

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

A atuação de professores de segunda língua ou língua estrangeira é um tema fascinante e de grande importância. Este livro reúne trabalhos realizados a partir de dissertações de alunos das primeiras duas turmas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da UNESP Câmpus de São José do Rio Preto, da área de Lingüística Aplicada,

O livro é de especial interesse para a formação de pesquisadores e professores de línguas, pois apresenta relatos de estudos que têm como objetivo discutir assuntos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem em diversos contextos escolares, levando em conta a diversidade do cenário brasileiro.

Os sete capítulos se baseiam no pressuposto de que professores de segunda língua ou língua estrangeira carregam consigo crenças sobre o perfil de um docente da área e do que seja ensinar e aprender línguas. Esses conceitos vão se formando desde a sua escolarização e, posteriormente, durante a prática pedagógica e profissional,

Os trabalhos, além da análise de diversas situações de ensino/aprendizagem, oferecem sugestões de encaminhamento de novas investigações. Desse modo, estimulam o desenvolvimento de novas pesquisas, fortalecendo, cada vez mais, a área de Lingüística Aplicada.

PESQUISAS EM
LINGÜÍSTICA APLICADA

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

José Carlos Souza Trindade

Diretor-Presidente

José Castilho Marques Neto

Editor Executivo

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Conselho Editorial Acadêmico

Alberto Ikeda

Alfredo Pereira Junior

Antonio Carlos Carrera de Souza

Elizabeth Berwerth Stucchi

Kester Carrara

Lourdes A. M. dos Santos Pinto

Maria Heloísa Martins Dias

Paulo José Brando Santilli

Ruben Aldrovandi

Tania Regina de Luca

Editora Assistente

Joana Monteleone

DOUGLAS ALTAMIRO CONSOLO
MARIA HELENA VIEIRA-ABRAHÃO
ORGANIZADORES

PESQUISAS EM
LINGÜÍSTICA APLICADA

ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA

U^{Editora}
UNESP

©2003 Editora UNESP

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900-São Paulo-SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11)3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira / Douglas Altamiro Consolo, Maria Helena Vieira-Abrahão, organizadores. - São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 85-7139-516-0

1. Espanhol - Estudo e ensino 2. Inglês - Estudo e ensino 3. Línguas modernas - Estudo e ensino 4. Lingüística aplicada 5. Pesquisa lingüística I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Vieira-Abrahão, Maria Helena. III. Título: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

04-1192

CDD-418.007

índice para catálogo sistemático:

1. Línguas estrangeiras: Lingüística aplicada: Estudo e ensino 418.007

Este livro é publicado pelo projeto *Edição de Textos de Docentes e Pós-Graduados da UNESP*- Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP (PROPP) / Fundação Editora da UNESP (FEU)

Editora afiliada:



SUMÁRIO

Apresentação 7

- 1 O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de línguas do interior paulista 15

Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya

- 2 Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira 31

Lílian Karine Jacob

- 3 Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública 55

Cristiane Ovidio Pinhel

- 4 Ensino do vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso 81

Daniel Fernando Rodrigues

- 5 A utilização de estratégias de aprendizagem
de compreensão oral em LE no curso de letras 109
Márcia Cristina Rocha Figliolini
- 6 Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos
na produção oral no processo de aprendizagem/
aquisição de língua estrangeira em classes de
adolescentes 131
Simone Afini Cardoso-Brito
- 7 A abordagem de Paulo Freire no ensino
de espanhol como língua estrangeira 155
Carla Mayumi Meneghini
- Índice remissivo 181

APRESENTAÇÃO

Na expectativa de oferecer uma coletânea de trabalhos visando à formação de pesquisadores e professores de línguas, apresentamos, neste volume, relatos de estudos no escopo de assuntos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem em contextos escolares distintos, considerando-se a diversidade do cenário brasileiro e as necessidades tanto de professores-aprendentes como de alunos de pós-graduação.

Os capítulos desta coletânea baseiam-se em dissertações de alunos das primeiras duas turmas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, da área de Lingüística Aplicada (LA). Os textos, marcados pelas experiências discentes e docentes de seus autores, abordam reflexões sobre questões de pesquisa na área, desdobrando-se em implicações pedagógicas e sugestões de encaminhamento de novas investigações.

Professores de línguas, como profissionais em formação inicial (pré-serviço) ou continuada, inclusive na qualidade de alunos de pós-graduação, necessitam refletir sobre fatores, características, ocorrências e decorrências pertinentes aos contextos escolares em que atuam ou atuarão, direcionando seu interesse para temas relevantes à sala de aula e às atuações de alunos e professores nesses contextos. Considerando-se as características dos contextos escolares em que se ensinam línguas estrangeiras, por meio de pesquisas em

LA, deparamos, por exemplo, com as condições adversas ao trabalho pedagógico na escola pública e em algumas universidades, as quais têm motivado pesquisas e a busca de alternativas para um aprendizado relevante e efetivo. Objetivamos, portanto, nesta obra, abordar um conjunto representativo de questões que se colocam a professores em formação e àqueles que já desempenham trabalho docente, inclusive na formação de professores de línguas, junto a universidades e outras instituições de ensino público e particular.

Os capítulos baseiam-se no pressuposto de que professores de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) carregam consigo crenças sobre os requisitos que constituem o perfil de um professor, bem como sobre como ensinar e aprender línguas. Essas crenças originam-se nas experiências desses professores, durante sua escolarização, como alunos, e, posteriormente, fundamentam-se ou não em arcabouços teóricos e processos de reflexão sobre sua própria prática pedagógica. Nesse processo, geram-se também, sobre o ensino de línguas, expectativas que nem sempre se concretizam na vida profissional. Além dessas contradições, a formação pré-serviço de professores de línguas em cursos de Letras nem sempre atende às necessidades de qualificação de profissionais adequados que possam atuar satisfatoriamente nos diversos contextos de ensino.

Com relação a professores formados, ao se analisar seu desempenho e postura pedagógica em sala de aula, alguns questionamentos também podem ser levantados. Quais são e de onde vêm as crenças mantidas pelos professores? Por que os professores valorizam determinados aspectos em sua atuação profissional e no desempenho de seus alunos? Como gerenciam o processo interacional em sala de aula? Como podem contribuir no processo de aprender dos alunos? A questão da reflexão na prática pedagógica tem se mostrado frequente na literatura sobre formação de professores e, na formação pré-serviço, faz-se necessário, inclusive, compreender como os licenciandos conceituam o início de sua prática e o impacto que o exercício da reflexão pode provocar em seu desenvolvimento profissional. Na pós-graduação, faz-se necessário (re)focalizar problemas

e lacunas de pesquisa nos cenários de ensino e aprendizagem de línguas para que projetos pertinentes sejam propostos.

No primeiro capítulo, Marta Kfouri-Kaneoya trata de crenças e concepções de ensino de quatro professoras de espanhol como LE, as quais não se encontravam totalmente satisfeitas com sua prática de sala de aula. Sua pesquisa, de base antropológica e de caráter colaborativo, analisa a prática pedagógica dessas professoras no contexto de um centro de línguas de uma cidade do interior paulista, onde se oferece ensino gratuito de espanhol, francês e italiano a alunos dos ensinos fundamental e médio. O estudo promove uma reflexão coletiva sobre a prática e a formação das professoras participantes, identificando possíveis contribuições para o desenvolvimento de um trabalho consciente e analítico das participantes e a teorização no campo de formação de professores.

Partindo de uma análise panorâmica dos dados, por meio da qual buscou identificar as concepções teóricas e as crenças que fundamentavam a prática de sala de aula das participantes, e se havia espaço para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre a mesma prática, os quais foram coletados por meio de gravações de aulas em áudio e vídeo, sessões de visionamento e reflexivas, conversas informais e questionários, concluiu-se que os professores em questão não apresentavam um discurso profissional coerente, revelando pouco entrosamento entre as teorias com as quais tiveram contato em sua formação acadêmica tradicional e suas próprias concepções e crenças, além de construírem sua prática de sala de aula nos moldes de uma abordagem tradicional de ensino.

Ao perceber o interesse maior de uma das professoras e sua tentativa de envolvimento em um processo de reflexão sobre a prática, Kfouri-Kaneoya desenvolveu um estudo de caso em três momentos, tomando-a como foco principal. A análise desses momentos revelou uma prática ainda marcada por alguns procedimentos de ensino tradicionais, porém "predominantemente envolvida por ações de tendência comunicativa, sugerindo uma busca por uma visão mais crítica do processo de ensino e aprendizagem". Evidenciou também o envolvimento da professora na reflexão sobre suas ações,

sua formação acadêmica, suas crenças e seus traços de personalidade, buscando compreender sua prática docente atual.

Os resultados da pesquisa sugerem que o "aprender contínuo é essencial em nosso exercício docente e que deve ocorrer, sobretudo, no próprio contexto escolar, espaço social de crescimento e discussão profissionais permanentes, onde, agindo com autonomia em relação a suas decisões pedagógicas, o profissional pode propor uma reflexão compartilhada e colaborativa entre outros professores e coordenação pedagógica".

No Capítulo 2, Lílian Karine Jacob apresenta resultados de uma investigação, de natureza etnográfica, que teve por propósito estudar a motivação prévia trazida por alunos de espanhol como LE em três diferentes contextos de ensino/aprendizagem, de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo: uma escola pública de ensino médio, uma escola privada de ensino médio e um centro estadual de estudo de línguas. Do mesmo modo, buscou mapear como a atuação dos professores e as atividades por eles desenvolvidas em sala de aula contribuíram para aumentar ou minimizar a motivação dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados indicaram motivos extrínsecos dos alunos para o estudo do espanhol, tais como o mercado de trabalho e as notas. Em relação à atuação dos professores, esta se mostrou bastante influente na motivação dos alunos em sala de aula. Essa influência deu-se "por meio de suas abordagens de ensinar, suas expectativas perante o contexto, suas formas de organizar a interação e corrigir os erros, suas relações e afetividades com os alunos". Também as atividades desenvolvidas influenciaram a motivação dos aprendizes nos contextos investigados.

Motivada pela convicção de que ensinar o aluno a ler em uma LE significa aprimorá-lo como pessoa humana, contemplando sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, e pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Cristiane Pinhel investigou a atividade de leitura em inglês desenvolvida no ensino médio da escola pública, a fim de verificar os possíveis efeitos que as orientações dos PCN têm provocado na

prática da sala de aula. Seus dados foram coletados em três classes, com um professor e seus alunos.

Seu estudo, apresentado no Capítulo 3, verificou que, todavia, as orientações dos PCN com relação à leitura não têm caracterizado as práticas desenvolvidas na escola pública, prevalecendo a visão de texto como somatório de palavras ou frases e como instrumento para análise lingüística, bem como uma visão de leitura como reprodução oral da linguagem escrita. A função do aluno é decodificar o conteúdo do texto para ser avaliado pelo professor, e o professor, ao avaliar, faz que sua leitura do texto seja a única aceitável no centro da enunciação da sala de aula.

No Capítulo 4, Daniel Rodrigues trata do ensino e da aprendizagem do vocabulário em aulas de inglês como LE (ILE). O autor apresenta uma análise da relação existente entre a atividade do professor, o uso que ele faz de suas estratégias para ensinar vocabulário e o desenvolvimento do vocabulário ativo livre dos alunos na produção oral.

Na primeira fase do estudo, mapeou-se como o vocabulário era trabalhado em diferentes contextos de ensino de ILE. Com base nesse mapeamento, selecionou-se uma classe para um estudo de caso, cujos resultados indicam que a abordagem utilizada pelo professor para lidar com o vocabulário não favorecia a retenção dessas palavras para uso produtivo.

No capítulo seguinte, Márcia Cristina Rocha Figliolini analisa e discute o uso de estratégias de aprendizagem em atividades de compreensão oral por alunos de ILE em um curso de bacharelado em Letras - Tradutor Intérprete, bem como a validade do uso consciente dessas estratégias. O estudo, realizado em três diferentes etapas, considerou também a viabilidade da conscientização do uso de estratégias de aprendizagem por alunos bem-sucedidos e malsucedidos. Os resultados obtidos levaram-na a concluir pela existência de diferença significativa entre as estratégias de compreensão oral descritas pelos alunos bem-sucedidos e pelos malsucedidos nos protocolos verbais, utilizados como instrumento de pesquisa; que uma distinção importante entre os alunos bem-sucedidos e os malsuce-

didados reside em uma mudança na profundidade do processo de aprendizagem; que o ensino explícito de estratégias de compreensão oral usadas por alunos bem-sucedidos em geral trouxe melhora à compreensão oral dos alunos malsucedidos, submetidos ao programa de conscientização dessas estratégias; e que os alunos malsucedidos necessitam de ajuda para que se tornem mais estratégicos.

No Capítulo 6, Simone Afini Cardoso-Brito discute a questão da correção de erros orais e seu tratamento, e a eficácia ou não dos métodos de correção utilizados em relação ao desenvolvimento do processo de interlíngua, refletido na aprendizagem da língua-alvo. Em seu estudo, de natureza etnográfica, a autora investiga as visões de professores e alunos de três contextos distintos - uma escola particular e uma escola pública, ambas de ensino fundamental, e uma escola particular de línguas -, analisando erros cometidos por alunos adolescentes na produção oral, com base na observação de todo o contexto no qual o erro ocorre, seus efeitos no aprendiz que o cometeu e nos ouvintes e seus efeitos no processo de aprendizagem e indícios de aquisição em LE.

Os resultados da investigação evidenciaram pouca tolerância ante o erro por parte da professora e a predominância da correção imediata no contexto da escola particular de línguas, e, no de ensino fundamental, apontaram para uma maior tolerância e incentivo à autocorreção. Nos três contextos estudados, observou-se, por parte dos alunos, constrangimento e sentimento de fracasso em relação à correção, muito embora aqueles do primeiro contexto possuíssem uma visão positiva do erro. Em relação aos efeitos da correção, esta mostrou-se eficaz quando era dada ao aluno a oportunidade para autocorrigir-se.

No último capítulo, Carla Mayumi Meneghini relata seu estudo sobre o uso da língua espanhola em sala de aula de LE, o qual objetivou implementar os passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (1983) e Schleppegrell (1997), na perspectiva da pedagogia freiriana. Segundo Paulo Freire (1984), "a contribuição que o educador pode trazer para a sociedade é uma educação crítica e criticizadora, isto é, uma educação que leve o aluno às experiências do

debate e da análise dos problemas e que lhe propicie condições de verdadeira participação".

O estudo foi orientado por uma grande pergunta de pesquisa, dividida em três subperguntas, que se referem respectivamente à abordagem comunicativa, ao uso da língua espanhola, à interação e problematização promovidos na sala de aula. Para responder à pergunta que se refere à abordagem comunicativa, considerou o conceito de abordagem e a localização de Freire no movimento comunicativo, além de refletir sobre o caráter transformador da pesquisa-ação. O uso da língua-alvo foi analisado por meio de ocorrências da língua materna, da interlíngua e da língua espanhola. A construção da interação foi investigada, tomando-se por base a sociolingüística interacional. E, por fim, a análise da conscientização relacionou a definição do termo conscientização com categorias levantadas a partir dos dados de sala de aula.

A autora constatou, por meio da implementação desse trabalho, que a problematização é a ferramenta que pode desenvolver, por meio da interação entre os participantes, no caso, professor e alunos, a conscientização e o uso da LE, beneficiados pelo uso de tarefas que incluam temas referentes à realidade dos alunos.

Esperamos que este volume possa iluminar a reflexão dos leitores sobre o importante processo de ensino/aprendizagem de línguas e estimular o desenvolvimento de outras pesquisas, fortalecendo, cada vez mais, a área de Lingüística Aplicada.

Douglas Altamiro Consolo
Maria Helena Vieira-Abrahão

1

O PROFESSOR REFLEXIVO: UMA PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO À CONSCIENTIZAÇÃO PEDAGÓGICA CONTÍNUA DE PROFESSORES ATUANTES EM UM CENTRO DE LÍNGUAS DO INTERIOR PAULISTA¹

Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya²

Introdução

As tendências atuais de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas, tanto no Brasil quanto no exterior, têm apontado como foco de estudo a sala de aula, relacionando-se a uma mudança de perspectiva quanto à questão da formação de professores de línguas, que, tradicionalmente, estabelece indicações de como proceder em sala de aula, enfatizando aspectos relativos à competência lingüística do aluno-professor (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). No contexto nacional, temos assistido, desde a década passada, a um intenso desenvolvimento de propostas, dentro da Lingüística

1 Texto resultante da Dissertação de Mestrado, de título homônimo, defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, área de concentração em Lingüística Aplicada, da UNESP - São José do Rio Preto, sob orientação da Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão.

2 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva (Fafica) e Centro Universitário de São José do Rio Preto (Unorp).

Aplicada, voltadas ao paradigma de formação de professores reflexivos, no qual questões como a abordagem de ensino, a reflexão coletivamente construída, a pesquisa-ação, a cultura de aprender e o ensino comunicativo de línguas são alguns dos traços investigativos que contribuem para a interpretação da atividade do profissional de línguas em formação - pré-serviço ou em serviço - e para a construção de um corpo teórico coerente dentro desse terreno de idéias (cf. Amadeu-Sabino, 1994; Freitas, 1996; Vieira-Abrahão, 1996; Félix, 1998; Moita Lopes & Freire, 1998; Romero, 1998; Castro, 1999; Silva, 2000; Oliveira, 2001; entre outros).

Nesse sentido, a presente pesquisa caracterizou-se em um paradigma qualitativo, de base antropológica e de caráter colaborativo, tendo por objetivo a investigação e a análise da prática pedagógica de quatro professoras de espanhol envolvidas na construção do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.³ O espaço investigado foi um centro de línguas de uma cidade do interior paulista, um projeto especial da rede pública estadual, em funcionamento há onze anos em tal cidade, oferecendo ensino gratuito de espanhol, francês e italiano a alunos dos ensinos fundamental e médio.

Como coordenadora do centro de línguas em questão e acreditando em uma formação profissional contínua, pude constatar, por meio de reuniões semanais e conversas informais, que as professoras vinham passando por certas insatisfações e fracassos em sua prática de sala de aula - fato percebido por elas nos resultados finais do processo de avaliação de seus alunos - e que ignoravam os meios para buscar soluções para essa situação. Verifiquei, então, que alguns pontos da prática dessas professoras pareciam ter uma relação com suas concepções e abordagem de ensino, tais como: abandono da ta-

3 As quatro professoras de espanhol participantes desse estudo eram graduadas por uma universidade pública paulista. A professora I era licenciada há treze anos, as professoras II e III, há sete anos e a professora IV, há dezessete anos. Todas fizeram pelo menos um curso de aperfeiçoamento do idioma no exterior, lecionavam em outros contextos além do investigado e consideravam avançada sua proficiência na língua-alvo.

refa de (re)elaborar seu plano de curso; predominância do uso quase que exclusivo do livro didático como material de curso; forma negativa de encarar o erro na aprendizagem dos alunos; ênfase no produto final da aprendizagem, representado por avaliações escritas geralmente malsucedidas; dificuldade em estabelecer um discurso coerente em sala de aula; e tendência a atribuir exclusivamente ao aluno a responsabilidade por seu fracasso no processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo.

Assim, tendo como ponto de partida os aspectos problemáticos já mencionados e propondo uma reflexão sobre um paradigma contemporâneo de formação de professores, tomei como norteadora a seguinte pergunta da pesquisa: como as professoras do c.e.l. envolvidas se posicionam, por meio de seu discurso e procedimentos metodológicos, durante o trabalho desenvolvido nos pressupostos de um modelo de educador reflexivo proposto por Wallace (1991)? Além dessa questão principal, outras duas subperguntas foram propostas: a) como essas professoras constroem e vêem sua própria prática?; b) como esse processo de reflexão se realiza ao longo da pesquisa, a fim de apontar ou não para algum tipo de reconstrução na prática docente de uma professora participante de um estudo de caso?

Dessa forma, em meu trabalho de pesquisadora-coordenadora, busquei promover uma reflexão coletiva sobre a prática e a formação das professoras participantes - e com as quais atuava -, procurando identificar, no desenrolar do processo, possíveis contribuições para o desenvolvimento de um trabalho consciente e analítico das participantes e para a teorização no campo de formação de professores.

Para o registro dos dados, foi utilizado um instrumental de pesquisa compatível com o paradigma qualitativo e de caráter colaborativo⁴ proposto, no qual o papel do formador é de co-participante

4 Conceituo colaboração, neste trabalho, como um processo que envolve, primeiramente, uma predisposição e um envolvimento no propósito da pesquisa que possam realmente nos encaminhar a uma atitude reflexiva sobre nossos papéis dentro e fora da sala de aula ... E uma ação que se efetua essencialmente por meio do diálogo, construído e reconstruído em ações reflexivas (p.55-6).

do processo reflexivo desenvolvido pelo professor, buscando promover uma harmonia de ações formadoras que levem a possíveis transformações no ensino como um todo (Freeman, 1990; Wallace, 1991; Johnson, 1996; Magalhães, 1998; Burns, 1999; Ortenzi, 1999; Korthagen & Kessels, 1999). Assim, os seguintes instrumentos favoreceram o estabelecimento de um diálogo entre as participantes e de uma reflexão destas sobre seu discurso: observações diretas das aulas, gravações em áudio, gravações em vídeo, relatos verbais, diários para a prática reflexiva, sessões de visionamento, sessões reflexivas, um questionário informativo das professoras, um questionário dos alunos, e uma entrevista semi-estruturada com a professora participante do estudo de caso.

Fundamentação teórica

Para melhor delimitar as proposições teóricas deste estudo, é necessário diferenciar duas propostas de trabalho no espaço investigado: a coordenação e a pesquisa.

Como coordenadora, meu trabalho com as professoras participantes fundamentou-se no desenvolvimento de uma abordagem comunicativa de tendência crítica para o ensino/aprendizagem de línguas, fundamentado nas concepções teóricas de Clark (1987), Almeida Filho (1993, 1997, 1999), Larsen-Freeman (1993) e Bizon (1994). Tal tendência, segundo os autores, envolve uma articulação, uma troca e uma compreensão do que vem a ser ensinar e aprender uma língua estrangeira, por meio de uma gama de relações interativo-críticas de alunos e professor por essa mesma língua.

Como pesquisadora, busquei um envolvimento das participantes em uma atividade crítico-reflexiva sobre sua formação e prática (Dewey, 1997; Schön, 1983, 1987; Bartlett, 1990; Roberts, 1998), com base no paradigma de professor reflexivo proposto por Wallace (1991, p.58) que sugere um *modelo reflexivo de educação profissional*, aquele que combina o conteúdo intelectual da profissão com o desenvolvimento do conhecimento-na-ação pela prática profissio-

nal e pela oportunidade de refletir continuamente sobre esse conhecimento, tomando o educador de língua estrangeira como responsável por seu próprio desenvolvimento, na busca por uma *proficiência profissional*.⁵

Para a análise dos dados coletados, o corpo teórico constitui-se de Clark (1987), Almeida Filho (1993, 1997, 1999), Larsen-Freeman (1993) e Bizon (1994), cujos conceitos, como já apontado, deram base à análise da abordagem orientadora da prática das professoras, especialmente a participante do estudo de caso; Richards & Ho (1998) e Bailey (1990), cujas idéias fundamentaram a análise da manutenção de diários e sua abordagem por categorias reflexivas; Burns (1999) e Roberts (1998), que sugerem alguns procedimentos de análise e o estabelecimento de categorias que operacionalizem a reflexão crítica, tomados também no estudo de caso.

Procedimentos de análise

Os dados desta pesquisa foram coletados durante os anos de 1999 e 2000, tendo sido analisado um total de 38 aulas das professoras I, II, III e IV (doravante PI, PII, PIII e PIV).

Em um primeiro momento, no primeiro semestre de 1999, realizei um estudo preliminar com PI, constituído de dez aulas, sendo quatro observadas, quatro gravadas em áudio e duas gravadas em vídeo, que me serviram como dado primário. Meu intuito era procurar traçar um perfil do tipo de professor que estaria participando de um processo reflexivo, e PI, a meu ver, era a profissional que melhor poderia caracterizar o contexto.⁶

5 Conceituo reflexão, nesta pesquisa, como uma atividade de reconstrução da prática docente, que nasce de um confronto entre uma experiência até então equilibrada de ensino e um elemento novo, capaz de trazer à tona uma desestabilização no professor e que, conseqüentemente, terá efeitos na sala de aula (p.44).

6 Essa professora foi tomada como participante do estudo preliminar por ser a que atuava há mais tempo no centro de línguas, por trabalhar com um grande número de turmas e, combinando essas duas razões, por exercer uma considerá-

Em um segundo momento, durante o segundo semestre de 1999, desenvolvi uma análise panorâmica sobre a prática das demais professoras, incluindo aqui a análise já realizada com PI. No intuito de iniciar efetivamente o trabalho reflexivo proposto, acompanhei seis aulas de PU, de PIII e de PIV, sendo quatro gravadas em áudio e duas em vídeo com cada uma das professoras. Assim, a análise panorâmica constituiu-se de 28 aulas, tomadas como dado primário, e a triangulação dos dados foi confirmada com os instrumentos de pesquisa já mencionados. O objetivo dessa análise foi abordar a primeira subpergunta de pesquisa, ou seja, buscar compreender *como essas professoras constroem e vêem sua própria prática*. Foi possível perceber, dessa maneira, que concepções teóricas fundamentavam a prática pedagógica das professoras e se haveria lugar para o desenvolvimento de uma reflexão sobre essa mesma prática.

Por meio da análise panorâmica realizada, pude desenvolver posteriormente um estudo de caso com PIV durante o segundo semestre de 2000. Para compor tal estudo, acompanhei mais dez aulas da referida professora, todas gravadas em vídeo. O objetivo de tal estudo era focar a segunda subpergunta de pesquisa proposta, procurando identificar, por meio de uma análise das ações profissionais de PIV, *como o processo de reflexão se realiza ao longo da pesquisa, afim de apontar ou não para algum tipo de reconstrução na prática docente de uma professora participante de um estudo de caso*.⁷ Por essa razão, o estudo de caso foi subdividido em três momentos, cada um

vel liderança no grupo de professoras de espanhol, quanto à organização das aulas, à distribuição de conteúdos por estágio e aos procedimentos metodológicos adotados por elas. É importante dizer também que, muito embora PI não tenha se mostrado contrária à realização do estudo, não me apresentou nenhum diário reflexivo, alegando falta de tempo para redigi-lo.

- 7 As razões que me levaram a realizar tal estudo com PIV foram, entre outros: seu envolvimento no propósito da pesquisa; sua disponibilidade ante os instrumentos de reflexão; a essência de sua formação profissional tradicional mesclada a uma abordagem comunicativa; sua abertura ante a opinião do grupo, confiando-nos suas deficiências profissionais e pessoais; sua consciência de que é difícil transformar determinadas atitudes e que para isso exige-se tempo.

representado por uma aula típica gravada em vídeo, a fim de analisar as ações e os procedimentos metodológicos da professora, no que diz respeito à abordagem de ensino orientadora de sua prática. Para caracterizar o processo reflexivo desenvolvido por PIV no desenrolar do estudo, foram levantadas categorias de reflexão, a partir das sessões de visionamento, das sessões reflexivas, dos diários de PIV e dos meus. Para ratificar os indícios de reconstrução na prática da participante, utilizaram-se um questionário para os alunos e uma entrevista semi-estruturada com PIV, na qual a professora pôde refletir sobre seu próprio desenvolvimento reflexivo.

Procurei, em seguida, discutir de forma conjunta o trabalho de PIV e o das demais professoras, voltando-me às suas práticas de sala de aula a fim de focar a pergunta central de pesquisa que buscava compreender *como as professoras do c.e.l. envolvidas se posicionam, por meio de seu discurso e procedimentos metodológicos, durante o trabalho desenvolvido nos pressupostos de um modelo de educador reflexivo proposto por Wallace (1991)*.

Considerações com base na análise dos dados

Tendo em vista as perguntas de pesquisa propostas para o presente estudo e levando em conta o caráter interpretativista dessa investigação, foi possível constatar, em uma análise panorâmica dos dados, que as professoras em questão não apresentavam um discurso profissional coerente (Freeman, 1996), já que seus pontos de vista sobre ensino e aprendizagem não eram coincidentes no discurso e na ação. Além disso, tais professoras pareciam possuir um embasamento teórico inconsistente, cuja abordagem era *largamente intuitiva e teoricamente implícita e informal, baseada em crenças que vão se firmando num habitus ou predisposições para ensinar de determinada maneira* (Almeida Filho, 1997, p.5), pois se percebeu, por meio dos instrumentos reflexivos, uma certa confusão entre conceitos e estratégias de ensino e aprendizagem e entre método e metodologia, além de posicionamentos contraditórios sobre avaliação.

Quanto à questão do método, as participantes traziam, na essência de sua prática, uma visão de linguagem e de ensino/aprendizagem de línguas coerente com métodos do audiolingualismo e da gramática-tradução, vertentes de uma abordagem tradicional, fato que se configurou pela ênfase às regras e estruturas gramaticais, pelo uso exaustivo de um material didático de organização nocional-funcional, detentor de instruções e atividades estruturais,⁸ e por um gerenciamento do conhecimento e da interação em sala de aula, possibilitando poucos momentos de criação no uso da língua-alvo. No que diz respeito ao envolvimento das professoras em um processo de reflexão profissional, acredito que sua própria formação acadêmica, os traços de sua personalidade profissional e a ideologia educacional que marcava suas práticas pedagógicas podem ter trazido limitações para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, além do que, até bem pouco tempo, o próprio sistema educacional em que estavam inseridas não incentivava esse tipo de ação reflexiva, favorecendo o isolamento profissional e a repetição pura da informação, sem se refletir sobre ela.

Por sua vez, a análise das ações profissionais de PIV mostrou, em um primeiro momento, uma tentativa sutil de encontrar maneiras de pensar sobre o que fazia, numa busca de autoconhecimento e numa atitude de sempre repensar certas particularidades de sua prática - como o uso de um material didático insatisfatório e os resultados negativos obtidos nas avaliações finais de seus alunos. Sua prática parecia apresentar uma mescla das abordagens tradicional e comunicativa, já que dava pouca ênfase aos aspectos gramaticais da língua, trabalhando sob um enfoque temático que possibilitava uma participação mais espontânea dos alunos, embora ainda valorizasse

8 Trata-se aqui do livro didático *Intercambio* (Peris & Baulenas, 1992), material importado de abordagem nocional-funcional da língua, que trabalha com estruturas gramaticais por meio de funções e exercícios de fixação. Tal material passou a ser substituído gradativamente pelo didático *Gente* (Peris & Baulenas, 1997), com uma proposta temático-problematizadora para o uso da língua-alvo, gerando interações nitidamente mais significativas e criativas em sala de aula, a partir dos primeiros estágios.

bastante a acuidade na pronúncia e realizasse correções imediatamente posteriores à incidência dos erros cometidos pelos alunos em sua produção oral. Percebeu-se que essa professora encontrava-se em um estado de tensão (Freeman, 1996), de divergências entre forças em sua compreensão sobre novas situações, sobre o contexto escolar, os conteúdos e os alunos, que lhe causava desconforto, interferindo em suas ações ou em sua auto-imagem de professora, o que parecia representar o início de uma conduta reflexiva acerca de sua prática.

O estudo de caso mostrou que houve em PIV o desenvolvimento de um processo de idas e vindas quanto aos procedimentos que ela própria tentava evitar e aqueles que buscava implementar de maneira inovadora. Pode-se dizer, então, que houve uma atitude reflexiva dessa professora sobre sua prática, já que partem dela as apreciações e os questionamentos acerca de suas ações, além de uma tomada de consciência crítica a respeito de sua formação e até de sua história de vida. A análise detalhada do desenvolvimento da atividade reflexiva de PIV por meio de categorias e subcategorias de reflexão⁹ demons-

9 Com base nas evidências dos dados, foram levantadas no estudo as seguintes categorias e subcategorias de reflexão:

I. *A descrição da aula*: informações que a professora dá a respeito do conteúdo, do formato e das atividades constituintes da aula.

II. O conhecimento *da professora*: a. pedagógico - procedimentos e técnicas utilizados no desempenho das atividades de aula; b. experiencial - experiências práticas contínuas da professora quanto ao conteúdo trabalhado.

III. O conhecimento *do aluno*: aquilo que a professora acredita a respeito de seus alunos, isto é, suas crenças, estratégias de aprendizagem, desempenho e pontos fortes ou fracos em relação à língua.

IV. *As teorias da professora*: a. crenças -convicções e fundamentações da professora a respeito de determinados conceitos, como língua, avaliação, erro, ensino e aprendizagem, e quanto à sua formação, no intuito de justificar suas ações em sala de aula; b. opiniões - pontos de vista sobre determinados aspectos da aula, como o material didático, exercícios e até mesmo sobre os instrumentos de reflexão da pesquisa; c. crenças de outros - referências às convicções e práticas das outras professoras, no intuito de concordar com ou contestar as ações delas; d. contexto escolar - percepções da professora quanto às influências positivas ou negativas do contexto no desenvolvimento de seu trabalho.

trou que houve de fato uma transformação da participante durante o processo e que alguns instrumentos de reflexão, em especial as sessões de visionamento, pareceram favorecer esse engajamento reflexivo em PIV, já que, por meio delas, houve uma volta às imagens pessoais de ensino, manifestada por uma consciência a respeito da necessidade de repensar a prática constantemente, realçando pontos de vista e transformações percebidos pela própria participante, principalmente em questões como avaliação e tratamento do erro. Igualmente nas sessões reflexivas, PIV era a professora mais disposta a discutir pontos relevantes da própria prática com o grupo na exposição de sua aula, não se limitando a fazer comentários superficiais sobre o comportamento dos alunos, por exemplo, o que frequentemente ocorria nesses encontros. A professora também mostrou ter consciência quanto à influência de sua formação acadêmica tradicional e dos modelos de profissional que certos professores representavam no início de sua experiência no ensino de espanhol, já que seus contatos com os princípios da abordagem comunicativa só se deram cinco anos mais tarde. Além disso, a professora parecia estar desenvolvendo uma reflexão relativa à abordagem de aprender de seus alunos, levando em conta as expectativas sobre ensino e aprendizagem presentes em seu relacionamento com eles e destacando pontos favoráveis à sua atuação, tais como a mudança de material didático e o contexto escolar.

V. *Avaliação*: a. aspectos positivos/negativos da aula - referem-se à atuação positiva ou negativa dos alunos e aos objetivos das aulas, a fim de certificar-se se estes foram alcançados ou não; b. busca pela avaliação de outros - questionamentos da professora dirigidos à pesquisadora, às colegas de área ou aos alunos sobre sua própria aula, buscando pontos de vista externos; c. avaliação de outros - concretização desses pontos de vista por parte das pessoas solicitadas.

VI. *Auto-avaliação*: a. estilo da professora - comentários da própria professora quanto a seu comportamento, atitudes e modos de agir em sala de aula; b. autoconfiança - estados de ânimo da professora que interferem positiva ou negativamente na aula, ou ainda percepções pessoais sobre sua atuação e crescimento profissionais; c. metas pessoais futuras - planos futuros da professora quanto ao trabalho dos conteúdos, às estratégias de ensino utilizadas em aula ou à avaliação.

Dessa maneira, o processo reflexivo em PIV parece ter ocorrido por meio de uma busca pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva na reconstrução de sua prática, procurando relacionar crenças, conhecimentos teóricos e experiências na resolução de problemas em sala de aula e optando por mudar ou não, com base numa compreensão mais crítica sobre tais aspectos, especialmente na relação professora-alunos e nas interações mais significativas por meio da língua-alvo.

Contribuições práticas da pesquisa no âmbito da formação continuada de professores de língua estrangeira

Os resultados desse estudo apontaram alguns encaminhamentos ao trabalho de formação continuada de professores.

