección todos todos la charla será de aquí a algunos minutos () ¿ya acabó?

INF. 2- cinco minutinhos

PROF –no olvidarse del material que dejé en la fotocopidora para la próxima clase

INF. 6- ¿es ése?

PROF – sí sí

INF. 6 y 7 - ¿bermudas?

PROF –sí para mujeres () blusas también para mujeres () en la misma carpeta material dos ((no se entiende)) la misma carpeta ahn material dos uno dos uno () pequeño material ((no se entiende)) es la misma la misma carpeta () vámonos () por los menos dos ejemplos ¿ahn?

INF. 4- ¿dos ejemplos?

PROF –por lo menos dos () te gusta ganar ((los alumnos siguen haciendo las actividades)) ¿qué te gusta ganar? Por ejemplo así en las próximas semanas vamos a conmemorar vivir la navidad () una época que cambio de regalos ()

INF. 2- a senhora colocou aquí pulseira pendientes ¿cómo se dice pulseira?

PROF –pulsera () vamos a ver más continuaremos pulsera pendientes aros gafas anillos () sí para regalar ¿no? para regalar es verdad es verdad ¿sí? otros vocablos pendientes () ella me preguntó porque a veces podre puedes decir que quieres ganar recibir como un regalo pendientes pulsera que ya vimos ¿no? collar que ya vimos que a veces en realidad no son de oro de plata a veces muchas veces de latón ¿no? bisuterías () bisuterías y pendientes pulseras anillo aquí la mía una tortija

INF. 2- ¿tortija?

PROF –tortija () tortija que en principio estaba en la mano derecha pero ahora en la mano izquierda ¿ahn? las tortijas da igual () ¿qué más? reloj ya vimos sí aquél tipo pendiente éste y aquél tipo aros

INF. 8- aros () ¿eso?

PROF –pulsera ya vimos ya vimos anillo tortija reloj pendientes

INF. 6- oh Carla

PROF –aros

INF. 6- zapatos de tacón ((no se entiende))

PROF – tacón pequeño

INF. 6- ¿y zuecos?

PROF – zuecos ahn cuando los tacones son enteros parecen más una alpargata tan poco es un zapato ¿ahn?

INF. 2- una anabella ((marca de una sandalia))

PROF – esto es que porque yo estoy dando un ejemplo () este ejemplo tipo plataforma ¿no? el tacóncillo entero y aquellos que son aún como tacón sólo que son zuecos ¿ahn? zuecos no están agarrados regados al talón ¿no? no están pegados al talón ¿no? talón la parte pequeña () vámonos ahora ¿qué usarías en día de frío?

INF.2- gorro un abrigo medias saía bufada

PROF – bufanda

INF. 2- sólo

PROF –loca tú eres una loca () aquí en Recife aquí en Recife no hace frío

INF. 2- no un día de frío utópico

PROF –es una broma un día de frío porque aquí en Pernambuco

INF. 2- só chove se faz frio

PROF –cuando es frío calor ¿no? cuando es calor es calor mismo () el día de calor ((enseña a otro alumno))

INF. 7- camiseta

PROF –¿en un día de calor?

INF. 7- camiseta

PROF – camiseta

INF. 7- bermuda

PROF –bermuda

INF.7- regata

PROF – ¿qué más?

INF. 9- pantalones curtos

PROF – ¿la qué?

INF. 9- pantalonas cortas

PROF –pantalones CORtos () ¿qué más?

INF. 8- gafas

PROF –vestido gafas de sol

INF. 2- faldas

PROF –faldas () en el entretiempo en cuando existe

INFs. 4, 5, 6- aquí no hay

PROF –entretiempo camiseta

INF. 2- vestidos

INF. 5- aquí no hay

PROF –aquí no hay nada de esas cosas

INF. 2- vestidos

PROF – vestidos () si fuera primavera qué tipo ¿qué tipo de color?

INF. 1- florales

Todos- florales

PROF – colores fuertes ¿no?

INF. 5- naranjas

PROF –¿cómo?

INF. 5- naranjas

PROF –naranja verde rojo ¿no?

INF. 9- amarillo

PROF –¿cuál?

INF. 9- amarillo

PROF –amarillo colores para la primavera ¿y para otoño?

INF. 10- gris

PROF –gris azul

INF. 5 negro

PROF –negro

INF. 5- me gusta negro

PROF –¿te gusta negro?

INF. 5- negro

PROF –¿qué más?

INF. 4- blanco

PROF –blanco () de todas las estaciones

INF. 10- marrón

PROF –¿marrón?

INF. 10- marrón

PROF –marrón () ah ¿para dormir? Luis ¿para dormir?

INF. 3- pijama

PROF –pijama

INF. 2- camisón

PROF –camisón medias

INF. 10- chándal

PROF –¿chándal para dormir?

INF. 10- sí cuando hace muy frío

PROF –a gusto chándal a gusto () ir a la playa

Todos – bañador gafas bikini

PROF – gafas bañador bikini

INF. 2- aquele tipo beibidol

PROF –también existe pero es un extranjerismo

INF. 2- ah tá

INF. 4- abrigos

PROF –¿abrigos para la playa?

Todos- se ponen a reír

PROF –ahora para ir al centro comercial

INF. 1- pantalones vaqueros

INF. 2- lo que usamos para el calor pantalones regatas

PROF – a depender ¿ahn? ((no se entiende))

INF. 2- que isso?

PROF –((no se entiende)) maquillaje

INF. 2- não mas se a senhora fala o centro comercial do shopping ou centro comercial vucovuco do centro da cidade ((empieza a reír))

PROF – no centro comercial Recife Tacaruna

INF. 2- ah tá

INF. 10- zapato de tacón

PROF –zapato de tacón no a veces a depender

INF. 8- camiseta pantalón corto

PROF – es verdad siempre a gusto ¿no? a veces un uso sofisticado más sofisticado cómo sería

INF. 8- pantalones de vaqueros

PROF – pantalones de vaqueros blusa

INF. 2- ¿cómo se dice maquiagem?

PROF –maquiaje

INF. 2- maquiaje

INF. 10- pendientes

PROF –bisuterías ¿no? si fuera más a voluntad sin preocupación con nada tan poco con nadie

INF. 8- camisa amarilla pantalones cortas

PROF – pantalones cortos

Todos- se ponen a reír

PROF – ah guardia guardia () para sentirse más a gusto

INF. 10 – para mí bermuda

PROF –bermuda ¿para ti?

INF. 7- bermudas chancletas

PROF –chancletas () es que para algunas personas es un tipo y para otras otro ¿para ti?

INF. 4- regata vestido

PROF –nossa estás callada vamos ¿qué te sentirías más a gusto?

INF. 12- ahn vestido regata falda

PROF – Jussara

INF. 13- ¿yo? Vestido

PROF – vestido

INF. 13- vestido

PROF –vestido ((no se entiende)) vestido de regalo Antonio

INF. 4- no sé

PROF – ¿te gusta recibir de regalo vestido?

INF. 4- no

PROF –no sabes Luis

INF. 5- bermuda

INF. 2- no me gusta ese tipo de regalo no pero anillos aros

PROF –¿reloj?

INF.2- muchos () professora a gente não estudou coisas básicas como batom blanche rimil

Alumnas- é

INF. 2- faltou

PROF – vamos aqui ver la lección de hoy

INF. 2- é tem que ter...

PROF – ¿acabamos?

Todos- não

PROF –hay la continuación

INF. 2- ((ironizando)) porque é básico é básico

PROF –tú Joana tú ¿qué tipo de regalo?

INF. 6- bolso eh perfume

PROF –cosas de cara ¿no? () cosas que no te agradarían jamás

INF. 9- enteros y bragas

INF. 7- a mí me gustan

PROF –sí () José

INF. 13- no me agradaría terno

PROF –traje

INF. 13- traje

PROF –¿no usarías un traje?

INF.13- no

PROF – Tatiana

INF. 7- bermuda

PROF – no te agradaría () tú que no hablaste nada () no te agradaría

INF. 3- ah já pulou foi?

PROF –ya tiene

INF. 3- ah professora aquele tava melhor

PROF – ésta vamos para ver vestido su novio

INF. 3- vai responde

INF. 4- eu não

PROF –¿de bragas? ¿quién es? ¿de qué?

INF. 3- ah professora o outro tava melhor

PROF –una sortija para darte o una sortija porque ya llevas de oro

INF. 2- no

PROF – cuidado en estos tiempos que están ((no se entiende))

INF.3- eu vou ficar calada ((sorrindo))

PROF –no me animo más de nada () en las relaciones no existe más () vamos ahora para charla conversación A y B () vamos vámonos conversación A y B

INF. 2- ¿ésa?

PROF – esa misma conversación A y B ropas y precios () ropas y precios aquí () ropas y precios ¿hay B?

Alumnos y alumnas- ((se organizan para realizar la actividad))

PROF –quién es A con A quien B con B () vámonos () ¿no estás con el material? No hay varios hay varias actividades y vamos a programar continuamos ((no se entiende)) miréis miréis cada uno está con algunos datos ¿ahn? y dirás estos datos para que la persona ponga los restos () Susan cállate

INF. 4- ele está perguntando isso eu não estou conversando não

PROF –no no la democracia que no existe ¿no? cállate vámonos ahí () este ejercicio cada uno está con algunas algunas prendas y algunas señales algunas ah descripciones de las prendas y de precios () cada uno a la vez A o B hará la descripción de estas señales de estas pistas que están aquí para el otro y el otro está está con estas prendas descritas y vas a poner los precios de cada prenda descripta por el otro ¿comprendido? ¿vale? ¿comprendido? ¿está claro? ¿sí? ¿está claro? ¿hay alguna persona A que está restando? ¿está restando alguna persona?

Todos- ((hacen la tarea))

PROF – cada uno describe y pone...((la profesora hace la libreta))

INF. 8- ¿profesora?

PROF –¿se acabó? Para finalizar las ((no se entiende)) de hoy vámonos hacer dos colas () ¿sabéis lo qué es una cola? ¿no?

Algunos alumnos – sí

PROF – ahora dos nunca vimos () dos colas aquí () rápidamente ¿no? hay que ser rápidos () rápidamente () vienen aquí fatigados memorizados () vámonos dos colas una de este lado y una aquí ánimo rápido () ¿qué esperáis? ¿qué esperáis de la vida? Vamos rápido una cola aquí y otra cola aquí

INF. 2- bora pessoal

PROF –vamos () vámonos qué pereza ¿no? vámonos rápido aquí vámonos () mira esta actividad funciona de la siguiente forma yo diré algunas pistas y quien primero encuentre el vocablo referente a esta primera pista o que sea más esté en esta foto en particular y muestra y diga el nombre del vocablo llevará esta imagen esta foto y al final quien más llevar fotos gana va a llevar aquél aquella persona que diga el nombre de esta prenda de vestir que estoy dando las pistas ¿vale?

Todos – vale

INF. 2- pode bater pode chutar?

PROF –Ella ellos serán los primeros no vale miró quien primero lleve pasa lo final

INF. 2- não vale

PROF –no ellos cogen y van al final de la cola y ahí seguiremos ¿comprendido? Yo diré el vocablo y diré la pista para llegar al vocablo

INF. 2- qualquer coisa eu viro a mesa e ninguém vai acertar ((se pone a reír))

PROF –empieza prenda de vestuario masculino que lleva botones y de tejido más ((no se comprende)) que lleva botones y de tejido más ((no se comprende))

PROF –una prenda sí

INF. 1- ya

PROF – ¿cómo se llama?