Foi possível compreender que a reconstrução da prática docente, por meio de uma reflexão que garanta essa continuidade, deve levar em conta, fundamentalmente, a visão que o professor tem da importância social de seu trabalho, voltando-se constantemente a ele e voltando-o ao aluno, ao replanejamento de suas aulas, ao grupo com o qual trabalha, ao contexto escolar geral, a fim de, envolvendo-se coletivamente, desenvolver uma autonomia que lhe permita refletir sobre suas crenças e assumir posicionamentos, para que possa conscientizar-se do que é ou não necessário ser renovado. Ficou claro, ainda, que essa tomada de consciência não se desenvolve de maneira linear, nem com relação ao tempo nem com relação às ações, já que se caracteriza como um ciclo, pressupondo momentos de transformação e de retrocesso, numa tentativa de compreender ou justificar procedimentos, o que parece ser inerente ao processo reflexivo.

O conceito de profissional reflexivo tem sido compreendido há alguns anos como uma forma de valorizar o conhecimento adquirido por meio de experiências, o que, de certa forma, vem redimensionando a organização das práticas de ensino nos cursos de licenciatura. Porém, ao tomarmos um profissional que já atua há um tempo con-

siderável no magistério, como foi o caso desta pesquisa, é necessário que essa questão da prática seja analisada a partir dos anos iniciais de sua profissão, pois estes definem, de uma maneira ou de outra, toda uma prática futura. Assim, a experiência de tantos anos pode representar, na verdade, a mesma experiência, caso o professor não esteja envolvido em uma atividade de autoconhecimento e de autoformação, de escolhas metodológicas, teóricas e práticas coerentes entre si.

Dessa forma, só o profissional pode ser responsável pela iniciativa de envolver-se com sua formação, encarando o ambiente em que atua como um espaço de aprendizagem, em primeiro lugar, onde, agindo com autonomia em relação às suas decisões pedagógicas, pode propor uma reflexão dialogada, compartilhada e colaborativa. Esse processo envolve não só professores, mas também coordenadores e outros responsáveis por questões pedagógicas ou educativas reais de uma instituição. O potencial autoformador de cada profissional depende, portanto, de uma abertura dialógica maior ou menor nesse processo, seja qual for o poder institucional a ele conferido.

Com base nessas considerações e como contribuições para a área de investigação deste estudo, sugiro que:

a) os trabalhos envolvendo formação de professores tenham realmente um caráter contínuo, sem limites temporais, já que, normalmente, as transformações começam a ser sentidas quando a investigação se conclui. Respeitar o tempo de reflexão de cada profissional com relação às suas concepções quanto à abordagem de ensinar e de aprender é, portanto, algo que se faz relevante;

b) as disciplinas de línguas estrangeiras e de prática de ensino caminhem juntas na formação universitária do professor, no sentido de que haja coerência entre aquilo que os futuros professores discutem sobre teoria e prática e aquilo que vêm ser colocado em ação por seus professores de línguas;

c) os órgãos públicos estaduais paulistas responsáveis pela área educacional, entre eles a Secretaria Estadual da Educação e as Diretorias Regionais de Ensino, estendam o espaço aberto por essa pesquisa em um centro de línguas a outros centros, garantindo oportunidades de reflexão entre professores e coordenadores. Dessa forma,

poderão proporcionar uma renovação constante quanto ao ensino neles oferecido, encarando-os não mais como projetos, mas como instituições de ensino em potencial, haja vista seu tempo de implantação e de funcionamento, o número de alunos que optam pelo estudo de uma língua estrangeira e seus interesses e os profissionais que envolvem anualmente. Proponho ainda que reconheçam e valorizem o potencial acadêmico dos docentes envolvidos, sua experiência profissional específica no ensino das línguas estrangeiras oferecidas e seu comprometimento com a continuidade de sua formação.

Esse estudo proporcionou-me, como coordenadora e formadora de professoras de língua estrangeira, contribuições significativas quanto a questionamentos sobre minha própria profissão, pois, à medida que interagiu com as professoras participantes e com os pressupostos teóricos acerca de propostas reflexivas de formação continuada, eu própria também me envolvia em outro ciclo reflexivo. Quanto ao caráter colaborativo que busquei imprimir a essa investigação, parece-me que foi possível estabelecer uma relação cooperativa entre nós, já que não houve nenhuma intenção de superficializar o intuito da pesquisa nem de simular mudanças ou reflexões, o que pode ser constatado pela análise dos dados, que mostrou uma postura mais crítica e auto-analítica em somente uma das professoras e uma opção por um descomprometimento maior nas demais participantes. Isso sugere que é possível estabelecer um trabalho de reflexão coletiva entre professores e coordenador, sem que se crie um clima de desconforto ou uma sensação de vigilância sobre as ações do professor em sala de aula. Se tivermos como objetivo um redimensionamento crítico do olhar do professor sobre sua prática, sobre as teorias e sobre as crenças que permeiam sua realidade profissional, teremos a possibilidade de conhecer de maneira mais ampla como os professores de línguas foram (e vêm sendo) formados e vêm desenvolvendo sua prática pedagógica. Como coordenadores, em nosso papel formativo, poderemos igualmente refletir sobre e transformar nosso próprio trabalho.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. (Org.) A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.13-28.
- _____. (Org.) Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.11-27.
- AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- BAILEY, K. M. The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs. In: RICHARDS, J. C, NUNAN, D. (Org.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990. p.215-26.
- BARTLETT, L. Teacher Development Through Reflective Teaching. In: RICHARDS, J. C, NUNAN, D. (Org.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990. p.202-14.
- BIZON, A. C. C. *A abordagem comunicativa de ensino de línguas e suas múltiplas concretizações*. Características da interação em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas.
- BURNS, A. Analysing Action Research Data. In: _____. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1999. p.152-80.
- CASTRO, S. T. R. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica.
- CAVALCANTI, M. C, MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.17, p.133-44, 1991.

- CLARK, J. L. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: OUP, 1987.
- DEWEY, J. *How we Think*. New York: Dover, 1997.
- FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- FREEMAN, D. Intervening in Practice Teaching. In: _____. RICHARDS, J. C., NUNAN, D. (Org.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990. p.103-17.
- _____. Renaming Experience/Reconstructing Practice: Developing New Understand of Teaching. In: FREEMAN, D., RICHARDS, J. C. (Org.) *Teacher Learning and Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996. p.221-41.
- FREITAS, M. A. *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- JOHNSON, E. K. The Vision versus the Reality: the Tensions of Tesol Practicum. In: FREEMAN, D., RICHARDS, J. C. (Org.) *Teacher Learning and Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996. p.30-49.
- KORTHAGEN, J. A., KESSELS, M. A. P. Linking Theory and Practice Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, v.28, n.4, p.4-17, 1999.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Foreign Language Teaching Methodology and Language Teacher Education*. Amsterdam: Aila, 1993.
- MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESpecialist*, v.19, n.2, p.169-84, 1998.
- MOITA LOPES, L. P., FREIRE, A. M. F. Looking Back into an Action Research Project: Teaching Learning to Reflect on the Language Classroom. *The ESpecialist*, v.19, n.2, p.145-67, 1998.
- OLIVEIRA, E. C. *Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática de professoras iniciantes em escolas municipais de Goiânia*. Belo Horizonte, 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

- ORTENZI, D. I. B. G. *A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- PERIS, E. M., BAULENAS, N. S. *Intercambio*. Barcelona: Difusión, 1992. v.1 e 2.
- _____. *Gente*. Barcelona: Difusión, 1997. v.1.
- RICHARDS, J. C., HO, B. Reflective Thinking through Journal Writing. In: RICHARDS, J. C. (Org.) *Beyond Training*. Cambridge: CUP, 1998. p.153-70.
- ROBERTS, J. *Language Teacher Education*. London: Arnold, 1998.
- ROMERO, T. R. S. *A interação professor e coordenador: um processo colaborativo?* São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso*. Belo Horizonte, 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. USA: Basic Books, 1983.
- _____. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.
- WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. Cambridge: CUP, 1991.

2

DIFERENÇAS MOTIVACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Lílian Karine Jacob²

Introdução

A procura por cursos de línguas estrangeiras em escolas particulares de idiomas tem apresentado considerável avanço nos últimos anos. Esse aumento progressivo pode ter ocorrido por várias causas. Uma delas seria o fato de muitos dos cursos oferecidos na rede oficial e particular de ensino não fornecerem subsídios suficientes para um aprendiz utilizar na comunicação, pelo menos parcialmente, a língua oferecida; outra causa seria o mercado de trabalho, que cada vez mais exige competência comunicativa em uma ou mais línguas estrangeiras. Atuando como professora de língua espanhola em escola particular de idiomas e ministrando aulas para alunos envolvidos

1 Texto resultante da Dissertação de Mestrado, com título homônimo, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão.

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de São José do Rio Preto.

em diversos contextos escolares, foi possível observar a existência de alunos com alto interesse pela língua estrangeira e outros muito pouco motivados. Esse menor ou maior interesse demonstrado pelos alunos despertou-nos para o estudo da motivação, aspecto importante no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Desse modo, esta pesquisa possui, como objetivo geral, o estudo das diferenças motivacionais de aprendizes de espanhol como língua estrangeira, situados em três diferentes contextos de ensino: uma escola pública, uma escola particular e um centro de estudo de línguas, situados em uma cidade do interior paulista. No que concerne aos objetivos específicos, pretendeu-se mapear que tipo de motivação prévia possuíam os participantes envolvidos nos contextos citados para a aprendizagem da língua, e como a prática dos professores, configurada pelos seus procedimentos e pelas atividades propostas e desenvolvidas, na sala de aula, pôde contribuir para minimizar ou aumentar a motivação de seus alunos para o estudo.

Na tentativa de alcançar os objetivos pretendidos, foram formuladas três perguntas de pesquisa para nortear a investigação:

1 Que tipos de motivação possuem os aprendizes de espanhol como língua estrangeira nos contextos observados?

2 Como a atuação dos professores contribui para aumentar ou diminuir as expectativas dos aprendizes perante o aprendizado?

3 Qual é a relação entre as atividades propostas e desenvolvidas na sala de aula e a motivação?

A metodologia de pesquisa adotada para este estudo foi a etnográfica, com base em Erickson (1984). De acordo com esse autor, a etnografia na sala de aula é uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar e aprender línguas.

Essa investigação, no entanto, é considerada de "natureza" etnográfica, pois concordamos com Chaudron (1988), quando este afirma que a abordagem típica de pesquisas em segunda língua (considerada doravante como L2) não tem sido uma completa etnografia

da sala de aula pelos que observam, mas instâncias para promover certos detalhes ou análises de áreas específicas de interação, em que os dados foram analisados e observados segundo procedimentos qualitativos e interpretativos.

Fundamentação teórica

Definições de motivação

Antes de iniciar as discussões sobre as teorias motivacionais, faz-se necessário abordar o que se entende pelo termo motivação tanto em sentido amplo quanto no relacionado ao contexto particular de ensino/aprendizagem de línguas.

O termo "motivação" é considerado pela psicologia e envolve diversas definições. Woolfolk (2000), psicóloga da educação, refere-se à motivação como um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento. Com base nessa definição, os fatores que determinam a motivação de uma pessoa são internos e independentes de seu controle.

Pintrich & Schunk (1996, p.4) possuem uma visão mais ampla de motivação, procurando estabelecer uma idéia central que é consistente com o foco cognitivo, com as opiniões e crenças dos alunos e que captura elementos considerados centrais por muitos pesquisadores: "Motivação é um processo por meio do qual atividades de metas direcionadas são instigadas e sustentadas".

As contribuições de inovação do termo por esses autores residem na discussão de motivação como um processo antes que um produto. Considerando-a como processo, os autores acreditam que não a observamos diretamente, mas a inferimos por meio de alguns comportamentos, como escolha das tarefas, esforço, persistência e verbalizações.

A visão de motivação de Dörnyei (2001) também coincide com as propostas apresentadas anteriormente. No entanto, o autor considera não só a sustentação do esforço exercido em uma determinada

atividade, mas também a expansão desse esforço. Em outras palavras, quando as pessoas decidem fazer alguma coisa, a motivação é responsável por essa atitude e por quanto tempo elas desejarão sustentar ou expandir a atividade. Dórnyci (2001) considera também que a motivação é um estado inicial cumulativo que muda dinamicamente numa pessoa, iniciando, direcionando, coordenando, ampliando, terminando e avaliando os processos cognitivos ou motores.

Gardner & McIntyre (1993, p.2), dois dos maiores teóricos sobre motivação no ensino de L2, consideram como indivíduo motivado aquele que quer realizar uma meta particular, demonstra considerável esforço para realizar essa meta e experiencia satisfação nas atividades associadas com a realização dessa meta. Desse modo, motivação é definida por meio de três componentes: desejo para realizar uma meta, esforço exercido nessa direção e satisfação com a tarefa.

Concordando com todas as definições do termo, que são compatíveis, e com as opiniões de Pintrich & Schunk (1996), que avaliam a motivação como um processo e não como um produto, consideramos motivação no processo de ensino/aprendizagem algo que orienta um indivíduo, em um dado momento, a tomar uma decisão consciente sobre a busca do novo, orienta-o durante o processo para investir maior ou menor esforço na aprendizagem e dá condições para que ele possa avaliar, negativa ou positivamente, o processo em que está envolvido, tomando como base o atendimento ou não da motivação prévia que possuía.

Segundo as perspectivas da psicologia educacional, a motivação dos aprendizes é vista em termos de comportamentos observáveis dentro da sala de aula, fato que fundamentou o que consideramos aluno motivado e desmotivado nesse estudo. Desse modo, alunos motivados foram considerados aqueles que manifestam seu interesse pela aprendizagem por meio de seus comportamentos na sala de aula, ou seja, por meio de suas participações nas interações e engajamento nas tarefas. No entanto, não consideraremos todo aluno não participativo como um aprendiz desmotivado, pois acreditamos que existem outros fatores psicológicos que são mais fortes e acabam inibindo esse aluno para interagir na sala de aula.

Os teóricos da motivação (Pintrich & Schunk, 1996; Dörnyei, 2001; Stipek, 1998; entre outros) consideram-na um dos fatores mais importantes durante o processo de escolarização e também na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para eles, ela pode influenciar o que, quando e como aprendemos. Ela sustenta uma relação recíproca entre aprendizagem e desempenho. Tanto a motivação influencia esses resultados como o que uma pessoa aprende e faz influencia a motivação. Os autores sugerem que, quando os alunos conseguem suas metas de aprendizagem, as metas atingidas fazem que acreditem que possuem capacidades essenciais para o processo de aprendizagem. Essas crenças motivam os alunos para uma série de novas atividades desafiadoras, mantendo sempre em evidência a importância do processo de ensino/aprendizagem. Concordamos com essas posições dos autores, pois acreditamos que, se não houver indício de motivação por parte de um aprendiz no processo de ensino/aprendizagem, qualquer tentativa tanto dos professores como do próprio aluno para melhorar esse processo será inútil.

Classificações de motivação

Após ter discutido a definição de motivação, passaremos agora a abordar as classificações dadas a ela de acordo com a literatura. Os teóricos (Dulay et al., 1982; Brown, 1987; Williams & Burden, 1997; Stipek, 1998; entre outros) apresentam duas dicotomias na classificação de motivação, cada uma dada de acordo com o desejo dos alunos de investir esforço na aprendizagem. Essas dicotomias são: *intrínseca versus extrínseca* e *instrumental versus integrativa*. Definindo resumidamente cada uma dessas classificações, teríamos:

1 *motivação intrínseca*: interesse generalizado de investir esforço na aprendizagem por si só;

2 *motivação extrínseca*: aquela derivada de algum tipo de incentivo externo;

3 *motivação instrumental*: desejo de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas com a língua;

4 *motivação integrativa*: caracterizada pelas atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua-alvo, pelo desejo ou vontade de integração nesse grupo.

Dórnyci (2001, p.27-8) reduz essas classificações a apenas dois tipos (intrínseca e extrínseca) e oferece subdivisões para eles. Citando Vallerand (1997), posiciona a existência de três subtipos de motivação intrínseca:

1 *para aprender*: engajamento numa atividade por prazer e satisfação de entender alguma coisa nova, satisfazendo sua própria curiosidade e explorando o mundo;

2 *para realização*: engajamento numa atividade pela excelente satisfação de si mesmo, preferindo desafios e aperfeiçoando ou criando alguma coisa;

3 *para estimulação ou experiência*: engajamento numa atividade para experimentar sensações agradáveis.

Em se tratando de motivação extrínseca, esta se apresenta, para o autor, em quatro tipos:

1 *regulação externa*: refere-se à primeira forma autodeterminada de motivação extrínseca, originando inteiramente de fontes externas, como recompensas ou ameaças (por exemplo: elogio do professor ou confronto com os pais);

2 *regulação introjectada*: envolve papéis impostos externamente que o aluno aceita como norma a ser seguida para não se sentir culpado (por exemplo: seu papel num jogo);

3 *regulação identificada*: ocorre quando a pessoa se engaja numa atividade porque a valoriza e identifica-se com o comportamento, e vê sua utilidade (por exemplo: aprender uma língua porque é necessária para procurar seus *hobbies* ou interesses);

4 *regulação integrada*: é a forma mais desenvolvida de motivação extrínseca, envolvendo escolha de comportamentos que muito se identificam com os valores de outros indivíduos, necessidades e identidade (por exemplo: aprender inglês por sua proficiência ser parte de uma cultura cosmopolitana educada que a adotou).

Observando as subdivisões 3 e 4 de motivação extrínseca, pode-se perceber que são similares à motivação instrumental e integrativa

citada por Gardner. Na subdivisão 3, encontramos aqueles alunos que procuram pelo aprendizado da língua porque possuem interesse externo e vêem alguma utilidade na língua, o que caracteriza uma motivação instrumental. Na subdivisão 4, temos os alunos que estão procurando assimilar comportamentos, necessidades e identidade de outros indivíduos, caracterizando uma motivação integrativa.

Em outras palavras, pode-se reduzir o leque das classificações de motivação em intrínseca e extrínseca, uma vez que a instrumental e a integrativa, por serem influenciadas por fatores externos aos indivíduos, são consideradas por Dörnyei (2001) como motivação extrínseca. Concordando com essa posição, será considerada, nesta investigação, apenas a dicotomia intrínseca e extrínseca em conclusão aos tipos de motivação que possuem os envolvidos dos três diferentes contextos observados.

Modelos de estudo da motivação de acordo com teóricos da área de ensino/aprendizagem de línguas

A motivação é estudada tanto pela psicologia educacional quanto pelos teóricos da área de ensino aprendizagem de línguas. No entanto, neste artigo, abordaremos apenas os modelos propostos por Gardner et al. (1993) e Dörnyei (2001) (estudiosos do processo de ensino/aprendizagem de línguas). O primeiro deles é o modelo psicológico de Gardner, o maior precursor nos estudos da motivação em contextos de aquisição de L2/LE, que oferece um modelo que procura englobar as mais importantes variáveis envolvidas com a questão da motivação.

Esse modelo prediz que um número de fatores antecedentes deverá ser considerado para o estudo das variáveis de diferenças individuais no processo de aprendizagem. Esses fatores são descritos como biológicos e experienciais, sendo exemplificados como gênero, idade, primeira experiência de língua etc. Dentre as variáveis biológicas do modelo, podemos encontrar a inteligência, aptidão para a aprendizagem e as estratégias utilizadas pelos alunos no processo, consideradas independentes uma da outra.

Referindo-se às variáveis experienciais, encontramos as atitudes dos indivíduos para com a aprendizagem da língua, motivação e ansiedade. No modelo proposto pelo autor, as atitudes para com a língua possuem influências na motivação. O ponto é que a motivação necessita de uma base afetiva para ser mantida e as atitudes exercem essa função.

Há também uma ligação entre a ansiedade e a motivação para as estratégias de aprendizagem, pois indivíduos altamente ansiosos não são motivados a usar estratégias de aprendizagem indiretas. Voltando a atenção para os contextos de aquisição, todas as variáveis, com exceção das atitudes para com a língua, exercem um efeito direto no meio formal de aprendizagem. Isso indica que, em alguma situação de aprendizagem em que um material ou habilidade está sendo transmitido ao aprendiz de algum modo, a inteligência, a aptidão, o uso de estratégias, a motivação e a ansiedade influenciarão como se dará o sucesso ou não do indivíduo ante o que está sendo ensinado.

A motivação possui um papel direto no contexto informal, pois a natureza voluntária desse contexto espera que os indivíduos que não são motivados não tenham parte nesse contexto, enquanto os motivados, sim. Não é mostrada nenhuma ligação entre as atitudes e o contexto informal de aprendizagem pelo fato de se assumir que a motivação medeia alguma relação entre as atitudes e o meio de realização.

Ambos os contextos (formal e informal) têm efeitos diretos nos resultados lingüísticos e não lingüísticos, que, por sua vez, influenciam as variáveis de diferença individual. Os resultados lingüísticos influenciam o uso das estratégias de aprendizagem, e os resultados não lingüísticos afetam as atitudes, a motivação e a ansiedade na aprendizagem de L2.

O segundo modelo que merece destaque é o de Dörnyei (2001). O modelo proposto por esses estudiosos da motivação organiza as influências motivacionais de aprendizagem de L2 durante uma sequência de eventos de ação que aponta a iniciação e o ordenamento do comportamento motivado. O primeiro objetivo dos autores foi

introduzir uma perspectiva orientada no processo de motivação; o segundo foi sintetizar um número de diferentes linhas de pesquisa em um estrutura unificada, construindo um modelo não reducionista, composto de duas grandes dimensões: 1. seqüências de ação e 2. influências motivacionais.

A primeira dimensão representa o processo comportamental de como desejos e vontades são transformados em metas, depois em intenções, eventualmente em ação e acompanhamento das metas e, depois, num processo final de avaliação. A segunda dimensão inclui recursos de energia e forças motivacionais.

Os autores identificam três fases no processo de ensino/aprendizagem e, por esse motivo, tornam seu modelo o mais abrangente dos estudados até o momento. A primeira é chamada de "pré-acional" e está direcionada à formação da intenção, ou seja, a razão que leva os alunos a buscar a aprendizagem. A segunda fase é chamada de "acionai", ou seja, após a formação da intenção, os aprendizes se inserem no processo de aprendizagem propriamente dito. Por último, temos a fase chamada de "pós-acional", em que os alunos terão condições de avaliar se o processo de aprendizagem foi capaz ou não de atender à motivação inicial que possuíam.

O modelo motivacional de Dörnyei parece ser o mais abrangente dos discutidos até o momento para o estudo da motivação, principalmente pelo fato de a considerar em três níveis importantes e que estão presentes no processo de ensino/aprendizagem. Primeiramente, na "fase pré-acional", temos a escolha do porquê aprender uma determinada língua, ou seja, o estabelecimento da motivação prévia para o estudo. Em seguida, os alunos passarão para a "fase acional", considerada como o processo de ensino/aprendizagem em si; e, por último, na "fase-pós acionai", os alunos terão condição de avaliar se a motivação prévia que possuíam anteriormente foi sustentada ou não e que fatores contribuíram para isso. Como vimos, são processos em que a motivação se configura como o elemento central para que haja o sucesso ou não.

Fatores que influenciam a motivação dos alunos

A motivação de aprender dos alunos é, muitas vezes, afetada por vários fatores externos aos aprendizes, fatores que muitas vezes não podem ser controlados.

Dörnyei (2001, p.34) aborda várias influências na motivação do aluno na escola. Uma delas é a influência dos pais, pessoas que não estão diretamente envolvidas no contexto escolar. Muitas vezes, são os pais que determinam o comportamento do aluno, pois fazem que seus filhos se espelhem neles. Outra influência motivacional é a do papel do professor, que o autor considera tão complexo quanto o dos pais. Essas influências dos professores são separadas em quatro dimensões que estão inter-relacionadas:

- *características pessoais dos professores;*
- *imediatez do professor:* são os comportamentos verbais e não-verbais dos professores que reduzem suas distâncias com os alunos;
- *comportamento motivacional ativo socializador:* dado por meio do planejamento, apresentação das tarefas e sistema de respostas/recompensas;
- *administração da sala de aula:* nesse ponto, os aspectos que mais se destacam são o tipo de autoridade do professor e o gerenciamento das normas de grupos.

Um fator muito importante para o estudo está relacionado à abordagem de ensinar dos professores e suas influências na motivação do aluno. Pintrich & Schunk (1996), voltando-se para esse ponto, argumentam que os modelos de planejamento geralmente utilizados pelos professores são prescritivos e ditam o que os professores devem fazer para alimentar a aprendizagem do aluno. Esses planejamentos são orientados por diversas abordagens de ensino, que são assumidas pelos professores.

Para Dörnyei (2001, p. 175), a motivação do professor para ensinar também afeta a motivação do aluno para aprender, por meio de dois pontos: suas expectativas e seu entusiasmo. No que concerne às expectativas, o autor considera que suas expectativas sobre o poten-

cial de aprendizagem de seus alunos afetam o grau de progresso dos aprendizes, influenciando o desempenho destes. Considera ainda que, acima de tudo, os professores necessitam amar o que fazem e mostrar sua dedicação e paixão pelo trabalho aos alunos, pois acredita que o entusiasmo do professor é também o entusiasmo do aluno. Para Dörnyei, um dos maiores questionamentos dos professores é saber como eles podem intervir, isto é, o que eles podem fazer para motivar seus alunos. Traduzindo em outras palavras, o foco não está mais voltado para a natureza da motivação, mas para várias técnicas ou estratégias que podem ser empregadas a fim de motivar os alunos. O autor ressalta que o pressuposto dessas estratégias motivacionais é gerar e aumentar, conscientemente, a motivação e manter o comportamento motivado.

Stipek (1998) discute sobre o papel do professor para aumentar a motivação de seus alunos, propondo algumas tarefas que esse educador tem de cumprir. A primeira tarefa é reestimular o sistema de motivação que seria apenas operativo quando os alunos entram na sala de aula. A segunda tarefa é refocalizar a atenção dos alunos no entendimento e desenvolvimento de suas competências e diminuir seus conceitos de avaliação externa, principalmente no que se refere às notas. A natureza da terceira tarefa engendra valores acadêmicos e variará de acordo com a idade e bagagem de seus alunos. Resumindo, o autor considera que a meta é criar um programa instrucional que capitalize os desejos intrínsecos dos alunos para aprender, que focalize sua atenção no entendimento e que alimente valores acadêmicos.

Todos os fatores abordados neste item são de grande importância não somente no processo escolar, como também em contextos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. São os pais, muitas vezes, que determinam a língua que o filho irá estudar, fazendo que ele não se sinta motivado. Nesse ponto, entra em jogo o trabalho do professor no que concerne a aumentar ou não a motivação desse aluno para o aprendizado, por meio de sua abordagem de ensinar, pelas atividades que desenvolve e pelo modo como trabalha com os alunos. Todos esses fatores podem fazer que a motivação do aluno

amente ou seja minimizada, caracterizando a forte influência do professor numa sala de aula.

Análise e discussão dos dados

Os tipos de motivação dos aprendizes

Enfocando a primeira pergunta referente à classificação da motivação prévia que os aprendizes possuíam para o aprendizado da língua espanhola, a análise dos dados nos revelou a seguinte realidade nos contextos investigados:

- *Primeiro contexto (CEL)*: predominância de motivação extrínseca. Os aprendizes revelaram, por meio de questionário, que o principal motivo que os levou a estudar a língua espanhola foi a exigência do mercado de trabalho. A seguir, apresentamos algumas das respostas dadas pelos alunos:

A necessidade de saber uma língua estrangeira para o mercado de trabalho, e o espanhol, ao lado do inglês, tem sido uma exigência para um emprego melhor.

A vontade de poder um dia concorrer no mercado de trabalho com bagagem e muito conhecimento.

- *Segundo contexto (escola pública)*: nesse contexto, houve um equilíbrio entre motivação intrínseca e extrínseca nas respostas dadas pelos alunos no questionário. No entanto, a observação das aulas nos revelou uma realidade muito diferente, pois encontramos alunos totalmente desmotivados para o aprendizado, assim como a professora. Em entrevista com a professora, ela nos respondeu sobre sua motivação para ensinar na escola pública:

P1 Espub: no começo eu até era motivada (+) preparava cartazes (+) levava joguinhos (+) mas em tudo tem que ter uma reciprocidade eu não tinha (+) eu fazia e não tinha nenhum retorno (+) então fui me desmotivando (+++) quanto ao estado (+) é possível desenvolver um ensino de qualidade (+) mas é difícil (+) e o estado é

uma coisa assim terrível (+) não tinha um aparelho de som (+) no final compraram (+) aí você levava o aparelho e eles queriam cantá (+) aí a diretora achava ruim (+) o vídeo (+) só tem vídeo lá embaixo (+) então pra utilizá você tem que mudar de sala (+) aí é uma confusão.

Podemos perceber que a professora do contexto não se sente motivada para ensinar na rede pública por dois motivos: primeiro, pelo fato de seu trabalho não ter um retorno por parte dos alunos, pois estes também não são motivados, nem por qualquer outra pessoa; o segundo é a falta de recursos encontrada na rede, uma vez que as condições de trabalho são ruins e por não haver na escola uma estrutura apropriada para aulas de língua, faltam sala de vídeo e aparelho de som para serem utilizados.

Essa professora, quando questionada sobre a motivação de seus alunos, respondeu-nos:

P1 Espub: é difícil falar porque tem aluno que é motivado e tem aluno que não (++) eu tinha alunos motivados (+) assim como tinha alunos que não faziam nada.

Essa visão de aluno motivado dada pela professora parece espelhar-se na visão de Gardner (apud Gómez, 1999), que considera que quando um professor diz que seus alunos estão motivados é porque os aprendizes estão trabalhando e estudando na sala de aula, ou porque estão agindo da forma que é desejada por esse professor. Nas palavras da professora, em sua sala havia alunos que trabalhavam, assim como havia alunos que não faziam nada, ou seja, não atuavam do modo que era desejado por ela e, por isso, eram considerados desmotivados.

Os próprios alunos apontaram que não estavam motivados a aprender:

AEspub2: aqui só aprende o básico.

AEspub3: não (+) acho que não (+) pra mim aprendê mesmo tenho que fazê um cursinho (+) aqui só aprende o básico do básico do básico.

Com a opinião desses alunos, podemos notar que não estão satisfeitos com o ensino oferecido na Espub, acreditando que somente o básico não é suficiente, e, se necessitarem saber mais, terão que procurar uma escola particular de idiomas.

- *Terceiro contexto (escola particular):* os alunos afirmaram não terem trazido motivação para o estudo da língua espanhola. No entanto, assim como na escola pública, a particular não foi a realidade encontrada durante a observação das aulas, pois notamos uma forte influência das notas na motivação dos alunos. Percebemos que os momentos em que a professora conseguia uma maior participação dos alunos eram aqueles em que lhes oferecia algum tipo de recompensa externa ou quando dizia que o conteúdo seria cobrado em avaliação futura. Em entrevista realizada com a professora, ela fala sobre a influência das notas na motivação de seus alunos:

PIEspart: Completamente (+) eles dependem disso (+) aqui dentro do CC são alunos competitivos (+) então por exemplo (+) no lado fundamental (+) é tentado trabalhar (+) não nota mas participação (+) mas este lado de cá é uma estrutura que tá vindo lá do maternal (+) que a maioria estudou juntos né em outras escolas (+) e eles vêm assim (+) tudo que você fala eu dou ponto e meio ponto (+) fala que é pra aprender pra sua cultura (+) e isso não é só no espanhol ou no inglês (+) é em qualquer matéria.

A opinião da professora da escola particular condiz com as observações das aulas, pois ela considera que a maior preocupação de seus alunos é com as notas que terão nas avaliações e é somente com base em algum tipo de recompensa que ela consegue fazer que seus alunos trabalhem.

O que parece estar por detrás desses motivos é a ideologia que permeia os contextos. Para Fairclough (1995), é necessário considerar as dimensões ideológicas que se reproduzem nos eventos discursivos, principalmente no nível situacional das salas de aula, já que a análise consciente dessas dimensões ideológicas pode gerar algum tipo de transformação. Os alunos do CEL (na maioria alunos de es-

cola pública) têm em vista o mercado de trabalho, uma vez que muitos terminam o ensino médio e vão trabalhar ou até mesmo trabalham durante o processo de ensino. Como o espanhol é anunciado pelos meios de comunicação como uma língua em expansão, principalmente com a existência do Mercosul, os indivíduos passam a se interessar por ele, visando a um futuro melhor.

O discurso dos alunos da Espub é representativo da ideologia que envolve os aprendizes desse contexto, ou seja, os alunos acreditam que não é possível aprender uma língua estrangeira numa escola pública por julgarem que as escolas de idiomas possuem melhores condições e professores mais capacitados, uma vez que seu objetivo é somente ensinar línguas estrangeiras.

No caso dos alunos da Espart, que são de classe social média alta e alta e que somente estudam sem a preocupação de ter que trabalhar, seu objetivo é o de destacar-se na instituição como um dos melhores alunos, daí o interesse pelas notas, pois é considerado como melhor aluno aquele que possui as melhores médias e também pelo fato de as classes serem organizadas por níveis, ou seja, os melhores alunos formaram a sala A, os intermediários, a sala B, e assim por diante. Não podemos desconsiderar, também, nesse contexto, a influência que os pais exercem sobre os alunos, uma vez que podem exigir boas notas por oferecer um ensino pago a seus filhos.

A abordagem de ensinar das professoras e as atividades desenvolvidas em sala de aula

Esta análise será iniciada pelo primeiro contexto em que se deu a coleta de dados, intitulado CEL. As aulas, nesse contexto, eram baseadas no livro didático *Intercambio*. A professora seguia estritamente cada uma das passagens do livro, sendo encontradas, em poucas aulas, algumas atividades que fugiam da estrutura do material didático. A seguir, alguns excertos que caracterizam as atividades desenvolvidas em sala de aula:

- 1 - P1: porque no' (+++) ahora vas a preguntar a ella sobre el carnaval
- 2 - (++) es que ella se cansó del carnaval de Brasil porque es muy aburrido,
- 3 - tenéis su padre cerca ((risos))
- 4 - A: qué tal el carnaval'
- 5 - A: fenomenal
- 6 - P1: y como se fantasiaba la gente'
- 7 - A: había muchas fantasias diferentes (++) toda la gente estaba de
- 8 - máscara(++estaba muy bonito
- 9 - P1: y llevaba máscara (+++) y son diferentes de Brasil'
- 10 - A: si diferentes
- 11 -P1:bailaban'
- 12—A: bailaban
- 13 - P1: bailaban bastante no'
- 14 - A: no mucho
- 15 - P1: por Dios no mucho, solo tú'
- 16 - A: solo
- 17 - P1: Dios mio.((risos)) (dia 3.6.2000)

Nas aulas observadas, pôde ser notado que atividades desse tipo ocorriam de forma que os alunos somente falavam o que a professora esperava que fosse dito, tornando-se um diálogo entre professor-aluno. Desse modo, como o diálogo se dava com todos os alunos, ao final da atividade, todos os aprendizes já estavam muito dispersos, não prestando mais atenção na atividade. Isso demonstra que atividades desse tipo, quando longas, terminam por gerar a desmotivação dos aprendizes, mesmo sendo motivadoras, fato que pode ocorrer, principalmente, pela má condução da atividade pelo professor responsável.

Esse excerto caracteriza como a professora trabalhava os exercícios orais. O material didático fornecia as estruturas que seriam trabalhadas, e a professora pedia que aluno por aluno fosse utilizando oralmente essas estruturas, seguindo as instruções que ela queria.

Nesse excerto pode ser identificado que tal professora dá uma grande importância para as explicações gramaticais, o que nos faz pressupor que sua prática de sala de aula é norteadada pela abordagem tradicional de ensino, a qual lhe é dada pelo material didático, o que ela segue fielmente.

No segundo contexto, escola pública, as aulas caracterizavam-se pelo trabalho de tradução de textos e exercícios gramaticais. Os textos, assim como os exercícios, eram passados na lousa, ora pela professora ora por algum aluno que era escolhido por ela. Em nenhuma aula observada, a professora corrigiu as traduções e os exercícios propostos, prevalecendo apenas a passagem de um visto nos cadernos dos alunos que terminavam as atividades. Vejamos, a seguir, um excerto de uma das aulas observadas, para caracterizar o tipo de atividade que era desenvolvida pela professora:

I — Haga una frase con:

bocadillo	amigos
nevera	puerta
espejo	habitación
roto	pasillo

II - Pase al español:

- a) Ainda não tinha chegado o trem.
- b) Maria comprou uma bola.
- c) Meus cabelos estão curtos.
- d) João foi ao museu.
- e) Eu saio de ônibus.
- f) Nós alugamos um carro para viajar.
- g) Choveu toda a tarde.
- h) Podemos vê-lo esta tarde.