INF. 1- camisa

PROF – la camisa () al final () hombres y mujeres usan cubre las piernas y se puede ver de variados colores

INF. 2- aquí pantalones

PROF – ahn () para el final () es prima de la camisa y es informal

INF. 6- la camiseta

PROF – la camiseta () prenda de vestuario íntimo de la mujer a veces de los hombres

INF. 13- ah

PROF –las bragas () se usa más en el verano

INF. 3- ((enseña la foto a la profesora))

PROF –bermuda o pantalón corto () es un pantalón con algo a más hasta los ((no se entiende))

INF. 5- entero

PROF – entero rapidito vamos () son dos treinta que las mujeres los usan para bañarse en el ((no se comprende))

INF. 2- mar

PROF –ahn () es un tipo de alpargatas sueltas con tacones ()

INF. 8- ¿tipo de alpargatas?

PROF –sí ¿cómo se llama? So lo lleva si diga

INF. 8- zuecos

PROF – zuecos () andemos eso es un accesorio y no hay una mujer que lleve sus objetos en él para donde fuera

INF. 3- bolso

PROF – bolso () prenda íntima de vestuario masculino () bragas

INF. 9- calzoncillos

PROF – sí si calzoncillos () también es una prenda íntima sólo que femenina ellas usan para sostentar los senos

INF. 11- sostén

PROF – sostén () otra es una ropa comfortable muy utilizada para prácticas deportivas

INF. 9- chándal

PROF – chándal () usamos en los pies para practicar deportes

INF. 6- ése

PROF –medias () calienta el cuello cuando está frío

INF. 10- bufanda

PROF –bufanda () es un vestuario propio de situaciones formales

INF. 7- traje

PROF –y

INF. 7- corbata

PROF –la corbata otro vamos ()

INF. 2- bora menina

PROF –es una ropa exclusiva de las mujeres de variadas formas y colores si para hombres solamente los ingleses usan

INF. 5- ¿cómo?

PROF – si para hombres solamente los ingleses usan

INF. 5- ah falda

PROF – falda () es muy usado en el verano protege los pies en la playa y en casa en la piscina

INF. 11- chancletas

PROF –chancletas () protege las manos del frío calentándolas

INF. 2- guantes

PROF – guantes () prenda de vestuario con mangas que se colocan pa proteger del frío que se coloca sobre las ropas

INF 1- já saiu abrigo

PROF – ah prenda ropa femenina que lo llevan

INF. 11- ya

INF. 3 – ése

PROF –ése () acabó acabó ¿quién llevó más?

INF. 2- dos

PROF –dos

INF. 5- tres

PROF — tres () cuatro y tres ah

Alumnos – ((se ponen a contar y a pelear))

PROF –vale finalizamos la clase de hoy y para la próxima clase no olvidarse de las copias.

TRANSCRIPÇÃO DA AULA DE P4

PROF- [...] adelgazar lo que nace gordo ¿no? bueno hablamos eso ¿no? tío tú estás fatal pero antes de volver a esto que nosotros estábamos trabajando la semana pasada vamos a identificar algo que está pasando en vuestros/ esto es/ ((no se entiende)) mira presta atención nosotros está pasando algunos algunos equívocos en vuestras escrituras y luego en vuestras oralidades Susana por favor/

INF. 1- ((se pone a reír)) habla habla

PROF- bueno están ocurriendo algunos equívocos que tienen que ver/ que está apareciendo en vuestros trabajos y eso tiene que ver también luego la consecuencia de eso es que surge en vuestra oralidad pero para que nosotros identifiquemos nosotros vamos a escuchar una canción que es una canción muy profunda porque trata de una persona muy especial de nuestro grupo () esta persona es una persona que a ella le gusta muchísimo ir a la playa pero para ir a la playa ella coge el CDU Várzea ¿no es? Ella va a la integración ¿no es, tía? para ir a la playa () entonces Diana es una persona que está apasionada y está enamorada

Los Alumnos – es es es es

INF. 2- mucho mucho

PROF- no no me hagas sufrir por qué tú me haces eso no me hagas sufrir () yo te quiero así mira presta atención Diana está muy enamorada y desde el inicio de este curso que quiere una canción y esta canción tiene que ver con el corazón de Diana y tiene que ver con algunos problemas nuestros aquí () presta atención nosotros vamos a escucharla vamos a escucharla pero nosotros en este momento en este primer momento nosotros solamente vamos a identificar lo que hay de equivocado aquí () porque la música ¿cierto? En la música hay algunas cosas que no están muy bien () el cantante habla una cosa y en la letra está diferente () entonces que tenemos qué hacer escuchar la música y observar lo que está equivocado corrigiendo ¿vale? Escuchar lo que está equivocado corrigiendo y ahí después nosotros volvemos para ver lo que está sucediendo en vuestras escrituras ¿vale?

INF. 1- ¿quién es el cantante?

PROF- es un grupo gitano Djobi Djoba

Los Alumnos – ah Gips Kings

INF. 3- é sério?

PROF- que va a cantar () hay un grupo mío de letras el grupo del semestre anterior que hizo unos pasitos lindos djobi djoba cada día que te quiero más djobi djobi ((en este momento la profesora enseña los pasitos)) pasa rápido rápido rápido una pregunta quién me ha traído hoy la ficha de la semana pasada la ficha el texto de la dieta de la dieta quién está ahí ¿todos están con el texto de la dieta? ¿tú no viniste a la clase pasada? ((no se entiende)) pero tú preguntaste a alguien?

INF. 8- no no ((riendo))

PROF- tú tan poco ¿tú tienes?

INF. 4- eu guardei

PROF- vamos rápido rápido () mira yo no voy a cantar porque según Diana yo soy pésima cantando no es verdad Dana

INF. 1- ésa

PROF- esa

INF. 3- tan mala cuanto

PROF- [cállate oh eso no puede entrar

Los alumnos – ah ah ((se ponen a reír))

INF. 6- democrática ((riendo))

PROF- ésa va para Video Show () vamos no yo soy muy democrática

Los alumnos- sí sí

INF. 1- demasiado democrática

PROF- ¿cómo? ¿qué pasa? () yo quiero acordarlos que el semestre todavía no ha terminado y que yo tengo que poner una nota en cada alumno () entonces es

INF. 1- Profesora ((riendo))

PROF- presta atención presta atención escucha observa donde está el equívoco y corrige ¿vale? ((se pone a reír)) ((la música empieza)) () ay caramba ((la profesora empieza a bailar))

INF. 5- baila baila

Los alumnos – vamos profesora vamos

PROF- ((la profesora hace una señal pidiendo a los alumnos silencio)) vamos no vamos a cantar ahora pero observa ((se pone la música)) vámonos arriba muchachada ay ay

Los alumnos – djobi djoba cada día que te quiero más ((todos empiezan a cantar))

PROF- hay que ver lo que está incorrecto y subrayar (6 s) ¿y ahí?

Los alumnos – no no

PROF- ¿quién ha entendido todo? ¿quién ha entendido todo? ¿quién ha entendido todo todo?

INF. 6- todo lo que tú hablas

PROF-- no no ¿nadie?

INF.5- algunas cosas profesora

INF. 1- encuentrote

PROF- ¿es así?

INF. 1- no es te encuentro

PROF- eso eso muy bien () mira mira mira mira momento profundo ¿cómo se dice vueltas vueltas en español?

INF. 7 y 8 – vuelves

PROF- vuelves () vuelves perfecto

INF. 2- vuelves

PROF- mira ¿se ha comprendido alguna cosa? ¿una cosa?

INF. 6- una DJOBI DJOBA

PROF- djobi djoba () serio serio espera se consigue

INF. 1- ¿qué es djobi djoba?

PROF-- djobi djoba es un ritmo

INF. 7- é que nem como é? Como é? Chip chip

PROF-ah chip chip oh venga a bailar el ritmo del chip chip

Los alumnos- ((se ponen a reír))

PROF-- no tiene nada que ver () India cállate no India cállate no tiene nada que ver chip chip es un mambo chip chip oh oh

INF. 1- ¿no es un ritmo?

PROF- no no éste un ritmo gitano () ¿habéis comprendido alguna cosa? ¿alguna cosa?

Alumnos- sí sí

PROF- ¿qué habéis comprendido?

Alumnos- djobi djoba

PROF- no muchachada

INF. 1- te encuentto solo por la calle ((no se entiende))

PROF- espera espera espera () algunas personas no me acerqué a algunas personas y ah y no estoy entiendo nada aunque leyendo algunas personas no estaban ah ah no estaban consiguiendo acompañar () bueno claro a veces tienes dolor en la panza y en realidad es eso lo que pasa () bueno la pregunta es hay algunos momentos que él canta una cosa que no tiene nada que ver con lo que está en la letra () buenas tardes mi amor

Alumnos – oh oh

PROF- buenas noches () dale adiós () entonces ¿lo qué está equivocado ahí? ¿lo qué está equivocado ahí? En el primer párrafo presta atención eso es importante muchachada porque eso aparece en vuestra oralidad y eso aparece en vuestras escrituras entonces es importante mirar () ¿lo qué está equivocado en el primer párrafo? ¿lo qué está equivocado? Vamos

Algunos alumnos – encuentrote

PROF- ¿es encuentrote? ¿El tío habla encuentrote?

Alumnos – no

PROF-¿qué habla él?

Alumnos- yo te encuentro

PROF- ay

Alumnos- CARAMBA

PROF- yo sientome enamorado ¿es eso?

Alumnos- no yo me siento

PROF- ¿hay otros?

Alumnos – sí yo me siento solo

PROF-yo me siento

INF. 1- cada día que te quiero

PROF-cada día que te quiero () entonces yo/ ¿es incorrecto decir quierote?

Alumnos – sí

PROF-¿es incorrecto decir sientome?

Alumnos – sí

PROF-¿es? Parece () ¿hay más? ¿hay más? ¿aparecen más equívocos aquí?

Alumnos – ((hablan entren sí buscando la respuesta))

INF. 3 y 7- sí

PROF-¿adónde?

INF. 6- tercer párrafo

PROF- es que no/ tercer párrafo () que no me importa ¿hay más? ¿contentome o me contento?

INF. 1- él dice contentome

PROF- ¿contentome? ¿él habla? ¿él habla eso contentome o me contento? Claudio que es una persona muy seria ¿él habla contentome o me contento?

INF. 6- no sé

PROF-- yo te mato

INF.9- profesora solo es solitario o somente?

PROF- solo de solitario () ¿dónde está la diferencia? () es muy interesante eso nosotros tenemos solo

INF. 1- el acento diferencial

PROF-es eso habla es eso tía explícalo () tía explica vamos está correcto vamos mujer

INF. 1- el acento diferencial

PROF-¿quién me ha preguntado? José () ¿cuándo es que yo hago esa diferencia?

INF.1- solo tiene el acento diferencial

PROF- ¿y qué significa?

INF. 1- que significa sozinho

PROF- solo con la tilde ¿significa qué?

INF. 1- sí somente

PROF- justamente solo con el acento diferencial solamente () solo funciona como adverbio cuando lleva una tilde solamente () y tiene una regla bien sencilla por ejemplo yo estoy tan sola tan sola que se olvidaron de ponerme una tilde ¿comprende? Yo estoy tan solo tan solo que se olvidaron se olvidaron de poner una tilde en mí

INF. 1 – ah só sozinho

PROF- yo vivo solo ¿comprende? Eso tía perfecto perfecto () este solo aquí es solo de solitario

INF.1- só

PROF-eso perfecto muy bien Natasha es la profesora () Natasha dígame Natasha estaba diciendo yo contetome o me contento

INF. 1- eu acho que ouvi contentome

PROF-¿y ahí? ¿quién está de acuerdo?

INF. 1- ¿alguien escuchó diferente contentome o me contento?

PROF- ¿sabe cuál es mi alegría? Saber que un día todos serán profesores () hola turista ay ay guapo ¿qué tal? () mira mi alegría es esa saber porque estoy yo aquí mirando a todos con una cierta alegría y la otra ((no se entiende)) así con su cara oh tía

loca ¿contentome o me contento? ¿quién ha escuchado? ¿nadie sabe? ¿vamos a escucharla una vez más ¿cantándola?

Alumnos- sí ay ay caramba

PROF-¿Natasha bailando?