III - Pase al portugués:

- a) ¿Tú me llevas a la escuela?
- b) Él me dijo toda a verdad.
- c) Yo compré el periódico de hoy en aquél quiosco.
- d) Aquel coche está aparcado allí.

Nesse excerto, nota-se a postura tradicional que a professora desse contexto assume. Suas aulas são organizadas em cima de exercícios de tradução do espanhol para o português e vice-versa, assim como formação de frases por meio de palavras isoladas.

Um ponto importante a ser discutido aqui é a motivação dos alunos ante essas atividades que são desenvolvidas na sala de aula, pois foi possível verificar, por meio da observação das aulas, que poucos realizavam as atividades que eram propostas pela docente, assim como a própria professora não se importava em fazer que seus alunos participassem. Com isso, foi perguntado aos alunos o que achavam das aulas de espanhol e como estava sua motivação no momento em que os dados foram coletados, e eles responderam:

AEspubl: Gosto (+) mas acho que o conteúdo é muito pouco pra aprender o ano inteiro.

AEspub2: Eu gosto (+) eu só não gosto de física.

Observando as respostas dos alunos, surge uma discrepância entre o que afirmaram na entrevista e o que foi constatado durante a observação. Esse fato pode estar relacionado à própria estrutura escolar em que estão inseridos, pois talvez a professora de espanhol realize um trabalho correspondente ao trabalho de outras professoras, o que faz os alunos não reclamarem das aulas e dizerem que gostam, mesmo não realizando nenhuma das atividades propostas. Mais uma vez, cabe ressaltar a idéia de Fairclough (1995) da reprodução da ideologia e do senso comum por meio do discurso. Os alunos, apesar de descontentes com o ensino que lhes é oferecido, dizem que gostam, possivelmente por estarem acostumados com essa estrutura de aula, uma vez que podem ter outros professores que trabalhem da mesma maneira. Daí o fato de os alunos não reclamarem tanto do modo como as aulas são ministradas.

Foi também perguntado à professora se ela considera que essas atividades que desenvolve nas aulas são ou não motivadoras para seus alunos, e ela respondeu:

P1 Espub: De certa forma era a única coisa que eles não reclamavam tanto (+) que aí eles assimilaram aquele sistema (+) então era

melhor você trabalhar naquele sistema do que você fica criando coisas que (+) eles iam reclamar mais do que o comum.

Com a resposta da professora, pode-se dizer que ela acomodou-se em relação às atividades que desenvolvia na sala de aula, pois sabia que qualquer mudança que ocorresse iria despertar reclamações por parte dos alunos, o que a levou a somente trabalhar com os exercícios gramaticais e com traduções de textos, uma vez que os alunos já estavam acostumados com esse sistema de aula. Em outras palavras, podemos dizer que houve uma desmotivação da professora no decorrer do processo de ensino/aprendizagem que vinha desenvolvendo. Mais uma vez, ressaltamos que, se a docente tentasse conscientizar seus alunos sobre o melhor meio de aprender, poderia mudar essa visão de um ensino estritamente tradicional que os alunos aparentam **ter**.

Segundo Stipek (1998, p. 186), os alunos são mais motivados intrinsecamente e mais focalizados na aprendizagem quando as tarefas estão moderadamente desafiando e revelando sua própria vida que quando as tarefas são difíceis ou fáceis, repetitivas ou percebidas como irrelevantes. Desse modo, podemos dizer que a desmotivação dos alunos da Espub em desenvolver as atividades é proveniente da repetição da mesma estrutura da aula e por não haver uma diversificação das atividades, o que, por sua vez, acaba tornando-se irrelevante para tais aprendizes.

No terceiro contexto, escola particular, o trabalho também era caracterizado por textos, exercícios e explicações gramaticais. No entanto, o modo como a professora os trabalhou se distinguiu do segundo contexto. Em todas as aulas, a professora entregava aos alunos um xerox de um texto seguido de seus respectivos exercícios, no qual a docente procurava trabalhar o entendimento do texto e não sua tradução. Em se tratando dos exercícios gramaticais, depois da explicação do que teria que ser feito, os alunos realizavam os exercícios que eram corrigidos oralmente pela professora. A seguir, um excerto característico do trabalho da professora:

- 1 - P1: bueno (+) vamos a leer el otro texto (+++) que se llama una ganga costosa (+) que significa ganga
- 2 - A: barato
- 3 - P1: não
- 4 - A: caro
- 5 - P1: não (+) é uma pechincha (+) si ganga (+) ganga seria entonces((
- 6 - alguns alunos se pronunciam ao mesmo tempo)) y costosa.
- 7 - As: cara
- 8 - P1: si es una pechincha cara (+) V e A vamos a leer (+) uno dos tres y já
- 9 - ((os alunos começam a ler))
- 10 — P1: muy bueno gracias (+) imagina um casaco verde daqueles verdão 11 -que oh (+) ((risos dos alunos)) ahora intenteis ver donde está la idea 12-(+) donde hay movimiento en la frase y me gustaría que mostrassem 13- a mi ah (+) exatamente esta idea (++) como está siendo (+) van a 14-mostrar los irregulares e regulares (+) van a mostrar aquella regia que 15-pasé en la clase pasada hay los regulares (+) entonces tenemos la idea 16-el futuro (+) y dentro del futuro de una regia de los regulares... ((17-a professora começa a explicar a gramática)). (aula do dia 21.3.2001)

Nesse trecho, a professora começa com a leitura de um texto, passa pela interpretação de alguns vocábulos que ela acredita serem desconhecidos pelos alunos (linhas 2 a 8), os aprendizes lêem o texto e, logo em seguida, passa a explicar a gramática relativa ao texto (linhas 12 a 17). Todas as aulas observadas possuíam essa estrutura, com exceção de duas em que foram trabalhadas duas músicas e de uma em que foi trabalhado um filme. Perguntou-se aos alunos qual era a perspectiva deles em relação às aulas de espanhol, e eles responderam:

AEspart1: olha (+) eu (+++) eu não gosto muito e isso não é só no espanhol (+) eu não gosto muito de ficar só em cima de texto texto texto sabe (+) eu gosto mais de dinâmica.

AEspart3: tem muito texto (+) às vezes alguma coisa pra ouvir é interessante.

AEspart4: Eu gosto mais quando ela passa música (+) trabalho em grupo eu acho bem legal (+) mas eu não gosto daquela aula na lousa que dá mais gramática (+) gramática e gramática.

Quando os alunos responderam a essa pergunta na entrevista, foi possível perceber que eles não estão muito satisfeitos com as atividades que a professora desenvolve nas aulas. No entanto, apesar de alguns se mostrarem completamente desmotivados, outros participam e prestam atenção nas explicações realizadas pela professora. Essa motivação pode estar ligada à influência que as notas exercem nesse contexto, já que ficou evidente que os momentos em que a professora consegue um maior interesse de seus alunos são aqueles em que, além de oferecer-lhes algum tipo de recompensa externa, ela afirma que o conteúdo que está sendo oferecido vai ser cobrado em avaliações futuras.

Foi perguntado à professora se ela acredita que seus alunos gostam do modo como dá suas aulas e se suas atividades os motivam, e a professora respondeu:

PIEspart: nenhum aluno gosta de aula de gramática nem de espanhol nem de português nem de grego.

Na entrevista com a professora, mesmo não citando nada sobre sua posição gramatical, ela afirma de antemão que os alunos não gostam de sua aula, principalmente porque não gostam de gramática. No entanto, mesmo a professora não estando satisfeita com o modo como trabalha e tendo consciência de uma visão de ensino diferente, é impossibilitada de trabalhar do modo como gostaria pela própria organização institucional. O objetivo da instituição, principalmente no ensino médio, é preparar os alunos para o vestibular.

Resumindo toda essa discussão, temos que a abordagem de ensinar das professoras envolvidas nessa investigação é distinta da abordagem de aprender de seus alunos, ponto que gerou uma forte desmotivação nos aprendizes. Assim, enquanto as professoras trabalham a língua de forma mais estrutural, ou seja, seguem uma abordagem mais tradicional, o que os aprendizes esperavam que fosse trabalhado eram atividades de cunho mais lúdico, a saber: músicas, jogos e vídeos. A preferência pelo lúdico e por aulas mais diversificadas pode estar relacionada a dois fatores: 1. à faixa etária desses alunos (adolescentes); 2. ao que é oferecido nas escolas de línguas, uma vez que muitos dos alunos freqüentam ou freqüentaram por algum tempo cursos nessas escolas. O fato de as professoras trabalharem mais estruturalmente pode estar relacionado ao modo como elas aprenderam a língua (uma vez que podem seguir o modelo como aprenderam), assim como pode estar relacionado ao próprio material didático que seguem. Esses dois fatores tornam mais fácil o trabalho das professoras, já que elas não precisam diversificar suas aulas.

Conclusão

Com os dados apresentados na seção anterior, vimos que houve uma quebra da expectativa dos alunos entre o que esperavam que fosse trabalhado e o que encontraram na sala de aula, o que os levou a se desinteressar no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, contribuiu para o aumento da desmotivação dos alunos.

Autores como Dörnyei (2001), Oxford (1996), Pintrich & Schunk (1996), entre outros, consideram as expectativas dos professores e dos alunos, a abordagem de ensinar dos professores e a abordagem de aprender dos alunos, o modo como estruturam suas aulas e como se relacionam com os alunos, e principalmente a motivação de ensinar que possuem os professores, como os maiores fatores que podem afetar a motivação dos alunos em aprender uma língua. Ante essa observação, concordamos com os autores, uma vez que todos

esses aspectos se mostraram influenciadores positivos e negativos da motivação não só dos alunos, mas também das professoras dos contextos.

Talvez um trabalho de conscientização pudesse ser feito com os alunos e com os professores para definir as diretrizes do processo a ser desenvolvido em sala de aula. Desse modo, tanto os professores quanto os alunos se tornariam satisfeitos com o processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, aumentariam a motivação para aprender e ensinar uma língua, caso essa se encontre minimizada. Os professores, nesse processo de conscientização, poderiam negociar com os alunos os tipos de atividades e os temas que eles gostariam que fossem trabalhados. Não se pode ignorar, no entanto, que o professor possui uma abordagem de ensinar própria e que, muitas vezes, precisa trabalhar de acordo com o que lhe é imposto pela instituição.

Referências bibliográficas

- BROWN, H. D. *Principies of Language Learning and Teaching*. 2.ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.
- CHAUDRON, C. Classroom Research Methods. In:_____. *Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1988. p.13-49.
- DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman, 2001.
- DULAY, H. et al. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.Cap.2, 3, 4.
- ERICKSON, F. What Makes School Ethnography "Ethnographic". *Anthropology and Education Quarterly*, v.15, n.1, p.51-66, Spring 1984.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London, New York: Longman, 1995.
- GARDNER, R. C, McINTYRE, P. D. A Student's Contributions to Seconde Language Learning. Part I. Cognitive Variables. *Language Teaching (Cambridge)*, v.25, p.211-20, 1993.

- GOMEZ, P. C. A motivação no processo de ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner & Lambert. Trad. G. M. E. Fernández. *Trabalhos em Lingüística Aplicada (Campinas)*, n.34, p.53-77, jul.-dez. 1999.
- HUNTER, M. *Motivation Theory for Teachers*. EUA: Corwin Press, 1996.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall International, 1987.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Second Language & Curriculum Center. Hawai: University of Hawai, 1996.
- PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. H. *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. New Jersey: Prentice Hall, 1996.
- STIPEK, D. *Motivation to Learn: from Theory to Practice*. Los Angeles: University of California, 1998.
- WILLIAMS, M., BURDEN, R. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1997.
- TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995. p.55-80.
- VALLERAND, R. J. Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, v.29,p.271-360, 1997.
- WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da educação*. 7.ed. Trad. Maria Cristina Moteiro. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 10 e 11, p.325-416.

3

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA¹

Cristiane Ovidio Pinhel

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas asserções a respeito do trabalho com textos desenvolvido em aulas de inglês do ensino médio de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Essas asserções resultaram de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, realizada com base na investigação da prática de uma professora (doravante PP) dessa escola em três séries do ensino médio-uma 1^a série, uma 2^a série e uma 3^a série. A escolha de cada série foi efetuada pela própria professora com base, segundo ela, no rendimento e na disciplina dos alunos.

1 Texto resultante da Dissertação de Mestrado *A relação professor-aluno-texto em aulas de inglês como língua estrangeira: reflexões sobre a realidade da leitura no ensino médio de uma escola pública*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, sob a orientação do Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo.

2 Faculdades Integradas de Jales (FAJ).

A opção por realizar essa investigação no ensino médio justifica-se, principalmente, pela função que o ensino da língua estrangeira (doravante LE) apresenta nessa fase de escolarização. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino médio possui um compromisso com a educação para o trabalho. Assim, considerando a maior proximidade desses alunos com o mercado, penso que o ensino da leitura em LE seria uma maneira coerente de prepará-los para enfrentar a realidade dos exames vestibulares, bem como dos exames de admissão a cursos de pós-graduação, já que o próprio documento salienta a importância de elaborar o currículo escolar de maneira a colocar o aluno em contato com conhecimentos que "de forma mais imediata ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho" (p. 149).

Dessa forma, à opção pela investigação em salas do ensino médio subjaz a necessidade de rever o trabalho com textos em LE, de maneira a observar como os alunos estão sendo preparados para enfrentar a demanda do mercado de trabalho e também as provas de compreensão em leitura dos vestibulares das principais universidades do país.

O que há, portanto, é uma necessidade de observar se a leitura em LE está sendo trabalhada como um meio de potencializar a formação do aluno como um leitor autônomo, capaz de interagir com o autor, de maneira a interpretar o texto em busca dos objetivos específicos que emergem a cada leitura, ou seja, se o aluno está consciente de que os sentidos de um determinado texto não residem em si mesmo, mas sim no diálogo que firma com ele.

E importante, no entanto, que as concepções de ensino/aprendizagem do professor sejam investigadas, pois são fundamentais na aula de leitura, no que diz respeito à visão que o aluno passa a ter ante o processo de leitura. Assim, se o professor encarar tal processo como mera decodificação de sinais, livre de interferências subjetivas, o aluno, conseqüentemente, nunca vai se sentir capaz de desafiar um texto, a fim de construir seu sentido, ficando preso à tradução literal do texto, feita palavra por palavra.

Para tanto, essa pesquisa foi realizada com o intuito de investigar as concepções de leitura que PP diz ter e o que, realmente, acontece nas interações estabelecidas em sala de aula no momento destinado à leitura. Vale dizer que os objetivos dessa pesquisa estão vinculados à tentativa de oferecer ao processo de ensino/aprendizagem de LE uma colaboração ao trazer novas reflexões a respeito das relações que se estabelecem na aula de leitura do ensino médio. Assim, a proposta é verificar os pressupostos da PP refletidos em sua prática e em sua interação com os alunos em sala de aula.

Fundamentação teórica

Segundo Kleiman (1998, p.58), nos últimos anos da década de 1970, a leitura em LE passou a preocupar os interessados na área. Essa preocupação surgiu com base na necessidade emergente de desenvolver a capacidade de leitura dos alunos que estavam sendo inseridos na competitividade profissional de um mercado que começava a se configurar "anglofalante". No entanto, depois desse "período de efervescência", em que foram produzidos bons resultados na busca de respostas para essas questões sociais, a pesquisa em leitura continuou a produzir constante e regularmente resultados. Ao chegar à década de 1990, a pesquisa sobre leitura embarca no paradigma etnográfico enfatizado pelos lingüistas aplicados, passando, então, a preocupar-se mais com o ponto de vista dos participantes dos contextos investigados. Apesar da intensa investigação dos anos 70 e das frutíferas pesquisas dos anos 90, Kleiman (1998) ressalta a necessidade de rever a pesquisa em leitura, a qual tem experimentado um abandono progressivo antes da obtenção de resultados teóricos mais assertivos.

No final dos anos 90, o ensino de LE e, conseqüentemente, o ensino de leitura parecem ter recobrado o interesse de pesquisadores e educadores, uma vez que, em uma iniciativa da Secretaria da Educação do governo federal, foram publicados documentos de cunho político-educacional para o ensino fundamental e médio, visando tra-

zer alguns parâmetros orientadores para o ensino das línguas estrangeiras e possível melhoria.

Esse recobrar de interesse pode ter sido fruto do que Leffa (1998-1999) aponta como um período de ascensão no contexto nacional em relação ao ensino de LE, promovido pela busca do conhecimento, que é um item importante, nos dias de hoje, para a realização profissional e, conseqüentemente, financeira. Sendo assim, preocupado com a capacitação dos alunos para enfrentar as necessidades sociais emergentes com relação à aprendizagem de LE, a proposta dos PCN-LE (1998) para o ensino fundamental é que seja priorizada a leitura, visando ao preparo dos alunos para os exames formais de LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação).

A partir das orientações dos PCN para o ensino de leitura, é esperado que professores de LE estejam engajados na revisão de suas concepções de leitura ante os pressupostos dos documentos, buscando transformar suas práticas e alcançar o objetivo maior de capacitar seu aluno para participar da vida social e política de maneira crítica, responsável e construtiva, aumentando para isso a sua "autopercepção como ser humano e como cidadão" (PCN, 1998, p.19).

Seria, portanto, contraditório, ainda, encontrar, nas aulas de LE, atividades tradicionais como a tradução, exercícios estruturais em que o texto é visto como pretexto para o ensino de itens gramaticais, a não ser que se leve em consideração a complexidade da transposição didática das orientações propostas por esses documentos. Levar essa complexidade em consideração é pensar que o conhecimento apenas informado dessas orientações não significa, necessariamente, a transformação da prática pedagógica do professor. É preciso que o professor passe por um processo de reflexão, de maneira a confrontar essas novas diretrizes com seus próprios pressupostos e crenças a respeito de leitura e ensino/aprendizagem de leitura, bem como com os resultados que tem alcançado no desenvolvimento da sua prática.

Rojo (2000, p.31), ao discutir os possíveis problemas e dificuldades que podem ser encontrados na transposição didática das orientações dos PCN, salienta que, para que a transposição seja o mais

efetiva possível, é fundamental que haja uma "construção da compreensão" dos pressupostos teóricos que embasam os PCN, de maneira a promover uma "discriminação" desses pressupostos "em relação a outras teorias em circulação há mais tempo nos discursos de formação de professores". E para que haja essa discriminação reflexiva, é preciso que o professor tenha acesso a textos de divulgação científica que facilitem o acesso a esses "saberes de referência", já que, segundo Rojo, há uma ausência e, portanto, uma necessidade latente de elaboração desse tipo de texto. Sendo assim, para que os efeitos e resultados das inovações propostas pelos PCN sejam potencializados, é preciso que haja uma preocupação com a "formação continuada de professores e demais educadores" para que, de fato, ocorram "mudanças substanciais na direção pretendida" (Barbosa, 2000, p.150).

Segundo os pressupostos dos PCN, o trabalho de leitura está pautado por duas bases teóricas: uma enfocando a relação sociointeracional da linguagem e a outra a relação sociointeracional da aprendizagem. Sendo assim, o objetivo da primeira base teórica seria otimizar no aluno a sua capacidade de engajar-se no discurso, considerando aqueles a quem se dirige ou quem se dirigiu a eles na construção do sentido social. Esse sentido é, portanto, dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso em uma situação social mais imediata, já que, segundo Bakhtin (1992), "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados". Os PCN assinalam que esse engajamento discursivo é marcado por um posicionamento dos participantes na instituição, na cultura e na história, e o aprendiz viabiliza essa natureza sócio-histórica ao utilizar seu conhecimento sistêmico de mundo e da organização textual, "além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira" (p.1).

A segunda base teórica, a sociointeracional da aprendizagem, focaliza a forma de estar no mundo com alguém em uma relação pautada também pela instituição, pela cultura e pela história. Assim, com base nas concepções vygostkianas, as capacidades cognitivas necessárias na construção do sentido são geradas por meio da interação en-

tre o aprendiz e um par mais competente, ou seja, o professor ou até mesmo um outro aluno. A interação entre professor e aluno deve estar pautada por uma relação que vise relativizar a assimetria existente entre eles, de tal forma que o professor privilegie a produção do aluno em um processo de co-participação social (Cristóvão, 1999).

O que deve existir, portanto, é uma preocupação por parte do professor em levar o aluno a assumir uma postura de não passividade ante a construção do sentido do texto na aula de leitura, conscientizando-o de sua posição, como leitor, de participante ativo na formação discursiva estabelecida com o autor via texto. Ao fazer isso, o professor estaria se posicionando não como mediador entre autor e leitor, mas como fornecedor de condições para que se estabeleça a interação entre esses dois interlocutores (Kleiman, 1996).

Assim, para que o professor possa colocar em prática uma visão de leitura que não veja o texto como pretexto para o ensino de itens gramaticais e de vocabulário, mas antes como um objeto indeterminado, com sentidos potenciais à espera de um leitor ativo que os atualize, é preciso que seus conceitos de linguagem, de ensino e de aprendizagem de LE sejam revistos.

Nesse sentido, é importante considerar a possível influência que os PCN-LE possam estar exercendo sobre os métodos e conteúdos nas salas de aula, especialmente com relação ao ensino da leitura. Ao considerar, portanto, a discussão sobre a dificuldade de transposição didática das orientações apresentadas pelo documento em questão, é possível prever que a visão de leitura baseada em pressupostos sociointeracionais da linguagem e da aprendizagem proposta pelos PCN não garante que o professor interpretará e trabalhará efetivamente esses pressupostos, uma vez que há muitos aspectos desfavoráveis e adversos que também exercem influências sobre o professor e sua prática.

Assim, é necessário que o problema do ensino de leitura seja abordado a partir de uma perspectiva mais crítica, para trazer reflexões sobre as possibilidades de transformar as práticas de leitura e, conseqüentemente, as condições de desigualdade que assolam as sociedades nos dias de hoje. E da perspectiva de crítica transformado-

ra, e não de crítica como argumentos contra a prática de leitura desenvolvida pelo participante dessa pesquisa, que pretendo analisar o discurso pedagógico desenvolvido na sala de aula, considerando o modo como o poder e a ideologia estão inscritos nesse discurso (Pennycook, 1998; Fairclough, 1989).

Segundo Kleiman (1996), é na relação entre professor-aluno que surge o grande paradoxo do "ensino" de leitura, pois a função do professor na aula de leitura torna-se passível de discussão. Partindo do pressuposto de que o aluno é um leitor ativo na construção do sentido do texto, um interlocutor com direito a exercer seu direito de interlocução com o autor via texto, a função do professor como instaurador da interação entre aluno-texto diluiria a condição de interlocutor do aluno. Isso aconteceria, pois é o professor que acaba por determinar os objetivos de leitura de acordo com a sua abordagem de ensino que "equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo" (Almeida Pilho, 1998, p.17).

A sala de aula e seus participantes, no entanto, fazem parte de um contexto específico, no qual se dá essa interação entre leitor-autor. Assim, o professor é parte constitutiva desse processo de interação e acaba assumindo o papel "não de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução" (Kleiman, 1996, p.40).

Desse modo, os eventos de leitura precisam ser vistos como construídos por meio de um processo de interação social constituída face a face entre os participantes de determinado contexto, no caso, a sala de aula. Dessa perspectiva construtivista aplicada aos eventos de leitura, professor e alunos constroem o sentido do texto e também as formas de pensar sobre o texto, e a resposta do aluno-leitor ao texto vai depender do propósito estabelecido para aquele evento de leitura em particular (Wallace, 1993; Bloome, 1983). Assim, sabendo que é o professor que, na maioria das vezes, acaba estabelecendo os objetivos da leitura, o papel que o texto assume nessa relação tam-

bém vai depender das concepções de leitura que norteiam as decisões do professor em sala de aula.

Sendo assim, a proposta deste trabalho é analisar as interações em sala de aula entre professor e alunos no momento da leitura, de maneira a identificar as noções de linguagem, de leitura e de ensino/aprendizagem que têm fundamentado a construção das interações pelos participantes do contexto pesquisado. Partindo, então, do pressuposto de que é possível encontrar crenças e valores inseridos nas formas lingüísticas que as pessoas utilizam em suas interações umas com as outras, a minha proposta é, ao analisar as interações dos eventos específicos de leitura, encontrar indícios que apontem o tipo de visão de leitura que fundamenta o desenrolar desses eventos.

Metodologia de pesquisa

O contexto e os participantes da pesquisa

A professora, participante dessa pesquisa, formou-se em um curso de licenciatura em Letras em uma faculdade particular de Minas Gerais em 1981, tendo treze anos de experiência no ensino de inglês em escola pública. Além da escola pública, também lecionava em uma escola particular de línguas da cidade, na ocasião da coleta dos dados. Quanto à sua formação, é importante ressaltar a preocupação com o aprimoramento de seus conhecimentos da língua-alvo, uma vez que fazia cursos de aperfeiçoamento em escolas particulares de línguas.

A escola na qual a pesquisa foi realizada é considerada a maior das duas escolas estaduais existentes na cidade, tanto em número de alunos como em estrutura física, e, com a reestruturação proposta pela Secretaria de Educação do Estado, ficou responsável pelo funcionamento dos ensinos fundamental (período da tarde) e médio (período da manhã e da noite). Há, nessa escola, uma sala bem-estruturada, com dez computadores modernos, além de um laboratório de ciências e de uma biblioteca.

A investigação, portanto, aconteceu em uma turma da 1ª série (A), em uma 2ª série (D) e em uma 3ª série (B) do ensino médio. A turma da 1ª série tinha 42 alunos matriculados, mas com quarenta freqüentes, na faixa etária de quinze anos. A maioria afirmou ter sido aluna da PP em séries anteriores. Na 2ª série, havia 42 alunos matriculados e freqüentes cuja faixa etária era de dezesseis anos, e 97% deles já haviam tido aulas com PP em séries anteriores. Com relação à 3ª série (B), havia 37 alunos matriculados, mas com trinta freqüentes na faixa etária de dezessete anos, e desses 96% haviam tido aula com a PP em séries anteriores.

Os instrumentos de pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram anotações de campo, a fim de que eu pudesse confeccionar meus diários de pesquisa, gravações de aulas em vídeo e em áudio, questionários aplicados à PP e aos alunos, bem como entrevistas.

Na 1ª série (A), foram observadas oito aulas duplas, de 55 minutos cada, com intervalo de vinte minutos, de maio a junho de 1999. Dessas oito aulas, quatro foram gravadas em vídeo e posteriormente copiadas em áudio para facilitar a transcrição.

As duas primeiras aulas não foram filmadas por decisão da pesquisadora, a fim de que um ambiente de confiança fosse estabelecido entre ela e os participantes da pesquisa. As duas outras aulas não foram filmadas por problemas surgidos com o responsável pela filmagem, já que a pesquisadora optou por orientar uma outra pessoa para filmar as aulas a fim de que pudesse se sentir mais à vontade para fazer as observações e anotações de campo. Apesar de não terem sido gravadas em vídeo, essas quatro aulas foram gravadas em áudio.

Na 2ª série (D), foram observadas vinte aulas, e, na 3ª série (B), 24. A coleta, nessas duas séries, aconteceu de agosto a novembro de 1999. Das vinte aulas observadas na 2ª série, quatro não foram filmadas em vídeo, pois um dia a PP levou os alunos para a sala de computação e se tornou inviável deslocar os equipamentos de filma-

gem para o local. No outro dia, a PP foi substituída por uma outra professora, o que me levou a optar pela não gravação, já que, por não tê-la avisado antecipadamente, poderia causar algum tipo de constrangimento.

Das 24 aulas observadas na 3ª série, seis não foram gravadas em vídeo. O primeiro dia não foi gravado porque era o primeiro contato entre esta pesquisadora e a classe, o que me levou a optar pela ausência da câmera. Em um outro dia, os alunos iriam fazer uma exposição de trabalhos e pediram para que não fossem filmados. A outra aula, que também não foi gravada em vídeo, foi ministrada por uma outra professora substituta. Apesar de não terem sido filmadas, essas aulas foram gravadas em áudio. Ao final de cada uma dessas aulas, foram produzidos diários de pesquisa, a fim de descrever e analisar o que havia sido percebido durante a observação, com base nas anotações de campo.

A PP respondeu a um questionário baseado nas perguntas de pesquisa dessa investigação. Com base nas respostas, elaborou-se uma entrevista semi-estruturada que foi realizada durante um intervalo de aulas, já que a PP não dispunha de um tempo maior para a sua realização. Essa opção em realizar a entrevista no intervalo acabou prejudicando a qualidade da gravação em áudio por causa do barulho ao redor, já que estávamos na sala dos professores. Além dessa entrevista, a pesquisadora considera também como dados relevantes as informações obtidas em conversas informais com a PP durante a realização de toda a pesquisa.

No segundo semestre, foi realizada mais uma entrevista semi-estruturada para que se pudessem esclarecer aspectos que ainda estivessem obscuros depois da análise do questionário e da primeira entrevista, bem como das aulas observadas. Essa segunda entrevista foi realizada também durante um intervalo de aulas.

Procedimentos de análise dos dados

Com base nos dados coletados, foram tomadas como dados principais as interações estabelecidas entre professor e alunos durante as

aulas observadas, a fim de descrever e interpretar momentos dessas interações que pudessem revelar regularidades que tipificassem a prática desenvolvida pela PP com relação ao trabalho com textos em LE (Erickson, 1984). Para tanto, escolheu-se uma aula típica de cada série, ou seja, uma da 1ª série (A), uma da 2ª série (D) e outra da 3ª série (B), que representasse como a PP desenvolvia o trabalho com textos. Sendo assim, a escolha dessas aulas típicas aconteceu com base em uma análise panorâmica dos dados coletados, na qual foi possível perceber que nas aulas em que a PP trazia textos a atividade de leitura era desenvolvida com dois propósitos básicos: como pretexto para o estudo da gramática e/ou como somatório de palavras ou frases. Essas três aulas foram transcritas de maneira integral como ponto de partida para a análise e para a triangulação com os demais dados.

Com base em Bloome (1983), os eventos de leitura foram identificados durante as aulas típicas pela perspectiva da PP do que seja leitura, procurando coadunar o pressuposto teórico de Bloome sobre eventos de leitura com o princípio êmico-ético-etnográfico que prevê a inclusão do ponto de vista dos participantes no desenvolvimento da etnografia. Para capturar os eventos de leitura, considerei as noções de leitura que a PP revelou nos questionários e nas entrevistas, fundamentando essa atitude no pressuposto de que é o professor que estabelece os objetivos de leitura (Wallace, 1993; Bloome, 1983).

A análise das interações nos eventos de leitura selecionados foi realizada com base nas orientações da Análise Crítica do Discurso (ACD), possibilitando detectar, nas interações entre professor e alunos, regularidades que revelassem os pressupostos sobre leitura em LE que subjazem a prática da PP, pois, segundo Fairclough (1989), as pessoas interagem lingüisticamente de acordo com certas convenções, embora não sejam conscientes sobre elas.

A análise dos excertos interacionais foi, então, realizada com base no arcabouço tridimensional proposto por Fairclough (1989), de tal forma a considerar a dimensão textual desses excertos, buscando realizar uma análise textual das transcrições. Além da dimen-

são textual, outras duas dimensões foram consideradas: a dimensão da "prática discursiva" voltada para a especificação da natureza constitutiva dos discursos inseridos na prática social e a dimensão da "prática social" voltada para questões referentes à análise social propriamente dita, tais como circunstâncias organizacionais e institucionais do evento discursivo, de maneira a observar como elas moldam a natureza da prática discursiva e como afetam a construção e a constituição do discurso.

A análise das entrevistas foi realizada pela sua transcrição, de maneira que eu pudesse encontrar, nas perspectivas da PP, aspectos que me ajudassem a perceber com mais clareza o que, de fato, acontecia na sala de aula. Especificamente, nas entrevistas feitas com a PP, minha preocupação foi mapear a perspectiva da professora sobre o que ela pensava fazer em sua prática de sala de aula, bem como sobre como e por que ela fazia o que fazia, a fim de confrontar com a visão que eu havia obtido ao observar a sua prática. Pelas entrevistas com a PP, foi possível também confrontar a validade das respostas dadas por ela no questionário.

Análise dos dados: algumas asserções

Em uma das entrevistas, quando perguntei para a PP qual era a sua concepção de linguagem, não obtive nenhuma resposta. Para evitar algum tipo de constrangimento, insistindo na pergunta, resolvi tentar, portanto, mapear a noção de linguagem que estava por trás da prática da PP, pela observação do trabalho de leitura realizado em sala de aula, bem como pelas respostas apresentadas no questionário e nas entrevistas. Sendo assim, voltarei à discussão do que é linguagem para a PP mais adiante, após delimitar como a leitura é trabalhada em suas aulas.

No questionário, a PP afirma que leitura "é o ato de buscar informação e conhecimento". Essa mesma pergunta é feita durante uma entrevista, e é possível observar que, no excerto 1, a PP deixa claro que para ela leitura não é apenas ler um livro ou um texto, mas analisar, entender alguma amostra de língua. Essa visão de leitura se tor-

na mais nítida no excerto 2 (t20), quando a PP responde que acredita que o trabalho de leitura realizado em sala de aula deva ser dividido em fases. Um tipo de leitura, para a PP, seria a tradução, pois os alunos, ao analisarem a língua, estariam lendo. Outro tipo de leitura seria a leitura oral em que os alunos estariam aprendendo a pronúncia. E, ainda, leitura seria interpretação, compreensão do texto, e essa última definição de leitura é a mais importante para ela, como fica claro no final do t20 do excerto 2. O principal para a PP seria, portanto, "a leitura como entendimento":

- Excerto 1

T17 PQ: certo / S... me explica o que você entende por leitura' e como você acha que a leitura deve ser trabalhada (+) na sala de aula

T18 PP: LEI-tura pra mim envolve tudo tanto faz leitura de texto' qualquer coisa que ele estiver analisando ali olhando / pra mim é uma leitura né' que não precisa leitura não é a fala pra ele estar lendo ali ou em voz alta ou lendo pra ele somente pra ele entender, pra mim qualquer coisa qualquer tipo de entendimento seria uma leitura tanto faz se for aqui' se for em casa se for através da televisão acho que é o entendimento do aluno geral de tudo o que ele faz de tudo o que ele vê

- Excerto 2

T19 PQ: e: como você acha que deve ser trabalhada a leitura em sala de aula" (+) na tua opinião'

T20 PP: uh: (+) ah: agora eu não sei que nome que nome que eu poderia dar assim' não sei se seriam divisões tipos de leitura, na sala de aula o que eu pra mim o que seria leitura' (+) quando eles tra-

T20 PP: balham o: a tradução eles estão fazendo uma leitura porque você não não tem jeito de você traduzir alguma coisa sem' analisar ali o inglês então daí seria uma leitura, tem a leitura que você pega né' pe: pede para eles lerem o texto pra: pra você ver a parte de pronúncia tudo mais eu acho aí eu acho que já seria uma parte diferente eu nunca estudei separadamente não sei os nomes mas sei ((ri)) sei que é separado, então' eu acho que seria o: trabalhado os textos logicamente a leitura dos textos pra fazer a interpretação dos textos a compreensão dos textos seria uma leitura O PRINCIPAL pra mim seria isso a leitura como entendimento né' da compreensão do texto

Como a última noção de leitura dada pela PP parece não ter ficado muito clara, pois, ao afirmar que a leitura nessa fase seria "... a interpretação dos textos, a compreensão dos textos...", ela parece se referir à interpretação e à compreensão como sendo a mesma coisa, resolvi questioná-la na seqüência da entrevista, já que, no questionário, ela diz existir diferença entre esses dois conceitos. No questionário, a PP afirma que

compreender é quando o aluno tem capacidade crítica de pensamento com relação ao texto. Interpretar é quando o aluno no seu conhecimento prévio do mundo consegue fazer inferências para que haja uma interação entre ele e o texto.

Essas noções de compreensão e interpretação parecem não coincidir com a resposta oferecida pela PP na entrevista. No t26 do excerto 3, a PP explicita um outro tipo de diferença entre compreensão e interpretação. Na sua prática, o momento da compreensão aconteceria quando o aluno traduz o texto, e o momento da interpretação, quando o aluno traçasse relações entre o texto e a sua vida diária. Vejamos o excerto 3:

- Excerto 3

PQ; e aí você faz então a diferenciação entre compreensão e interpretação você colocou assim no questionário, que compreender é quando o aluno tem capacidade crítica de pensamento com relação ao texto, e que interpretação é quando o aluno no seu conhecimento prévio de mundo' consegue fazer inferências para que haja uma interação entre ele e o texto,

t24 PP: Certo

t25 PQ: [certo"] então' que: vo: como você acha que: se dá isso na tua prática" quando você trabalha a compreensão e quando você trabalha a interpretação"

t26 PP: compreensão e interpretação (+) geralmente a compreensão eu: é quando ele simplesmente traduz ali entende é como o português entende o que tá falando ali no texto agora interpretação já entra mais as a relação que ele vai fazer com determinada coisa com o que ele faz durante no seu dia-a-dia a: interpretação já é: com relação ao dia-a-dia (+) agora a compreensão é simplesmente entender o texto a tradução do texto

Ao retomar, no excerto 2, o final do t20, em que a PP diz que o principal para ela é a fase da leitura destinada ao entendimento da compreensão do texto, é possível afirmar, então, que para essa professora a fase principal da leitura a ser trabalhada é a tradução, pois, no excerto 3, ela explicita que, na sua concepção, compreensão é entender o texto, é traduzir o texto.

E interessante observar que conceitos como compreensão e interpretação ficam mais claros quando é feita a análise das aulas, pois, de fato, como a própria professora salienta no t30 do excerto 4, há

textos em que trabalha apenas a tradução dos textos, ou seja, a compreensão; há textos em que apenas a interpretação é trabalhada, e, por fim, há textos em que tanto a compreensão quanto a interpretação são trabalhadas nos moldes definidos pela PP. Outro aspecto relevante, ao se analisar a compreensão e a interpretação dentro da prática da PP, é o uso do termo "entendimento do texto", utilizado por ela várias vezes durante as aulas observadas.

No excerto 5, a PP, na aula típica da 1ª série, após fazer uma breve discussão sobre o tema abordado no texto, a qual chama de entendimento, pede que os alunos copiem as frases do texto que estivessem no *immediate future* do inglês, pois, com base nelas, fariam o entendimento do texto. Então, a fim de que eu pudesse compreender melhor a diferença entre o primeiro e o segundo tipo de entendimento, pedi que a PP me explicasse melhor essa diferença durante uma entrevista e pude, então, perceber que o primeiro se tratava de uma compreensão e o segundo de um entendimento que ela chama de entendimento da gramática, ou ainda, de estudo de gramática, como explicita no excerto 6 (t40 e t50):

- Excerto 5

t169 PP: em casa (+) certo" então esse daí né' o entendimento GErAl do texto (+) Agora (+) vocês vão grifar né' as frases do futuro imediato (+) e DEpois disso daí vos eu quero que vocês copiem essas SÓ essas frases deixa espaço pra colar o texto no caderno (+) copiem retirem do texto TODas as frases do futuro que estão no futuro imediato (+) depois nós vamos trabalhar com essas frases antes né' de ver o entendimento do texto inteirinho (+) vamos já copiando não sei se vocês já marcaram (+) vão copiando agora as frases no caderno (+) tá"

- Excerto 6

- t33 PQ: /.../ então eu queria assim que você me explicasse primeiro você faz o entendimento geral do texto'
- t34 PP: nem sempre ((ri))
- t35 PQ: não / nesse caso
- T36 PP: nesse caso aí nesse texto
- T37 PQ: você fez o entendimento geral do texto e depois você vai fazer um outro tipo de entendimento do texto que você fala que é: entendeu" qual que: eu queria assim entender qual a diferença entre este tipo de entendimento para este tipo de entendimento'
- t38 PP: aqui NE: neste caso eu disse entendimento geral do texto que seria eles entenderem (+) o: o que estava falando no texto que seria eles iam compreender o texto que sobre o que estava falando tá
- t39 PQ:
- t40 PP: ai depois nós iríamos ver CADA uma das frases do entendimento da gramática seria isso/.../
- t50 PP: porque às vezes eu peço pra eles simplesmente lerem o texto e falarem o que entenderam né' que: que cê: que você entendeu do texto" aí ele fala DEPOIS que eu vou associar com outras coisas geralmente eu trabalho em em três etapas primeiro a tradução do texto ali ao pé da letra que tá o que você compreendeu' tá falando sobre isso DEPOIS né' se tem se é algum texto que a ver com a realidade deles ali a gente discute a parte né' faz o que EU acho que é interpretação nem sei se eu estou correta e DEpois que eu faço a parte do estudo de gramática nos textos que têm gramática

Como é possível observar, portanto, no final do excerto 6 (t50), a PP salienta que, realmente, o trabalho que desenvolve com textos é dividido em três etapas. Primeiro, ela faz a compreensão, que seria a tradução, depois faz uma interpretação, ou seja, discute o tema abordado no texto, relacionando-o à realidade dos alunos e, no final, faz o que chama de estudo da gramática.

Com base nas aulas observadas, percebi que, de fato, a PP dividia o trabalho com textos em três etapas, embora, como ela mesmo afirma, no excerto 6 (t50), nem sempre era possível observar a ocorrência das três fases durante as aulas em que os textos foram trabalhados. Assim, ora a PP trabalhava apenas a tradução, ou seja, o texto como somatório de palavras ou frases, ora utilizava o texto para o estudo da gramática, ora realizava apenas uma discussão sobre o tema do texto, e, em algumas aulas, foi possível detectar mais de uma etapa. Pela minha observação e pela própria afirmação da PP a respeito de sua prática, resolvi escolher três aulas, uma de cada série, nas quais pudesse identificar, pelo menos, duas das etapas indicadas pela PP.

É possível afirmar que a visão da PP do que seja leitura é um tanto quanto abrangente, no sentido de que, para ela, leitura não se restringe apenas a ler um livro ou texto, mas também a analisar as frases em um exercício estrutural. Para tanto, a leitura, na sua visão, pode acontecer em três fases na sala de aula: a fase da compreensão que corresponde, na verdade, à tradução do texto e/ou das frases que o constituem; a da interpretação que, nas aulas típicas, não foi trabalhada e que corresponde a levar os alunos a relacionar o texto à sua realidade; e a de estudo da gramática. Nos eventos de leitura que aconteceram nas três séries investigadas, foi possível observar que a PP trabalhou duas dessas fases.

Ao analisar, por exemplo, o evento de leitura da primeira série, a PP, ao realizar a leitura oral do texto, objetivou levar os alunos a entender o tema abordado pelo texto, bem como fazer que eles identificassem as frases no tempo verbal estudado. Observemos o excerto 7:

- Excerto 7

t01 PP: /.../eu vou lendo o texto (+) vocês já vão prestando atenção quais são as frases (+) /.../ vão prestando já atenção em quais frases do texto (+) onde nós vamos encontrar o futuro imediato o *immediate future* (+) SÓ presta atenção na leitura vê se vocês conseguem entender vão tentando entender sobre o que fala o texto tá" /.../ ((depois da leitura oral)) SÓ por essa leitura antes de grifar né' não sei se alguém já grifou que que vo' sobre o que está falando esse texto"

Depois, então, da leitura oral, no final do excerto 7, a PP faz uma rápida verificação do que os alunos haviam entendido do texto, dando início, então, à fase do entendimento do texto que para ela, como foi possível concluir na análise dos excertos 5 e 6, corresponde à fase do estudo da gramática. Esse estudo da gramática foi feito com base na leitura das frases do texto no *immediate future* pelos alunos e sua subsequente tradução. Observemos, pois, o excerto 8, no qual, depois que a aluna A23, no t258, acaba de ler a frase em inglês, a PP, no t260, pede que a sua tradução seja feita:

- Excerto 8

t258 PP: /.../a primeira frase que nós temos a C [nome do aluno] disse que essa *future life is going to be more comfortable* está correto de acordo com vocês a primeira frase é essa"

T259 As-1: **É**

T260 PP: qual é qual o significado dessa frase"

t261 A6-1: u fu:a vida NO futuro

T262 A23-1: vida no futuro

t263 A6-1: Será

t264 A23-1: VAI

- t265 A6-1: vai ser
 t266 A23-1: muito confortável
 t267 A6-1: muito confortável
 t268 PP: a vida a vida futura a vida nu futuro VAI ser mais confortável mais confortável /.../ a: segunda frase (+) dá tempo de fazer algumas a segunda frase qual é oh: C [nome do aluno]

O entendimento do texto é feito, portanto, com base na leitura e na tradução seqüencial de todas as frases no *immediate future*, como a PP salienta na continuação do excerto 8, a seguir:

PP: /.../ presta atenção nós vamos tentar (incompreensível) o texto na seqüência pra depois POR AQUI nós vamos ver o entendimento geral do texto

Ao levantar os pressupostos e as crenças da PP que se revelavam no seu discurso de sala de aula, é possível dizer que há uma coerência no que ela diz fazer com aquilo que, realmente, faz, pois, nas três aulas, ela trabalhou a leitura com base nas etapas citadas em sua explicação sobre como trabalhava leitura em suas aulas. É possível observar, então, a presença da etapa dedicada à tradução do texto e da etapa dedicada ao estudo da gramática. Essa coerência se acentua quando as outras aulas observadas são analisadas. Se, de um lado, o objetivo da leitura nas aulas típicas foi a análise lingüística, de outro, houve aulas em que o objetivo foi a compreensão e a interpretação nos moldes definidos pela PP, ou seja, compreensão, como tradução e interpretação como aplicação do texto à realidade.

Na análise das demais aulas, é possível concluir que, quando o texto era usado como pretexto para o estudo da gramática, a PP, na maioria das vezes, traduzia o texto com a ajuda dos alunos, apenas com o intuito de fazer um rápido entendimento dele para, em seguida, passar à análise das frases representativas do item gramatical estudado. No entanto, quando o texto não era trazido como pretexto

para a análise gramatical, as decisões tomadas pela PP variavam de aula para aula. Em algumas aulas, o texto foi apenas traduzido, oralmente, com ajuda dos alunos. Já em outras, fez a tradução e passou algumas questões relacionadas ao texto.

E possível concluir, portanto, que a leitura nas aulas observadas não foi usada com o fim nela mesma, ou seja, ensinar a ler, mas sim com o objetivo maior de identificar a presença de itens gramaticais no texto e/ou traduzir o texto, tornando-o um somatório de palavras ou frases.

Por essa asserção, torna-se mais fácil retomar a questão do conceito de linguagem que norteia a prática da PP. Ao observar o que a PP diz ser seus pressupostos sobre leitura e ensino de leitura e a realização desses pressupostos nas tomadas de decisão em sala de aula, parece viável afirmar que o conceito de linguagem está ancorado a uma visão de língua como código, em que os sentidos do texto estão acabados, prontos para serem decodificados por meio da análise lingüística, e as frases são, portanto, produções isoladas sem nenhum vínculo com a criação do discurso (Widdowson, 1984).

Conclusão

Este trabalho objetivou caracterizar a atividade de leitura em inglês desenvolvida no ensino médio de uma escola pública, a fim de verificar os possíveis efeitos que as orientações dos PCN (1998) têm provocado na prática da sala de aula. Pela análise dos dados, a qual permitiu o levantamento da asserção discutida na seção anterior, é possível verificar que as orientações dos PCN com relação à leitura não têm caracterizado as práticas desenvolvidas na escola pública, pois ainda prevalece a visão de texto como somatório de palavras ou frases e como instrumento para análise lingüística, bem como uma visão de leitura como reprodução oral da linguagem escrita. Nessa visão de texto, a leitura não é ensinada como um fim em si mesma, mas sim como se estivesse a serviço da gramática e da tradução. Sendo assim, a leitura como análise lingüística é enfatizada, já que, na realidade, o pressuposto que ancora o trabalho da PP parece estar fun-

damentado nos moldes tradicionais, em que o texto é visto como um pretexto para o ensino da gramática e/ou como somatório de palavras ou frases.

A leitura, portanto, parece não ser enfatizada com base nas orientações propostas pelos PCN (1998, 1999), pois não é trabalhada com o propósito de ensinar o aluno a ler em uma LE, visando aprimorá-lo como pessoa humana, incluindo, portanto, a sua formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. No entanto, o fato de as bases teóricas para o ensino de leitura presentes nos PCN (1998-1999) não estarem fundamentando a prática pedagógica dessa professora não pode ser justificado pela falta de conhecimento dessas orientações. A PP afirmou que, mesmo tendo conhecimento das orientações dos PCN (1998) para o ensino de leitura, teve que estudar esse documento para o concurso de efetivação que houve em 1998.

O conhecimento desses documentos oficiais, no entanto, parece não garantir que a leitura seja trabalhada com base em seus fundamentos teóricos. É fundamental que haja uma "construção da compreensão" dos pressupostos teóricos que embasam os PCN (Rojo, 2000), de maneira que o professor seja capaz de discriminar os pressupostos sociointeracionistas em relação a outros pressupostos norteados por um conceito de língua como código e por um conceito de texto como produto acabado, à espera para ser decodificado.

Sendo assim, para que as aulas de leitura observadas sofram qualquer tipo de transformação, é preciso que o professor procure refletir sobre o tipo de prática traria melhores resultados, inclusive com relação ao estímulo e ao interesse dos alunos, e essas reflexões poderiam ser viabilizadas pelo contato com textos de divulgação científica (Rojo, 2000). É preciso, portanto, que haja um processo de conscientização, de tal forma que o professor compreenda a necessidade de transformação, desenvolvendo a sua "competência *profissional*" (Almeida Filho, 1998, p.21).

Além disso, os demais envolvidos com a educação, não apenas os professores, precisam também se conscientizar da necessidade da formação continuada de professores, a fim de que ocorram "mudan-

ças substanciais na direção pretendida" (Barbosa, 2000). Dessa forma, para que a leitura em LE seja trabalhada com a finalidade de ensinar a ler e não como um pretexto para o ensino da análise lingüística e da tradução de palavras ou frases, é preciso que os envolvidos com o ensino de LE façam uma leitura dos PCN como uma orientação, sem tomá-los como um modelo a ser diretamente aplicado sem nenhum tipo de reflexão.

Segundo Barbosa (2000, p.149), embora a elaboração dos PCN para os ensinos fundamental e médio tenha sido uma ação política efetiva na busca da "melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania", há muito o que ser feito pela educação pública brasileira nesses níveis. Nesse sentido, o autor salienta que a publicação dessas diretrizes curriculares, para servir de apoio ao trabalho do professor, não são suficientes para que haja uma melhoria da qualidade da educação no país. E, ainda, Pompílio et al. (2000, p.93) salientam que o fato de os PCN estarem fundamentados em "concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras e de serem destinados a um público heterogêneo de educadores em todo território nacional" faz que seja necessária uma ação mais concreta para promover "práticas mediadoras que permitam uma discussão sobre o que neles se propõe". No entanto, para que o professor interprete essas diretrizes de maneira a efetuar uma transposição didática mais efetiva, é necessário que haja "grande esforço de reflexão" sobre esses princípios e referenciais para as práticas educativas em sala de aula (Rojo, 2000, p.28).

Sendo assim, observar a prática de um professor e revelar que o texto em LE continua sendo trabalhado nos moldes tradicionais, com ênfase na tradução e na gramática nele contidas, que os alunos não estão aprendendo a ler, mas decodificando um texto, não é suficiente para resolver o problema. O que precisa existir é uma maneira de otimizar novas compreensões vivenciadas da abordagem de ensinar desse professor, a fim de que haja rupturas em suas essências, com base em um processo reflexivo consciente da necessidade de mudar suas concepções de linguagem e ensino/aprendizagem de LE (Almeida Filho, 1998).

O que precisa existir, portanto, é a adoção de uma nova postura acadêmico-profissional do professor de língua, de maneira que promova uma ação concreta não só da sua parte, mas também de todas as autoridades envolvidas na educação. Esse professor precisa estar sensível para atualizar seus conhecimentos e princípios de ensino de leitura, de maneira que a relação professor-aluno-texto nas aulas de LE seja transformada.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1998.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula - praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p.149-82.
- BLOOME, D. Reading as a Social Process. *Advances in Reading/Language Research*, v.2, p. 165-95, 1983.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. *Trabalhos de Lingüística Aplicada (Campinas)*, n.34, p.39-51, 1999.
- ERICKSON, F. What Makes School Ethnography "Ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, v.15, n.1, p.51-66, 1984.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London, New York: Longman, 1989.
- KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. O (Org.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.
- LEFFA, V. *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*. São Paulo: Apliesp, 1998-1999. p.13-24. (Contexturas 4).

- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.23-49.
- POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula - praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p.93-126.
- ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula - praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p.27-38.
- WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

4

ENSINO DE VOCABULÁRIO EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO¹

Daniel Fernando Rodrigues"

Introdução

Este capítulo relata um estudo de caso sobre um assunto muito importante na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) que, no entanto, vinha sendo constantemente negligenciado nas pesquisas dessa área até alguns anos atrás: o vocabulário (Carter, 1992; Bowen&Mark, 1994). Nos últimos anos, contudo, pudemos verificar um crescente interesse tanto de pesquisadores estrangeiros (Meara, 1984; McCarthy, 1990; Laufer, 1994, 1998; Laufer & Nation, 1995; Nation, 2001; entre outros) quanto de brasileiros (Scaramucci, 1995; Gattolin, 1998; Leffa, 2000; Zilles, 2001; entre outros) pelo estudo do vocabulário.

1 Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado intitulada *O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral*, desenvolvida no Programa de Mestrado em Estudos Lingüísticos da UNESP de São José do Rio Preto, no período de 2000 a 2002, sob a orientação do Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo.

2 UNILAGO - São José do Rio Preto.

Como estudante de inglês e, atualmente, como professor de inglês como língua estrangeira (ILE), tenho observado que, apesar do enfoque maior nas pesquisas, o ensino de vocabulário não tem, ainda, recebido esse mesmo enfoque durante as aulas. O vocabulário, em geral, tem sido tratado apenas como um "coadjuvante" na sala de aula, não recebendo nenhuma atenção especial, mesmo sendo, segundo os próprios alunos, um dos principais responsáveis pela dificuldade durante as interações verbais. Segundo Meara (1984, p.229):

Os próprios alunos são os primeiros a identificar os problemas lexicais como sua maior fonte de problemas na segunda língua, e esta auto-avaliação sustentada por grandes coletas de erros - como o *corpus* Utrecht - mostra, de maneira consistente, que os erros lexicais superam os erros gramaticais na razão de três ou quatro por um.

Carter (1992, p.145) acrescenta que os erros referentes à opção lexical são menos tolerados fora da sala de aula do que os erros de sintaxe. Entretanto, ao se constatar que a gramática continua sendo uma das prioridades dos professores, percebe-se que existe um grande paradoxo no ensino de ILE, pois os alunos, em sala de aula, são muito cobrados por seus erros gramaticais, ao passo que, fora dela, esse aspecto não lhes é cobrado com a mesma intensidade.

O modo pelo qual o vocabulário tem sido ensinado nas aulas de ILE pode ser considerado um reflexo da abordagem adotada pelo professor, uma vez que cada abordagem focaliza a questão do léxico de maneira diferente. Passo agora a discutir os objetivos deste trabalho e apresento as perguntas de pesquisa.

Objetivo

Este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre o ensino de vocabulário em aulas de LE. Como já dito anteriormente, pouco foi feito nessa área de estudos e, menos ainda, no que se refere à oralidade. Pretendo, então, levantar e discutir pontos que contribuam tanto para a comunidade acadêmica quanto para os professores de LE, fazendo que estes possam refletir um pouco sobre a relação en-

tre a interação e a produção oral de seus alunos com foco no processo de ensino e aprendizagem de vocabulário.

Objetivo fazer uma análise da relação existente entre a atividade do professor, o uso que ele faz de suas estratégias para ensinar vocabulário e o desenvolvimento do vocabulário ativo livre³ dos estudantes de ILE na produção oral. Dado esse propósito, explícito a seguir as perguntas que buscarei responder no decorrer deste capítulo:

1 O perfil e a variação lexical da fala de alunos de LE de nível intermediário mudam após um semestre letivo? Como?

2 Quais são as estratégias de ensino de vocabulário utilizadas pelo professor? Como ele as utiliza?

3 Que uso os alunos fazem das estratégias de aprendizagem para aprender o vocabulário ativo?

Este trabalho pretende, portanto, traçar um perfil de como o vocabulário está sendo trabalhado em sala de aula, analisar o grau de desenvolvimento lexical dos alunos na sua produção oral no decorrer do curso e fornecer encaminhamentos e sugestões para que o vocabulário possa ser ensinado.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de base etnográfica, cujos dados foram coletados em duas etapas. Na primeira, observaram-se seis classes de aulas de ILE em três contextos diferentes: escola de idiomas, escola fundamental e média e universidade. Com base na análise dos dados dessa primeira etapa, foi possível fazer um mapeamento sobre a visão que o aluno e o professor têm a respeito da relação ensino/aprendizagem do vocabulário (Rodrigues, 2001, 2002b). Além disso, essa primeira etapa também possibilitou a escolha de um contexto para a realização da segunda etapa de coleta de dados, para a realização de um estudo de caso, que será discutido neste trabalho.

3 Utilizado por Laufer (1998), esse termo se refere ao uso das palavras de acordo com a vontade de cada um, sem que haja nenhum tipo de sugestão.

A classe na qual o estudo foi realizado era uma turma do segundo ano do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, formada por doze alunos regularmente matriculados, dentre os quais cinco foram escolhidos para serem participantes da pesquisa. O objetivo da seleção desses cinco alunos foi permitir um enfoque maior em suas interações durante as aulas e possibilitar um acompanhamento mais detalhado, uma vez que eles faziam diários semanais.

A professora (doravante P) começou a dar aulas nessa universidade no ano em que foram coletados os dados desta pesquisa, que foi realizada com uma de suas primeiras turmas. No entanto, P já tinha experiência anterior com o ensino universitário, tendo lecionado em três faculdades particulares da cidade. P formou-se em licenciatura em Letras pelo Instituto de Biociências, Letras e Exatas (Ibilce) da UNESP de São José do Rio Preto em 1986 e possuía 21 anos de experiência docente na época em que foi realizada a coleta dos dados. Além disso, já teve experiência de viver no exterior durante a adolescência, quando cursou o *high school* nos Estados Unidos. A professora também já fez curso de especialização em língua inglesa, possui o certificado do RSA Cote de Ucles e é doutora em Letras.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, nesta segunda etapa, foram gravações em áudio e vídeo, diários de pesquisa escritos pelo pesquisador, pela professora e pelos cinco alunos participantes, entrevistas semi-estruturadas, questionários e testes.

Fundamentação teórica

Ensino de vocabulário:

abordagem tradicional versus comunicativa

Como o foco desta pesquisa é o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário, torna-se fundamental analisar a abordagem de ensino adotada pelo professor, uma vez que ela pode determinar como o vocabulário é ensinado e utilizado em sala de aula e como é estudado pelos alunos. A abordagem de ensino também pode deter-

minar a existência ou não de interação entre os alunos, a fim de desenvolver a oralidade.

Atualmente, a abordagem comunicativa tem sido a preferida pelos professores por proporcionar uma aprendizagem contextualizada, em que o aluno usa a língua com um objetivo comunicativo. Essa abordagem favorece o trabalho de todas as habilidades, sem que haja, necessariamente, o predomínio de uma em detrimento de outra. Assim sendo, já era de se esperar que, das cinco professoras observadas, apenas uma tenha declarado trabalhar com uma abordagem tradicional de ensino. Todas as outras declararam trabalhar com a abordagem comunicativa. No entanto, os diários das observações mostram que as características das aulas, em geral, estavam distantes dos princípios norteadores dessa abordagem e se aproximavam, muitas vezes, de uma abordagem tradicional de ensino, pautada pela gramática e até mesmo pela tradução.

Levando em consideração o papel da abordagem no processo de ensino e aprendizagem, é importante fazer um breve resumo das principais características de três abordagens muito usadas nos últimos anos (tradicional, audiolingual e comunicativa) e tentar descrever como o vocabulário é visto por cada uma delas.

As principais características da abordagem tradicional (método gramática-tradução), de acordo com O'Maggio (1986) e Brown (1994), são as seguintes:

- as aulas são ensinadas na língua materna;
- pouco uso ativo da língua-alvo;
- primeiro se ensina aos alunos as regras gramaticais por meio de longas explicações dedutivas;
- os exercícios de tradução, geralmente, são frases desconexas, sem contextualização, que são passadas da língua-alvo para a língua materna;
- há poucas oportunidades para prática de atividades que trabalhem com a oralidade, quer na compreensão quer na produção;
- trabalha-se com textos cujo conteúdo recebe pouca atenção e cuja compreensão é testada por meio da tradução.

A respeito dessa abordagem tradicional, Brumfit & Johnson (1979) dizem que, como o foco está na gramática, o vocabulário é tratado como secundário. Há a visão de que, enquanto o aluno não tiver aprendido a maior parte do sistema gramatical, a aprendizagem de vocabulário deve ser limitada apenas ao que for pedagogicamente necessário.

O vocabulário, na maioria das vezes, é extraído dos textos e trabalhado em forma de listas bilíngües de palavras isoladas, ou seja, descontextualizadas. Outras vezes, prefere-se fornecer uma lista de vocabulário com as palavras mais difíceis do texto para facilitar sua tradução. Como o foco é gramatical, trabalha-se bastante a questão da forma e inflexão das palavras. Além disso, muitas das explicações são baseadas na etimologia das palavras, e os dicionários bilíngües são ferramentas comuns.

Percebe-se que as palavras supostamente ensinadas não são utilizadas pelo aluno em sala de aula, uma vez que ele apenas as reconhece no texto e faz sua tradução. As listas são decoradas, e, como não há a contextualização das palavras, os alunos também acabam utilizando estas em contextos em que não são adequadas.

Esse método é fácil de ser utilizado pelo professor, pois não exige dele muita competência lingüística, já que o livro didático fornece a tradução dos textos a serem trabalhados. Além disso, não há interação em pares ou em grupos, portanto esse método tem pouco a oferecer em termos de proficiência oral. As lições, geralmente, não levam em consideração as experiências pessoais dos alunos, suas necessidades e seus interesses; o foco é puramente gramatical e leva-se em conta apenas a precisão lingüística. Os alunos não são incentivados a criar com a língua ou a expressar suas próprias opiniões, e os fatores afetivos são desconsiderados, ou melhor, são considerados inexistentes.

Zimmerman (1997) diz que a abordagem audiolingual sugere que a maioria dos problemas dos aprendizes de uma língua estrangeira está relacionada aos sistemas estruturais diferentes das línguas. O vocabulário é escolhido de acordo com sua familiaridade e simplicidade, e as palavras novas são introduzidas por meio de exer-

cícios de repetição. No entanto, inicialmente é ensinado apenas um vocabulário básico, pois "acreditava-se que aprender muito vocabulário no processo inicial de aprendizagem de uma língua dá aos alunos uma falsa sensação de segurança" (Zimmerman, 1997, p.11).

Freeman Twaddell (apud Zimmerman, 1997, p. 12) discute uma preocupação de Fries de que os aprendizes de língua geralmente supervalorizam o conhecimento lexical, igualando-o ao conhecimento da língua. Segundo ele, os teóricos e professores reagiram a esse exagero dos alunos a respeito do papel do vocabulário diminuindo seu papel nas aulas e, conseqüentemente, superenfazando o papel da gramática.

Já a abordagem comunicativa (doravante AC) apresenta pressupostos muito diferentes dos observados nas duas abordagens anteriores. Na AC, o significado é o que há de mais importante. O objetivo final é fazer que o aluno consiga atingir uma competência comunicativa que lhe possibilite se comunicar na língua-alvo nas situações em que isso se fizer necessário. A precisão não tem um papel central como na abordagem tradicional; o principal é ser fluente e possuir uma linguagem aceitável (Brown, 1994).

Almeida Filho (1993) descreve o ensino comunicativo como aquele que organiza as experiências de aprender por meio de atividades relevantes e de tarefas de interesse do aluno, para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade. Essa abordagem favorece, portanto, a interação entre alunos por meio de atividades em pares e em grupos. A negociação do significado se torna muito importante, uma vez que o sistema da língua-alvo é mais bem aprendido por meio do esforço realizado no processo de tentativas de comunicação.

O vocabulário não é nem o foco de pesquisa, nem parte da metodologia da AC; acredita-se que a simples exposição à língua-alvo já possibilite a aprendizagem do vocabulário. O vocabulário é ensinado de forma contextualizada e visa satisfazer às necessidades do aluno para desenvolver determinadas atividades comunicativas.

Como, de acordo com a AC, o desenvolvimento do vocabulário ocorre naturalmente por meio de linguagem contextualizada e se-

qüenciada de maneira natural, ele será desenvolvido mediante exposição natural e comunicativa a uma determinada língua. Assim, as interações dos alunos passam a ser momentos que propiciam a aprendizagem do vocabulário. Se pensarmos em contexto de ensino de língua estrangeira, no qual a exposição natural é quase inexistente, as atividades comunicativas propostas em aulas adquirem um papel ainda mais importante para o ensino e aprendizagem do léxico.

O aluno não tem mais que fazer listas bilíngües das palavras aprendidas, mas acredito que alguma forma de sistematização pode lhe ser útil. O caderno de vocabulário, que tem sido um exemplo de sistematização bastante freqüente segundo a literatura (McCarthy, 1990; Schmitt, 1997; Blachowicz & Fisher, 2002), é utilizado para fazer anotações de palavras novas, mas juntamente com uma definição, um exemplo que contextualiza a palavra, um desenho que ajude a memorização etc.

Dentre as abordagens aqui tratadas, a AC é a que oferece mais abertura para que se possa trabalhar ativamente com o vocabulário, pois os alunos interagem freqüentemente e, portanto, podem estar utilizando ou reutilizando as palavras aprendidas em suas interações, incorporando-as ao seu vocabulário produtivo. A seguir, posiciono-me com relação à dicotomia, adotada pelas pesquisas, do vocabulário "ativo/produtivo" ou "passivo/receptivo".

Vocabulário ativo/produtivo *versus* passivo/receptivo

A distinção entre vocabulário receptivo e produtivo é uma das primeiras distinções feitas nas pesquisas sobre ensino e avaliação de vocabulário. O uso do vocabulário receptivo envolve reconhecer a forma de uma palavra ao lê-la ou ouvi-la e recuperar seu significado, enquanto o uso do vocabulário produtivo envolve querer expressar um significado em particular por meio da escrita ou da fala e recuperar e produzir a forma escrita ou falada apropriada da palavra (Nation, 2001).

Laufer (1998) utiliza três tipos de conhecimento lexical: passivo, "ativo controlado" e ativo livre. Ela descreve o vocabulário passivo,

também chamado de receptivo, como o entendimento do significado básico e mais freqüente de uma palavra. O vocabulário ativo, também chamado de produtivo, divide-se em controlado e livre. O primeiro caso se refere à produção de palavras sugeridas a partir de alguma atividade, como completar uma lacuna com uma palavra cujo início já foi fornecido. O segundo caso se refere ao uso das palavras de acordo com a escolha de cada um, sem que haja nenhum tipo de sugestão para determinadas palavras, por exemplo, ao escrever uma composição livre ou ao elaborar uma argumentação.

Esse trabalho adota a nomenclatura "ativo/produtivo" e "passivo/receptivo" sem fazer nenhuma distinção entre esses termos. Além disso, o foco dessa pesquisa está centrado na definição de vocabulário ativo livre proposta por Laufer. Este é o termo que mais se enquadra aos propósitos da pesquisa porque ela analisa o vocabulário que os alunos utilizaram durante suas interações. O aluno, portanto, teve liberdade em escolher as palavras que conseguia recuperar para expressar o significado que desejava.

Embora adote essa nomenclatura dicotômica, faço-o puramente com fins práticos para tornar a discussão mais clara e até pedagógica. Assim como Melka Teichroew (1982), acredito que essa dicotomia não é bem definida. Esse autor afirma que "o vocabulário produtivo e receptivo tem sido bastante estimado, mas raramente (ou nunca) definido". Teichroew diz ainda que a idéia de familiaridade ou de graus de conhecimento deveria ser considerada como um conceito de medida:

Os graus de conhecimento são imperceptíveis e infinitos, começando com o conhecimento mais elementar: o primeiro encontro com uma palavra, o reconhecimento visual da palavra (ou parte dela) em um contexto, sua extensão, por exemplo. Neste ponto, é difícil dizer se a palavra já está armazenada no léxico mental. Se estiver, ela deve estar armazenada de um modo incompleto que não permite que o sujeito reproduza ou produza a palavra. (Melka Teichroew, 1982, p.85)

O autor sugere que a distância que separa a recepção da produção poderia ser dividida em vários estágios, começando pela imita-

ção ou reprodução sem assimilação, passando pela compreensão ou reprodução com assimilação e terminando com a produção. Esses estágios não são restritos ou exaustivos, ou seja, pode haver outros estágios intermediários entre eles. Para Teichroew (1982, p.99), "essa imagem de numerosos estágios interrompendo a linha de produção e recepção sugere uma nova maneira de ver a distância entre produção e recepção".

Blachowicz & Fisher (2002), ao abordarem essa questão, utilizam uma metáfora comparando a aprendizagem de vocabulário a um *dimmer* de luz. Inicialmente o aluno desconhece a palavra (escurecido) e aos poucos vai intensificando seus conhecimentos sobre ela até chegar ao ponto em que ele a domina completamente (claridade). Os autores também vêem o conhecimento de uma palavra como um processo contínuo que não pode ser dividido simplesmente em dois estágios estanques.

Essa divisão da distância recepção-produção não elimina, porém, as características da produção descritas pelos autores que propuseram a dicotomia, uma vez que a produção continua existindo como estágio final, sendo, portanto, o mais complexo nível de conhecimento de uma palavra. É facilmente perceptível que temos muito mais dificuldade no momento da produção do texto (seja ele oral seja escrito) do que no momento que devemos apenas compreender um texto (seja lendo-o seja ouvindo-o). Da mesma forma que isso acontece na língua materna, também percebemos sua ocorrência na língua estrangeira.

Wallace (1982, p.23) confirma que qualquer pessoa que aprenda uma língua estrangeira geralmente é capaz de reconhecer muito mais palavras do que ela pode produzir, e quanto a isso, diz que:

E muito mais difícil produzir uma palavra corretamente: é necessário pronunciá-la ou escrevê-la da maneira correta, usá-la na forma gramatical correta, usá-la com as palavras corretas (antes e depois dela) antecedendo-a e pospondo-a, e assim por diante. Portanto, pode ser importante para o professor decidir quais palavras ele quer que o aluno produza corretamente, e quais palavras quer que o aluno simplesmente reconheça.

Percebemos, então, que, para o aluno caminhar nesse *continuum* do conhecimento lexical até chegar ao estágio produtivo, é necessário que haja bastante empenho e contato com a língua. A abordagem adotada pelo professor pode favorecer o desenvolvimento lexical do aluno, uma vez que ele pode optar por utilizar estratégias que tenham como foco a produção e não apenas a recepção.

Análise dos dados

A análise dos dados foi dividida em cinco seções para facilitar a leitura e a compreensão, uma vez que cada seção trata de um aspecto específico que se relaciona direta ou indiretamente com o ensino de vocabulário. Na primeira seção, descrevo a abordagem adotada por P e o modo como essa abordagem influencia o ensino de vocabulário e, principalmente, a produção oral dos alunos durante as aulas. Em seguida, analiso os resultados dos testes realizados com os alunos para verificar seu nível de proficiência lingüística. Na terceira, discuto a análise de dois testes orais (FCE de Cambridge e teste oral motivado) com o objetivo de verificar se houve mudanças no perfil e na variação lexical dos alunos no decorrer do semestre. Na quarta seção, faço uma análise detalhada de todas as estratégias de ensino utilizadas para explicar o vocabulário durante as aulas observadas, categorizando-as e descrevendo-as. Na quinta seção, discuto os resultados dos alunos no teste sobre as estratégias de aprendizagem e faço uma breve discussão sobre o uso que os alunos fazem delas para estudar o vocabulário.