INF. 1- no no

PROF- cantando y observando el verbo () vamos Tónico ((la profesora empieza a bailar)) una cosa loca () él habla ay niña yo te encuentro solita por calle

Alumnos- sí ((empiezan a cantar))

PROF-¿y ahí?

Alumnos – ((saludan a un amigo que acaba de llegar))

PROF- hola ¿cómo estás?

INF. 12- estoy bien perdón

Alumnos- ((paran de cantar))

PROF- volviendo ¿contentome o me contento?

Alumnos – me contento

PROF-oh mira mira mira eh aquí aquí aquí yo no quiero ((no se entiende)) no necesita poner eso () vamos mira ((la profesora empieza a escribir en la pizarra)) ¿tranquilos?

Alumnos – tranquilos

PROF- ¿comprendieron?

Alumnos- sí

PROF- por una última vez () ¿comprendieron?

Alumnos – sí sí

PROF- perfectamente fatal () ay caramba esta música Diana fue una música hecha para ti

INF. 1 – gracias

PROF- no no fui yo que la hice fue Gips Kings ()

INF. 1- ah ah

PROF- pasado mañana vamos a ver otra y otra y otra de Gips Kings () ahora observéis vamos a reflexionar un poco la canción es de dolor de codo ya vimos eso pero vamos a pensar un poco en esa cuestión de cómo/ cómo aparece eso de los pronombre ¿no? ahí está encontrate pero es te encuentro ¿no es verdad? Él habla sientome pero es

Alumnos- me siento

PROF- eso me siento

INF. 6- quierote

PROF- quierote pero es

Alumnos – te quiero

PROF- ¿te quiero? Te quiero () ¿conocéis a Garfield?

Alumnos – sí

INF. 5- LÓGICO

PROF- el otro quiere hablar como Gips Kings LÓGIICO () ¿alguien quiere desenchufar eso? Eso

Algunos alumnos- apaga apaga

PROF- desenchufa desenchufa () está bien tranquilo oh miren vamos a ver aquí nosotros estábamos la semana pasada hablando sobre dietas y tal y cual y estudiamos el vocabulario sobre esto y tal y cual y nosotros vimos mucho/ muchos casos de eso la cuestión de cómo aparecen estas partículas esos elementos lingüísticos que hacen referencia a una cosa o que puede hacer referencia a una persona () en el caso de la canción Djobi Djoba tenemos referencia a a una persona ¿no? eh sientome que no es sientome es

Alumnos – me siento

PROF- me siento () encuentrote que no es encuentrote es te encuentro () entonces estamos utilizando ahí estos pronombres personales () vamos a ver ahora lo que pasa con Garfield en sus momentos de gloria ¿cuáles son los momentos de gloria de Garfield? Cuando él está comiendo ¿no? () bueno ahí está la cara de nuestro amigo () nuestro amigo parece que no está muy bien mira la cara ¿no?

INF. 1- parece que está fatal

PROF- está muy fatal () nos hacer acordar nuestro amigo Fernando miren si no parece ()

Alumnos – sí sí es verdad ((se ponen a reír))

PROF- y ahí tenemos

INF. 10- ¿conmigo?

PROF- mira ahora dirá la profesora me llamó de gato

Alumnos- ahn

PROF- vamos ahí Garfield habla gracias por el café jorge que es su amigo no es nada y llámame Joe () llámame joe ves llámame a mí joe () y ahí el amigo habla podría haber sido descafeinado ahora me asusta a mí hombre () presta atención gracias por el café Jorge no es nada y llámame Joe () sabe Joe en cuanto a pesadilla ésa podría haber sido

mucho peor ¿cómo? Podría haber sido descafeinado ahora ME asustas a mí hombre ()
¿sabe eso te gusta/ a mí me gusta alguna cosa eso el énfasis del/ a los españoles eh les
gusta hablar muchas veces/ hola ((se refiere a una alumna que llega retrasada))

INF. 14- hola

PROF- tú eres de aquí ¿no?

INF. 14- sí sí

PROF- pasa pasa intrusa

Alumnos – ((se ponen a reír))

PROF- entonces ellos suelen hablar muchas veces con una cierta énfasis el uso de los
pronombre () entonces me asustas a mí () pero observen me viene/ ¿asústame o me
asusta? Viene antes del verbo ¿no es?

Algunos alumnos- sí

PROF- me asusta me siento te encuentro vienen siempre antes ahí pasa () está Garfield
comiendo mucho ((no se entiende)) le gusta comer mucho () Garfield comiendo mucho
con la boca sin poder abrir y diciendo el tío diciendo a él desayuno almuerzo y cenas
son tres comidas separadas ¿no es? Por la mañana el desayuno por la tarde el almuerzo
y por la noche la cena no son para comerLAS juntas comerLAS tenemos aquí LAS ¿qué
está haciendo referencia a Garfield o a otra cosa?

Alumnos- comidas

PROF- a las comidas ¿no? mira desayuno almuerzo y cena son tres comidas separadas
no son para comerlas juntas () buenas noches ¿tienes certeza que tú eres de aquí
hombre? ((la profesora hace referencia al alumno que está retrasado))

INF. 15- sí sí

PROF- por favor pasa pasa () no te mato hoy porque están grabando ¿no?

Alumnos- ((empiezan a reír))

PROF- pasado mañana que no habrá grabación mataré a todos

Alumnos- sí sí

PROF- porque los quiero mucho

Alumnos- oh oh

PROF- miren no son para comerlas juntas Garfield que es un gato que no puede hablar
es diferente de nuestro gato Felipe

Alumnos- hum

PROF- en español los gatos no hacen mi-au

Alumnos - ¿no? ¿cómo hacen?

PROF- MIAU

Alumnos- ah sí

PROF- pensasteis ahí Garfield piensa pensaste todo eso para deprimirme () ¿pensaste todo eso solo para deprimirme?

Alumnos- ((empiezan a reír))

PROF- ¿comprenden? Entonces primero lo que está pasando aquí es que Garfield está comió el desayuno el almuerzo y la cena de un tirón () y ahí el amigo está diciendo que no se puede comer LAS juntas () hay que separarlas y ahí él habla ¿pensaste todo eso solo/ solo de sozinho/

Alumnos – solamente adverbio

PROF- perfecto adverbio/ ¿pensaste todo eso sólo para deprimirme? Y ahí aparece/ observen que esos elementos lingüísticos aparecen ora separados y antes del verbo ora después y junto al verbo ¿es verdad? ¿estáis observando?

Alumnos – sí sí

PROF- vamos a reflexionar sobre cuales momentos aparecen juntos o separados ¿estáis percibiendo? En la música aparece antes y separado ¿no es verdad?

INF. 1- sí sí

PROF- yo he puesto el contrario yo he puesto todo junto pero yo te encuentro me siento te quiero entonces vienen antes () en algunas situaciones estas partículas lingüísticas aparecen juntas por ejemplo llámaME () llámaME cuando yo digo cállate/ nunca digo eso yo digo una vez en la vida

Algunos alumnos – lo sabemos

PROF- no marca eso ¿no? ¿me habla o háblame siéntate ¿qué ((no se entiende)) siéntate cállate siéntate? ¿qué modo verbal?

INF. 1- imperativo

PROF- imperativo entonces en el imperativo los pronombres vienen juntos casados marido y mujer amádoSE () entonces imperativo juntos locos apasionados ámaME ay cosa loca () pero ¿por qué en la canción no aparecen juntos?

INF. 1- no está en imperativo

PROF- observen no es imperativo ¿lo qué? Ciertamente el verbo no está en imperativo ¿y cómo está?

INF. 5- está en indefinido

PROF- ¿cómo está el verbo ahí?

Algunos alumnos- indicativo

PROF- en el indicativo encuentro siento eso () ahí nosotros vamos observen

Alumnos- eita se cayó y es rojo

INF. 4- y combina con el carro

INF. 7- el coche rojo

PROF-todo combina con mi cochecillo mi nene ¿cuál es el problema? ¿cuál es el problema? No hay problema ninguno si el coche es rojo todo hay que ser rojo ¿cuál es el problema? ¿cuál es el problema de eso? Yo no me pongo roja porque yo no puedo

INF. 6- ¿tomaste la medicina hoy profesora?

PROF- () yo quiero decirles una vez más que la nota todavía no ha salido entonces pueden bromearme bromea vamos

Alumnos – ((se ponen a reír))

PROF- volviendo todos nosotros observamos que esos pronombres aparecen juntos en el imperativo ¿cuál es la otra circunstancia aquí? Pensaste todo eso sólo para deprimirME () el verbo ¿cómo está el verbo? ¿el verbo está en el imperativo?

INF. 1- no en el infinitivo

PROF-depriMIRme

Algunos alumnos – infinitivo

PROF-infinitivo () entonces juntos apasionados una cosa loca con el verbo está en el imperativo y en el infinitivo ¿vale? Si no aparece así entonces vienen antes () vamos a ver aquí ¿se ve? Con las gafas rojas () miren están ahí nuestro amigo y Garfield observen eso () y ahí el amigo tonto habla había planeado comer lasaña esta noche había planeado comer lasaña esta noche pero no tú te la comiste toda/ mira la situación de Garfield () había planeado comer lasaña esta noche tú Fernando el gato Fernando la comiste toda te-la-comiste toda ¿la hace referencia a?

Alumnos- lasaña

PROF-lasaña entonces te a ti te la comiste toda () eres tan egoísta Garfield muy solidario como siempre él está bien puedes oler mi aliento oler mi aliento la lasaña está en la panza () pero el verbo aquí ¿está en el infinitivo? ¿cuál es la situación que aparece ahí? Comiste () nosotros vimos ahn está en el infinitivo no

INF. 1- está en el pasado del indicativo

PROF- pasado () Natasha tú estás estudiando mucho () Natasha nunca voy a olvidarme de ti nunca tú no estarás en mi pesadilla no tú estarás en mis sueños

Alumnos – oh oh

INF. 1- gracias gracias

PROF-ahora esta mujer que me hace sufrir

INF. 9- yo no merezco

PROF- estarás en mis pesadillas

INF. 1 – no te pongas celosa

INF. 9- ((se ponen a reír))

PROF-pero vamos a terminar con Mafalda nuestra amiga Mafalda () ahí está Lis Lis es la novia de nuestro amigo () Lis y yo nos/ ¿todos están comprendiendo?

Alumnos – sí sí

PROF-Lis y yo nos divertimos mucho anoche/ presta atención que anoche es diferente de por la noche yo voy a comer lasaña por la noche si yo digo comí lasaña anoche es la noche anterior ¿vale? Anoche ¿tranquila monitora Natasha? ¿tranquilos?

Alumnos- sí

PROF-lis y yo nos divertimos mucho anoche la noche anterior ahí Garfield eso es lindo mira la cara de él eso es lindo y el amigo () ella habló y habló sobre ti habló sobre ti Garfield es una dama dulce porque se acordó de mí dulce sí () traducción simultánea () muy bien y como necesitabas ponerte a dieta y como necesitabas ponerte a dieta entonces ves que está en el imperativo

Algunos alumnos –no en el infinitivo

PROF- está en ele infinitivo () ahí Garfield contesta que debería hacer era afeitarse la cabeza ella debería afeitarse su cabeza la cabeza no es afeitada la barba () los hombres que llevan barba afeitan la barba y ahí Garfield habla ella debería afeitarse su cabeza ((no se entiende)) pero qué tenemos hacerse ponerte juntos todos juntos () para terminar la sesión de tiras tenemos Mafalda que me encanta ()

INF. 4- me gusta mucho

PROF-¿te gusta? Yo tengo un librito con las cien mejores tiras () si alguien quiera puedo dejar en la copia () para que saquéis copias ahora no vas a necesitar pero para impartir clases es muy interesante y ahí Mafalda está un poco rabiosa ¿está tranquila?