A abordagem de P

Como o ensino do vocabulário é uma parte constituinte da aula do professor, o modo de trabalhá-lo, em sala de aula, está intimamente ligado à abordagem utilizada pelo professor e às suas concepções de ensino. Assim sendo, acredito ser importante analisar a abordagem utilizada pela professora, a fim de traçar uma relação en-

tre os aspectos mencionados. Vale ressaltar que, nesse trabalho, o foco de pesquisa esteve centrado na produção oral dos alunos, o que confere uma importância ainda maior à abordagem do professor, uma vez que esta pode limitar ou favorecer as oportunidades de interação durante as aulas.

Embora P tenha declarado adotar uma abordagem comunicativa, as observações das aulas mostram que a professora tem tendências de centralizar as aulas, e, muitas vezes, o foco da aula torna-se puramente gramatical, caracterizando sua abordagem como mais próxima da tradicional. A professora passa a preocupar-se mais com a precisão do que com o conteúdo ou com a fluência da produção dos alunos, como pressupõe a AC (Brown, 1994). Com o intuito de ilustrar essa prática de P, foi selecionada, para esta análise, uma atividade de preparação para um exercício de compreensão oral. Essa atividade foi escolhida porque, ao compará-la com outras atividades desenvolvidas durante o semestre, o modo pelo qual a professora a conduziu pode ser considerado típico.

A professora utiliza o livro didático *New Headway Intermediate*, e pode-se dizer que sua prática é bastante centrada na gramática, pois, em todas as aulas, há uma estrutura gramatical enfocada e todas as atividades propostas visam explorar aquela estrutura específica. Em seu diário dessa aula, P escreveu que seu objetivo, com a atividade analisada, foi "utilizar as estruturas e o vocabulário aprendidos para discutir diferentes pontos de vista sobre duas cidades" (Diário de P, 3.10.2000). É interessante notar que, embora coloque o vocabulário como uma de suas preocupações durante a atividade, P cobra dos alunos apenas as estruturas, não dando nenhuma ênfase a algum tipo de vocabulário específico.

Nas aulas de P, a gramática é, geralmente, ensinada com o apoio do livro didático (LD), e P parece bastante presa a ele e ao seu conteúdo programático. Essa minha percepção foi confirmada em um dos diários de P quando ela diz: "eu quis terminar o conteúdo gramatical do curso e não dei atenção ao vocabulário" (Diário de P, 28.11.2002). Embora P admita isso em seu diário do final do mês de novembro, a mesma conduta pode ser observada em aulas anteriores. As aulas

parecem ser preparadas não em função das necessidades de seus alunos, mas do que ela tem que cumprir.

Na primeira atividade proposta, P distribuiu alguns cartões com fotos de várias cidades brasileiras e estrangeiras. Os alunos tinham que inventar uma história descrevendo as fotos que possuíam. Essa atividade teve alguns problemas, pois vários alunos ficaram meio perdidos, em razão de possuírem fotos de lugares díspares (uma praia e uma cidade com vários arranha-céus). Inicialmente, parecia que a atividade tinha como objetivo elicitare vocabulário para a atividade de preparação para o exercício de compreensão oral que seria realizado a seguir, mas a professora pediu para que os alunos fossem anotando os erros gramaticais cometidos pelos seus colegas em suas falas na LE. Além disso, não foi dado nenhum enfoque sobre o vocabulário de que o aluno precisaria para fazer as descrições necessárias para realizar a atividade. Essa falta de preparação do vocabulário fez que alguns alunos se intimidassem e não realizassem a tarefa adequadamente. Como inferimos pela leitura de Brown & Yule (1989), é necessário que o aluno tenha o conhecimento lexical necessário para a realização bem-sucedida de uma tarefa.

Outro ponto que também pode ser questionado com relação ao ensino de vocabulário é o fato de P ter declarado que o objetivo seria trabalhar o vocabulário para discutir aspectos sobre metrópoles e incluir, entre as fotos da atividade, lugares que não correspondiam com as cidades em questão, como praias do Nordeste brasileiro, por exemplo. Além do mais, o enfoque no erro e essa busca de precisão gramatical demonstrada pela professora, ao pedir para que os alunos observassem a fala de seus colegas no exercício anterior e fizessem comentários sobre os erros, revelam as concepções estruturalistas de P.

Na entrevista semi-estruturada, a professora admite a influência das abordagens utilizadas por seus próprios professores de línguas em sua prática. Sobre essa influência, ela diz o seguinte: "Eu procuro utilizar as coisas que eu achei que funcionaram ainda na minha aprendizagem. Agora as coisas que eu abominava, eu tento modificar totalmente" (Entrevista com P).

È importante ressaltar que, ao descrever a sua aprendizagem, P conta que aprendeu inglês por meio dos métodos gramática-tradução e audiolingual. Ela ainda diz que não gostava muito dos exercícios mecânicos e que tenta evitá-los na sua prática. No entanto, ela mesma afirma que utiliza sempre um exercício mecânico para iniciar a aula, pois, segundo ela, isso deixa os alunos mais seguros. Essas atividades mecânicas ocorrem freqüentemente nas aulas de P e estão sempre associadas a pontos gramaticais, ou seja, são exercícios que visam apenas praticar uma estrutura específica. A produção dos alunos, nesse tipo de atividade, é bastante controlada e o vocabulário não é enfocado.

A professora descreve a estruturação de suas aulas da seguinte forma:

Se for uma aula gramatical que você tem que dar a apresentação, eu faço uma apresentação do conteúdo através de jogos, atividades de explicações, isso depende da aula. Aí eu vou ter que fazer uma prática de conteúdo para eles serem capazes de depois produzir isso sozinhos. Essa minha prática, ela é dividida em estágios. Tem uma prática, essa prática bem controlada, em que eu controle todas as práticas e fica impossível o aluno errar porque eu já apresentei e ele já sabe. Ele vai ter que usar aquela estrutura e aquela estrutura fica muito clara para ele. Eu uso para ele ter confiança e para poder partir para os estágios posteriores que é uma prática mais aberta e depois uma produção. (Entrevista com P)

O grande problema é que, embora diga que os estágios posteriores sejam constituídos, primeiramente, por uma prática mais aberta e, posteriormente, por uma atividade de produção, esses estágios raramente são efetivamente trabalhados em classe em razão da falta de tempo. Essa preocupação com o tempo é bastante recorrente nos diários de P, como podemos observar nos seguintes excertos:

- "Não faço isso com freqüência, pois é uma atividade que consome mais tempo" (P referindo-se ao uso de dicionários em sala de aula).

- "Essa atividade oral precisaria ser melhor arranjada para que não fosse necessária a intervenção do professor apressando os alunos" (P referindo-se a sua conduta durante uma atividade oral).
- "Sim, se houvesse mais tempo" (P referindo-se à possibilidade de estar utilizando outras estratégias de ensino de vocabulário em suas aulas).

Embora P considere trabalhar com uma abordagem comunicativa, percebemos que sua aula realmente possui muitas características dos dois métodos pelos quais ela mesma aprendeu o idioma. Como observado por Zimmerman (1997), no método audiolingual, a gramática é vista como um ponto de partida para o ensino da língua.

Como explicam Brown & Yule (1989), a pressão da fala já é grande por ser uma produção momentânea em que não se tem muito tempo para pensar. O fato de produzir um enunciado em uma outra língua aumenta mais essa pressão, causando o que esses autores chamam de "estresse comunicativo". Ao pedir para que todo o grupo se concentrasse nos erros de um colega, a professora elevava ainda mais essa pressão, fazendo que os alunos tivessem uma fala tímida e curta. O Fragmento 1 é um exemplo bastante representativo por poder ser considerado típico com relação a essa atitude corretiva de P:

Fragmento 1

- 001 LO: M, what did you use to(+) to(+)do whenyou (++)
when you was =E
- 002 P: were
- 003 LO: E= were sixteen?
- 004 M: I don't remember
- 005 F: He don't want to tell us
- 006 P: He doesn't want to tell us
- 007 M: When I was sixteen I used to(4seg.) to (+) watch a lot
of films (+ + +) and I used to visit some friends(+++)
but I didn't use to (+) go out a lot
- 008 P: and now you changed completely

A análise da distribuição dos turnos da atividade toda revela a característica centralizadora de P, uma vez que ela deteve quase a metade de todos eles. Além disso, como geralmente acontece quando se adota uma postura centrada no professor, alguns alunos responderam muito mais para a professora, enquanto outros não chegaram nem sequer a tomar o turno. A professora possui sessenta turnos num total de 124, ou seja, 48,4%, o que confirma sua característica centralizadora.

De acordo com minha análise das questões da professora, ela fez perguntas abertas em dez turnos e fechadas em 41 deles (Rodrigues, 2002a). Como argumenta Tsui (1995, p.30), "os professores que geralmente fazem perguntas fechadas restringem mais a produção dos alunos".

Quanto ao vocabulário, pode-se dizer que o objetivo da tarefa de elicitir as palavras necessárias para a realização da atividade de compreensão oral não foi cumprido, uma vez que não houve discussão a respeito dessas palavras. As únicas oportunidades em que se tratou do vocabulário foram quando os alunos perguntavam para a professora algumas palavras que se aplicavam apenas àquela discussão inicial, e não lhes ajudaram na atividade seguinte. A única estratégia utilizada pelos alunos, quando não sabiam a palavra, era dizê-la em português para que a professora a traduzisse.

Percebemos que, quanto ao ensino da gramática, a professora é bastante coerente com suas concepções, pois acredita que deve haver uma sistematização gradativa das estruturas para que o aluno se familiarize com elas e as use; e suas aulas realmente seguem esse padrão. Quanto ao vocabulário, no entanto, não podemos dizer o mesmo, pois P afirma que é importante para o aluno "reciclar" as palavras aprendidas por meio de atividades que façam o aluno usá-las produtivamente, o que não foi feito no decorrer do semestre.

Por fim, pode-se dizer que a professora adota uma "abordagem eclética", que na verdade é uma mistura de três abordagens, no caso a tradicional, a estrutural e a comunicativa. Não acredito, no entanto, que esse ecletismo seja algo positivo, pois misturam-se várias concepções distintas de métodos que não são compatíveis.

O nível de proficiência dos participantes

Para que pudesse obter dados a respeito do nível de proficiência dos alunos, foi aplicado o Oxford Placement Test (OPT). Os resultados confirmaram o que já era pressuposto: os alunos, em geral, possuem nível intermediário. Dos alunos participantes, a maioria (F, SO e M) foi classificada como intermediário-superior. Um deles, AL, foi classificado como intermediário-inferior e outro, LD, como intermediário.

Destaco, ainda, que o desempenho dos alunos foi um tanto homogêneo no exercício de compreensão oral (*listening*), variando de 76% a 79% de acertos para quatro dos cinco alunos. Apenas F obteve um resultado distante dessa variação, atingindo 88% de acertos. Como este trabalho enfoca a linguagem oral, acredito que é importante estabelecer qual o nível do desempenho desses alunos ao utilizarem a linguagem oral. Para tanto, foi aplicado o teste oral do FCE de Cambridge, que passo a descrever na próxima seção.

O perfil e a variação lexical da fala de alunos

Os resultados obtidos com o OPT mostram que o nível dos alunos corresponde ao nível do teste FCE de Cambridge (resultado entre 140-150 pontos), que foi o teste utilizado para realizar a avaliação oral dos estudantes. O objetivo do teste oral foi obter uma produção oral dos alunos que pudesse ser comparada no início de dois semestres letivos para verificar as possíveis alterações no desenvolvimento lexical dos participantes com o decorrer do tempo.

Foram realizadas duas avaliações orais, uma no início e outra dois meses após o término da coleta de dados. Ambas as avaliações foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas. A transcrição foi analisada com o auxílio de um programa de computador (VocabProfile) que fornece o perfil lexical do texto analisado.

De posse dos resultados obtidos por meio do VocabProfile, foi feita uma análise estatística dos dados aplicando o teste-t, com o objetivo de verificar se o perfil lexical do aluno melhorou durante o se-

mestre e também se houve variação lexical nas duas avaliações. A metodologia empregada nessa análise foi baseada no trabalho realizado por Laufer (1994), no qual a autora compara o perfil lexical de composições de alunos de inglês como LE. O objetivo em realizar essa análise foi buscar uma resposta para a primeira pergunta de pesquisa citada nos objetivos deste trabalho.

Analisando os dados estatísticos, obtive resultados que mostram que não houve variação significativa no perfil e na variação lexical dos alunos nos dois momentos. A capacidade de variar as palavras utilizadas para expressar-se pode ser considerada um aspecto que indica o desenvolvimento lexical do aluno, logo a ausência de variação lexical entre os semestres nos leva a concluir que não houve, de fato, muita aprendizagem de vocabulário por parte dos alunos participantes desse estudo.

Como, além de verificar a variação do perfil lexical do aluno no decorrer do semestre, também se procurava saber se as palavras que lhes foram ensinadas durante o semestre analisado poderiam influir, de alguma forma, nos resultados, foi aplicado um teste oral motivado utilizando quinze palavras extraídas do *corpus* das palavras trabalhadas em classe a fim de analisar a capacidade dos alunos de recuperar, para uso produtivo, as palavras ensinadas. A próxima seção discute a análise desse teste e seus resultados.

Teste oral motivado

O teste oral motivado é bastante utilizado para verificar se o aluno é capaz de produzir uma palavra específica em LE. Esse teste consiste em mostrar ao examinado uma foto ou gravura e pedir para que ele a descreva. A palavra a ser testada deve estar evidente na foto para que o aluno consiga reconhecê-la. Foram escolhidas quinze palavras dentre as mais freqüentes nos diários dos participantes: 1. *to blow (a candle)*, 2. *balcony*, 3. *flock (of sheep)*, 4. *high building*, 5. *to knit*, 6. *plaster*, 7. *reindeer*, 8. *shepherd*, 9. *to wink*, 10. *faucet*, 11. *to row*, 12. *crutch*, 13. *campsite*, 14. *cloth* e 15. *cottage*.

O resultado do teste mostrou um reflexo do tipo de abordagem que foi adotada para o ensino do vocabulário nesse contexto. P não tinha como objetivo o ensino explícito do vocabulário e não propôs, em nenhuma das aulas, estratégias de ensino que visassem ao ensino de alguma palavra para fins produtivos. O vocabulário era trabalhado especificamente com base nas dúvidas dos alunos, as quais surgiam ao desenvolver determinadas atividades. Como o objetivo das estratégias utilizadas era apenas esclarecer o significado de palavras que impediam ou dificultavam a compreensão da atividade, os alunos não incorporaram, de maneira geral, as palavras escolhidas para esse teste. Entre eles, SO se lembrou de apenas quatro das quinze palavras testadas (*high, plaster, shepherd* e *crutch*), M e F lembraram-se de três (*flock, plaster* e *shepherd*; e *balcony, high* e *faucet*, respectivamente), AL de apenas uma (*to knit*) e LD de nenhuma.

O baixo índice de palavras que foram recuperadas após dois meses do término do semestre indica que uma abordagem explícita de vocabulário que possua objetivos produtivos bem definidos pode beneficiar mais o aluno do que apenas trabalhar o vocabulário em situações de "emergência" para solucionar problemas de compreensão pontuais. Para esses casos, aliás, seria interessante incentivar o aluno a tornar-se independente, fazendo uso da inferência ou utilizando o dicionário por conta própria, podendo, dessa forma, trabalhar o sentido do texto sem que necessariamente tenha a palavra desconhecida explicada pelo professor ou por um colega de sala.

As estratégias de ensino de vocabulário

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, assisti a todas as fitas de vídeo das aulas observadas à procura dos momentos em que havia explicação de vocabulário durante as aulas (Rodrigues, 2002b). Os trechos com as explicações foram transcritos e, posteriormente, categorizados de acordo com a estratégia de ensino utilizada. Durante o semestre, foram utilizadas quinze estratégias de ensino diferentes: paráfrase, tradução, exemplificação, sinonímia, gestos, re-

cursos visuais, associação, correção, imitação, soletração, cognato, gramática, pronúncia, antonímia e inferência.

Durante as 26 aulas em que houve explicação de vocabulário, foram explicadas 198 palavras diferentes. Para tanto, utilizou-se um total de 317 explicações lexicais, dadas tanto pelos alunos quanto pela professora. Percebemos que, na maioria das vezes, a explicação do vocábulo utilizava mais de uma estratégia de ensino.

Embora possa parecer que há uma certa diversidade no uso de tais estratégias, percebemos que mais de 70% das explicações correspondem a apenas três tipos de estratégias: paráfrase, tradução e exemplificação. Isso indica que não há uma variação na escolha da estratégia a ser utilizada, o que pode ter desfavorecido a aprendizagem de algumas palavras. O estudo de Schimtt (1997) e os dados desta pesquisa indicam que os alunos estariam dispostos a utilizar novas estratégias se o professor se dispusesse a ensiná-las para eles. Uma maior diversificação, portanto, favoreceria a aprendizagem dos alunos, uma vez que propiciaria o estabelecimento de diferentes relações mentais com as palavras novas.

Os dados mostram que são três os momentos mais freqüentes em que essas estratégias são utilizadas para esclarecer significado das palavras desconhecidas. O primeiro deles, e o mais freqüente, é a discussão de vocabulário durante a leitura de texto em sala de aula. O segundo momento é a realização do exercício *vocabulary*, do livro didático. A cada unidade, esse exercício enfoca um aspecto diferente sobre o vocabulário (nomes compostos, adjetivos descritivos, substantivação ou adjetivação de um verbo). O terceiro momento é menos freqüente e ocorre durante as discussões em pares ou grupos - mais especificamente quando um aluno quer utilizar alguma palavra que não conhece. Geralmente, ele pede auxílio à professora, embora, às vezes, também seja ajudado pelos próprios colegas.

Como se pode perceber, o vocabulário foi trabalhado em situações específicas com o objetivo maior de apenas esclarecer o significado, e não de aquisição propriamente dita. Não foi proposta, durante o semestre, nenhuma atividade que visasse à retenção de vocabulário para fins produtivos.

Estratégias de aprendizagem de vocabulário

Como o foco desta pesquisa é o vocabulário, utilizo a taxonomia proposta por Schmitt (1997) para definir as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos participantes. Schmitt categoriza dez tipos diferentes de estratégias agrupadas em dois tipos: as estratégias de descoberta, utilizadas pelo aluno quando não sabe o significado de alguma palavra e precisa descobri-lo, e as estratégias de consolidação, responsáveis por auxiliar na retenção do vocabulário estudado para posterior recuperação. Os dados para a realização desta análise foram obtidos por meio dos diários dos participantes, das gravações em vídeo e das respostas dos participantes ao inventário de estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990).

Os alunos utilizavam as estratégias de descoberta de maneira bastante eficaz. Recorriam às estratégias sociais com bastante frequência quando desconheciam alguma palavra que causava alguma dificuldade de compreensão. Isso ocorria porque a professora incentivava os alunos a apresentarem suas dúvidas, parando a leitura durante o trabalho com textos e pedindo para que eles lhe perguntassem sobre o vocabulário desconhecido.

Quanto às estratégias de determinação, foi observado que não havia, durante as aulas, um incentivo, por parte de P, para que os alunos utilizassem os próprios recursos existentes no texto para determinar o significado da palavra desconhecida. Assim, estratégias como o uso de cognatos, inferir pelo contexto ou, até mesmo, utilizar a estrutura para chegar ao significado, foram pouco percebidas nas observações realizadas. Pelos diários e entrevistas realizadas com os participantes, também percebe-se que os alunos dão preferência ao uso das estratégias sociais para a descoberta das palavras.

As estratégias de descoberta são a primeira etapa para a aprendizagem propriamente dita de uma palavra nova. Depois de conhecer o significado de uma palavra, o aluno deve utilizar as estratégias de consolidação para que possa retê-la. Passo agora a considerar cada uma das estratégias de consolidação propostas por Schmitt, com base nos dados obtidos neste estudo.

Os alunos julgam importante a utilização de estratégias sociais. Tais estratégias também podem ser utilizadas para consolidação a partir do momento em que o aluno começa a trabalhar em grupo para praticar o vocabulário novo, em uma atividade de representação de papéis, por exemplo. O uso dessa estratégia depende, geralmente, da abertura proposta pelo professor, pois é necessário que ele proponha algumas atividades práticas em grupo. No contexto observado, havia poucas oportunidades para que os alunos pudessem praticar o vocabulário que lhes era ensinado. Assim, essa estratégia era utilizada apenas ocasionalmente, embora seja sugerida por alguns alunos participantes em seus diários de pesquisa.

O resultado dos alunos no inventário de estratégias de aprendizagem indicou que as estratégias de memória eram as menos utilizadas pela maioria. Por meio dos outros instrumentos, foi possível confirmar essa constatação, pois nenhum dos alunos mencionou utilizar esse tipo de estratégia para estudar o vocabulário.

Os alunos utilizavam-se pouco da estratégia de trabalhar com palavras relacionadas, como sinônimos ou antônimos, para estudar uma palavra. O uso de agrupamentos ou da forma ortográfica ou fonológica da palavra também não foi observado em nenhum dos alunos participantes.

Quanto às estratégias cognitivas, podemos dizer que era a estratégia de aprendizagem mais incentivada pela professora e, por consequência, a única utilizada pelos alunos com uma certa frequência. As estratégias metacognitivas, responsáveis por controlar e avaliar a aprendizagem, também eram pouco utilizadas, pois os alunos, em geral, não tinham o hábito de avaliar sua aprendizagem.

Como verificado por meio dessa análise, os alunos fazem pouco uso das estratégias de aprendizagem para auxiliar no processo de retenção das palavras novas. Para os alunos, o simples fato de elaborar o caderno de vocabulário já equivale a estudá-lo, o que não condiz com a realidade. A elaboração do caderno é apenas uma das estratégias disponíveis para a aprendizagem e deve ser revisado periodicamente para que contribua efetivamente para a retenção das palavras listadas nele. Como indicado pela psicologia cognitiva, as atividades

que requerem uma manipulação mais profunda, mais envolvente das informações, levam a uma aprendizagem mais eficiente (Schmitt, 1997).

Esse uso restrito das estratégias de aprendizagem pode ser uma das causas para que o perfil lexical dos alunos tenha ficado quase inalterado no decorrer de todo o semestre letivo. Isso pode ser um reflexo da falta de atenção que o aluno dispensa ao estudo do vocabulário, mesmo quando reconhece as dificuldades existentes no seu desempenho oral por falta de um vocabulário mais rico. Como afirma Schmitt (1997, p.201), "o maior uso de estratégias pode indicar um resultado da conscientização do aprendiz sobre a importância do vocabulário".

Com essas observações, fica latente a necessidade de levar o aluno a tomar consciência da importância das estratégias de aprendizagem no processo de retenção das palavras. Assim, ele poderá fazer melhor uso delas a fim de que possa melhorar o desenvolvimento de seu perfil lexical que, conseqüentemente, fará que ele tenha maior fluência ao participar das atividades orais.

Considerações finais

Neste capítulo, tratei de uma pesquisa que teve como objetivo realizar uma análise sobre o ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira, tendo como foco a produção oral dos alunos.

Pelas transcrições das aulas de P, percebo que uma das razões para a pouca participação dos alunos pode estar no tipo de perguntas utilizadas pela professora que, na maioria das vezes, são fechadas. Tsui (1995) mostra que existe uma interação maior quando há um número maior de perguntas abertas, já que as perguntas fechadas restringem a produção do aluno. Além disso, expor os alunos a uma situação em que têm que produzir diante da classe toda faz que muitos se sintam pressionados a tal ponto que acabam se inibindo e deixam de produzir.

No que se refere ao vocabulário, foi confirmado o que já havia sido percebido no estudo exploratório (Rodrigues, 2002b), ou seja, os professores de língua em geral não dão atenção a ele. Em alguns diários, P mencionou seus objetivos com relação ao vocabulário, no entanto tais objetivos raramente foram alcançados. Utilizando novamente atividades aqui discutidas como exemplo, percebe-se que o objetivo (ensinar vocabulário descritivo para cidades grandes) não foi atingido, pois ela nem sequer chegou a propor alguma atividade em que pudesse ensiná-lo para os alunos. A atividade foi iniciada em uma fase que pressupunha que os alunos já estivessem preparados para a produção oral. Durante toda a atividade, o vocabulário que o aluno não tinha era suprido por meio da tradução, sem ser trabalhado de forma que pudesse torná-lo mais facilmente recuperável pelo aluno quando este necessitasse dele.

Este trabalho também procurou fazer uma descrição das estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário que foram levantadas com base nas interações de sala de aula. Como se pôde observar na seção de análise, embora o levantamento tenha encontrado uma certa diversidade com relação ao número de estratégias (quinze), a frequência de uso dessas estratégias foi bastante concentrada (70% do uso correspondendo apenas às três estratégias mais usadas).

O resultado dos testes orais realizados com os alunos a fim de observar o grau de retenção das palavras aprendidas e o desenvolvimento do seu perfil lexical indicam que há, de fato, problemas com a abordagem adotada pela professora no que se refere ao ensino de vocabulário, pois os alunos não melhoraram seu perfil lexical de um semestre para outro. Assim, pode-se inferir que explicar uma palavra que o aluno desconheça em sala de aula resolve o problema de compreensão no momento, mas não faz que o aluno aprenda essa palavra.

Cabe ao professor incluir o vocabulário nas suas preocupações ao preparar suas aulas, propondo atividades em que determinadas palavras consideradas chave sejam explicitamente ensinadas. Dessa forma, o professor chama a atenção do aluno para aquelas palavras,

possibilitando uma maior discussão e reflexão sobre elas, o que é imprescindível para facilitar sua retenção.

Os dados analisados para esta pesquisa também podem levantar muitas outras perguntas a respeito do uso das estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário em aulas de LE. Acredito que este passo inicial tenha sido muito importante para que nós, pesquisadores, professores e alunos, voltemos a refletir sobre esse aspecto tão importante para o ensino de línguas, que é o ensino de vocabulário.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BLACHOWICZ, C, FISHER, P. J. *Teaching Vocabulary in ali Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2002.
- BOWEN, T., MARKS, J. *Inside Teaching*. London: Heinemann, 1994.
- BROWN, D. H. *Teaching by Principies: an Interactional Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN, G., YULE, G. *Teaching the Spoken Language: an Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: CUP, 1989.
- BRUMFIT, C. J., JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- CARTER, R. *Vocabulary*. New York: Routledge, 1992.
- GATTOLIN, S. R. B. *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- LAUFER, B. The Lexical Profile of Second Language Writing: Does it Change Over Time? *RELC Journal*, v.25, n.2, p.21-33, Dec. 1994.
- _____. The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different? *Applied Linguistics (Oxford)*, v.19,n.2,p.255-71, 1998.

- LAUFER, B., NATION, P. Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. *Applied Linguistics (Oxford)*, v.16, n.3, p.307-22, 1995.
- LEFFA, V. J. (Org.) *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000.
- MCCARTHY, M. *Vocabulary*. Oxford: OUP, 1990.
- MEARA, P. The Study of Lexis in Interlanguage. In: DAVIS, A. et al. (Org.) *Interlanguage*. Edingurgh: Edinburgh University Press, 1984. Cap.20, p.225-35.
- MELKA TEICHROEW, F. J. Receptive versus Productive Vocabulary: a Survey. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, n.6, p.5-33, 1982.
- NATION, P. *Leaming Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP, 2001.
- O'MAGGIO, A. *O Teaching Language in Context: Proficiency Oriented Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1986.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1990.
- RODRIGUES, D. F. *Percepções de alunos e professores de inglês como língua estrangeira (ILE) sobre o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário*. Comunicação apresentada no II CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, UFCE, Fortaleza, 2001.
- _____. Implicações de uma abordagem centralizadora de ensino na interação oral dos alunos de ILE. *Estudos Lingüísticos*, v.31, 2002a. (1 CD-ROM).
- RODRIGUES, D. F. Um estudo sobre estratégias de ensino/ aprendizagem de vocabulário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2002b. (1 CD-ROM).
- _____. Um mapeamento das estratégias de aprendizagem de vocabulário em inglês como língua estrangeira em diferentes contextos de ensino. 2002c. (no prelo).
- SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

- SCHMITT, N. Vocabulary Learning Strategies. In: SCHMITT, N., McCARTHY, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997. p.199-227.
- TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.
- WALLACE, M. J. *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann International, 1982.
- ZILLES, M. *O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ZIMMERMAN, C. B. Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction. In: COADY, J., HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP, 1997. Cap.1, p.5-19.

5

A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE COMPREENSÃO ORAL EM LE NO CURSO DE LETRAS¹

Márcia Cristina Rocha Figliolini²

Introdução

O principal objetivo deste trabalho qualitativo, de natureza intervencionista, é analisar o uso de estratégias de aprendizagem (EA) em atividades de compreensão oral (CO) por alunos de inglês como língua estrangeira (LE) de duas faixas etárias diferentes, em um contexto universitário de um curso de letras noturno, assim como a validade do uso consciente dessas estratégias.

As perguntas de pesquisa orientadoras desta investigação são:

a) Como se manifesta a utilização de estratégias de aprendizagem em alunos adultos de duas faixas etárias diferentes para aprender LE em sala de aula?

1 Texto resultante da Dissertação de Mestrado, com título homônimo, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão.

2 Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal.

B) Estimular ou induzir o uso de determinados tipos de estratégias de aprendizagem pode facilitar o aprendizado de determinada habilidade de LE?

O enfoque específico em CO neste estudo se deve não apenas à posição de destaque que as habilidade em CO têm adquirido em várias abordagens de ensino, mas também, segundo O'Malley & Chomot (1990), ao pequeno número de pesquisas que esclareçam o que os alunos realmente fazem ao ouvir textos orais.

Os alunos de inglês como LE nos cursos de letras em nosso país enfrentam uma tarefa que pode ser considerada um verdadeiro desafio, em razão principalmente do tempo de estudo necessário para adquirir um nível pelo menos médio de proficiência. Chamot (1993) argumenta que os alunos bem-sucedidos na aprendizagem se diferenciam daqueles malsucedidos de diversas maneiras, dentre as quais talvez a mais importante seja o grau estratégico adotado na abordagem das várias tarefas que compreendem a aprendizagem de LE. Os professores podem influenciar de forma positiva o aproveitamento daqueles alunos malsucedidos, conscientizando-os a respeito das vantagens existentes no uso das abordagens mais estratégicas executadas pelos alunos bem-sucedidos.

Um breve exame da literatura mais teórica e dos textos para serem usados em sala de aula publicados nos últimos anos revela claramente que é dada atenção à aplicação de EA, à habilidade de audição e à de como ensiná-la (Lee, 1987; Rubin, 1994; Brown, 1995; Mendelsohn, 1998). A literatura sobre CO direcionada ao professor advoga fortemente em favor da inclusão do ensino de EA no programa de CO. A conscientização de EA tem um papel central nas abordagens baseadas em estratégias para o ensino de CO.

Para que a conscientização das EA seja eficiente, Mendelsohn (1994) afirma que não só os professores como também os alunos precisam estar preparados para o ensino de EA. Simplesmente demonstrar uma EA em particular não seria o suficiente. Os alunos precisam sentir que conhecem bem a EA, sabem quando vão usá-la e acreditar em sua eficácia.

Tomando como base esses resultados e considerando não apropriada a tendência de desenvolver a conscientização de EA em períodos curtos demais com preparação inadequada, tanto do próprio professor quanto dos alunos, o que pode levar a resultados desapontadores, este estudo busca a relação entre o uso de EA e o sucesso em uma determinada habilidade lingüística: a compreensão oral.

Fundamentação teórica

As pesquisas sobre EA tiveram início na década de 1960. Estudos realizados em psicologia cognitiva influenciaram de maneira especial essas pesquisas (Williams & Burden, 1997, p. 149). O primeiro estudo relacionado a EA foi publicado em 1966 por Aaron Caron e se intitulava *The Method of Inference in Foreign Language Study*. Em 1971, Rubin (1975) iniciou suas pesquisas focalizando as estratégias utilizadas por alunos bem-sucedidos, classificando essas estratégias em termos de processos que contribuem direta ou indiretamente para a aprendizagem de LE. Naiman et al. (1975), Ramirez (1986) e Reiss (1985) fizeram listas de EA usadas por bons alunos de LE. Wong-Fillmore (1976), Tarone (1983), Naiman et al. (1978), Bialystok (1981), Cohen & Aphek (1981), Wenden (1985), Chamot & O'Malley (1987), Politzer & McGroarty (1985), além de muitos outros, estudaram as EA usadas por alunos de LE durante o processo de aprendizagem.

Este estudo foi elaborado com base em teorias específicas, e, no conjunto de pesquisas sobre EA de LE existente, tomou-se principalmente o trabalho de Oxford (1985a, 1985b, 1986a, 1986b, 1990a, 1990b) como referencial orientador dos procedimentos utilizados. Entre as características do estudo, considerou-se o foco nas necessidades, nos interesses e na motivação do aluno numa abordagem comunicativa, o que envolveu a utilização de questionários, diários e entrevistas durante todo o processo de realização de um curso de extensão, com o objetivo de decifrar o aluno como sujeito autônomo na aprendizagem de LE. Por essa razão, o planejamento

do curso foi realizado com base numa taxonomia de EA diretas e indiretas apresentada por Oxford (1990a) e inserida no plano de cada aula do curso. As preocupações centrais podem ser divididas em dois grupos: análise do nível de consciência dos alunos acerca das operações mentais envolvidas no processo ensino/aprendizagem de uma nova língua (LE) e sua capacidade de expressar-se claramente sobre elas, e a possibilidade de um ensino sistematizado do uso de EA que conscientize os alunos da importância delas, tornando-os capazes de optar pelas estratégias que tragam um maior retorno em relação à aprendizagem e proficiência no uso de LE.

Segundo Oxford (1990a, p.1),

Estratégias de aprendizagem são passos dados pelos alunos para melhorar a qualidade de sua própria aprendizagem. Estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirecionado, o qual é essencial para o desenvolvimento de competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem apropriadas resultam em mais proficiência e maior autoconfiança.³

Wenden (1987a) refere-se à EA como:

- a) comportamentos de aprendizagem de língua nos quais os alunos se engajam para aprender e para regular a aprendizagem de LE;
- b) o que os alunos sabem sobre as estratégias que usam (conhecimento estratégico);
- c) o que os alunos sabem sobre aspectos de aprendizagem de língua além das estratégias que usam (fatores pessoais facilitadores da aprendizagem de LE, princípios gerais para ser bem-sucedido na aprendizagem de LE etc).

3 *"Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are specially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self confidence."*

Oxford parte do princípio de que os seis subgrupos de estratégias apóiam uns aos outros, e cada grupo de estratégias é capaz de conectar e prestar ajuda a cada um dos outros grupos, pois estão todos inter-relacionados. As estratégias de memória auxiliam na tarefa de lembrar e manter informações novas; as estratégias cognitivas ajudam a entender e produzir a língua (Rubin, 1987; Thompson & Rubin, 1996) e são caracterizadas pela manipulação conceitual interna ou transformação do material a ser aprendido (Brown & Palinscar, 1982; Brown et al., 1983); e as estratégias de compensação auxiliam no uso da LE apesar da falta de informação ou conhecimento. No segundo subgrupo de estratégias, as estratégias metacognitivas coordenam o processo de aprendizagem (Rubin, 1990), as estratégias afetivas regulam as emoções, e as estratégias sociais ajudam na aprendizagem com outras pessoas.

Estratégias diretas	Estratégias indiretas
Estratégias de memória	Estratégias metacognitivas
Estratégias cognitivas	Estratégias afetivas
Estratégias de compensação	Estratégias sociais

Pelo uso dessas estratégias, o aluno aceita maior responsabilidade por sua própria aprendizagem, uma vez que o papel do professor se torna menos de direcionador e mais de facilitador.

Wenden (1987) lista seis critérios que parecem caracterizar, de um modo geral, comportamentos de aprendizagem de LE que se referem à EA:

- 1 Estratégias se referem a ações ou técnicas específicas.
- 2 Algumas dessas ações podem ser observadas (por exemplo, fazer perguntas), enquanto outras não (por exemplo, fazer uma comparação mental).
- 3 Estratégias são voltadas à resolução de problemas.
- 4 Estratégias são comportamentos de aprendizagem de LE que contribuem de maneira direta ou indireta para a aprendizagem.

5 As EA podem ser usadas de forma consciente, inconsciente ou automática.

6 As EA são comportamentos passíveis de mudança.

Os problemas da compreensão oral na sala de iniciantes

A CO talvez seja a mais crítica dentre as quatro habilidades lingüísticas nos estágios iniciais da aprendizagem de LE (Vandergrift, 1997). Trata-se de uma habilidade altamente integrativa, e os alunos se encontram em meio a muitos problemas quando iniciam suas tentativas de ouvir uma nova língua (Underwood, 1989). Embora os problemas sejam diversificados e em grande número, nem todos são experimentados por todos os alunos. Não obstante a razão para esses problemas, Underwood salienta a importância de reconhecer as características da língua falada e entender como elas afetam os alunos, para que elas estejam em mente ao se selecionar e usar material e atividades de CO.

Os problemas encontrados pelos alunos na CO podem ser classificados da seguinte maneira:

- a) falta de controle sobre a velocidade com que os falantes se pronunciam;
- b) vocabulário limitado do ouvinte;
- c) não ser capaz de reconhecer "sinais" que indiquem a conexão de várias declarações do falante, introdução de novas idéias, exemplos etc;
- d) problemas de interpretação;
- e) falta de concentração ou inabilidade de concentrar-se;
- f) hábitos de aprendizagem estabelecidos.

Ultrapassando essas preocupações e aceitando riscos na busca da compreensão, será possível preparar os alunos para as experiências de CO que terão *fora* da sala de aula. Quando o aluno for capaz de

aceitar com maior facilidade as frustrações envolvidas na CO, ele estará mais preparado para esforçar-se em adquirir a compreensão pelo menos parcial ou incompleta do que está sendo dito (Forman, 1986).

Autonomia

Um dos principais objetivos educacionais da pesquisa sobre EA é a autonomia do aluno, o qual se tornaria não apenas mais eficiente na aprendizagem e no uso da LE, mas também mais capaz de autodirecionar seus esforços (Wenden, 1987).

A visão do aluno como capaz de desenvolver autodirecionamento é central no trabalho de Curran (1976) e mostra sua capacidade de transferir para a função de aprendizagem de LE a autonomia que exerce em outros aspectos de sua vida. A aprendizagem de LE é intensificada quando as necessidades e as experiências do adulto são levadas em consideração na elaboração do currículo e na aplicação da metodologia. A capacidade e o desejo de alcançar autonomia, qualidades presentes no empenho de muitos alunos adultos, devem ser alimentados e desenvolvidos por uma resposta adequada às suas necessidades educacionais. Isso possibilitaria aos alunos não só um envolvimento maior na descoberta de soluções para suas necessidades lingüísticas, mas também a melhor utilização das experiências que trazem para a sala de aula.

Em relação ao desenvolvimento da autonomia do aluno, corroboro o pensamento de Dota (1997, p.59-60), de que:

o educador, apoiado na interdisciplinaridade que o ensino de línguas exige (aspectos psicológicos, antropológicos, sociológicos), deve ensinar o aluno a pensar, a refletir sobre questões lingüísticas em suas relações com o extralingüístico. Essa atividade precisa, necessariamente, ser consciente.

Moirand (apud Dota, 1997, p.63) acredita que seja preciso fazer os alunos adquirirem confiança em si mesmos e em suas próprias capacidades, e é nesse aspecto que o papel do professor e do grupo é

fundamental, dentro de uma pedagogia de compreensão que visa, em última análise, à autonomia dos alunos. O professor não mais desempenha o papel de controlador de todo o processo de aprendizagem. Ele agora é um *agente de mudança* - um facilitador da aprendizagem, cujo papel é ajudar seus alunos a se tornarem mais independentes, mais responsáveis por sua própria aprendizagem. Uma das conseqüências dessa mudança é o enfoque no uso de EA (Lesnard-Clouston, 1997; Hismanoglu, 2000), ou seja, como os alunos processam informação nova e que tipos de EA eles utilizam para entender, aprender ou lembrar essas informações. Sendo assim, a aprendizagem será facilitada com a conscientização explícita de EA, com o objetivo de tornar os alunos mais conscientes e eficientes no uso de várias estratégias durante esse processo.

Metodologia de pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, com características de um estudo intervencionista, "pesquisa que envolve alguma tentativa de melhorar o desempenho dos alunos" (Brown et al., 1983).

A metodologia adotada no estudo envolve cinco atividades básicas, em três estágios distintos, analisados a seguir.

Primeiro estágio

O primeiro estágio do estudo consistiu no mapeamento e na análise das possíveis estratégias utilizadas pelos alunos por meio de entrevistas semi-estruturadas, questionários, diários individuais e o questionário SILL, seguidos pela análise quantitativa dos resultados dos testes aplicados e análise do nível de conscientização dos alunos sobre as operações mentais envolvidas no processo ensino/aprendizagem da LE e sua capacidade de expressar-se claramente sobre elas. Também foram analisados os níveis de motivação dos alunos, além de definidos os principais interesses lingüísticos destes.

Segundo estágio

No segundo estágio do estudo, realizamos o trabalho de conscientização de uma taxonomia de estratégias composta por dez estratégias que poderiam vir a ser utilizadas pelos participantes do estudo quando da aprendizagem de LE. O objetivo foi justamente proporcionar aos alunos a oportunidade de fazerem uso de determinadas estratégias. Os resultados obtidos pela coleta de dados (ver Quadro 1) foram submetidos a análises quantitativas e qualitativas.

Terceiro estágio

No terceiro estágio do estudo, foi investigado o efeito do uso das estratégias pelos participantes e até que ponto o fator idade poderia ter influenciado o uso eficiente e a opção por (determinadas) EA. Essa investigação foi realizada pela análise de protocolos verbais, entrevistas, testes, além de uma nova aplicação do questionário SILL, comparando os dados obtidos entre os quatro participantes mais jovens (subgrupo A) e os quatro participantes mais velhos (subgrupo B).

Quadro 1 - Coleta de dados

Estágios do curso	Tipos de dados coletados
1º Estágio	a) Questionários – histórico/motivação – interesse (DC)
Turma 1 (abril a junho)	b) Diários de alunos/professor-pesquisador (DP)
Turma 2 (maio a junho)	c) Testes (DP)
	d) Entrevistas (DP)
	e) SILL (DC)

2º Estágio Turmas 1 e 2 (agosto e setembro)	a) Diários de alunos/professor-pesquisador (DP) b) Testes (DP) c) Fichário sobre estratégias de aprendizagem (DP) d) Questionário de auto-avaliação (DC)
3º Estágio Turma 1 (outubro e novembro) Turma 2 (outubro a dezembro)	a) Protocolos verbais (DP) b) Testes (DP) c) Entrevistas (DC) d) Questionário de revisão das ECO (DC) e) SILL (DC)

DC = Dados comprobatórios; DP = Dados primários.

Dados demográficos

O estudo envolveu doze participantes voluntários, todos alunos iniciantes de um curso de extensão universitário de inglês de nível básico, destinado ao desenvolvimento das quatro habilidades (leitura, compreensão oral, escrita e conversação). O curso é oferecido por uma universidade particular localizada na região Centro-Oeste do país, pela coordenação do curso de Letras e por uma fundação da instituição. Os participantes foram classificados em dois subgrupos, de acordo com as faixas etárias delimitadas na pesquisa, e com o fato de já haverem estudado inglês em curso de idiomas em alguma fase de sua vida. A idade média dos alunos do subgrupo A era de 20,5 anos, e a dos alunos do subgrupo B, de 39 anos. Todos os alunos envolvidos no estudo eram falsos iniciantes, isto é, todos já haviam tido um contato inicial com LE, embora, para a maioria, esse contato significasse apenas duas aulas semanais de língua inglesa iniciadas há apenas dois meses no Curso de Letras, além das aulas de inglês nos ensinos fundamental e médio. Durante o estudo, nenhum aluno estava estudando em curso particular ou tendo qualquer outro tipo de aulas de inglês.

Análise e discussão dos dados

Por meio dos resultados dos testes e de dados coletados pelos diários, entrevistas, fichários e protocolos verbais, procurou-se constatar se os alunos bem-sucedidos e os alunos malsucedidos de duas faixas etárias saberiam lidar melhor com o pouco conhecimento e utilizariam de maneira mais eficiente as ECO.

Os tipos de EA usadas e/ou mencionadas por alunos dos subgrupos A e B são: estratégias cognitivas, as quais chegaram a 76,6% de presença nos relatos, envolvendo "praticar por meio de repetição", "praticar formalmente sons e ortografia", "praticar de forma natural (conversar)", "traduzir", "usar imagens" e "usar dicionário, gramática etc"; as estratégias metacognitivas, que somaram 16,6% dos relatos, envolvendo "prestar atenção" e "fazer afirmações positivas"; e, finalmente, as estratégias socioafetivas, que totalizaram apenas 6,6% dos relatos, compreendendo "pedir ajuda" e "fazer perguntas". Ainda mais importante do que isso, eles não tinham idéia definida de como as estavam usando. Mesmo ao responder às questões durante as entrevistas ou às questões adicionais para reflexão incluídas no final do teste, as quais tentavam fazer os entrevistados pensarem sobre episódios específicos, tais como os exercícios de CO no teste, em oposição a padrões de comportamento mais generalizados, eles não produziram respostas que enfocassem o uso consciente e deliberado de EA. Quando perguntados sobre o que fizeram ou o que poderiam ter feito para superar as dificuldades ou problemas encontrados naquela determinada aula, as respostas eram invariavelmente vagas, sem menção a EA específicas: *Estudar em casa* (Olg. R. 39/B); *Estudar mais em casa* (Luc.S. 30/M); *Saber mais vocabulário* (Olg.R. 39/B); *Treinar mais* (Gil.V. 36/B); *Estudar mais*. (Ges.E. 21/A).

A análise qualitativa dos protocolos verbais realizada nesse estudo captou algumas diferenças entre os participantes em relação à maneira de processar o insumo, sendo possível então falar de dois grupos, os alunos bem-sucedidos e os malsucedidos. A análise estatística do uso de ECO indicou diferenças significativas entre os ou-

vintes eficientes, ou bem-sucedidos, e os ouvintes ineficientes, ou malsucedidos, em relação a: a) automonitoramento, ou checagem da própria compreensão enquanto esta acontece; b) elaboração ou relação de informação nova ao conhecimento prévio ou a outras idéias no texto; c) inferência ou uso de informação do texto para adivinhar significado ou idéias completamente ausentes.

Os alunos bem-sucedidos apresentaram tendência de uso de ECO *globais* ou *sintéticas*, ou seja, o ouvinte examina o insumo e constrói ou infere o significado geral com base nas pistas contextualizadas (Bacon & Finnemann, 1990). Os ouvintes malsucedidos refletiram ECO mais *locais* e *analíticas*, envolvendo o enfoque em tentar capturar e interpretar cada forma morfológica conforme aparece no insumo.

O comportamento dos alunos bem-sucedidos pode ser relacionado a um processo de abordagem de LE baseado na construção de significado, utilizando a tradução quando a sentença era complexa ou por qualquer razão se mostrava de difícil compreensão:

18. Tat.C. 20/A:... fica mais fácil, principalmente quando é um texto mais longo (...) porque é difícil, eles falam muito rápido, emendam as coisas, então se você fica muito preso numa coisa, acaba nem prestando atenção no resto, então eu vou tentando, pelo menos, não 100%, porque é difícil, mas pelo menos 50%, 70%, entender mais ou menos o que se passou, se tem algum barulho, aí você vai tentando traduzir, pelo menos imaginar o que aconteceu, é isto que eu faço...

Isso tudo combinado com a estratégia de divisão de blocos do insumo em unidades menores de significado, e trabalhando o significado de seus componentes apenas posteriormente, quando essas unidades de significado eram compreendidas automaticamente.

Em relação aos fatores automáticos e analisados sugeridos por Bialystok (1982), os alunos bem-sucedidos tentavam tornar automática a aquisição de significado de blocos de enunciados de LE não analisados e, tendo alcançado um grau de automaticidade, usavam a capacidade de processamento extra ou recursos atencionais para

analisar esses blocos. Contrastivamente, os alunos malsucedidos alcançavam maior automaticidade ao adquirir as palavras-chave, mas então pareciam sacrificar a oportunidade de análise, em particular a análise da sintaxe.

Pode-se, portanto, dizer que, enquanto os alunos eficientes usavam uma abordagem que valorizava o processo descendente e se apoiavam no processo ascendente apenas quando necessário, os alunos ineficientes usavam uma abordagem consistentemente ascendente para compreensão.

De uma maneira generalizada, os resultados deste estudo, principalmente as médias de frequência dos fatores do SILL, refletem a extensão limitada com que os alunos de LE usaram EA de vários tipos. Como era esperado, os alunos universitários optaram por utilizar certas estratégias (EA relacionadas ao uso formal de regras e ao estudo acadêmico padrão) com o objetivo de obter boas médias, preterindo, de uma certa maneira, as EA direcionadas ao desenvolvimento de habilidades de uso autêntico e comunicativo de LE, confirmando os resultados de Nyikos & Oxford (1993). As médias alcançadas nesse fator sugerem a tendência, se não necessidade, por parte de alunos dependentes de sala de aula, de quebrar a informação nova em partes e juntar os pedaços de dados analisados em unidades que sejam compreendidas mais facilmente.

Parece haver diferenças significativas entre os tipos de estratégias cognitivas relatadas pelos alunos bem-sucedidos e pelos malsucedidos nos protocolos verbais realizados no terceiro estágio do curso. Os alunos malsucedidos relataram uso intenso de tradução e repetição na compreensão dos textos. Por seu limitado conhecimento lingüístico, eles reconhecem muito poucas palavras. Eles buscam superar essa limitação usando o que conseguem reconhecer pela repetição de uma palavra ou frase (repetição) ou interpretando palavras e idéias de LE para L1 de maneira relativamente literal (tradução). Algumas poucas palavras têm significado imediato para esses alunos e são, portanto, processadas automaticamente, sem análise na memória de curta duração (Eastman, 1991). Isso permite que esses alunos aloquem alguns recursos de atenção na memória de curta du-

ração para instigar seu conhecimento de mundo e experiência de vida (elaboração), usando processos descendentes para guiar sua interpretação (inferência). Limitações dos recursos de atenção não permitem que esses alunos realizem mais do que isso. A análise qualitativa dos protocolos verbais e das entrevistas revelou que as tentativas de tradução (processo ascendente) interfeririam com as percepções de pistas semânticas adicionais. Conforme sugerido pela teoria de processamento de informação (McLaughlin et al., 1983), os alunos iniciantes lutam para lidar com a rápida corrente de sons dos textos e podem não ser capazes de, simultaneamente: a) guardar na memória o que já compreenderam, b) analisar o insumo novo para obter mais significado e c) avaliar a congruência da informação nova com a antiga. Parece haver muito pouco espaço na memória de curta duração para estratégias de processamento mais profundas, como a estratégia de monitoramento.

Os alunos bem-sucedidos, nesse nível iniciante, relatam estratégias de repetição, resumo, inferência lingüística, inferência de voz, inferência extralingüística e, principalmente, estratégias de elaboração. O uso de dicionários, de livro-texto e de estratégia de dedução também é mencionado. A tradução também se encontra fortemente presente no processo de CO desses alunos. Apesar de estarem mais familiarizados com um número maior de palavras, o seu domínio lexical pode não ser ainda suficientemente internalizado para o acesso ao significado ser automático na memória de longa duração (Vandergrift, 1997). Portanto, conforme sugerido por Eastman (1991), esses ouvintes se sentem naturalmente inclinados à tradução, alocando preciosos recursos de atenção a essa estratégia ineficiente. Parece que esses alunos estão em um determinado nível em que existe um período de instabilidade no uso de estratégias e onde os ouvintes começam a apoiar-se mais na tradução. Isso pode sugerir ser esse período um ponto-chave para a instrução estratégica, um achado também relatado por Prokop (apud Vandergrift, 1997) e Vandergrift (1997). Se as ECO eficientes não são ensinadas e aprendidas antes ou durante esse nível, os alunos podem experimentar frustração na CO de insumo mais rico, conseqüentemente na aprendizagem de

LE, e, em razão de sua frustração, desistir completamente da aprendizagem. Muitos alunos acabam por acreditar que não possuem aptidão para a aprendizagem de LE, o que poderia ser mudado com maior conscientização de EA eficientes (Nyikos & Oxford, 1993). Essas crenças precisam ser identificadas para que as más interpretações sobre aprendizagem de LE sejam corrigidas e para que eles se tornem alunos mais informados, bem-sucedidos e autônomos (Holec, 1981; Horwitz, 1985; Oxford, 1990b; Wenden, 1987).

A diferença essencial encontrada entre os alunos malsucedidos e os alunos bem-sucedidos é que os bem-sucedidos relataram maior uso de estratégias metacognitivas. Embora todos os alunos tenham informado uso mais ou menos intenso de tradução, inferência e repetição, a diferença no padrão de uso de estratégias relatadas após o programa de conscientização de estratégias é notório. Enquanto as estratégias metacognitivas praticamente não foram mencionadas pelos alunos malsucedidos, aqueles bem-sucedidos relataram o uso de estratégias metacognitivas, como monitoramento de compreensão, atenção seletiva e direcionada, e checagem dupla. Portanto, pode-se inferir, com base nesses dados, que uma mudança na profundidade do processo pode ser uma distinção importante entre os ouvintes bem-sucedidos e os malsucedidos. Pode-se presumir que, com o tempo e as exigências das tarefas, os alunos bem-sucedidos tenham aprendido que o sucesso na CO em LE requer o controle direto das estratégias metacognitivas (Vandergrift, 1997). Ao mesmo tempo, os alunos malsucedidos que não venham a adquirir estas estratégias podem se tornar frustrados e desmotivados, desistindo do estudo de LE.

A análise dos dados, obtidos por várias fontes, incluindo entrevistas, protocolos verbais, questionários, testes de CO, questionários SILL e fichários de EA, revelou que a CO dos participantes da pesquisa alcançou um índice maior de acuidade. O programa de conscientização de ECO utilizado durante o segundo e terceiro estágios do curso de extensão revelou que a implementação do uso dessas EA pode aprimorar a habilidade de CO de alunos de todas as faixas etá-

rias, trazendo maior confiança e motivação em relação à aprendizagem de LE.

Conclusão

Como foi verificado neste estudo, o ensino explícito de EA usadas por alunos bem-sucedidos em atividades de CO, em geral, melhorou a CO dos alunos malsucedidos que foram submetidos à conscientização dessas EA. A CO envolve processos ativos e conscientes nos quais o ouvinte constrói significado com base em pistas obtidas de informação contextual e do conhecimento existente, enquanto se apóia em recursos estratégicos múltiplos para preencher as exigências da tarefa. O fato de alunos bem-sucedidos em CO usarem EA de maneira mais eficiente que aqueles alunos considerados malsucedidos sugere que os alunos deficitários necessitam de mais ajuda para tornarem-se alunos mais estratégicos. Apenas o fato de *conhecer* EA, ou *pensar* que se esteja *usando* EA, não parece garantir modificação no grau de sucesso alcançado em atividades de CO.

Uma implicação dos achados deste estudo é que as abordagens de conscientização de EA que se apóiam exclusivamente no insumo oferecido pelo professor ou em outras técnicas de ensino que funcionem de forma independente da maneira como os alunos *processam* a informação podem falhar e, conseqüentemente, não extrair o que os alunos podem contribuir para o processo de aprendizagem. Quando o processo utilizado pelos alunos não é considerado, essas técnicas provavelmente diminuem as chances de sucesso do aluno e o excluem de oportunidades de ganhar controle independente sobre seu próprio processo de aprendizagem. Não se pode deixar de considerar que o aluno seja controlado por todas as restrições biológicas, experimentais ou educacionais responsáveis pelo progresso na proficiência em LE contingentes às suas habilidades de análise de conhecimento e controle do processo, além do seu próprio esforço em explorar essas habilidades e desenvolvê-las num nível de proficiência e maestria mais elevado. Somente o equilíbrio entre o direciona-

mento desse esforço por parte do aluno e a sensibilidade do professor às necessidades, ao nível e às experiências do aluno poderia, talvez, fomentar o sucesso na utilização consciente das ECO.

Além da variável "processo", pode-se sugerir que outras variáveis tenham influência na habilidade de CO. Os alunos adultos mais velhos participantes deste estudo não eram idosos o suficiente para que a perda auditiva ou de reflexos pudesse ter influenciado seu desempenho. Outras variáveis associadas a essa faixa etária, além daquelas consideradas neste estudo, tais como os vários anos de afastamento do meio escolar e todas as dificuldades associadas a adaptação à instrução formal, e talvez um certo grau de inibição e falta de autoconfiança, podem explicar as diferenças encontradas, principalmente nos resultados dos questionários SILL e nos testes aplicados. Além dessas, outras variáveis poderiam ser levadas em consideração: histórico escolar, profissão, propósito de seguir o curso, grau de exposição espontânea à LE por meio de filmes, música etc, tempo livre para dedicar-se ao estudo, preocupações financeiras e familiares próprias da idade.

Um dos principais achados deste estudo é o fato de a maioria dos alunos acreditar que as ECO tenham um efeito positivo em sua aprendizagem, e que alguns alunos estão usando as ECO de forma independente/autônoma, quando trabalham sozinhos com CO. Um desafio que parece estar claro para o professor de hoje é o de ajudar o aluno a preencher a lacuna entre o reconhecimento dos elementos de dificuldade e engajar de forma eficaz as EA apropriadas para superar esses elementos.

Referências bibliográficas

- BACON, S. M, FINNEMANN, M. D. A Study of the Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students and their Disposition to Authentic Oral and Written Input. *The Modern Language Journal*, v.74, n.IV, 1990.
- BROWN, G. Dimensions of Difficulty in Listening Comprehension. In: MENDELSON, D., RUBIN, J. *A Guide for the Teaching of*

- Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, 1995. p.59-73.
- BROWN, A. L., PALINSCAR, A. S. Inducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed Self-control Training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, v.1, p.1-17, 1982.
- BROWN, A. L. et al. Learning Remembering and Understanding. In: FLAVELL, J. H., MARKHAM, E. M. *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley, 1983. v.1.
- BIALYSTOK, E. The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *Modern Language Journal (Wisconsin)*, v.65, p.24-35, Spring 1981.
- _____. On The Relationship between Knowing and Using Linguistic Forms. *Applied Linguistics*, v.3, p.181-206, 1982.
- CHAMOT, A. Students Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, v.26n.3, p.308-58, 1993.
- CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M. The Cognitive Academic Language Learning Approach: a Bridge to the Mainstream. *Tesol Quarterly*, v.21, n.3, p.227-49, 1987.
- COHEN, A., APHEK, E. Easifying Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, v.3, p.221 -35, 1981.
- CURRAN, C. *Counseling-learning in Second Language*. Apple River, Illinois 61001: Apple River Press, 1976.
- DOTA, M. I. M. Estratégias e adjacências: revisitando conceituações. *Alfa (São Paulo)*, n.41, p.55-66, 1997.
- EASTMAN, J. K. Learning to Listen and Comprehend: the Beginning Stages. *System*, v.19, n.3, p.179-88, 1991.
- FORMAN, D. *Factors Affecting the Choice of Relevant Listening Material for Malaysian Students Planning to Study at English Medium Institutes of Higher Education Overseas*. Cardiff: University of Wales Institute of Science and Technology, 1986.
- HISMANOGLU, M. Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, v.VI, n.8, Aug. 2000. Disponível em: <www.aitech.ac.jp/~iteslj/articles/hismanoglu-strategies.html>. Acesso: 12.8.2001.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981. (Prepared for the Council of Europe).

- HORWITZ, E. K. Using Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, v.18, p.333-40,1985.
- LEE, J. Comprehending the Spanish Subjunctive: an Information Processing Perspective. *Modern Language Journal*, v.71, p.51-7, 1987.
- LESSARD-CLOUSTON, M. Language Learning Strategies: an Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*, v.III, n.12, Dec. 1997. Disponível em: <<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/articles/lessard-clouston-strategies.html>>. Acesso: maio de 2001.
- MCLAUGHLIN, B., ROSSMAN, T., MCLEOD, B. Second Language Learning: an Information Processing Perspective. *Language Learning*, v.33, p.135-58, 1983.
- MENDELSON, D. *Learning to Listen: a Strategy-based Approach for the Second Language Learner*. San Diego, CA: Dominic, 1994.
- _____. Teaching Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.18, p.81-101, 1998.
- NAIMAN, N., FROHLICH, M., TODESCO, A. The Good Second Language Learner. *TESL Talk*, v.6, p.58-75, 1975.
- NAIMAN, N. et al. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press, 1978. (Research in Education Series 7).
- NYIKOS, M., OXFORD, R. A Factor Analytic Study of Language-learning Strategy Use: Interpretations from Information-processing Theory and Social Psychology. *The Modern Language Journal*, v.77, n.1, p.11-22, 1993.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics (Washington)*, 1985a.
- _____. Second Language Learning Strategies: What the Research Has to Say. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics (Washington)*, v.9, n.1, Sept. 1985b.
- _____. *Second Language Learning Strategies: Current Research and Implications for Practice*. Los Angeles: Center for Language Education and Research, University of California, 1986a.

- OXFORD, R. *Development and Psychometric Testing of the Strategy Inventory for Language Learning*. Alexandria, VA: US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1986b. (ARI Technical Report, 728).
- _____. *Language Learning Strategies*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990a.
- _____. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House, 1990b.
- POLITZER, R. L., MCGROARTY, M. An Exploratory Study of Learning Behaviours and their Relation to Gains in Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, v.19, n.1, p.3-124, 1985.
- RAMIREZ, A. Language Learning Strategies Used by Adolescents Studying French in New York Schools. *Foreign Language Annals*, v.19, p.131-41, 1986.
- REISS, M. A. The Good Language Learners: Another Look. *Canadian Modern Language Review*, v.41, p.511-23, 1985.
- RUBIN, J. What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, v.9, n.1, p.41-51, 1975.
- _____. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: WENDEN, A. A., RUBIN, J. *Learner Strategies and Language Learning*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall International, 1987. p.15-29.
- _____. How Learner Strategies Can Inform Language Teaching? In: BICKLEY, V. *Language Use, Language Teaching and the Curriculum*. Hong Kong: Institute of Language and Education, Education Department, 1990. p.270-84.
- _____. A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*, v.78, n.ii, p.199-221, 1994.
- TARONE, E. Some Thoughts on the Notion of "Communication Strategy". In: FOERCH, C, KASPER, G. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983. p.61-74.
- THOMPSON, I., RUBIN, J. Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, v.29, n.3, 1996.
- UNDERWOOD, M. *Teaching Listening*. London: Longman, 1989.

- VANDERGRIFT, L. The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: a Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, v.30, n.3, 1997.
- WENDEN, A. Learner Strategies. *TESOL Newsletter*, v.19, n.5, p.1-7, 1985.
- _____. Incorporating Learner Training in the Classroom. In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Ed.) *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- WONG-FILLMORE, L. *The Second Time Around*. Stanford, 1976. Dissertation (Doctoral) - Stanford University.

6

CORREÇÃO E TRATAMENTO DE ERROS E SEUS POSSÍVEIS EFEITOS NA PRODUÇÃO ORAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM/ AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CLASSES DE ADOLESCENTES¹

*Simone Afini Cardoso-Brito*²

Introdução

Durante anos, o estudo dos erros tem-se embasado ora na análise contrastiva (Fries, 1945; Weinreich, 1953; Lado, 1957), buscando resposta na língua materna para os erros cometidos pelos aprendizes e tentando evitá-los de qualquer maneira, ora na análise de erros (Corder, 1967), procurando fornecer meios para que a competência lingüística de um momento determinado da aprendizagem possa ser conhecida e mostrar que, nessa fase, os erros cometidos fazem parte de uma competência transitória. Seguindo essas concepções teóricas, muitos estudos foram realizados nas décadas de 1960, 1970 e 1980, principalmente no exterior (Filipovic, 1968; Fisiak, 1964;

1 Texto resultante da Dissertação de Mestrado, com título homônimo, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, área de concentração em Lingüística Aplicada da UNESP, São José do Rio Preto, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão.

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de São José do Rio Preto.

Chitoran, 1969; Dezió, 1971; Nickel, 1967; Arabski, 1968; Dusko-va, 1969; Buteau, 1970; Burt & Kisparski, 1972; Olsson, 1973; Tomiyana, 1980; Mukattash, 1986; apud Gargallo, 1993). Essas pesquisas, porém, muitas vezes, focalizavam aspectos de um determinado momento da produção do aprendiz, considerando sentenças isoladas sem fazer referência a uma possível aprendizagem/aquisição da língua-alvo como consequência da correção.

Considerando-se o levantamento de algumas investigações desenvolvidas no Brasil, nos últimos anos, na área de correção de erros e seus efeitos no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira e suas influências no desenvolvimento da oralidade durante o processo de interlíngua (Torres, 1980; Figueiredo, 1982; Kachan, 1987; Liberali, 1994; e Quaresma de Figueiredo, 2001), percebe-se uma lacuna de pesquisa em relação à correção de erros orais e seu tratamento e à eficácia ou não dos métodos de correção utilizados em relação ao desenvolvimento do processo de interlíngua, refletido na aprendizagem/indícios de aquisição da língua-alvo. Dessa forma, este estudo busca refletir sobre os pontos já mencionados, procurando trazer uma pequena contribuição para o complexo universo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, por meio da análise dos erros cometidos por alunos adolescentes na produção oral, com base na observação de todo o contexto no qual o erro ocorre, seus efeitos no aprendiz que o cometeu e nos ouvintes, e seus efeitos no processo de aprendizagem e indícios de aquisição da língua estrangeira.

E importante ressaltar que os objetivos deste trabalho são investigar como três professores de língua inglesa de diferentes contextos (escola livre de línguas, escola pública de ensino fundamental e escola particular de ensino fundamental) encaram e tratam os erros cometidos por seus alunos, como os alunos se sentem ao serem corrigidos, quais efeitos a correção provoca no processo de aprendizagem/aquisição e em que momentos surte efeitos ou é improdutivo. A escolha de três contextos distintos justifica-se pelo fato de a pesquisadora ter por pressuposto, antes de iniciar a pesquisa, que, em contextos diferentes de ensino de línguas, as visões e os comporta-

mentos de professores e alunos ante o erro e sua correção seriam bastante diversos.

Para a orientação da coleta e análise dos dados, foram levantadas três perguntas de pesquisa, sendo a segunda dividida em duas subperguntas:

Como os professores e alunos conceituam o erro em sala de aula?

Como professores e alunos vivenciam o erro em sala de aula?

a) Como ocorrem a correção e o tratamento de erros orais nos contextos pesquisados?

b) Como reagem os alunos ao serem corrigidos e aos erros cometidos pelos colegas?

Que efeitos têm a correção e o tratamento de erros no desenvolvimento da oralidade no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira?

Fundamentação teórica

A definição de erro que utilizo em meu trabalho é a de George (apud Allwright & Baley, 1991), que afirma que "erro" é uma forma não desejada pelo professor, ou seja, o fato de uma forma produzida pelo aluno não ser a esperada pelo professor constitui um erro, mesmo que este efetivamente não ocorra. Muitas vezes, os erros são causados porque os alunos estão tentando se aproximar da língua-alvo, o que ocorre em estágio de interlíngua que foi definida por Selinker (1975) como um contínuo entre a primeira e a segunda língua, pelo qual todo aprendiz passa.

Em relação à correção e ao tratamento de erros, estes não serão considerados sinônimos. Neste estudo, a correção é a atitude que é tomada no momento em que o erro ocorre e pode ser realizada pelo professor, pelos colegas ou pelo próprio aluno que cometeu o erro (autocorreção). Porém, o significado do vocábulo "tratamento" relaciona-se com efetuar tarefas, exercícios ou atividades que levem o aluno a avançar na sua interlíngua e a caminhar no processo de aprendizagem. O tratamento é posterior à correção e é uma atitude

que demanda tempo, pois, provavelmente, o professor terá que interromper o programa da aula ou do curso para tentar ajudar os alunos a melhorarem nos pontos causadores de dúvidas.

Quanto à classificação dos erros, optei por utilizar a taxonomia de Burt & Kiparsky (1972), que desenvolveram categorias lingüísticas nas quais muitos erros em inglês podem ser classificados. Dessa forma, os erros podem ser gerados por problemas na:

- *Taxonomia de estratégia de superfície*: a estrutura da sentença é alterada por meio de omissões, acréscimos e ordenação errônea. Esses erros são cometidos de forma específica, sistemática e lógica, e sua análise envolve o processo de reconstrução da nova língua pelo aprendiz.
- *Taxonomia comparativa*: baseada na comparação entre estruturas da segunda língua e outros tipos de construção. Nessa classificação, encaixam-se os erros de desenvolvimento, de interlíngua e ambíguos.
- *Taxonomia comunicativa*: ao contrário das outras taxonomias, não focaliza o erro, mas o efeito que causa no ouvinte ou leitor, ou se estes entendem ou não a mensagem. Nessa classificação, estão os erros locais e globais.

O critério utilizado neste estudo para classificar as formas de correção utilizadas nos contextos pesquisados segue o modelo de Walz (apud Omaggio, 1986), pois foi essa a forma que mais se aproximou dos dados obtidos nos contextos analisados. Os procedimentos utilizados nessa classificação se dividem em três categorias básicas:

1 Autocorreção com a ajuda do professor

a) *Localização com precisão*: o professor localiza o erro repetindo o que o aluno disse de forma hesitante ou exagerando na entonação, mas não fornece a forma correta.

b) *Paráfrase da pergunta*: se o aluno não consegue entender a pergunta, o professor a parafraseia com menos palavras ou de forma mais simplificada.

c) Pistas: o professor fornece algumas opções e o aluno deve escolher a correta.

d) Explicação de uma palavra-chave: para explicar uma palavra que pareça ser fonte de confusão ou hesitação por parte dos alunos, o professor escreve ou gesticula.

e) Questionamento: se o aluno usa uma palavra que o professor não entende, o professor faz perguntas para tentar chegar a um significado mais preciso.

f) Fornecer as próprias respostas: o professor dá pistas aos alunos, utilizando suas próprias respostas às perguntas, servindo como um modelo.

g) Repetição da resposta com a correção: o professor repete a resposta do aluno, porém utiliza a forma correta.

h) Paráfrase da pergunta: depois de uma resposta formalmente correta, mas inapropriada considerando a formulação original.

2 Correção pelos pares: os colegas fornecem a forma correta depois que o erro ocorre.

3 Correção do professor

a) Fornecer a resposta correta: essa correção é realizada imediatamente após o erro ocorrer.

b) Paráfrase: o professor repete o que o aluno disse utilizando a forma correta.

Seria importante que o professor, ao efetuar a correção, tivesse em mente quais são seus verdadeiros objetivos e não simplesmente efetivá-la. Afinal, o que se espera do professor é que ele cumpra com seu papel, e a correção bem planejada faz parte desse acordo. Alguns estudos foram realizados (Rowe, 1969; Holley & King, 1974; Fanselow, 1977b; apud Allwright & Baley, 1991) e concluiu-se que, se for dada ao aluno a chance de autocorrigir-se, com a ajuda ou não do professor, ele, em 50% das ocorrências, terá êxito no auto-reparo.

Essa chance seria disponibilizada ao aluno se o professor fosse paciente, dando-lhe um tempo de cinco segundos para reparar sua produção. Segundo Allwright & Bailey (1991), apenas os alunos são capazes de mudar o estado em que se encontram na interlíngua e avançar nesse processo; além disso, os autores afirmam que o objetivo, no longo prazo, do professor deveria ser levar os alunos a autocorrigir as imperfeições das suas produções e produzir com fluência e acuidade na língua-alvo sem acompanhamento do professor.

Poder-se-iam proporcionar diferentes formas de tratamento aos erros detectados que tivessem como objetivo levar o aluno, no médio e longo prazos, a autocorrigir-se. Porém, muitas vezes, os professores fazem correções imediatas, que apenas levam o aluno a um "sucesso" momentâneo. Parece-me ser tão ou mais importante do que buscar formas adequadas de correção a implementação, em sala de aula, de maneiras alternativas e criativas de tratar o erro cometido, porque o tratamento de erros é uma das formas mais eficazes de levar o aluno a tomar consciência de suas incorreções e a desejar a sua autonomia em relação à correção do professor.