Alumnos- no no

PROF- ¿por qué tengo que hacerlo? Ella no está tranquila miren la cara de ella ¿por qué tengo que hacerlo? Ahí su mamá su mamá que se parece a vuestra profesora porque te lo ordeno yo yo no mando aquí () yo que soy tu madre te lo ordeno y ahí Mafalda piensa y habla si es cuestión de títulos yo soy tu hija

Alumnos – ((se ponen a reír))

PROF- tú eres mi madre y yo soy tu hija y nos graduamos en el mismo día mamá () miren qué interesante si es cuestión de títulos yo YO soy tu hija y nos graduamos en el mismo día () realmente el día que Mafalda fue la hija su mamá fue su mamá () ¿por qué tengo que hacerlo? Junto por qué tengo que hacerlo () la mamá muy democrática porque yo te lo ordeno () mira te-lo ordeno () porque yo soy tu hija () y por qué eso para que podamos ver que hay momentos que los pronombres complemento aparecen juntos y hay momentos que ellos aparecen separados es decir separados del verbo o

juntos al verbo () y que está pasando con vuestros trabajos un zamba () porque estás poniendo esto por ejemplo quierola

INF. 1- ¿quierola?

PROF- eso () una cosa tiene que ver con la colocación pronominal otra cosa tiene que ver además de la colocación pronominal la cuestión de la sustitución yo iba a comer lasaña por la noche no puedes comerla () entonces en comerla LA está haciendo referencia claramente a la lasaña () ahora el grupo que es muy profundo está poniendo cosas del otro mundo () el tío habla yo quiero una casa quierola () yo pregunto quierola el verbo está en el infinitivo quiero quiero () el tío para matarme más yo quierola la misma cosa que eu vi ela () la desgracia española la desgracia el verbo no está en el infinitivo el verbo no está/ ¿cómo aparece? ((la profesora hace notaciones en la pizarra)) llámame vamos a ver aquí () ¿por qué viene junto? Porque tenemos un verbo en el imperativo ¿no es así?

Algunos alumnos – sí sí

PROF- ¿por qué aparece junto? Porque es imperativo () ¿cuál es la otra situación?

INF. 1- el verbo en el pasado no

INF. 9- infinitivo

PROF- eso infinitivo () ¿quién está con aquella hoja de la semana pasada dietas? El texto

INF. 13- la música

PROF- no no es la musiquilla no () aquel texto dietas () eso da una miradita ahí () reprimirme Garfield habla en algún momento reprimirme habla en algún momento ¿cuál es la otra que vimos? ¿alguien se acuerda? ¿qué habla mafalda? Miren deprimirme el verbo está en el infinitivo () mafalda habla por qué tengo que hacerlo está en el infinitivo hacer entonces está todo junto infinitivo hacerlo ¿vale?

INF. 5- vale

INF. 7, 8 y 9- vale

PROF- pero hay otra situación también () busquen en el texto ()

INF. 1- haciéndola

PROF- ¿cómo? Haciéndola () ¿cuál es la otra situación

INF. 1- comentármelos

PROF- ahí es infinitivo ¿no es? El verbo está en el infinitivo entonces los pronombres vienen juntos comentármelos ¿perfecto? Alguien habló haciéndola gerundio () ¿hay otro? ¿aparece otro? Yo quiero otra situación con gerundio () miren cuando los verbos están en el imperativo afirmativo en el infinitivo o gerundio lo que pasa () es la enclisis () en español no hay mesóclisis () enclisis

INF. 13- gerundio

PROF-dime

INF. 13 – escogiéndolas

PROF- muy bien es-co-gién-do-las () el verbo está en el gerundio () entonces miren eso es serio () imperativo infinitivo y gerundio enclisis después del verbo y junto () próclisis antes del verbo () entonces eso no procede porque el verbo está en el presente de indicativo este verbo no está en el imperativo en el infinitivo tan poco en el gerundio está en el presente de indicativo yo quiero entonces lo correcto sería yo la quiero () cuando Mafalda pregunta ¿por qué tengo que hacerlo? Porque te lo ordeno yo () te-lo-or-de-no-yo () entonces el pronombre de persona y el pronombre de cosa viene antes del verbo ¿por qué? Porque el verbo no está en el imperativo afirmativo en el infinitivo y tan poco en el gerundio ¿comprendieron eso? ¿comprendieron? ¿comprendieron? ¿tranquilo Fernando? ¿tranquila Natasha? ((la profesora pregunta a casi todos los alumnos si han comprendido))

INF. 4- siempre que el verbo no está en el imperativo en el infinitivo y en gerundio vienen antes

PROF- eso () observen en esta ficha dietas aquí tenemos los pronombres complementos ¿cierto? ¿es para hacer en casa? No lo único que yo quiero es que todos me traigan esta ficha en la próxima clase ¿vale?

Alumnos – vale

PROF-vamos a ver siempre ocurre la próclisis cuando el verbo no esté en el infinitivo en el imperativo afirmativo y en el gerundio ()

INF. 16- si no aparece en esos casos

PROF- si no aparece en estas formas verbales ocurre la énclisis ¿vale? Hay una señora que quiere hablar con el grupo para que sigamos enseguida

TRANSCRIÇÃO DA AULA DE P2

PROF-- la diferencia de información... y después, sólo después de eso ya pasa para los electores y la contratación es inmediata...

INF. 1- alguien fala algo

PROF- haha... Bueno, si acordáis el último día después de distribuido una cantidad grande de papeles que hay para devolver... ha... algunos... creo la mayoría aquí no está... bueno...si os acordáis el último día nos quedamos... nos quedamos en / terminamos el análisis de los principales factores que tienen influencia en el proceso de enseñanza de lengua extranjera... particularmente español enn y hablamos un poquito de metodología y estrategia didáctica y nos faltó el tema de educación especial hein nos faltó este temita que si recordáis en el final de la clase yo dije que era uno deee lossss...

temas que talvez eeeee son en este momento más importante... dentro de la educación y en el que hay más reflexión y que hay un crecimiento mayor en términos de Brasil... otro tema que está siendo muy prioritado... por lo menos lo tengo que en el programa...por ejemplo es la cuestión de étnicas sobretodo del aspecto eeee esta semana con la conciencia negra ayer ha tenido la conciencia negra, ¿no? atendiendo... todas las discusiones de inclusión racial, deeee prácticas compensatorias es otro de los puntos en que el país está reflexionando más, está realizando muchos encuentros, conferencias para llegar a un punto un poquito mejor de lo que [...] de la educación especial yo creo que quien trabaja en educación especial...tiene una persona que no está aquí hoy... ahora

INF. 2– Arturo, yo creo

PROF– es Arturo, ¿no?... había alguien más trabajaba en

INF. 2 – Yvone

PROF- Yvone...yo creo que era yvone sí

INF. 2 – no, yo creo que Arturo tiene una alumna de quinta serie[...] pero no sé si se sitúa en eso... creo que no, creo que es solamente una alumna

PROF- entonces, de la educación especial tengo aquí este libro este libro portugués eee de las voces este libro trata de las primeras experiencias y algunas reflexiones sobre este asunto a mí el artículo que me ha gustado más es justamente el que trata de experiencias en España. ¿por qué la experiencia de España puede tener un valor especial en relación a la educación especial? Porque son países que han vivido prácticamente siempre en guerra... sabéis que España del 36 ó del siglo 39 tuvo una guerra civil se dice que murieron, fijaos de veinte millones de habitantes se dice que murieron setecientas mil personas... ee y otras tantas con graves secuelas o más con graves secuelas o lesiones provenientes de la guerra... no ha llevado a la muerte pero dejaron secuelas importantes de todo tipo. Ve, entonces España, un país que sale de la guerra en el 39, y ve Europa de 40 ó 44 en una guerra mundial. ¿qué pasa? Un país que tiene mucha gente herida, con problemas de locomoción, con problemas eee físicos, orgánicos provenientes de la propia situación [...] tiene que preocuparse con una población grande que necesita una atención especial. Entonces, hubo en España lo que se llama una organización nacional, que existe aún, la Organización Nacional de los ciegos españoles... el nombre es ONCE ¡qué curioso! Esta tal de ONCE... eee aglutinaba personas con deficiencia visual y les permitía una lotería una pequeña se llamaba los ciegos...la gente compraba una especie de bicho ahnn la lotería unos sorteos que se llamba los ciegos y se ponían unos puestecitos en la calle y el ciego te vendían, ellos compraban a los ciegos... mucha gente compraban a los ciegos también para ayudar al ciego. Pues no es... eso creó en dictador Franco y eran concesiones que se hacían mucho en función de la propia gente que había apoyado Franco, los de derecha, los de izquierda no tenía oportunidad... y ahí lo qué aconteció con esta [...] esto en el principio se repartía simplemente un poco de lo que ganaba, les daba condiciones de vivir mejor, pero fue sobrando dinero, se fue acumulando dinero, fueron creando instituciones especiales para ciegos... ve lo que era la filosofía de las educaciones especiales. Entonces, los ciegos conseguían crear instituciones especiales para su propia educación e instituciones que van adquiriendo una cierta un cierto carácter, un cierto peso. Pero una educación de exclusión, de separación, de segregación. Pues este ONCE actualmente es posiblemente la segunda o

tercera empresa de capital de España. Hay la famosa Telefónica...estamos por ahí, tal vez algún banco y después viene esta, tal vez la de petróleo... no sé, y después viene la de los ciegos. Es la empresa capitalista, o una de las, con más dinero de España... sólo con la explotación de una pequeña rifa de un pequeño sorteo que se vendían en las calles. Podéis verlo eee en la internet os gusta ver la internet les dicen los periódicos siempre el número de los ciegos que les llamaban iguales, les llaman iguales, iguales para hoy el número de suerte y eso da tanto dinero que actualmente es una de las mayores empresas capitalistas de España y financian de todo, todo dinero [...] entonces de esa necesidad que las guerras trajeron dicen que la sociedad se organice para dar respuestas a estas necesidades a medida que tú te organizas esos mismos que se organizan reivindican más, exigen más, obligan a reflexionar más, o sea, si tú mantienes al que tiene una necesidad especial aislado, ¿qué se puede esperar? ¿qué se puede esperar? Una ayuda de beneficencia [...] una relación individual... tienes una necesidad especial yo te ayudo, yo te apoyo, pero cuando tú organizas a aquél que tiene necesidades especiales va descubriendo, descubriendo y exigiendo actitudes especiales del poder público. ¿y qué en términos de educación, que es lo que nos interesa, cuál es la gran evolución? Eee ¿quién me la dice? Vamos a ver...? ¿cuál es? Cuál es el momento.../ ¿cuál es... así a lo que hemos llegado a este momento como la gran reivindicación de aquellos que tienen necesidades especiales? ¡ánimo!

INF. 2 la gran evolución

PROF- hein

INF. 2 – ¿estás preguntando...: la gran reivindicación de los ciegos?

PROF- sí ¿cuál es? sí el punto de llegada en que estamos hoy en relación a la educación especial ((silencio en el grupo))

INF. 2 – ah, ...

PROF-yo ya dice una ((no se comprende))... Ronaldo... ¿no?

INF. 2 – no sé donde quieres llegar

PROF-no sabes dónde quiero llegar

INF. 2- ha ha ha ha

PROF- yo voy a preguntar a Julia ((no se comprende)) ánimo

INF. 3 - ¿inclusión?

PROF-he la inclusión

INF. 3- ¿la inclusión?

PROF- la inclusión... he

INF. 4 - ser

PROF- - ¿ser? ¿ser?

PROF-es obvio que::

PROF-no ser segregado: diga diga diga

INF. 4- no no es porque... esto es tan:: todos quieren la inclusión no solamente los necesitados

PROF-sí, Natasha eso es una cosa reciente eso es en Brasil tú lo encuentras a partir de la década de noventa ((silencio)) en España empieza en la década de ochenta sus movimientos en que las leyes de educación:: parte PA::ra eh que las escuelas integren aquellos que tienen necesidades especiales ((silencio)) si miramos un poquito más para atrás veremos que las propias escuelas que nosotros estudiamos

[HABÍA alumnos especiales?

INF. 4 – sí

PROF- sí

INF. 4- sí, en la mía sí

OTROS – había sí muchos

PROF-¿qué años más o menos? ¿noventa? ¿no?

INF. 2- empezó ya ya 2002

INF. 5 – ¿empezó dos mil:: dos mil:: DOS MIL

INF. 2 -¿ DOS MIL?

INF. 4 – no es porque mi escuela

INF. 5- dos mil dos mil uno dos mil dos

INF. 4 – mi escuela siempre ha acogido estas personas con necesidades especiales... entonces ya era una::

INF. 5 – no no en en: mi caso desde los años noventa había alumnos especiales

INF. 2- yo sólo estudié con una

INF. 5- desde la quinta sería: NO:: desde mi /.../ desde que yo e::ra /.../

PROF- simplemente

INF. 5 – e: segunda serie

PROF- segunda serie del principio, ¿no?

INF. 4- pero sabiendo que no es una:: cosa:: ah por ejemplo común para todas las

INF. 5- [o sea noventa y dos tres

INF. 4 -escuelas /.../ hay escuelas que se recusan

PROF– hay escuelas que no aún

INF. 4 – sí::: hay escuelas que no aceptan porque no tiene la no tiene la:: ah /.../ la preparación no tienen la preparación

PROF- [no tie::ne gente prepara:::da no estar prepara::da no tiene preparación

INF. 4 – sí, entonces dicen NO es prácticamente esto no estoy preparado para recibirlos

PROF- ¿cuál es vuestra experiencia? ¿dónde tú estudiaste había estudiantes especiales?

INF. 6 – ((dice que no con un gesto sencillo reproducido por su cabeza))

PROF- ¿has estudiado con algún alumno ciego?

INF. 6 – no había ninguno

PROF- ¿ y tú?

INF. 7- no

PROF- tampoco ves: depende

INF. 4 – porque mi escuela era preparada

PROF- ¿qué escuela has estudiado?

INF. 4- escuela parque

PROF- escuela parque una de las primeras: una de las primeras era una de las primeras

INF. 5 – [la mía también se for assim mai mai mainuestra también ENTONCES

INF. 2 – [ha ha ha Natalia sólo vive /.../ sólo habla de su escuela

INF. 4 – sí porque es así: él me ha preguntado

PROF- aquí tenemos la escuela pol/.../ ¿no?

INF. 2 – es verdad

PROF- Prácticamente de los años noventa tiene esa práctica de /.../ pero esto YA ac::tual::men::te es LEY en su país es una ley actualmente las leyes de educación eh:: eh :: pre:su:po:ne y describe la integración también prescri:be que haya eh:: profesionales pre:pa:ra:dos y que haya condiciones especiales para ocurrir la inclusión bien yo decía de la experiencia de España... la experiencia de España ((pausa)) GRACIAS a aquel país que ... muchos en guerras y esto trajo realmente problemas muy serios hubo un avance mayor por ejemplo en un país como el nuestro eh:: la guerra no ha sido una constante ¿eh? a no ser hoy el tránsito hoy hoy la gran realidad que crea algún tipo de deficiente físico eh:: es la mutilación a través del vehículo ahí crea realmente necesidades especiales: personas que sufren problemas menTAles fíSICOS de inmovilidad de:: capacidade de aprehensión audición: etecétera hoy en día es muy polarizados por la sociedad por los deporTES más intensos o por el uso de los coches o una vida:: estresses exceSIVO: que crean necesidades de:: carácter mental ... posiblemente de cada diez ciudadanos dos tengan necesidades especiales

INF. 5- ¿de cada diez?

PROF- con certeza uno si vamos a incluir eh: los superdotados gente /.../ dentro de las necesidades especiales /.../ bueno los superdotados que:: en muchas esCUElas pasaban por como incapaces ho ho ho sólo porque no se adaptaban a:: al ritmo por ejemplo bueno entonces ya habéis pasado este libro /.../ ya podéis ver que: ya ha llegado algún: tú:: /.../ ¿tú has? ¿ tú tienes experiencia con educación especial, verdad?

INF. 8- sí, tengo tengo una alumna que:: tiene deficiencia visual

PROF-cuenta un poquito

INF. 8 – en el principio:: fue::: muy difícil:: porque estaba en casa / en clase cuando llegó la alumna entonces fue: /.../ la sensación porque usando gafas creo que estaba usando gafas pero una persona conocía entonces me quedé un poco extraño /.../ en el principio pensé que fue un caso de visión subnormal o sea que la persona: no::: no tiene la totalidad de la visión pero NO era totalmente ciega entonces fue muy difícil porque la propuesta de:: de la enseñanza de español con énfasis en la comunicación:: es un poco difícil en este caso ¿POR QUÉ? Porque ah::: /.../ es muy difícil todo que nosotros vamos a trabajar en la clase todos tenemos que hablar si fue una frase que vamos a colocar en la pizarra tenemos que decir entonces TODO TODO TODO los:: todos los ele:: elementos de la frase tú tienes que decir para que el alumno podrá pueda

PROF- [pueda acompañar

INF. 8 – el ritmo de la clase y::: es interesante porque en las:: tres primeras clases yo me quedé completamente confuso porque mi novia tuvo un alumno que:: que tiene deficiencia pero era niño y tenía siete años entonces era otro contexto PEro con español creo que era más difícil porque es una lengua extranjera entonces cómo nosotros vamos a trabajar una lengua extranjera con una persona con este tipo de deficiencia porque si en portugués ya es difícil imagina con el español o con inglés: entonces me quedé completamente con:fuso:: ¿cómo voy a trabajar? La aula /.../ la la:: solución que encontré fue:: en primer lugar no no voy a hacer actividades diferenciadas o sea a los demás alumnos voy a hacer tal actividad PAra este en especial otra NO porque pri/.../ tenermos que partir del principio básico de que todos somos iguales algunos algunas personas tienes limitaciones pero eso no las hacen diferente de los otros... entonces era la misma actividad entonces yo pedía:: escriba un texto y él escribía el texto después me traía yo corregía CLARo había siempre siempre una persona o:: su madre o su abuela que iba con él siempre a la clase pero él participaba mucho mucho de la clase [participa porque aún nosotros tenemos clase] y::: para mi sorpresa es un un:: de los mejores alumnos de la clase el más /.../ mejor que que se ha desarrollado en aprendizaje del español sólo hubo un momento en que yo dice voy a hacer un examen con todos los alumnos y él se quedó nervioso ¿CÓMO voy a hacer el examen? No para este caso voy a hacer un examen oral una evaluación oral porque:: iba a hacer muy difícil por:::que además de la de la limitación hay::: el problema de los de los acompañantes entonces una veZ creo que fue su abuela fue a la clase lo dejó y se fue entonces él se quedó solo

INF. 4- ¿cuál es la edad de él?

INF. 8- hum

INF. 4- ¿ya es adulto?

INF. 8- tie:::ne veinte:: cuatro años entonces no no /.../ fue un poco difícil porque no no la abuela no hacía ninguna anotación para él entonces tuve que llamar la abuela y hablar mira es bueno que te quedes en clase y hacer algunos apuntes porque:: eh eh:: principalmente principalmente por causa de la grafía la grafía es diferente entonces es bueno para que tú puedas hacer los apuntes necesarios para que Alex pueda estudiar en casa [Alex es el nombre del alumno] pueda estudiar en casa ((no se entiende))

INF. 4- ¿pero él ya tenía alguna experiencia con la lengua o no? o solamente ha aprendido en la ((no se entiende))

INF. 8- creo que en la escuela porque él va a hacer el segundo grau ahora entonces

INF. 4- [pero la escuela es ésta la escuela con muchos alumnos y la oportunidad ((no se entiende))

INF. 8 [es

INF. 4- ¿es un grupo con poco alumnos?

INF. 8- un seis () es muy difícil porque además de la de la cuestión relación profesor alumno no es fácil porque la primera experiencia yo he entrado

INF. 4- [claro porque no recibimos ninguna preparación en ningún lugar nosotros profesores no recibimos preparación entonces no tenemos muchas veces no sabemos qué hacer nos gustaría mucho ayudar pero cómo

PROF- [siendo familiarizarla

INF. 8 [no no es familiarizado no el alumno viene igual para clase y pronto y tanto que en ese a ver con los coordinadores bien creo que es necesario hablar con el ayuntamiento o con el órgano responsable para que una persona venga o hacer una capacitación con los profesores de lengua o trabajar con estos alumnos que es lo que ocurre en el ayuntamiento de Recife hay un profesor itinerante que trabajan con estos alumnos específicos él tiene una capacitación para eso pero fue una experiencia muy interesante

INF. 3- está siendo

INF. 8- está siendo e e

INF. 4- es bueno que en la próxima vez tú ya sabes más o menos como como comportarse

INF. 8- es fue bueno en el principio muy difícil

INF. 4- claro principalmente por eso porque no tenemos una preparación necesaria ((no se entiende)) no sabemos como reaccionar pero después con la experiencia tú ya puedes es

PROF- ve Inf8 yo creo que eso que tú estás comentando es un punto un punto clave

Universidad podría darnos una asignatura **INF. 4** [incluso la

PROF- [a mí me pidieron una capacitación y yo

INF. 4 [sí pero es electiva no

PROF- [yo necesitaría ser capacitado () ves yo necesitaría ser capacitado

INF. 4- [bueno tenemos todos los tipos de alumnos no solamente alumnos normales tenemos todos los tipos debería ser una asignatura obligatoria en todas en todas las licenciaturas

INF. 3- dicen que será obligatoria ahora no sé si

INF. 4 [claro es importante para todas las licenciaturas

PROF- libras está entrando libras está ((no se entiende)) como disciplina obligatoria en todos los currículos de licenciatura de enseñanza superior el curso de libras

INF. 4- ya es un avance ya es un avance ((no se entiende))

PROF- incluso ha habido un curso ahora de capacitación

INF. 4- sí es verdad

PROF- y se ha eh en este mes en este mes pasado hubo un curso aquí es un gran avance ahora ves que yo he notado aquí la cuestión que Arturo ha tratado y me gustaría que vosotros habláis es igual o sea el alumno es igual que todos o es diferente

INF. 4- no es claro que no no es igual

Alumnos y profesor- se ponen a reír

INF. 5- la cuestión física en la cuestión física no es por causa de sus limitaciones pero en la cuestión cognitiva creo que somos iguales ahora depende del problema depende

INF. 4- sí sí

INF. 5- depende por ejemplo un alumno que es dislexo un alumno que es hiperactivo ahí sí

INF. 4- autista

INF. 5- autista ahí sí hay que tener una ahí son problemas un poco algunas síndromes ahora un ciego un sordo

INF. 4- sí un ciego sí a causa de sus limitaciones se queda muy complicado para aprender pero en ese caso el hiperactivo no va a acompañar claro que no

INF. 5- en esos casos

INF. 4- en esos casos sí él ha preguntado los alumnos son diferentes yo he

INF. 5- depende depende

INF. 4- sí

PROF-ahí en este libro gente fíjate a ver que a ver ¿sabes que este libro nos dice tía?