Finalizando esta seção, é necessário registrar que a Teoria de Aquisição de Línguas de Vygotsky foi utilizada como suporte para a análise dos indícios de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira, pois parece-me que a correção apenas terá resultado quando fornecer condições para que o aluno evolua no processo de aprendizagem com o objetivo de alcançar a autocorreção. Nessa teoria, o professor ou qualquer falante mais competente funcionam como mediador, com o objetivo de levar o aluno à regulação por meio da utilização de andaimes, que nada mais são do que níveis cognitivos pelos quais os indivíduos passam até atingir uma autoconsciência.

Sendo assim, é possível pensar a questão do erro e sua correção/tratamento na visão sociointeracionista. Nesse conceito, a correção poderia funcionar como andaimes oferecidos pelo mediador para que o aprendiz pudesse atingir a zona de desenvolvimento proximal, ocorrendo, assim, a aprendizagem desejada que seria a auto-regulação.

Metodologia da investigação

Nesta pesquisa de natureza etnográfica, foram investigados três contextos distintos de uma cidade do interior de São Paulo, a saber: uma classe formada por seis adolescentes de um curso particular de idiomas, com idade variando entre doze e dezesseis anos; uma classe do período da tarde de uma escola pública formada por 35 alunos de 6ª série do ensino fundamental com idades que variam entre doze e quinze anos; e uma classe do período da manhã de uma escola particular que é formada por dezessete alunos de 6ª série de ensino fundamental com idades variando entre doze e treze anos.

Em relação ao período de coleta de dados, assistiu-se a aulas, nos três contextos, durante um semestre: no primeiro contexto, assistiu-se quatorze aulas, no segundo, a doze e no terceiro, a nove. Essa diferença entre o número de aulas de um contexto em relação aos demais ocorreu em razão de feriados, reuniões, provas e comemorações que utilizaram o período das aulas para serem realizadas.

Como instrumentos de coleta, foram utilizadas gravações em áudio e vídeo de produções orais por um período de um semestre, para que as ocorrências de erros pudessem ser detectadas, juntamente com o tratamento ou não pelo professor, pelo próprio aluno ou por outros alunos. Posteriormente, foram feitas transcrições de fragmentos das aulas, e, em seguida, os erros foram classificados de acordo com o tipo de ocorrência e os tipos de correção realizados pelo professor. Observaram-se as correções realizadas nos três contextos e se estas foram eficazes ou não, ou seja, se o erro corrigido desapareceu ou voltou a ocorrer na prática oral do aluno alvo da correção, ou de qualquer outro da classe. Dessa forma, pretendeu-se verificar indícios de aprendizagem/aquisição da língua-alvo, com a finalidade de analisar se a correção funcionou como andaime no processo de aprendizagem. As reações dos alunos aos erros dos colegas também foram consideradas.

Paralelamente à análise descrita, para que fossem confrontadas e analisadas as diferentes opiniões dos participantes da pesquisa, elaboraram-se questionários que foram respondidos pelos alunos, en-

trevistas com professores e alunos e registros no diário da pesquisadora. Os questionários foram respondidos por todos os alunos. Todos os alunos do primeiro contexto, cinco alunos do segundo e seis do terceiro foram entrevistados. O questionário respondido pelos alunos do segundo e do terceiro contextos sofreu algumas adaptações, visando a um melhor entendimento dele por parte dos participantes da pesquisa, pois percebeu-se uma certa ambigüidade em algumas das perguntas formuladas.

As interações de sala de aula foram consideradas dado primário, os outros dados - entrevistas, registros em diários e questionários -, considerados secundários e utilizados para a confirmação das asserções levantadas nos dados primários.

Análise e discussão dos dados

As aulas assistidas nos três contextos foram centradas na figura do professor, com ênfase na gramática e com pouca interação entre falantes mais competentes e menos competentes. A única característica diferente encontrada foi em relação ao primeiro contexto, pois nele fazia-se uso da língua-alvo, e, nos demais, as aulas eram ministradas na língua materna.

Em relação aos erros orais mapeados, no primeiro contexto verificou-se um total de 158 correções, das quais os três tipos mais recorrentes foram: pronúncia (26%), vocabulário (23%) e verbos (21%). No segundo contexto, o trabalho com a oralidade foi bem menor e registrou-se um total de cinquenta correções, porém as mais recorrentes foram: pronúncia (58%), perguntas (24%) e vocabulário (12%). O contexto três é o que menos trabalha a oralidade em sala de aula e, por isso, foram registradas apenas 28 correções, nas quais os erros mais freqüentes foram: pronúncia (50%), pronomes (25%) e verbos, vocabulário e numerais, cada um com 8,3%.

A visão dos alunos e professores em relação ao erro foi obtida por meio de questionários e entrevistas. Os alunos do primeiro contexto consideram o erro algo positivo, pois afirmaram ser o caminho para

aprender o certo, porém percebeu-se, por meio das atitudes de P1³ em sala de aula e por meio das entrevistas, que o professor, muitas vezes, considera o erro algo negativo e que deve ser extinto imediatamente. Em oposição ao contexto um, nos contextos dois e três, o erro é visto, pelos alunos, como algo negativo e que causa constrangimento e tristeza, porém os professores mostraram uma visão mais positiva do erro.

É possível que o sentimento negativo dos alunos em relação ao erro, nos contextos dois e três, seja proveniente da reação dos colegas ante os erros cometidos. Estes fazem comentários jocosos e acham graça de tudo que é dito de forma incorreta, mesmo que depois os próprios alunos que estavam ironizando passem a ser ironizados, comportamento que não foi observado no primeiro contexto.

No primeiro contexto, foi possível verificar que mais da metade das formas de correção (64%) efetuadas se caracteriza pela intervenção direta de P1, que oferecia a resposta correta imediatamente após o aparecimento do erro; as demais formas tiveram ocorrência inferior a 16%. No segundo e terceiro contextos, a prática de correção de P2 e P3 se caracteriza por um grande número de correções de pares e ajuda do professor⁴ para que o erro não ocorresse, sendo a correção imediata muito recorrente apenas em uma aula em que os alunos deveriam ler, em voz alta, fragmentos de um texto. Esse fato aconteceu tanto no primeiro quanto no segundo contexto.

É interessante ressaltar que, muitas vezes, os professores não têm consciência da forma que agem em sala de aula, pois dizem agir de uma maneira, mas, quando a prática em sala de aula é registrada, constata-se um comportamento completamente diferente. Isso aconteceu com P1 que afirmou dar tempo ao aluno para realizar a auto-correção, não interromper a produção do aluno e corrigir apenas o erro mais problemático, porém verificou-se, na sua prática, que o

3 P1, P2 e P3 referem-se, respectivamente, a Professor 1, Professor 2 e Professor 3.

4 Essa forma de prevenção do erro não é encontrada na classificação de Watz (1982), porém foi incorporada à análise, pois foi muito recorrente nos dados obtidos nos contextos 2 e 3.

discurso do aluno era interrompido o tempo todo para que correções fossem feitas.

Outro aspecto que merece ser mencionado é o fato de que a correção é muito valorizada pela sociedade de maneira geral e principalmente pelo professor que leva consigo a responsabilidade de corrigir para que o aluno aprenda o certo. Porém, o que foi constatado, em entrevista com os alunos, é que freqüentemente eles não prestam atenção à correção realizada. Um dos fatores apontados para que isso ocorra é justamente a repetição insistente da forma correta pelo professor, conforme pode ser constatado no excerto a seguir:

Pesquisadora: Você sempre presta atenção quando a professora te corrige?

Aluno JP1: Não.

Pesquisadora: O que faz você não prestar atenção?

Aluno JP1: Nada, sei lá. Tem vez que eu presto, mas tem vez que eu começo a olhar para o teto. Quando a professora começa a repetir sempre a mesma coisa, eu começo a olhar para o teto (Primeiro contexto).

Os sentimentos causados pela correção também é outro ponto que merece atenção, pois a grande maioria dos alunos afirmou se sentir constrangida quando é corrigida e disse se preocupar com as pessoas que estão presentes no momento da correção, por não querer ser exposta a situações constrangedoras. Em relação ao erro cometido pelo colega, os alunos do primeiro contexto só se sentem incomodados em relação aos erros que comprometem o sentido da mensagem. Os alunos dos outros dois contextos também não se incomodam, mas acham graça porque, quando eles erram, os colegas fazem comentários jocosos sobre o erro cometido. A seguir, são apresentados alguns fragmentos:

Pesq: Como você se sente quando um outro colega erra? Quando você escuta ou vê que ele está errando?

JP1: Não me incomoda. Ninguém nasce sabendo (Primeiro contexto).

Pesq: Como você se sente quando um outro colega erra? Quando você escuta ou vê que ele está errando?

JP2: Não me incomoda, só acho engraçado ver o erro (Primeiro contexto).

A questão de quando e como realizar a correção é um ponto polêmico no ensino de línguas, porém, na minha opinião, o professor poderia estar alerta para momentos em que os alunos estejam mais abertos para receber o *feedback* corretivo, pois, muitas vezes, os alunos não estão preparados para perceber a lacuna entre a sua produção incorreta e a correção do professor (Schimit & Frota, 1986, apud Allwright & Bailey, 1991). Durante a coleta dos dados, percebi que, em muitos momentos, a professora realizava a correção, só que o aluno continuava cometendo os mesmos erros. E ainda em outras situações, o aluno parecia ter assimilado a forma correta, todavia, em uma próxima oportunidade, voltava a cometer o mesmo erro. O fato de o professor estar alerta não é garantia de que o aluno não vá mais cometer o erro, mas é o primeiro passo para que isso possa ocorrer. Segundo Pienemann (apud Allwright & Bailey, 1991), o aluno só irá aprender o que estiver um nível acima do seu desenvolvimento natural, sendo impossível pular etapas desse processo. Dessa forma, considero muito importante que o professor avalie aluno por aluno e não a classe como um todo, exigindo que todos estejam em um mesmo nível nas quatro habilidades. É necessário ver o crescimento individual de cada um, valorizar seus pontos fortes e trabalhar os pontos fracos, de maneira que o aluno se sinta motivado a crescer na língua-alvo e não ameaçado por suas falhas. No entanto, sabe-se que não é fácil implementar essa proposta, especialmente em salas de aula numerosas, nas quais o professor tem uma ou duas aulas semanais de cinquenta minutos cada.

Nos três contextos pesquisados, na maioria das vezes, os professores apenas corrigem o erro, ou seja, oferecem a resposta certa utilizando uma das técnicas de correção apresentadas anteriormente, contudo o tratamento do erro, que, a meu ver, seria a parte mais importante, não é realizado.

Durante as entrevistas realizadas com os professores, constatei que P2 e P3 têm uma visão mais clara em relação ao tratamento como oferecimento de opções que levem o aluno a sanar o erro e não somente a corrigi-lo momentaneamente. P1, no entanto, acredita que tratamento de erro é a forma como o professor se posiciona ante o erro cometido, agredindo o aluno ou tratando a falha como parte de um processo de aprendizagem. Seguem-se trechos das entrevistas:

Pesq: Para você existe diferença entre correção e tratamento?

P1: Entre correção e tratamento de erro? Eu acho que o tratamento de erro é uma correção, que é uma das formas de corrigir. O que eu estou entendendo de tratamento de erro é a forma que você se posiciona frente ao erro. Se for agredindo diretamente, no sentido de olhar, está errado, você não pode nunca mais falar isso, ou escrever isso ou dizer dessa forma, ou tratar esse erro como parte de um processo de aquisição, que não é uma aquisição. Porque eu acho que aquisição é só quando você não tem outra opção, o que eu entendo de aquisição é do bilingüismo, o bilíngüe, ele não tem outra opção para se comunicar com aquela pessoa que só fala com ele naquela língua, ele não utiliza outro idioma (Primeiro contexto).

Pesq: Para você existe diferença entre correção e tratamento?

P2: Eu penso assim mais em corrigir mais na avaliação alguma coisa que está errada, tratamento de erro eu já penso no seguinte ponto, como fazer para sanar aquela dificuldade. Eu vejo tratamento de erro como dificuldade e correção do erro depois de algo pronto, depois que o aluno já me deu uma resposta aí você ensinar a maneira certa (Segundo contexto).

Pesq: Para você existe diferença entre correção e tratamento?

P3: Olha, existe e bem porque a correção você só corrige e fica por isso mesmo. (...) Agora o tratamento de erro não, principalmente eu faço isso, eu procuro mostrar aonde que foi que ele errou, por que ele errou e por que ele está conduzindo dessa maneira, e eu tento voltar ele para o caminho correto (Terceiro contexto).

Na opinião da primeira professora, é difícil saber quando o aluno tem consciência do erro a ponto de não repeti-lo novamente. Para ela, existem dois momentos diferentes: em um primeiro momento, o aluno tem o reconhecimento do erro e, para que isso ocorra, ele tem que ter um referencial de que existe uma outra forma correta; em um segundo momento, ele não vai mais cometer o erro, mas vai trocá-lo pelo acerto. Ela não tem certeza de como e quando esse processo ocorre, apenas acredita que, assim como uma pessoa tem que ser exposta a uma palavra no mínimo dez vezes para que possa internalizá-la, da mesma forma o aluno, talvez, tenha que ser exposto dez vezes à correção de um erro que esteja cometendo para que possa não só ter um reconhecimento dele, mas para transformá-lo em acerto, por meio de estratégias pedagógicas diferentes como vídeo, áudio e outros. A seguir, tem-se o fragmento da entrevista com P1:

(...) Eu acho que são dois momentos diferentes, um é o momento que ele tem o conhecimento do erro, então para isso ele vai ter que ter um referencial que existe uma outra forma correta e o outro é o momento que ele não comete mais esse erro e vai trocar pelo acerto. Quando isso acontece, eu não tenho certeza, eu acho que da mesma forma que qualquer pessoa precisa se expor dez vezes de forma diferente para que ela faça parte do seu repertório de vocabulário, eu acho que o aluno tem que se expor no mínimo dez vezes a um erro que ele esteja fazendo para ele ter isso como um reconhecimento e depois como um acerto. Eu acho que uma das estratégias é utilizar didáticas diferentes, uma vez com vídeo, outra com áudio, outra com repetição, outra com fita (Primeiro contexto).

A exposição diferenciada, a que se refere a professora, é que seria o tratamento do erro, porém, na maioria das vezes, o professor apenas oferece a correção imediata e se esquece, ou não tem tempo, de buscar formas alternativas para que o erro seja sanado. É necessário lembrar que tratar não é sinônimo de sanar. Parece-me que o professor poderia estar atento ao nível de interlíngua no qual o aprendiz se encontra, analisando se as formas de correção utilizadas estão trazendo benefícios ou não ao aluno, e buscar novas alternativas para a

sua prática em sala de aula, caso a resposta seja negativa, pois é possível que, mesmo com um excesso de correções, as formas incorretas possam estar estabilizadas, correndo o risco de fossilizarem-se no discurso do aluno (Selinker, 1992). Como expliquei anteriormente, acredito, com base na teoria e nos dados obtidos, ser muito importante não apenas a correção, mas o tratamento dos erros e a postura que o professor assume ante eles.

A forma como o professor lida com o erro e seu tratamento em sala de aula tem relação direta com a maneira como encara o ensino e a aprendizagem. Muitos professores enxergam a aprendizagem como algo estático, ou melhor, se o professor ensina, o aluno deve aprender, só que, na verdade, a aprendizagem é um longo processo repleto de avanços e retrocessos. A seguir, é possível conhecer a opinião dos três professores em relação ao que seria ensinar e aprender uma língua estrangeira, por meio de fragmentos das entrevistas realizadas:

Pesq: O que é aprender?

P1: E querer crescer (Primeiro contexto).

Pesq: O que é aprender?

P2: O que seria aprender? E você tirar de positivo aquilo que te passam para poder aplicar na sua vida prática (Segundo contexto).

Pesq: O que é aprender?

P3: (...) Aprender para mim é tudo que eu consigo tirar alguma coisa de bom, não só da cultura, mas da vida também (Terceiro contexto).

Pesq: O que é ensinar?

P1: É deixar crescer (Primeiro contexto).

Pesq: O que é ensinar?

P2: Ensinar é trocar experiências (Segundo contexto).

Pesq: O que é ensinar?

P3: ... ensinar tem um sentido muito amplo (...) Eu encaro como uma maneira de vida (...) como você consegue ter sucesso e melhorar para que você tenha mais sucesso ainda (Terceiro contexto).

Pelas respostas dos três professores, é possível constatar que aprender seria um crescimento, algo que pudesse ser aplicado na vida do aprendiz, por meio de um ensino que o levasse a crescer, a obter sucesso e a trocar experiências com as pessoas que o cercam. Porém, muitas vezes, por causa do conteúdo oferecido, principalmente nos contextos dois e três, o aprendiz não consegue enxergar algo que possa ser aplicado na sua vida cotidiana, e o conhecimento, às vezes, fica estático na folha do caderno ou do livro. Outro aspecto que geralmente deixa a desejar é a troca de experiências em sala de aula, porque, na maioria das vezes, o que ocorre é o monólogo do professor e não um diálogo entre todas as partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Esse fato ocorreu nos três contextos, pois as aulas eram *teacher-centred*.

Caberia ao professor pegar na mão do aluno e ajudá-lo a caminhar pelo complexo labirinto que é o aprendizado de uma nova língua. É papel do professor percorrer esse trajeto, mostrar caminhos, alternativas, atalhos, facilitar o processo e, principalmente, motivar o aluno a, cada vez mais, querer descobrir a língua, em todos os seus aspectos, respeitando e tendo consciência de que a aprendizagem é um processo que contém avanços e retrocessos.

O tratamento englobaria, dessa maneira, as formas oferecidas pelo professor para tentar sanar o erro, o que pode ser feito por meio de exercícios extras, uso contextualizado, jogos, atividades que exijam uso criativo da língua, como: atividades nas quais os alunos devem falar da sua vida, trabalho em pares ou em grupos, preenchimento de lacunas, entre outras formas, que o professor deveria escolher de acordo com o seu contexto de sala de aula, com o nível dos alunos envolvidos e com a motivação criada na sala. O tratamento relacionar-se-ia, então, ao que Vygotsky denomina de auto-regulação, que é atingida por meio do oferecimento de andaimes pelos falantes mais competentes da língua-alvo.

Ao considerar o erro e seu tratamento da forma anteriormente descrita, o professor avaliaria o processo de aprendizagem do seu aluno não com uma visão classificatória (Luchesi, 2001), o que poderia dificultar o desenvolvimento dele na aprendizagem da lín-

gua-alvo, mas como forma de diagnosticar os problemas encontrados e procurar maneiras alternativas de saná-los.

Para estudar os efeitos da correção e do tratamento de erros, usei como fundamentação para analisar os dados a teoria de Vygotsky, verificando se, nos três contextos observados, o falante mais competente (professor ou colega) funcionou como mediador, oferecendo aos alunos corrigidos andaimes para que houvesse evolução no processo de interlândia. Pretendi verificar se a correção levou os alunos à auto-regulação.

Para que se analise se o andaime corretivo, que será utilizado como sinônimo de correção eficaz, obteve êxito e levou o aprendiz à auto-regulação, o ponto de partida foram os fragmentos das aulas nas quais a correção aconteceu. Posteriormente, observou-se, nas outras produções do aluno corrigido ou de outros alunos da classe, se o problema anteriormente reparado voltava a aparecer ou não. É necessário explicar que só considerarei a correção um andaime quando esta levou o aluno à auto-regulação, pois, caso contrário, o erro persistiu e a intenção reparadora do mediador não obteve sucesso.

Os dados apresentados estão separados em "primeiro momento", que é quando a correção acontece, ou seja, quando o andaime é oferecido, e "segundo momento" e demais momentos, quando se evidencia se houve ou não a assimilação, mesmo que momentânea, do que foi corrigido pelo falante mais competente. Especificamente no primeiro contexto, procuro mostrar se há um desenvolvimento na produção do aluno quanto ao que foi corrigido.

A seguir, tem-se um caso em que o auxílio do mediador funcionou como um andaime no processo de aprendizagem do aluno. Nesse caso, o próprio aluno solicita esclarecimento em relação a uma palavra que ele não sabia como dizer em inglês, e, no primeiro momento, a professora não funciona como mediadora, mas passa essa função para os outros alunos da classe, que prontamente oferecem a resposta (linhas 3 a 5). É interessante notar que, ao oferecer a resposta, os alunos mostram que já aprenderam e que possuem uma auto-regulação em relação ao que lhes foi solicitado (momento 1 - li-

nhas 2 a 6), no entanto o aluno que pergunta ainda precisa da regulação dos outros mediadores.

No segundo momento, acontece algo muito interessante, pois o processo de interlândia do aluno avança um pouco e ele utiliza uma palavra que julga ser a correta. O que ocorreu, contudo, foi o uso de um termo foneticamente parecido, embora com significado totalmente diferente (linhas 1 a 6). Mesmo depois da correção oferecida pela professora, fica a dúvida se esta funcionou como andaime ou não, já que, no final da interação, o erro volta a ocorrer, tendo a professora, novamente, que intervir (linhas 5 e 6). No entanto, parece claro o avanço da interlândia do aluno, porque este ensaia o uso da palavra ensinada no segundo momento, mesmo com a pequena confusão que faz:

- Momento 1

- 1 - P1: Do you think this helps the process?
- 2 - JP1: No, if my teacher beat me, how do I say ficar bravo?
- 3 - P1 How do you say that?
- 4 - P: Nervous
- 5-F2:Angry
- 6-JP1: I'll be nervous with her. She don't have
- 7-P1:She?
- 8-JP1:She don't have
- 9-P1:She?
- 10-JP1:What?
- 11-P1:She?
- 12-F1.Has
- 13-JP1:She don't has
- 14-P1:She don't has?
- 15 - F2: doesn't
- 16 -JP1: She doesn't have the right of beating (Aula 12 do Primeiro contexto).

- Momento 2

- 1 - JP1: I don't like Portuguese this. I have a teacher, she is very, how do I say chata? Boring. How do I say brava? Very very hungry
- 2 - P1: angry!
- 3 - JP1: I don't like her so
- 4 - P1: Maybe she's hungry and that's why she's angry
- 5 - JP1: Yes, yeah (incompreensível) I'll send her a pizza and she'll not be so angry, hungry
- 6 - P1: angry (Aula 12 do Segundo contexto).

- Momento 3

- 1 - P1: JP1, would you please read the next paragraph?
- 2 - JP1: Wait a minute! I don't like she, because she sent me out, she sent me out in the first day at class
- 3 - P1: Excuse me, was this at the new school?
- 4 —JP1: Yes, she will put /pãt/ me and
- 5 - P1: She sent you out of the class?
- 6 - JP1: Não, ela ia me pôr ai bateu o sinal
- 7 - P1: Sent you out of the class
- 8 - JP1: He would send but, how do I say bateu o sinal?
- 9 - P1: The bell rang
- 10 - JP1: the bell rang, but this is the English teacher, she is very bra (pára de falar), nervous. She gave negative for all my class and you have to (incompreensível) the letters, have letters to my, to fathers, they call you home and say your son received negative because (incompreensível) your classroom (Aula 12 do Primeiro contexto).

È apenas no terceiro momento que a forma correta é internalizada, pois a auto-regulagem é evidenciada quando o próprio aluno se autocorrigue, sem o auxílio de nenhum mediador (linha 10). Esse excerto mostra que, quando se respeita o processo de interlíngua do

aluno e o seu ritmo de desenvolvimento, é possível que o aprendiz se torne consciente dos seus erros, realizando a autocorreção e obtendo a auto-regulagem. Também é interessante que o aluno opte pela forma *nervous*, talvez por esta ser mais parecida com o português e não ter similaridade com outras palavras de significados distintos como *angry* e *hungry*.

Apesar das limitações encontradas para a realização da investigação, algumas reflexões podem ser feitas com base nos dados obtidos e na análise realizada. Primeiramente, se a correção fosse vista como uma possibilidade concreta de oferecimento de andaime, que levasse o aluno a um desenvolvimento da sua interlíngua, tendo como objetivo final a auto-regulagem, os esforços do mediador em oferecer a forma correta seriam elaborados de forma mais consciente, traçando objetivos a serem atingidos com cada correção, e principalmente o tratamento dos erros teria papel fundamental nas aulas de língua estrangeira.

A busca da consciência do aluno em relação à ponte existente entre o erro por ele cometido e a correção a ele oferecida poderia mostrar não só o porquê de a forma por ele produzida estar incorreta, mas, principalmente, a razão de a forma oferecida pelo mediador ser a correta. Assim, a correção não seria uma repetição mecânica da forma correta, mas um andaime que levaria o aprendiz a dar um passo à frente no processo de aprendizagem e da sua interlíngua, tendo como objetivo final a auto-regulagem, tornando-se um falante independente da língua-alvo. Nos dois últimos contextos, o processo de conscientização do aluno foi mais recorrente, no entanto nada se verificou em relação a levar o aluno a se tornar falante da língua-alvo, traço este encontrado durante todas as aulas observadas no primeiro contexto, pois nele o uso da língua-alvo era incentivado o tempo todo.

Seria necessário um processo de conscientização das instituições de ensino, dos próprios professores, dos alunos e da sociedade como um todo, para que houvesse uma mudança na forma de encarar e lidar de maneira prática com o erro, pois, sem isso, é complicado e difícil quebrar os modelos existentes. Oportuno se torna dizer que,

pelo fato de os professores terem aberto suas salas de aula à pesquisa, percebe-se, por parte deles, uma vontade de analisar e reavaliar a sua prática pedagógica de maneira conjunta com a pesquisadora e com os próprios alunos, permitindo três olhares diferentes em relação a um mesmo contexto de ensino. Por conseguinte, esta pesquisa não é o fim, mas o início de um processo constante de análise e reflexão que poderia estar presente na prática de todo docente.

Considerações finais e encaminhamentos

Em relação à primeira pergunta, que investigava o conceito de erro dos professores e alunos, constatou-se que os professores participantes da pesquisa consideram erro tudo o que, na fala do aluno, não estava de acordo com as suas expectativas. Pela análise das entrevistas realizadas com os três professores, verificou-se que apenas o terceiro professor possuía uma visão mais positiva do erro. Contudo, foram os alunos do primeiro contexto que mostraram uma visão positiva, porque, nos outros dois, eles disseram que o erro era negativo no processo de aprendizagem.

A segunda pergunta se refere à vivência do erro em sala de aula e abarca a correção e tratamento de erros, a reação dos alunos ao serem corrigidos e aos erros cometidos pelos colegas. Em relação à postura do professor ante o erro, P1 se mostrou menos tolerante e sua prática pedagógica era quase que exclusivamente voltada para a correção imediata, não importando se o erro era local ou global. P2 e P3 procuravam oferecer oportunidade para que o aluno reformulasse sua produção, por meio da autocorreção, ajudada ou não pelo professor. Porém, o tratamento de erros é pouco explorado em sala de aula, possivelmente por causa de uma tradição de avaliação que tem função classificatória e não reparatória (Luchesi, 2001). Se o professor tivesse uma visão diferente de avaliação, em que o aluno é avaliado quando é corrigido, com o objetivo de levá-lo a avançar e se tornar autônomo (Scaramucci, 1998/1999), o tratamento dos erros teria um papel bem mais importante. Ao implementar essa concepção

em sala de aula, seria possível definir aprendizagem da forma como os três professores analisados a descreveram em entrevista, como algo que proporcionasse crescimento, sucesso e troca de experiências.

Na análise dos dados para buscar respostas à terceira pergunta de pesquisa, que tinha a preocupação de verificar os efeitos da correção e do tratamento de erros no desenvolvimento da oralidade e no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira, percebeu-se que, em vários momentos, a correção não funcionava como andaime eficaz, levando o aluno à auto-regulagem, pois havia uma recorrência do erro anteriormente corrigido. Em alguns momentos, porém, a correção pareceu ter trazido bons resultados. Os dados mostram que a eficácia da correção é maior, principalmente, quando esta não é imediata, mas sim quando é dada ao aluno a chance de ter consciência do seu erro, por meio, por exemplo, de formas alternativas de tratamento deste.

Ao considerar a maneira como professores e alunos reagem aos erros em sala de aula, inicialmente, seria necessário levar os alunos a encararem o erro de maneira positiva, pois, como se constatou no primeiro contexto, os próprios alunos se respeitavam como aprendizes, sujeitos a falhas, e, conseqüentemente, respeitavam o colega, comportamento não verificado nos outros dois contextos. Porém, para que essa conscientização ocorra, é necessário que seja desenvolvido um trabalho pelo professor em sala de aula que conscientize e tranquilize os alunos em relação à correção, deixando claros os objetivos e as formas de correção utilizadas, procurando levar o aprendiz a usar a língua-alvo.

Retomando as questões de correção e tratamento, quero reiterar que apenas corrigir não resolve muito, mas caberia ao professor oferecer formas diferentes para que esse erro pudesse ser tratado. O que foi constatado é que, para os professores participantes da pesquisa, na prática de sala de aula, correção e tratamento de erros são sinônimos, quando, na verdade, correção é muito diferente de tratamento. Corrigir é avisar o aluno, de alguma forma, que a sua produção está incorreta; tratar, no entanto, é fornecer ferramentas para que o reparo possa ser feito, por meio dos andaimes fornecidos pelo

falante mais competente, a fim de levar o aluno, que cometeu o erro, à auto-regulagem.

O tratamento só será eficaz se forem apresentadas atividades diferentes para que o aluno possa ter contato com a maneira correta e para que tenha condições de assimilá-la, pois, muitas vezes, a troca do errado pelo certo não é automática. É preciso que se considere o processo de desenvolvimento da interlíngua do aluno que é repleto de avanços e retrocessos, e somente com várias formas de tratamento é que ele terá a oportunidade de avançar e retroceder até que o sucesso seja alcançado.

Finalmente, sugiro que, na prática pedagógica, se busque um equilíbrio na correção e que esta seja realizada levando-se em conta as características individuais de cada aluno, mantendo-se constantemente um filtro afetivo adequado para que não cause constrangimentos e inibições no aluno perante o professor ou perante a classe. E que o professor tenha sempre em mente o porquê de estar realizando a correção e se o foco da atividade que está propondo é gramatical ou não, pois, muitas vezes, o professor efetua correções que são prejudiciais para o bom andamento das atividades propostas e da própria aula, gerando constrangimentos nos alunos e, até mesmo, uma dúvida no professor, que não sabe se seu trabalho está trazendo bons resultados ou não.

Referências bibliográficas

- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- BURT, M. K., KIPARSKY, C. Global and Local Mistakes. In: SCHUMANN, J. H., STENSON, N. (Ed.) *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newsbury House, 1975.
- CORDER, S. P. The Significance of Learner's Error. *IRAL*, v.4, p.161 - 70, 1967.
- _____. *Introducing Applied Linguistics*. Great Britain: Penguin Education, 1973.

- CORDER, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Great Britam: Oxford University Press, 1981.
- LUCHESE, C. C. Avaliação escolar para além do autoritarismo. *Revista Ande (Porto Alegre)*, v.10 (primeira parte) e v.11 (segunda parte), 1986.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 11 .ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL (Heidelberg)*, v.X, n.3, 1972.
- _____. *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman, 1944.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. United States: Harvard, 1978.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

7

A ABORDAGEM DE PAULO FREIRE NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Carla Mayumi Meneghini²

Introdução

Com base na reflexão sobre a minha prática como professora de espanhol em escolas estaduais e particulares, comecei a procurar um embasamento teórico que me possibilitasse trabalhar comunicativamente em sala de aula.

Assim, ao iniciar a pós-graduação, voltei-me à pedagogia freireiana e passei a estudar a premissa básica de uma educação libertadora, que transforma o homem e o leva a uma conscientização sobre a sua realidade.

Relacionei, então, essa premissa básica com o ensino de línguas estrangeiras, porque a educação é um exercício de cidadania, e, qualquer que seja a língua-alvo, esta poderá ser ensinada como uma educação libertadora.

- 1 Este artigo é parte de uma Dissertação de Mestrado, com o título homônimo, desenvolvida no Programa de Mestrado em Estudos Lingüísticos, da UNESP, São José do Rio Preto, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão.
- 2 Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de São José do Rio Preto.

O objetivo, portanto, da investigação, a qual procuro condensar neste capítulo, foi verificar o uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira, implementando os passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (1983) e Schleppegrell (1997).

Na seqüência, apresento as perguntas de pesquisa, a fundamentação teórica, a metodologia da pesquisa, a análise e a discussão dos dados, bem como as considerações finais.

Perguntas de pesquisa

Esta investigação foi orientada por uma grande pergunta de pesquisa, dividida em três subperguntas:

- Em que medida a minha prática de sala de aula é coerente com uma abordagem comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora)³ que pretendo implementar?

1 Ao problematizar as questões que sejam relevantes, para os meus alunos, e construir com eles um ensino/aprendizagem voltado aos seus interesses e às suas necessidades, até que ponto consigo promover o uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira?

2 Ao promover esse uso da língua-alvo (seguindo um tratamento freiriano), será que consigo, também, promover um discurso me-

3 Por abordagem comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora), compreendo a abordagem, de acordo com Almeida Filho (1993), como uma filosofia, um enfoque sobre o processo de ensino/aprendizagem e que permite a explicação das ações que ocorrem na sala de aula. Por comunicativa, vejo-a como uma abordagem contemporânea de ensinar/aprender línguas que se centra na significação e nas relações com os outros. E a linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora) é, para mim, uma das vertentes da grande e multifacetada abordagem comunicativa, na qual se insere a proposta temática de Paulo Freire, por isso crítico-temática Reflexivo, porque, nessa abordagem, o professor já atua como reflexivo com relação ao curso que ministra e com relação à sua formação. E, por fim, problematizador se refere a um ensino dialógico, questionador. A localização da pedagogia freiriana, na abordagem comunicativa, foi feita anteriormente no trabalho de Bizón (1994).

nos assimétrico⁴ na interação com meus alunos, proporcionando-lhes oportunidades para questionamentos recíprocos?

3 Na busca para promover um discurso menos assimétrico, será que as atividades que proponho conseguem despertar a conscientização, por parte dos alunos, ante as realidades que os cercam?

Fundamentação teórica

Paulo Freire e o ensino de línguas

O tratamento problematizador tem como base a filosofia do educador brasileiro Paulo Freire, conhecido pelo seu método pedagógico de alfabetização de adultos, chamado "Método Paulo Freire", e que consiste de três momentos, segundo Gadotti (2000):

- a investigação temática, pela qual aluno e professor procuram as palavras e os temas centrais, no contexto vocabular do aluno;
- a tematização, pela qual professor e aluno codificam e decodificam os temas, buscando consciência do mundo em que vivem;
- a problematização, na qual professor e aluno procuram superar uma visão mágica para ter uma visão crítica do mundo, partindo para a sua transformação.

Esses três momentos se relacionam com os passos para a problematização, sugeridos por Wallerstein (1983) e Schleppegrell (1997), para o ensino de língua estrangeira, que são:

- a seleção de temas referentes à realidade dos alunos;
- os questionamentos dos temas que levam a uma discussão sobre a situação conflitante;
- a busca de soluções.

4 Ao mencionar um discurso menos assimétrico, refiro-me à diminuição dos efeitos da assimetria por meio da adoção de um estilo mais conversacional/democrático, uma vez que não acredito que possa existir simetria professor-aluno nas interações em sala de aula.

Segundo Freire (1984), a contribuição que o educador pode trazer para a sociedade é uma educação crítica e criticizadora, isto é, uma educação que leve o aluno às experiências do debate e da análise dos problemas e que lhe propicie condições de verdadeira participação. Para promover uma educação para a decisão e para a responsabilidade social e política, é preciso uma mudança de atitude, substituindo antigos hábitos de passividade por novos hábitos de participação, e, para isso, é necessário transformar uma cultura que corresponde à inexperiência do diálogo, que faz comunicados, uma educação puramente mecânica, que domestica o aluno, desumaniza-o, não exigindo dele uma atitude crítica ante a sua realidade, porque essa mesma educação está desvinculada de sua realidade.