INF. 3- que nos dice

PROF-sí que todos los alumnos somos especiales

INF. 4- sí

PROF-todos somos especiales

INF. 3- hay algunos que tienen problemas de concentración

INF. 4- todos tenemos un tipo de limitación

PROF- todos somos especiales

INF. 5- es verdad es verdad () algunos más que otros

PROF- entonces la educación la educación es una educación que debe ser de inicio individualizada eh como la escuela Parque creo que tiene es concepto ¿no? () en esa conciencia claramente entonces si todos somos especiales

INF. 4- feliz cumpleaños

Alumnos y profesor canta Feliz Cumpleaños para una alumna que ha llegado retrasada – cumpleaños feliz deseamos a ti que lo pases muy bien cumpleaños feliz

INF. 4- muchas felicidades muchos años en tu vida

INF. 8- treinta y cinco años

INF. 5- cuarenta

INF. 11- veintisiete

INF. 4- cincuenta

INF. 8- sí sí claro

INF. 7- profesor profesor

PROF- estamos tratando de la educación especial ánimo diga

INF. 7- en la escuela que doy clases de portugués por la noche había niño que hacía lío porque no conseguía mirar la pizarra después fue que la profesora descubrió que él tenía una visión baja entonces a partir de ahí eh él consiguió tratamiento y ahora participa bastante de las ((no se entiende))

INF. 8- hubo una vez eh enseñaba en una enseñaba media en segundo año y nosotros trabajábamos asignatura de sociología y trabajamos la cuestión de la deficiencia entonces hubo un caso de una profesora que era ciega y hubo una alumna sorda

PROF-- sorda

INF. 8 – entonces fue una situación muy interesante él él hablando para nosotros bien yo era ciega el alumno sordo cómo voy a dar clase () entonces ella fue alfabetizada y daba todas las clases escribiendo mismo sin ver solamente por causa del alumno

INF. 3- bueno estás hablando del caso que pasó en fantástico

INF. 4- sí del alumno de Luciana que es una alumna de aquí

INF. 8- sí

INF. 4- es una pedagoga creo pedagoga no sé y que es ciega entonces una día estaba escuchando en la radio un hombre que vendía libros pero no conseguía leer porque no sabía leer

INF. 3- no sabía

INF. 4- no el hombre no sabía leer el hombre era analfabeto la chica pensó bueno que ironía ¿no? un vendedor de libros que no sabía leer () entonces bueno convivía con los libros y ni siquiera leer los títulos entonces ella ha escuchado esta historia en la radio y ha dicho bueno yo tengo que hacer alguna cosa y bueno una ciega dando clase para una persona que no sabe leer entonces no sé quien ha descubierto esta historia si ha sido Faustão en el programa ha ido allá hacer el reportaje en la escuela es una alumna de Luciana que es

PROF- ah sí Luciana contó el año pasado no el caso de la alumna

INF. 4- bueno ha sido ha sido nacional la transmisión en la televisión y bueno es para como puede ser eso entonces una persona que es ciega que tiene la preocupación que las otras personas puedan leer también porque quiere también que la persona tenga la inclusión social así como ella ella infelizmente no puede tener tanta inclusión social pero el tío que no sabe leer por lo menos si consigue leer va a tener un poco más de inclusión es eso es muy interesante

PROF- estoy anotando aquí alguno algunas cuestiones que no se pueden quedar como relaciones relaciones permanentes que han más o menos ha ido saliendo en las diferentes intervenciones () la primera es ésta que estábamos de alguna manera estamos sobre la que estamos reflexionando ahora somos iguales y diferentes del punto de vista de la ciudadanía alguien decía creo quien era que decía del punto de vista ciudadano somos todos iguales no sé quien era

INF.4- Junior

PROF-era você junior () del punto de vista como ciudadanos todos somos iguales o sea todos tenemos que tener por lo menos las mismas oportunidades () ahora una sociedad democrática como en una familia bien estructurada aquél que tiene en la medida que tiene una necesidad especial el estado o la familia tiene que darle oportunidad de acceso de acceso () si yo tengo una limitación física que me impide andar porque soy un niño de seis meses tengo que tener alguien que me ponga la comida eh el biberón me de el biberón la teta el pecho que sea hay el acceso es lo que tiene un poco para el estado tiene que ser diferenciado él viene cada uno realmente

somos diferentes () la utopía de la enseñanza y ahí yo diría la enseñanza de lenguas es el trato diferenciado para cada uno () dentro de la perspectiva que estamos trabajando en este curso de la interacción la interacción puede ser pésima

INF. 4- tiene en wy creo que ella tiene que curso de inglés en brailler creo en wy creo que es bueno pero solamente en inglés ((no se entiende)) bueno si ya puede hacer eso con inglés puede hacer con otra lengua

PROF- aunque como él mostraba la aula actividad auditiva () más eh intensificada permite al alumno un alcanzar la posibilidad comunicativa ah incluso superior a la de aquél que tiene las posibilidades motoras eh eh más ampliadas () creo que va mucho del interés de la motivación de esos otros factores que estudiábamos las clases pasadas () ahí está un poco yo creo que aquel libro me encanta los artículos están todos en español tiene varias reflexiones muy importantes pero una de esas hay una que dice todos somos especiales () si una escuela me trata a mí como un especial yo soy clase A yo soy especial es yo no soy un problema yo soy una contribución yo soy un aspecto diferenciado especial yo soy alguien especial () en una clase de español cuando de lengua extranjera cuando nosotros tenemos un grupo de quince y veinte alumnos prácticamente tenemos la posibilidad de que cada uno sea especial () en el texto de la de la autora de habla ((no se entiende)) ya hablamos eso la propia legislación española prevé se pueda alterar el currículo y adaptar el currículo a necesidades especiales que no hay la misma exigencia como tú llegaste a la conclusión () yo tengo que hacer una evaluación diferente diferenciada porque si todos somos en el fondo diferentes porque yo voy a medir todos por el mismo rasero voy a medirlos todos por la mismo con el con la misma eh mismo mentalismo de evaluación () entonces el propio currículo puede ser diferenciado incluso en disciplinas diferentes porque claro en la educación especial estábamos hablando el caso más fácil del ciego pero alguien ha citado problemas de la fasia la sordez problemas más relacionados con el funcionamiento del cerebro que crean dificultades especiales para determinados campos del conocimiento ¿quién ha levantado la mano? ¿has sido tú?

INF. 5- cuando has hablado ahora en la cuestión de que todos somos especiales hay una profesora que yo ya dijo en una clase no me acuerdo más una profesora de enseñanza eh del antiguo primario segunda serie cuarta serie en un prueba pidió en una cuestión estructuralista pidió que los sinónimos para algunas palabras entonces un alumno ha pu/ un sinónimo para la palabra casa y un alumno ha puesto quartinho y el otro ha puesto presidio entonces la profesora por supuesto ha puesto eh errado y casa residencia aquellas cosas bien in

PROF-formales

INF. 5- informales más tradicionales y después ella fue hablar con los alumnos porque ha puesto quartinho casa quartinho por qué has puesto presidio no es sinónimo uno ha dijo que morava en un quartinho en Olinda () entonces casa para él era un quartinho y el otro ha dijo que su padre vive en un presidio la casa del padre de su padre es un presidio entonces entra un poco en lo que has dijo que cada uno especial porque tiene su mundo tiene su característica eh hay que llevar en consideración también toda su vida no so los conceptos informales de la asignatura por ejemplo hay que entender porque si el alumno escribió aquello es porque tiene una intención pasa por algo es eso

PROF-hay el libro que yo he traído que decía que el título es aproximadamente eh no existe el alumno incapaz algo así no existe alumnos incapaces o alumnos malos es un tema es un tema para debatir eh no me lo he traído porque es un poquito exagerado pero es una línea una línea en términos de individualización del aprendizaje o sea la única manera si la escuela consigue adaptarse a las necesidades de cada alumno obviamente la escuela será mejor obviamente la escuela será mejor ahora es un mensaje es un mensaje supone una estructura supone una capacitación () capacitación más estructura () si la escuela es todo apretao clases de sesenta tú me dirás como un profesor puede desarrollar una educación individualizada una evaluación individualizada un currículo individualizado o sea la escuela tiene que tener estructura di di

INF. 5- yo doy clase eh en una escuela que la quinta serie en un aula pequeña que tiene cincuenta y cinco alumnos los niños ya son agitados y en la clase pequeña no daba para caminar por la clase las sillas se queda bien próximas de mis piernas porque yo soy alto los alumnos miran mis piernas así así

Algunos Alumnos – se ponen a reír

INF. 5- hasta para hablar con los alumnos hay que ser de lejos NIÑOS NIÑOS

INF. 3- ¿dónde?

INF. 5- en la escuela que doy clases () ¿cómo voy a individualizar la enseñanza si la clase es llena?

INF. 4- no tiene condiciones para eso no tiene estructura para eso

INF. 5- no no es imposible hacer un buen trabajo

INF. 3- Ronaldo y yo estudiábamos en una aula con ochenta alumnos

INF. 5- OCHENTA Y CINCO nuestro

PROF- ¿dónde dónde es?

INF. 3- escuela ((no se entiende))

INF. 5- nuestro tercer año

PROF-¿pero era de acceso a la Universidad?

INF. 3 y 5- no no tercer año normal

PROF- ¿tercer año?

INF. 3- antes de la Universidad

INF. 8- ¿sabes cuántos alumnos tenían en mi tercer año?

INF. 3- ¿cuántos?

INF. 8- ciento dieciséis

INF. 3- Dios mío

INF. 5- pero en nuestro tercer año aún daba para caminar por la clase por el aula porque era grande pero () había cámara en nuestra clase

INF. 3- sí sí

INF. 5- era Big Brother hasta cámara había () había cámara el director cuando la clase estaba agitada por la cámara salía de la dirección e iba a la clase saber lo que estaba ocurriendo () era divertido

PROF-impresionante ¿no? bueno entonces yo creo que ahí para avanzar en la cuestión de la educación especial se necesita un estado más estructurado más estructurado porque sino lo más fácil es igualar a todo mundo tratarlo a todo y quien no resiste está fuera eh quien no resiste está fuera del sistema es un poco lo que ha venido ocurriendo () en la medida por ejemplo que nuestro estado brasileño que ha estado como todo que él tiene quien responde con los servicios a la colectividad sea municipio sea gobierno estadual sea gobierno federal en la medida que nuestro estado consigue priorizar las necesidades de la educación creo que la educación especial va a tener un un lugar especial () y aquellos que se especialicen en educación especial van a tener profesionalmente un buen lugar un lugar especial porque eso es el propio progreso la medida que unos se especializan en aquellos que otros no son capaces su función profesional es más valorada eh () entonces si yo puedo sugerir alguna cosa en ese campo es que tiene valor () ah vosotros tenéis inclinación personal tenéis que ser un poco ese corazón también le gusta que todo el mundo se encuentre bien con eso () tenéis una educación especial a la educación especial () profesionalmente yo creo que puede abrir puertas importantísimas que nada ha de especial que Brasil lo ha regredido va para tras al contrario yo creo que está habiendo una pequeña revolución en términos de la conciencia de la importancia de la educación y dentro de esta revolución la inclusión de todos () es uno de los elementos fundamentales para mí eso no tiene vuelta atrás ((no se entiende)) una social político social el el alumno pasa a ser considerado como todo alumno especial todo alumno diferente y ahí entramos en el en el punto segundo que yo he anotado cuando Arturo hablaba ¿qué ventajas y desventajas tenemos en esa diversidad? Especialmente nosotros que somos los profesores de lo diverso de la lengua extranjera del extraño ¿qué ventajas y desventajas? Quien ha tenido experiencias y ha vivido como alumnos o como profesor se ve en ese acoger las diferencias especialmente a lo relativo a alumnos especiales anda ¿quién quiere decir algo? No sé si es posible expresar eso dime

INF. 8- una cosa que es muy interesante en mi experiencia fue en el principio porque yo tenía un prejuicio en relación a eso no a la persona que tiene limitaciones pero trabajar con eso en mi clase yo tenía prejuicio no niego () entonces en el primer momento cuando vi el alumno llegó entonces yo me quedé ¿cómo voy a trabajar? Y yo pensé más un dolor de cabeza

INF. 3- sí

INF. 8- yo confieso qué voy a hacer () fui a la dirección hablé con los coordinadores pero con el pasar pasar a lo a lo largo semestre vi que es una persona como cualquier otra una persona buena interesada capaz inteligente y no tenía () y yo pensé ¿cuál es la diferencia? No hay y hablando con mi novia que ya pasó por esas situaciones y ahora está haciendo la especialización en educación especial entonces fue muy muy interesante los diálogos que yo tuve con ella y la experiencia en clase entonces vi

realmente no hay necesidad creo que el prejuicio está directamente relacionado con el miedo miedo que tenemos creo que no es no a mí no me gusta este tipo de persona creo que el problema no es el gustar pero el miedo de trabajar con eso enfrentar esta realidad () creo que en mi caso era más miedo un prejuicio un miedo travestido de prejuicio

PROF- de que llegaste a perturbar por ejemplo la clase

INF. 3- que la clase avance y el alumno no avance ((no se entiende))

INF. 5- hay que tener todo un cambio en la aula mismo en la estructura de la escuela por ejemplo en este año había dos alumnos especiales

INF. 3- Rosa y Juliana

INF. 5- Rosa y Juliana () Rosa ella era física en las piernas

INF. 3- la otra tenía síndrome de

INF. 5- de down () ella tenía una deficiencia coordinación como é?

PROF-coordinación motora

INF.5- coordinación motora

INF. 3- sí pero tenía problemas físicos también

INF. 5- entonces no era down ()

INF. 4- sí sigue

INF. 5- entonces muchas veces Rosa llegaba retrasada y todos tenían que salir para ella pasar

INF. 3- porque era así ve

INF. 5 – porque ella se sentaba en la primera cola enfrente la primera alumna () todos tenían que salir para que ella pasase

INF. 3- el aula era pequeña así había mucha gente entonces todos tiraban las sillas los pupitres

INF. 5- nosotros teníamos que tener cuidado porque ella siempre caía

INF. 3- sí me acuerdo

INF. 5- por veces era feo como é queda en español?

PROF-- la caída la caída era fea

INF. 5- era bastante fea porque nosotros la madre dice que no éramos para ayudar mucho para que ella

PROF-se desarrollase

INF. 5- muchas veces ella caía de

INF. 3- ¿cómo se llama batente?

PROF-silla

INF. 5- silla no

INF. 3- así había debajo de la pizarra

PROF- un pedaño

INF. 3- más o menos

INF. 5- caía de allí abajo y nosotros nos quedábamos preocupados con ella y ella se le/ no quería ayuda se levantaba e iba hasta su silla y se sentaba

INF. 3- andaba sola segurando en las paredes

INF. 5- segurando las paredes () cuando iba a hacer a una pregunta teníamos que tener paciencia también porque ella levantaba la mano y ella tenía dificultad de articular la pregunta () los profesores tenían paciencia tenían hasta un cariño especial por ella la clase que era hacía bastante ruido se quedaba en ese momento se quedaban todos callados

INF. 3- para que el profesor pudiera escuchar

INF. 5- escuchar se callaban escuchaban el profesor daba las respuestas y listo

INF. 3 y después el ruido nuevamente

INF. 5- cuando terminada tatantaatan

INF. 3- yo creo que ella se sentía un poco diferenciada porque la clase estaba llena de ruidos pero cuando ella hablaba se callaban () ¿qué respeto no?

INF. 5- y así yo nunca tuvo prejuicio alumnos especiales porque desde mi niñez yo estudiaba con alumnos así ((no se entiende))

PROF- bueno es di di

INF. 5- era un problema profesor porque en esa cuestión de Rosa era la física () para llegar a la escuela hay una línea de tren una línea de tren entonces la madre paraba y tenían que las personas asegurar la silla para que ella pasase

PROF- levantar la silla para que

INF. 5- levantar la silla

PROF- pasar en la línea de tren () Arturo quería decir algo di

INF. 8- a veces hay un gran problema con la postura de los familiares

PROF- ah bueno bueno bueno

INF. 8- porque por ejemplo en este caso que el amigo habló entonces si la alumna se cayó en la/ por qué no ayudar () ah porque el alumno/ ella tiene que crear en su cabeza

INF. 5- no muchas veces nosotros ayudábamos pero la madre

INF. 8- [eso es el problema si tú estás en la calle/ una persona cae tú vas a ayudar ¿cuál es el problema? Entonces muchas veces los familiares tienen esa idea es una persona que no necesita ayuda es algo muy forzoso

INF. 4- pero lo que se pasaba con Juliana era lo siguiente ella cuando andaba andaba siempre con la ayuda de un andador de un andador ella pasó muchos años con ése con este aparato () entonces después de mucho tiempo la familia ha dicho que ella tenía la posibilidad podría tener la posibilidad de andar sola entonces vale sacaron quitaron el andador y/ yo conocía yo estoy descubriendo ahora que es la misma escuela entonces después ella pasó a andar sola () segurando en las paredes y bueno era inevitable ayudarla cuando cuando víamos que ella andaba hacía un esfuerzo tremendo para andar no se equilibraba claro que vamos a ayudarla aunque la familia dijera no () sí gente era inevitable claro que hacíamos de todo para dejarla caminar sola y ella conseguía muchas veces pero muchas veces cuando ella ah bueno tenía una clase de diez minutos tenía que andar a prisas y bueno ella conseguía locomoverse pero muchas veces cuando ella se desequilibraba qué vamos a hacer quedarnos parados mirando la escena entonces ayuda sí claro () es porque ella siempre andaba con el andador

INF. 5- ella ya llegó allá sin andador sin andador ya caminando normal

INF. 4- ¿qué año esto?

INF. 5- dos mil dos

INF. 4- bueno ha sido el año que yo terminé

INF. 3- sí pero ella ha llegado después del intermedio del año

PROF- entonces estábamos todos viendo ventajas y desventajas y yo he anotado con mucho cariño esta reflexión creo que es natural que tengamos es natural que tengamos prejuicios de problemas que nos pueden crear de dificultades la clase no va a andar y qué voy a hacer y el ritmo y el aprendizaje y los otros van a quejar prejuicios () ¿cómo superar esto? Después el otro aspecto que me pareció claro cuando hablabas es que la presencia de una persona que tenga algún tipo de que requiera cuidado especial por ejemplo a respecto de la locomoción acaba suscitando efectos cuidados lo cual no parece tan malo lo cual no parece tan malo así para la gente que está en un proceso de aprendizaje () que la bondad el cuidado el interés por el otro surja superando el individualismo en el que estamos prostrado no parece ser negativo para la educación al contrario creo que crea un efecto

INF. 2 - había un caso de aula en que había un chico que tenía una

PROF- después tú hablas

INF.2 - es de educación especial

PROF-estamos escuchando ((hace referencia a los amigos que están charlando))

INF. 2- había un chico que no tenía una pierna entonces nosotros estudiábamos en un aula que era debajo de un ((no se entiende)) y en el inicio del año olvidaban de eso y

pulsieron todos encima y olvidaron que él también estudiaba con nosotros entonces en el inicio del año fue esta confusión () el director fue allá y dijo con problema y tal vosotros sabéis que tenemos un alumno está entre vosotros Ricardo no va a poder subir la escalera entonces tendréis que bajar para otro aula y todos prontamente se levantaron del aula y se fueron porque todos querían mucho a él

INF. 4- aquí abajo tenemos un problema de eso que es un estudiante de economía

INF. 3 – no no yo creo que ya se ha formado

INF. 5- para que él subiese la escalera

PROF-era un peso un peso impresionante () muchas veces

INF. 5- yo también ya ayudé

INF. 4- claro todos tienen que ayudar ((no se entiende))

PROF-entonces en una sociedad tan que tiene una tendencia tan egocéntrica como la capitalista como la nuestra e lecho de asumir esas diferencias acaba siendo positivo

INF. 4- muchas veces

INF. 3 [no sé lo que pasó con la directoría de aquí que hace muchos años que yo ((no se entiende)) y hasta ahora

PROF- [espera era una inclusión que ((no se entiende))

INF.3-[sí después de mucho tiempo cuando si es graduado

PROF- [algo es algo ((no se entiende)) mejor sería poner unas cuerdas levantar y pero vamos es qué es que aquí en campo de las ventajas y desventajas teníamos que pensar como asumir la diversidad acaba siendo realmente algo que nos enriquece algo que enriquece la convivencia o sea la uniformidad es ((no se entiende)) la uniformidad es la reforma casi que vegetales ((no se entiende)) hierba que sale del ((no se entiende)) que sale iguales ((no se entiende)) si hay viento o si hay sol y sale así () bueno yo creo nosotros como seres humanos la diversidad es lo que más nos enriquece da más sabor a la vida y en lengua extranjera es el paraíso la diversidad () trabajamos con culturas diferentes y ((no se entiende)) que pensemos que no es fácil que hay que capacitarse hay que prepararse hay que tener estructura () tú que levantaste la mano

INF. 5- otra desventaja en relación eh a eso todo también que muchas veces los profesores no saben que los alumnos tienen una necesidad especial así digo en relación a la cuestión del cerebro eh que es () en relación a los alumnos por ejemplo dislexo o hiperactivo yo tengo un alumno que él estaba dando haciendo el trabajo vamos a decir así en la última clase y contestaba el profesor y gritaba y empieza a caminar como un perro en la clase y yo oxi voy a insistir en este tío porque yo pare de caminar como un perro y él ah no sei o que ay yo deja de ser rebelde decir deja deja de ser rebelde y él empezó yo soy rebelde comenzó ()

Profesor y alumnos – ((empiezan a reír))

INF. 5- y yo me puse nervioso yo fui hablar con la coordinadora

INF. 4- sin paciencia

INF. 5- sin paciencia faltó faltó profesor porque empieza a caminar como un perro después a responder y después el profesor reclama y él empieza a cantar entonces yo fui a la coordinación yo dijo ese alumno tiene problema porque ahí entonces la coordinadora no sé que hago con ese tío con ese niño y yo porque domingo él intentó matar su hermano

INF. 3- Dios mío

INF.5- ahí yo hum () con una faca ahí después no consiguió intentó matar hacer con alcohol que él está en que está haciendo consulta con un psiquiatra desde que el profesor de su antigua escuela ha dicho que nosotros hemos vindo de un maca de un mono entonces porque él es negro él es negro no sé como es eso que era un mono una cosa así y por veces intentó matarse pero como yo iba a saber de eso si la madre no ha hablado con los profesores y si la coordinación no pasó eso la semana pasada

PROF- y ahora ((no se entiende))

INF. 5- ¿comprende profesor?

INF. 4- pero es responsabilidad de la familia también tiene muchos alumnos con problemas como estos

INF. 5- sí hay muchos la clase ya tiene cincuenta y tres alumnos ya el segundo caso de alumno que tiene problema como éste tengo otro que va también a psicólogo hace tiempo que no sabíamos () entonces cómo el profesor va a comprender ese alumno hablar con ese alumno si no sabe ahora yo sé que él empezó a caminar como un perro porque tiene ese problema

INF. 5- porque la familia no se compromete en dejar que la escuela sepa sus problemas

PROF- ((no se entiende)) de cada alumno estamos entrando en el otro tema que es que trataremos en la otra clase de la cuestión de la disciplina o sea porque ve nosotros encontramos a alumnos especiales que a veces son delincuentes () eh han caído en el mundo de las drogas () tienen necesidades por lo que sea de afirmación de

INF. 4- de afecto también

PROF- de afecto son violentos a veces son gente que ya viven armadas va a la escuela y que crea ser la seguridad no del profesor incluso lo que está siendo muy común en las escuelas españolas la agresión () el padre de alumnos a profesores porque no le dieron la nota que la familia quería

INF. 5- o por ((no se entiende)) dar paliza en él él no trabaja no paga las cuentas va llevar palizas cuando llegar en casa

PROF- la violencia contra el propio alumno y contra el propio profesor las amenazas hoy en día profesores que trabajan en ((no se entiende))

INF. 12- yo ya fui amenazada en la clase

INF. 4- ¿por alumnos?

INF. 12- sí

PROF- cuéntanos cuenta cuenta cómo fue

INF. 12- porque es un alumno muy violento y he pedido que él saliese de la sala porque estaba gritando con otros alumnos y me amenazó tuve que llevar al director

INF. 5- y en la clase de didáctica una profesora de la escuela pública en un barrio vamos a decir así en un barrio

PROF- popular

INF. 5- eh popular había un tío que era como puede decir a él le gustaba más marijuana cómo se dice maconheiro?

PROF- un drogadicto o adicto

INF.5- ¿cómo?

PROF- adicto a drogas

INF. 5- adicto sí drogadicto () entonces él no iba él no fue a ninguna clase del año solamente la primera clase y al fin del año él fue preguntar a profesora porque fue suspenso fue reprobado () entonces habló con la profesora para que la profesora lo aprobase la profesora dijo que no () no voy a aprobarlo porque tú no has hecho las actividades de la clase ¿sabe lo que él ha hecho? Ha sacado una arma y la señora no va a aprobarme ahí entonces entonces ella tú no vas a aprobarme entonces ella ha dicho así sólo le doy once porque no puedo entonces ella tuvo que aprobar este tío porque fue amenazada por un pivete sólo no daba once a él porque no podía

INF. 3- calma calma

INF. 12- él me amenazó pero no con arma

PROF- bueno ese otro aspecto que la diversidad puede proporcionar que hoy trabajamos en las escuelas () este tipo de alumno es una realidad el alumno que sufre violencia o que parte para la violencia y esto no es lo que estamos tratando directamente hoy pero realmente lo he colocado aquí desajustes para la sociedad

INF. 5- la dirección no podía hacer nada porque sino el tío iba a matar también a todos

PROF- y ocurre ¿no? hoy en día hoy en día con esto de la de las noticias que sabemos que pasan en todo el mundo estamos viendo que eso ocurre eso ocurre

INF. 5 –hoy hay que tener mucho cuidado con lo que vas a decir al alumno porque hoy en día ellos están muy agitados animados

PROF- sí sí

INF.12- ¿animados?

PROF- Carola la cumpleañera del día vamos a ver

INF. 11- el mayor desafío de un profesor en lo general en términos relacionados a trabajar con la diversidad entonces aquí está mi grupo mi grupo actual en Azul y todas las veces que enseñé esta foto a las personas la gente me pregunta es ella la profesora ésta de aquí es decir un grupo que tiene un tío de trece años estudia con alguien de setenta y cuatro

INF. 5- ah yo tengo también un ((no se entiende))

INF. 11- él primero

INF. 5 [en mi pasantía de español en una escuela pública yo tengo de doce hasta setenta

INF. 11- entonces yo pienso que la gente

PROF- entonces las condiciones de aprendizaje ¿no? eh Carola las condiciones de aprendizaje son bastante diferentes entre una persona de setenta años que estudia una lengua extranjera y un chiquillo de doce años que estudia una lengua extranjera

INF. 5- y tiene necesidades distintas

INF. 11- la profesora decía es loca no ¿cómo yo voy a hacer? Porque si yo traigo un tema que le va a interesar a un adolescente por supuesto no va a interesar a y y esta alumna me decía no a mí me interesa todo desde rebeldes que estás escuchando sea lo que sea

PROF-- quieres ser un tipo joven () sentirse una joven

INF. 5- eh para los nietos de él

INF. 11- y otra cosa ah sólo volviendo un poco a lo que estábamos hablando ((no se entiende)) que tenía mucha dificultad claro que son muchas enfermedades son muchos problemas no podemos dar cuenta de esto porque no es nuestra área pero pienso que lo fundamental también que es el profesor se interese más pase a interesarse más por esta a lo que piensa no sé la suya y pienso ser mucho lo de la psicología y de lo que venga a ayudar al profesor a identificar problemas al menos comunes por ejemplo no tan común al menos no tan común en términos relacionados así lo que escuchamos de común pero es común el de el autismo por ejemplo yo tenía un alumno que era autista y no sabía como hacía psicología había identificado algo que ((no se entiende))

PROF- de la diferencia

INF. 11- sí a quien no sabe el autista se identifica con objeto no se identifica con personas se identifica con objetos con animales con objetos con no sé que o con objetos particulares () entonces lo que pasaba el chico tenía una obsesión por una piedra que llevaba a la escuela siempre llevaba su piedra consigo y tal para llegar a él/ nosotros no conseguíamos hablar ((no se entiende)) atrapa atrapaba la piedra así en las manos y cuando me quería decir algo me decía le decía a la piedra yo era la piedra ¿no?

PROF-claro

INF. 11- entonces le decía no yo he aprendido eso yo he aprendido dile que yo he aprendido y no sé que y entonces todo el tiempo era ((no se entiende)) a ese escudo y yo no sabía

INF. 5- ¿entonces será que mi alumno que caminó como un perro es autista?

INF. 11- no no necesariamente no son muchas las características

Alumnos- ((se ponen a reír))

PROF- no creo que sea

INF. 11- es una persona que se aísla que quede más/ entonces era era muy curioso trabajar eso bueno qué voy a hacer ahora es una cosa que necesita un/ la familia por supuesto no sabía ah la profesora tan poco o la escuela no se interesaba y bueno

INF. 3- sólo una curiosidad Carola ¿era de español o portugués?

INF. 11- era español en la ((no se entiende)) era español y ajedrez ((no se entiende))

INF. 3- ¿ajedrez?

INF. 11- y era otra cosa porque con el ajedrez se identificaba también entonces jugaba aquí y tal una personas jugaba con él y él trataba la persona como si fuera la piedrita ((no se entiende)) era muy bueno

PROF- interesante Sandro ¿quieres decir algún comentario? ¿alguna experiencia que has vivido?

INF. 1- sí es en la primera vez que fui a dar clase llegué en la escuela y tenía sordos en la clase enton me quedé desesperada ¿qué voy a hacer? No tengo experiencia ninguna ni con personas sin sin necesidades especiales mucho menos tan poco con necesidades especiales y después llegó yo no tenía libras tan poco tengo hoy () y después llegó una persona que tenía libras se quedaba en la clase eh traduciendo lo que yo hablaba pero yo me quedé desesperada cómo iba a dar clases para dos alumnos sordos () intentaba me comunicar con ellos escribi/ los señales que yo sabía escribía dibujaba y intentaba de todas las formas comunicarme con ellos () y en el comienzo fue así me quedé loca pero después como Arturo habló fue fue ha sido un trabajo muy bueno una experiencia

PROF- sé es que te acaba dando felicidad

INF. 1- sí y así como Arturo un uno de los alumnos sordos era el melhor el mejor de la turma

PROF- fíjate

INF. 1- yo enseñaba portugués no era español

PROF- que y estoy viendo que hay tipos de alumno especial que puede generar problemas como estábamos hablando ahora últimamente problemas de desagregación en el grupo especialmente cuando el alumno es violento amenaza es otro nivel pero alumno especial por necesidad de algún tipo de carencia física de carencia mental parece que acaba surtando un arreglador parece que disminuye las tensiones del grupo y el grupo se transforma de alguna manera y el propio profesor más solidario construyese

una actitud positiva él acaba siendo el propio aglutinador ese esa actividad anterior de los años setenta de la segregación del diferente acaba convirtiendo el profesor educacional () en el fondo estamos la gran descubierta es que si damos condiciones con condiciones y estructuras con preparación eso enriquece el proceso cualquier proceso de educación () eh lo que está apareciendo eso pasa incluso vamos a buscar el alumno especial que viene a esta universidad a veces ha conseguido la plaza no del vestibular de la selectividad la ha conseguido en el extr vestibular con transferencia de una universidad paga () mi experiencia es que son los mejores alumnos () a veces no pasaron en la selectividad no tuvieron nota suficiente después empezaron en FACE la de Olinda y se viene para acá ya tuve la experiencia de preguntar a estos alumnos cuál es tu historia y tal y no yo era vine del extr vestibular () hoy se está empezando a comprobar que los alumnos de las cuotas () están con mejor media de los alumnos no cuotas de las universidades brasileñas () ya se está empezando a comprobar esto cuando se da oportunidad al que tiene más limitaciones más dificultades parece que la aprovecha mejor y a aquél que le viene la cosa dada eh natural se comulga más fácilmente dentro dentro de una institución como la Universidad Federal o sea pública donde hay una autonomía enorme ¿no? () parece que la motivación está siendo con respecto más importante de que esto que viene de los vestibulares () este tal de QI estas cosas conocimientos que vienen de los vestibulares que a veces ((no se entiende)) una persona a veces que es estudiosa acaba siendo una prueba lamentable una redacción pésima del destino o de su propia vida () entonces creo que nosotros profesores de lengua extranjera vamos a tener claramente más alumno realmente de lo que se llama especiales por sea por autismo por edad alumnos diferenciados cada vez más vamos a tener más y nosotros por consecuencia tenemos que ambientarnos porque si no no contribuiremos tanto () en fin era un tema que nos faltaba ¿queréis hablar aún? Di di

INF. 11- es que yo tengo una experiencia porque yo soy contadora de historias hago un trabajo voluntario ((no se entiende))

PROF- ah sí me has dicho

INF. 11- y yo tengo un grupo de alumnos al inicio era sólo contación de historias y tal y después pasé un año relacionando a la lengua española a partir del texto de María Clara ah entonces yo aproveché esta experiencia que ya leo muchos años el libro con los chicos estaba funcionando muy bien estaba viendo de maravilla porque ah llevamos dos meses y los alumnos los chicos los niños ya hablaban un español que yo pensaba bueno tenemos cuántos años estudiando que lo auditivo y bueno entonces yo pensé voy a aprovechar esta experiencia para a:: intentar una inclusión con los otros grupos que no tienen ninguna o al menos que yo sepa ((no se entiende)) por curiosidad apareció una chica que tenía problemas visuales la que tiene ((no se entiende)) y me dijo el primer día de clase profesora yo no veo bien no veo casi nada ((no se entiende)) no voy a conseguir no voy a leer lo que escriba ((no se entiende)) y ella por qué no hace lo siguiente podemos hacer la primera clase sobre esto de literatura porque yo trabajaba literatura con ellos ah a oscuras a oscuras y ahí a ver qué piensa de ello del texto ((no se entiende)) yo cuento la historia y yo dejé entonces era un grupo por la noche y apagamos las luces todo el grupo a oscuras y ella contó empezó a contar y el chico dijo no yo conozco la historia porque yo trabajé con Carola y ya habíamos trabajado con este texto entonces yo puedo ser el chico de la historia y tú serías María Clara y para quien no conoce la historia María Clara es el lazarillo de un chico ((no se entiende)) entonces es un chico que es ciego entonces ella no quiso porque el chico hablaba no nena era una

parte que los dos hablaban y él decía cómo es el sol porque el chico no veía cómo es el sol no es algo que brilla bueno yo no veo entonces no sé lo que puede ser brillar pero ah tan poco pierdes nada porque due dueles los ojos el chico ¿duele qué? Los ojos brillar doler los ojos nena qué es eso y llega un punto en que siguen hablando que sí adónde piensas que vas adónde piensas que vamos cuando muramos y ella no nos convertimos en estrellas en el cielo y el chico no nena claro que no tú entiendes lo mínimo de educación y empieza a explicar así ah cuando muramos y tal ((no se entiende)) entonces en ese final de esa pasaje de ese pasaje que estábamos trabajando yo sé yo que veo yo sé yo que estoy viendo el sol nace en un punto y lleva el otro y tal tal y no sé qué y el tío sabiéndolo todo pero al final el chico decía nena acércate a mí y ella se acercaba él le decía ah déjame tocar el rostro y tocaba no y él decía nena cómo eres y este pasaje termina y nena se calló y nena que decía saber todo que conocía todo y tal se ca se calló en este momento él había recibido una puñalada y termina este pasaje y la gente al final de la cosa y la gente mira yo no había percibido que estábamos a oscuras yo veía todo perfectamente bien con eso encierra con eso encierra todo de la clase de hoy

PROF- es una experiencia

Inf 11- fue una experiencia que empezó con los chicos de una aventura ((no se entiende)) podéis trabajar así con nuestro grupo niños ayudando a sensibilizar

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)