De acordo com Wallerstein (1983), o encaixe entre a pedagogia freiriana e o ensino de língua estrangeira está na estruturação das atividades que levarão à reflexão e ao questionamento, e eles poderão ser feitos por meio da problematização.

Segundo essa autora, a problematização é o caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico, porque é um processo de questionamento indutivo que estrutura o diálogo na sala de aula. O professor formula questões que encorajam os alunos a tirarem suas próprias conclusões sobre o contexto social.

Nas discussões em sala de aula, Schleppegrell (1997) sugere que o professor, como um ser social, não deve apenas passar a fala para os alunos, transformando-se em um facilitador do processo de ensino/aprendizagem, ele deve, também, expressar suas opiniões e fazer questionamentos, e os alunos, da mesma forma, devem atuar, como questionadores, para que a educação seja um processo de duas vias, na qual professores e alunos se transformam em co-aprendizes, postura de Wallerstein (1983), com a qual estou de acordo.

Esse tratamento para o ensino de línguas pode trazer recompensas difíceis de obter-se com uma abordagem tradicional, na qual existe a simples transferência de conhecimento, uma visão mecanicista, em que, por meio do exercício sistemático das estruturas, pretende-se que os alunos aprendam a se comunicar. O tratamento dialógico gera a criatividade e o engajamento em um discurso que faz

sentido aos alunos, sendo esse engajamento uma grande recompensa tanto para os professores como para os alunos.

Nessa concepção de ensinar/aprender línguas, o aluno passa a ser um agente transformador de sua realidade. Essa concepção está centrada no aluno, na sua realidade e no seu processo de ensino/aprendizagem; logo, isso exige um diálogo constante entre professor e alunos. Dessa forma, o conteúdo já não é mais uma doação ou uma imposição do professor para os alunos, ele é introduzido pelos alunos.

Wallerstein (1983), portanto, sugere que é importante que se confeccione um planejamento sob medida para os alunos, incluindo nele as preocupações diárias destes. Conseqüentemente, torna-se necessário que o professor aprenda a ouvi-los com sistematicidade não apenas para fazer o planejamento do curso, mas também para planejar cada aula, o que pode transformar o próprio planejamento do curso, por meio das interações que ocorrem diariamente entre professor e alunos. Assim, o professor leva para a sala de aula pedaços da realidade, ou seja, os *temas geradores*, nas palavras de Freire.

Do meu ponto de vista e de acordo com a localização de Freire feita por Bizón (1994), o tratamento freiriano para o ensino de línguas encontra-se situado na abordagem comunicativa de tendência progressista (Clark, 1987), cujos pressupostos teóricos principais são: considerar o aluno como central no processo de ensino/aprendizagem, desenvolver a responsabilidade e a capacidade de aprender do aluno e trabalhar com conteúdos e com tarefas de natureza comunicativa selecionadas por meio da negociação com os alunos.

Em concordância com essa perspectiva e relacionando-a, mais uma vez, à pedagogia freiriana, a sala de aula passa a ser percebida como um espaço social na qual a realidade é trazida para dentro dela, envolvendo os alunos em uma aprendizagem da língua, na língua e sobre a língua, o que corrobora as palavras de Almeida Filho (1993) quando este se refere ao aprender uma língua estrangeira *para e na* comunicação. Por isso, a sala de aula passa a contemplar um trabalho com a língua que visa à resolução de tarefas, prevendo, nesse momento, a participação ativa e comprometida do aluno.

Dessa maneira, segundo Almeida Filho (1993), ensinar línguas, seguindo essa abordagem contemporânea, tem como requisito central o significado e a relação com o outro, isto é, aprender a significar na língua estrangeira implica entrar em relação com as outras pessoas, buscando experiências profundas e capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora de ações.

A conscientização no ensino de línguas

A conscientização, nas palavras de Freire (1980), é explicada como *um ato de conhecimento uma aproximação crítica da realidade*.

Assim, de acordo com Freire, em um primeiro momento, não há uma consciência crítica ante a realidade, mas uma consciência ingênua, na qual o homem apenas vivencia essa mesma realidade: a conscientização implica que se ultrapasse essa consciência ingênua para aproximar-se de uma consciência crítica, na qual há a compreensão da realidade. Por conseguinte, quanto maior a conscientização, mais a realidade se revela e maior é a compreensão que se tem dela. Dessa forma, ela não pode existir fora da práxis, sem o ato de ação-reflexão que é a unidade dialética que constitui o modo de ser ou de transformar o mundo.

A conscientização é, pois, um compromisso histórico, porque exige que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela não está baseada na consciência de um lado e o mundo do outro, porque não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo, por isso, como atitude crítica dos homens na história, ela não terminará jamais, apresenta-se como um processo em um determinado momento e continua sendo processo no momento seguinte.

A competência comunicativa

Schleppegrell & Bowman (1995) e Schleppegrell (1997) pontuam que a problematização pode desenvolver progressivamente a habili-

dade lingüística dos alunos, porque eles passam a discutir sobre temas relacionados com a sua vida, e isso pode, então, sugerir que a implementação da problematização pode levar ao desenvolvimento da habilidade oral dos alunos, que é compreendida aqui como a construção de um discurso baseado num contexto concreto.

Logo, ao engajar-se em uma comunicação real na sala de aula de língua estrangeira, possibilitada por meio da problematização, poderá ocorrer o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, e esse desenvolvimento da competência comunicativa (de uso), conforme Almeida Filho (1993), é o maior objetivo do professor de língua estrangeira.

E, dessa maneira, quando estiver ocorrendo o processo de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, a interlíngua passa a ter um papel importante, por ser um processo intermediário entre a língua materna e a língua estrangeira. Segundo Gargallo (1993), o conceito de interlíngua, termo criado por Selinker em 1969 e reelaborado em 1972, refere-se a esse sistema intermediário e constitui uma linguagem autônoma da qual o aluno se serve para alcançar seus objetivos comunicativos.

A sociolingüística interacional

A etnografia escolar, estudada por Frederick Erickson, é uma das linhas de pesquisa interpretativista que orientam pesquisas na sala de aula com foco na interação e que consideram o contexto, em que as interações ocorrem, para atribuir seus significados. Essa área teórica, junto com a microanálise etnográfica de Erickson & Shultz (1998), norteia a análise da interação desta pesquisa.

Erickson (1991) sugere que um dos objetivos principais da etnografia escolar é *revelar o que se encontra dentro das "caixas-pretas" da vida cotidiana nos ambientes educacionais, por meio da identificação e documentação dos processos pelos quais os resultados educacionais são produzidos*. Esses processos educacionais, aos quais o autor se refere, são constituídos de ações rotineiras dos participantes no ambien-

te escolar. No entanto, por serem habituais e locais, podem passar despercebidas por seus participantes e pelos pesquisadores.

Para Dettoni (1995), a microetnografia da interação face a face se preocupa com a organização social e com os padrões culturais subjacentes à fala, além da ação não-verbal e dos processos por meio dos quais, na ação comunicativa, os participantes atribuem significados às suas ações e às ações dos outros.

Vieira-Abrahão (1996) salienta que a sociolinguística interacional utiliza o arcabouço teórico da etnografia da comunicação, da análise do discurso e da análise da conversação, além de incorporar a etnografia escolar, nos moldes propostos por Erickson, para estudar os processos comunicativos desenvolvidos nos contextos escolares, e tem por objetivo analisar a conversação ocorrida em um determinado contexto, levando em consideração as estratégias discursivas.

É importante, portanto, compreender o contexto, conforme Erickson & Shultz (1998), que o explicam como dinâmico por ser constituído por aquilo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem; assim, as pessoas devem compreender o que constitui um comportamento adequado em situações do dia-a-dia.

A mudança de contexto deve ser percebida por meio de sinais que são enviados pelos participantes de uma interação, isto é, a mudança de tom de voz, de postura, de direção do olhar, da expressão facial; logo, isso vai além da competência lingüística, termo usado por Chomsky, envolvendo o que Hymes (1974) chama de competência social, que significa a capacidade de produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas apropriadas à situação.

Essa mudança de contexto faz que haja uma redistribuição nos papéis dos participantes da interação, produzindo muitas configurações que podem ser nomeadas de estruturas de participação e que foram definidas pela primeira vez por Philips (1972) como *arranjos estruturais de interação*, ou seja, os direitos e os deveres mútuos dos participantes em uma interação e que englobam as maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno e de mantê-lo, de conduzir e de ser conduzido.

Outro aspecto a ser considerado é a distinção entre interlocutores ratificados e os não-ratificados, estes últimos compreendidos como audiência da interação.

De acordo com Rech (1992), na sala de aula, pode haver maior ou menor rigidez no controle da disciplina e da tomada de turnos, dependendo de como o professor compreende o seu papel e das orientações ideológicas que sustentam a sua prática, e isso é uma questão de estilo. Ao adotar um determinado estilo na sala de aula, o professor sinaliza aos alunos quais comportamentos serão aceitos, além de sinalizar também o seu papel social e o seu alinhamento, que pode ser maior ou menor assimetria.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e focaliza uma prática de pesquisa-ação em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira.

Ao caracterizar o método de minha investigação como qualitativo, penso em uma pesquisa indutiva, subjetiva e orientada para o processo (Gattolin, 1998). Quando focalizo a prática de pesquisa-ação em sala de aula, tento promover uma pesquisa reflexiva, aliando teoria e prática. Esse tipo de pesquisa é situacional, ou baseada em um contexto, colaborativa, participatória e auto-avaliativa (Nunan, 1990).

Tornar-se, portanto, um professor reflexivo significa ir além da questão do "como" para chegar a questões como "o quê" e "por que"; dessa forma, o professor assume um grau de autonomia e responsabilidade sobre o seu ensino e exerce um controle sobre ele, abrindo a possibilidade de transformar a sala de aula. Esse processo de controle é chamado de ensino reflexivo-crítico (Bartlett, 1990). Relaciono esse pensar reflexivo com a pedagogia freiriana (Freire, 1980), na qual o professor deve compreender o seu objeto - o ensino - por meio de um distanciamento, para uma tomada de cons-

ciência crítica e, assim, poder promover um ensino como prática da liberdade.

Quando pensei em fazer uma pesquisa-ação, escolhi uma turma do centro de estudos de línguas do interior do Estado de São Paulo, com a qual trabalhei desde o começo de 1999 até o início de 2001.

Os centros de estudos de línguas estão vinculados a uma escola da rede estadual de ensino e reúnem cursos de línguas estrangeiras oferecidos para alunos que estejam cursando as escolas estaduais dos ensinos fundamental e médio.

Os procedimentos que adotei durante o curso foram: 1. a implementação de um projeto-piloto para a verificação das condições de realização da própria pesquisa; 2. a aplicação de um questionário para o levantamento de temas e das necessidades comunicativas; 3. a realização de um planejamento, levando em consideração os interesses e as necessidades dos alunos e seguindo os passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (1983) e Schleppegrell (1997); 4. a implementação desse planejamento.

Os temas, sugeridos pelos alunos, eram trabalhados junto com os livros didáticos - *Gente 1* e *Gente 2* (Martin Peris & Sans Baulenas, 1997, 1998) - por estes trabalharem com um enfoque por tarefas, o que contribuiu para a implementação da proposta.

Para a coleta de dados, realizaram-se gravações em áudio e em vídeo, confeccionaram-se diários de pesquisa em todas as aulas (pelos alunos voluntários e por mim - professora-pesquisadora) e fizeram-se avaliações do curso no final de cada semestre (pelos alunos).

A análise e a discussão dos dados coletados foram feitas com base na triangulação, considerando-se como dados primários as interações em sala de aula e secundários os demais dados.

A pesquisa foi dividida em três momentos, sendo o primeiro momento referente ao primeiro semestre de 1999, o segundo, ao segundo semestre de 1999 e o terceiro, ao ano de 2000. Considerou-se, para a análise e para a discussão de dados, uma aula típica de cada um desses momentos, pois essas aulas típicas eram aquelas que melhor puderam caracterizar a prática da professora e dos alunos.

Análise dos dados

A análise dos dados se inicia pela segunda subpergunta de pesquisa e parte para a terceira,⁵ que são aquelas que se referem à interação e à conscientização, porque, respondendo a essas duas, trago subsídios para responder à primeira subpergunta de pesquisa, que se refere ao uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira.

A segunda subpergunta de pesquisa

Ao promover esse uso da língua-alvo (segundo um tratamento freiriano), será que consigo, também, promover um discurso menos assimétrico na interação com meus alunos, proporcionando-lhes oportunidades para questionamentos recíprocos?

Ela é respondida por meio dos estilos discursivos e das estruturas de participação.

O estilo discursivo

O estilo discursivo adotado pela professora e pelos alunos, em suas interações na sala de aula, parece ser o informal ou flexível, ou seja, aquele que se caracteriza por modos de agir mais variados, menos conservadores e que se adaptam aos diversos contextos; estilo no qual tanto professor quanto alunos parecem não se preocupar com o preenchimento das expectativas institucionais, projetando, talvez, um alinhamento de maior simetria em suas interações.

Esse estilo adotado pela professora pode ser percebido pelo fato de ela não ter a intenção de estabelecer um clima ameaçador e/ou autoritário, por procurar criar um clima de confiança, características da própria abordagem que tenta implementar.

5 A ordem em que se apresentam as subperguntas de pesquisa poderia ter sido modificada, no entanto preferi não fazê-lo por perceber que a disposição em que elas se apresentam refere-se aos meus primeiros questionamentos com relação às aulas que ministrava, isto é, preocupava-me muito com o uso efetivo da língua-alvo.

Dessa forma, o clima de confiança pode ser visto quando a professora dá tempo aos alunos para responderem aos seus questionamentos, tempo propício para o processo de ensino/aprendizagem e uma maneira de demonstrar respeito por eles. A seguir, apresento um excerto em que a professora questiona os alunos sem dar-lhes a resposta, esperando que eles a busquem:

• Excerto 1

- (1) P - ah y por qué esto"
- (2) X1 - ah porque (incompreensível)
- (3) P - ah sí esto comprendí, pero entonces por qué ah (+) tienes
- (4) vergüenza"
- (5) X1 - porque a idade dela é diferente da nossa
- (6) P - ah porque entonces es una generación ah de de edades muy
- (7) distintas ah [(incompreensível)]
- (8) J - [(incompreensível) |
- (9) P - sí es esto" (+) más o menos" ((olhando para outro aluno))
- (10) X1 - todo es muy distinto
- (11) P - muy distinto"
- (12) J - es una cuestión de educación, por ejemplo (+) nuestros é
- (13) nuestros padres tuvieron una educación totalmente
- (14) diferente de la nuestra
- (15) P - sí porque los padres,
- (16) J - nosotros tenemos una cierta liberta si co comparando
- (17) con nuestros padres tenían (+) y con nuestros abuelos
- (18) P - si claro
- (19) J - pero no ah como ella ha dicho ((olha para a aluna))
- (20) llegar para nuestros padres ah y pedir un preservativo uh
- (21) (+) yo creo que no llega a tanto (Aulas do dia 19.8.2000 - terceiro momento).

Nesse fragmento, nas linhas 1, 3-4, 6-7, 9 e 11, a professora faz questionamentos a respeito das respostas que os alunos vão fornecendo-lhe, mas não dá a resposta pronta, leva-os a buscarem-na, o que pode ser encontrado nas linhas 2, 5, 10, 12-14, 16-17 e 19-21.

Desse mesmo modo, o estilo discursivo informal é adotado pelos alunos com relação à professora e entre si, no qual eles podem determinar os tópicos conversacionais. No excerto que se segue, verifica-se a determinação do tópico por um aluno:

- Excerto 2

- (1) Z - tiene la liberta para escolher
- (2) P - para ELIGIR bueno' bueno' entonces (+) tenemos ah (+)
- (3) después también ocurre que (+) cómo vamos a curar (+) esas
- (4) personas que no quieren curarse
- (5) Z - están (incompreensível) la liberta la liberta
- (6) [(incompreensível)]
- (7) P-[cómo]
- (8) Z - como los otros pueden respetar la la nuestra liberta si no
- (9) respetamos la liberta de los otros (Aulas do dia 25.9.1999 - segundo momento)

No excerto 2, pode-se perceber, na linha 1, que o aluno Z determina o tópico sobre o qual eles irão falar. Segundo Wallerstein (1983), o diálogo é uma troca que determina as interações na sala de aula, e o professor e os alunos transformam-se em co-aprendizes no processo de ensino/aprendizagem. Essa possibilidade de os alunos determinarem os tópicos pode ser vista como uma troca em uma sala de aula problematizadora e pode caracterizar também modos de agir mais variados, menos conservadores e que se adaptam aos diversos contextos que ocorrem na interação.

As estruturas de participação

As estruturas de participação detectadas nas interações em sala de aula se assemelham às estruturas encontradas por Philips (1972) em seu trabalho. Desse modo, nesta investigação, elas correspondem a seis tipos:

- Tipo 1 a: a professora, falante primária, interage com todos os alunos, seus ouvintes primários, esperando não ser interrompida du-

rante o momento em que estiver falando. A participação, nesse momento, é voluntária e os alunos respondem em coro ou individualmente.

- Tipo 1b: a professora, falante primária, interage com todos os seus alunos, entretanto dirige-se a determinados alunos ou grupos, ratificando-os como seus ouvintes primários, e os demais são seus ouvintes secundários. A participação pode ser voluntária ou determinada quando for resposta a um questionamento, e os alunos podem responder em coro ou individualmente.
- Tipo 1c: a professora e os alunos interagem, no entanto um ou outro pode tomar o turno e lançar novos tópicos. Todos podem ser falantes e ouvintes e a participação é voluntária.
- Tipo 2: a professora interage apenas com grupos determinados, quando solicitada ou não, por estar passando por eles. Nesse caso, os alunos estão trabalhando em grupos para a realização da proposta. Todos podem ser falantes e ouvintes primários ou secundários.
- Tipo 3: a professora interage apenas com um aluno, quando solicitada ou não, por estar passando entre eles. Nesse caso, os alunos estão trabalhando individualmente. Tanto professora quanto alunos podem alternar os papéis de falantes e de ouvintes primários.
- Tipo 4: os alunos estão reunidos em grupos com a supervisão distante da professora. Eles interagem entre si e alternam os papéis de falantes e de ouvintes primários ou secundários.

A seguir, apresento alguns excertos em que se verificam os tipos de estruturas de participação descritos:

- Excerto 3:

- (1) ((Os alunos começam a conversar em seus grupos.))
- (2) P - vais a tener quince minutos para hablar sobre eso (+) en los
- (3) grupos
- (4) J - sólo quince minutos"
- (5) P — sí porque vamos a tener mucha cosa para hacer,

- (6) J - pero quince minutos,
 (7) P - bueno, vamos a ver bien" (Aulas do dia 18.9.1999 - segundo momento)

A estrutura 1a aparece normalmente quando a professora inicia ou termina as aulas; nesses momentos, ela ocupa o lugar de organizadora da interação, todavia isso já faz parte do papel do professor, por isso considero natural que a professora adote esse tipo de configuração. No excerto 3, a professora está discutindo a respeito do tempo que os alunos terão para realizar a proposta (linhas 2-3), ela interage com todos os alunos, procurando não nomeá-los. Embora essa estrutura caracterize um contexto de sala de aula mais formal, a professora dirige-se a todos, e os alunos podem, se quiserem, tomar a palavra conversacional, o que ocorre nas linhas 4 e 6, e, a partir desse instante, o aluno J se candidata a falante primário; a professora, ao responder para ele (linha 5), ratifica-o como seu ouvinte primário, os demais alunos passam a ser ouvintes secundários, e essa é a estrutura 1b.

Na seqüência, tem-se a configuração de tipo 1c:

• Excerto 4

- (1) P - bueno el problema no es si es mucho o poco pero si hay'
 (2) N - hay ((fala olhando para a outra aluna))
 (3) T - hay ((responde olhando para a aluna))
 (4) N - yo conozco pocas personas asi"
 (5) T - (incompreensível)
 (6) ((Todos riem.))
 (7) T - hay esto también (incompreensível)
 (8) P - sí entonces dónde está la solución" ((olhando para todos))
 (9) N - la comunicación entre los padres y hijos
 (10) U - la comprensión de cada uno (incompreensível)
 (11) P - entonces ah (+) a los padres les falta escuchar un poco a los hijos
 (12) B - sí:
 (13) O - y los hijos escuchar a los padres

- (14) N - sí y los hijos escuchar un poco a los padres
- (15) P - ah sí"
- (16) B - sí
- (17) P - esta seria una solución" (incompreensível) (+++) buenoy
si los
- (18) padres dan mucha liberta a los hijos"
- (19) N - NOO' también depende de la cabeza de cada uno' (Aulas
do dia 19.8.2000 - terceiro momento)

Nesse excerto, fica evidente que professora e alunos disputam o turno; logo, qualquer um pode ser o falante, os demais passam a ser os ouvintes e a participação é voluntária, além de, na linha 13, a aluna O iniciar um novo tópico, o que caracteriza modos de agir mais variados na interação de sala de aula, demonstrando, mais uma vez, a configuração do alinhamento informal.

É importante perceber que a compreensão do contexto é o que constitui um comportamento adequado (Erickson & Shultz, 1998), e a mudança de contexto, percebida por sinalizações, tais como o tom de voz, a direção do olhar etc, faz que haja uma redistribuição dos papéis dos participantes da interação, produzindo outras configurações, o que é verificado no excerto 4, com as mudanças de tópicos, primeiro da aluna O, já mencionado, e depois da professora (linha 17); são produzidas novas configurações.

As próximas configurações são as estruturas dos tipos 2, 3 e 4. Essas estruturas ocorrem, todavia não se puderam ouvir as interações, porque os alunos ou estavam trabalhando em grupos (tipo 2) ou individualmente (tipo 3) para a realização da proposta, ou a professora supervisionava-os a distância (tipo 4), passando pelos grupos ou pelos alunos. Assim sendo, na impossibilidade de transcrever as aulas, foram feitas algumas observações do que ocorria em sala de aula, e, por motivo de extensão, opto por não trazê-las neste artigo.

A associação do alinhamento informal com as estruturas de participação e as maneiras de falar, que se aproximam a uma conversa cotidiana, constituem o que Rech (1992) denomina estilo informal.

Por fim, o estilo informal domina todas as configurações nas interações detectadas em sala de aula, amenizando o controle interacional, distribuindo melhor os papéis de falantes e de ouvintes, diminuindo, assim, a hierarquia desses papéis, projetando, talvez, um alinhamento de maior simetria.

A terceira subpergunta de pesquisa

Na busca para promover um discurso menos assimétrico, será que as atividades que proponho conseguem despertar a conscientização, por parte dos alunos, ante as realidades que os cercam?

Essa análise é feita com base na definição de Freire (1980) para o termo conscientização e das categorias, que foram levantadas nos dados de sala de aula.

As categorias de conscientização

As categorias de conscientização estão relacionadas às idéias-forçade Freire (1980), que são todas as concepções sobre educação, bem como toda a ação educativa da pedagogia freiriana, e relacionam-se também com os passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (1983) e Schleppegrell (1997). E essas categorias são:

- reflexão: refere-se à reflexão dos alunos sobre o contexto em que vivem;
- diálogo: diz respeito à relação dos alunos com a realidade, os seus posicionamentos;
- ação: refere-se às respostas que os alunos dão aos desafios que se apresentam para eles.

Apresentam-se, a seguir, excertos com as categorias relacionadas:

• Excerto 5

- (1) P-entonces(+)túcrees(+)queno'(incompreensível)vosotros
- (2) creéis que (+) una persona que (+) empieza a ser usuario de la droga

- (3) (+) lo hace porque tiene: (+) porque no está bien (+) con nada"
(+)
- (4) con el mundo" con la familia" (+) creéis que tiene un problema esta
- (5) persona"
- (6) C - nien siempre
- (7) P- [ni siempre"]
- (8) J - [ni todas las personas]
- (9) C - [(incompreensível)] no es todas las veces que es así
- (10) J - (incompreensível)
- (11) C - muchos [(incompreensível)]
- (12) J - [(incompreensível)]
- (13) C - fazem hacen para (+) pa para parecer mejor que las otras
- (14) personas,
- (15) J - (incompreensível) falam que isso é bom e tau e de repente ele vai e
- (16) P - sólo por curiosida se queda así"
- (17) B - [(incompreensível)]
- (18) J - os amigos [(incompreensível)] (Aulas do dia 25.9.1999 - segundo momento)

Percebe-se, no excerto 5, que a professora lança uma pergunta (linhas 1-5) aos alunos e alguns deles começam a dar-lhe respostas (linhas 6 e 8-9), apresentando um nível de reflexão, denominado "espontâneo" por Freire (1980), no qual os alunos estão apenas vivenciando a realidade, tentando tomar distância dela para compreendê-la, ou seja, esta é a primeira categoria, denominada reflexão, na qual eles começam a olhar criticamente para a realidade, refletindo sobre ela por meio do diálogo. As demais respostas, nas linhas 13-14,15 e 18, referem-se à segunda categoria, chamada de diálogo, na qual os alunos começam a posicionar-se diante da realidade, comprometendo-se diante desta e, baseados nesse comprometimento, eles podem começar a construir como sujeitos; nesse momento, eles começam a apreender a realidade, tentando livrar-se de preconceitos, fazendo revisões.

No excerto que se segue, apresenta-se a terceira categoria, nomeada de ação:

- Excerto 6

- (1) A - se o governo realmente se preocupasse com o povo, melhoraria o
- (2) salário do povo, porque com esse salário que não dá nem para comer,
- (3) como é que a gente vai pensar em viajar"
- (4) P - claro con este sueldo no se puede ni comer (+) viajar entonces, (+)
- (5) y además cuál sería una otra solución"
- (6) A - melhorar a educação, porque assim o povo vota melhor
- (7) D - é
- (8) F - [(incompreensível)] (Aulas do dia 5.6.1999 - primeiro momento)

Nesse excerto, pode-se verificar que os alunos tentam dar soluções ao problema levantado nas linhas 1-3 e 6-7, isto é, eles procuram respostas aos desafios e pode ser que busquem uma transformação da realidade, aliás, como pontua Freire (1980), quanto maior a conscientização, maior o compromisso de transformação que o homem assume.

Com base nisso, sugere-se que as aulas de língua espanhola podem conduzir à conscientização, pois está permitindo, por meio do diálogo, levar os alunos a estabelecerem entre eles relações de reciprocidade, ao ouvirem o que os outros têm a dizer, ao se posicionarem diante dos problemas e ao buscarem respostas para esses problemas.

A educação compreendida assim prioriza o diálogo e pode levar à conscientização, que deixa de ser uma tomada de consciência e passa a ser a sua superação, buscando uma inserção crítica na realidade desmitificada para melhor compreendê-la.

A primeira subpergunta de pesquisa

Ao problematizar as questões que sejam relevantes para os meus alunos e construir com eles um ensino/aprendizagem voltado aos seus interesses e às suas necessidades, até que ponto consigo promover o uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira?

Nesta análise, apresenta-se, a seguir, o uso da língua materna, da interlíngua e da língua espanhola.

A língua materna, a interlíngua e a língua espanhola

No primeiro momento da pesquisa, pode-se observar que a língua materna ocupa a maior parte das interações, e os alunos usam-na por serem principiantes. Mais tarde, mesmo havendo espaço para seu uso, ela vai cedendo lugar para a interlíngua e para a língua-alvo, e pode-se perceber que os alunos passam a usar muito mais essas últimas, principalmente a interlíngua.

Na seqüência, apresentam-se excertos em que se verifica esse uso:

- Excerto 7

- (1) P- bueno" ahora quiero ah' que intentéis presentar vale" con estas
- (2) Cuestiones (+) ganando lo que gana será que el pueblo puede pensar
- (3) en viajar" aquí en brasil
- (4) B-[no
- (5) P - bueno vamos a ver (+) será que el gobierno se preocupa con el
- (6) ocio del pueblo" ah" qué os parece"
- (7) E - bom se o governo se importasse com isso não ficaria aí
- (8) aumentando as tarifas (+) não é" (Aulas do dia 5.6.1999 - primeiro momento)

- Excerto 8

- (1) P - sí" puede ser' claro' (+) entonces ahora (incomprensível)
- (2) cualquier prohibicionismo (+) no es una solución" (+) [cualquiera

- (3) que sea la prohibición"]
- (4) C-[no:]
- (5) P-porqué"
- (6) C - porque to todos son libres para (+) elegir,
- (7) P- elegir,
- (8) C - lo que siendo bueno o no
- (9) P - lo que es bueno o no' entonces prohibir no resulta bueno"
- (10) B - no
- (11) C - ninguém vai seguir (Aulas do dia 25.9.1999 - segundo momento)

- Excerto 9

- (1) T- pero é é ya hablamos de ellos juntos con los otros né"
- (2) C - é que para nosotras la liberta sin limites es la é junción de todos
- (3) los temas (incomprensível) no se puede seguir la cabeza de los otros
- (4) W - hay un limite pero prohibir no'
- (5) P - sí sí entonces creo que estos limites sean importantes a vosotros
- (6) no"
- (7) J - (incomprensível)
- (8) W - pero no son todos los jóvenes que piensan así né"
- (9) N - no no ellos no quieren los limites (incomprensível)
- (10) ((Alguns alunos riem.)) (Aulas do dia 19.8.2000-terceiro momento)

Pode-se observar que, no primeiro momento, excerto 7, o aluno E usa a língua materna (linhas 7-8) para dar sua opinião a respeito do que está sendo questionado. Há que se observar que, nesse momento, os alunos são principiantes. Já no excerto 8, que ocorreu no segundo momento, há espaço para o uso da língua materna (linha 11), porém os alunos tentam se expressar usando a língua-alvo (linhas 4, 6, 8 e 10), no entanto eles usam-na de maneira um pouco tímida, procurando falar o menos possível. No terceiro momento, excerto 9,

os alunos, realmente, estão usando uma interlíngua (linhas 1 -3 e 8) para dar as suas opiniões, quase não dando espaço para a professora falar e procurando não mais usar a língua materna. Ressalta-se que, nesse momento, os alunos já estão no segundo ano de espanhol.

Dessa maneira, pode-se constatar que há uma competência de uso da língua espanhola, uma vez que os alunos passam a participar das aulas, sentindo-se responsáveis por ela, já que seus interesses e suas necessidades são levados em consideração, e, com o passar do tempo, esse engajamento nas aulas leva-os a usar mais a língua-alvo ou a interlíngua do que a língua materna.

Discussão dos dados

Pergunta norteadora: em que medida a minha prática de sala de aula é coerente com uma abordagem comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora) que pretendo implementar?

Nesta discussão, apresento o percurso de conscientização dos alunos e da professora-pesquisadora com relação à abordagem comunicativa e como esta se manifestava em sua prática, além de trazer a importância da pesquisa-ação na sala de aula de língua estrangeira.

Pode-se notar que a professora foi evoluindo na implementação de uma abordagem comunicativa, para, aos poucos, conseguir desenvolver-se em uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora). Isso pode ser observado durante o desenvolvimento dos três momentos, pela reflexão desenvolvida por meio dos diários, das discussões tanto com a orientadora como com a coordenadora pedagógica do centro de estudos de línguas, como ainda das conversas com os alunos, dos diários dos alunos voluntários, das avaliações de curso realizadas por todos os alunos e do envolvimento com a pós-graduação.

Esse não foi, no entanto, um processo fácil nem para a professora, nem para os alunos, e acredito ser natural essa dificuldade, que

faz parte do próprio processo de conscientização, caracterizado por Freire (1980), em que, em um primeiro momento, não existe uma consciência crítica, e sim uma consciência espontânea, na qual todos estão apenas vivenciando o momento. A seguir, são apresentados trechos do diário de pesquisa da professora-pesquisadora e da avaliação de curso de uma aluna:

Tentarei para as próximas aulas, primeiro, fazer mais leituras sobre a Pedagogia Freiriana e sua aplicação ao ensino de LE; segundo, preparar mais as aulas, levando em consideração o tempo de aula e o despertar da consciência crítica. (Diário de PP, dia 22.5.1999 - primeiro momento)

Eu não gosto do método de perguntar para os alunos o que querem aprender, eu prefiro que o professor passe a matéria que ele acha que é interessante e sirva para o nosso futuro. (Avaliação da aluna DP, dia 19.6.1999- primeiro momento)

Com essa avaliação, nota-se que nem todos os alunos compreendiam a proposta. O que se verifica, nos momentos seguintes, é que houve uma conscientização gradativa não só da professora como também dos alunos. Isso pode ser constatado nas avaliações de curso de uma aluna e no diário da professora:

Os debates em sala de aula foram ótimos, pois falamos o que pensamos e escutamos o que os outros pensam e assim as aulas se tornam legais, não fica uma rotina de professor, livro e aluno. Com os debates vimos a verdadeira sociedade em que vivemos. (Avaliação da aluna GT, dia 2.12.2000- terceiro momento)

Acredito que esteja conseguindo implementar mais e mais a proposta, parece-me que além de estar mais confiante, os novos alunos também o estão, e isso tem ajudado na implementação do projeto. Aquela insegurança detectada no semestre passado, posso relacioná-la com o que Freire (2000, p.46-8) sugere, da necessidade de conviver com as diferenças e saber respeitá-las, não impor as idéias, mas tentar convencer os alunos. Penso que ocorreu exatamente isso. (Diário de PP, dia 12.8.2000-terceiro momento)

Percebo que essas transformações ocorreram por meio da reflexão, dando à professora-pesquisadora a capacidade de sair de seu contexto, para distanciar-se dele, para admirá-lo e, objetivando-o, transformá-lo e saber-se transformada por sua criação, o que está de acordo com a pedagogia freiriana.

Considerações finais

Neste estudo, tentou-se verificar como se dá o uso da língua-alvo em uma sala de aula de língua estrangeira por meio da problematização. Constatou-se que a problematização é a ferramenta que pode desenvolver, por meio da interação entre os participantes, no caso entre professora-pesquisadora e alunos, a conscientização e o uso da língua espanhola, beneficiados pelo uso de tarefas que incluíam os temas referentes à realidade dos alunos.

Além de ser a pesquisa-ação um meio de desenvolver a reflexão e levar ao crescimento profissional, é um tipo de pesquisa que investiga a sala de aula, fazendo que o professor se envolva na investigação de sua própria prática e na produção de conhecimento.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BARTLETT, L. Teacher Development Through Reflective Teaching. In: RICHARDS, J. C., NUNAN, D. (Ed.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BIZÓN, A. C. C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- CLARK, J. L. *Curriculum Renewal in School Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

- DETTONI, R. V. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Lingüística, Línguas Clássica e Vernácula, Universidade de Brasília.
- ERICKSON, F. *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. Philadelphia, 1991. (Mimeogr.).
- ERICKSON, F., SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. *Sociolingüística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia*. Trad. Adriana Lopes. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, M. *Cruzando fronteiras: teoria, método e experiências freireanas*. Disponível em: <www.paulofreire.org.br>. Acesso em: 2000.
- GARGALLO, I. S. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.
- GATTOLIN, S. R. B. O. *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para a sua sistematização*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- MARTÍN PERIS, E., SANS BAULENAS, N. *Gente 1*. Barcelona: Difusión, 1997.
- _____. *Gente 2*. Barcelona: Difusión, 1998.
- NUNAN, D. Action Research in the Language Classroom. In: RICHARDS, J. C, NUNAN, D. (Ed.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

- PHILIPS, S. U. Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In: CAZDEN, C. B., JOHN, V. P., HYMES, D. (Ed.) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.
- RECH, M. D. *Conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- SCHLEPPEGRELL, M. Problem-posing in Teacher Education. *TESOL Journal*, v.6, n.3, 1997.
- SCHLEPPEGRELL, M., BOWMAN, B. Problem-posing: a Tool for a Curriculum Renewal. *ELT Journal*, v.49, n.4, 1995.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- WALLERSTEIN, N. The Teaching Approach of Paulo Freire. In: OLLER, J. W., RICHARD-AMATO, P. A. (Ed.) *Methods that Work*. Boston, 1983.

ÍNDICE REMISSIVO

- abordagem, 16
- abordagem audiolinguai, 85
- abordagem comunicativa, 85
- abordagem tradicional, 47
- administração da sala de aula, 40
- agrupamentos, 102
- ansiedade, 38
- antonímia, 100
- aprendizagem, 81
- aptidão, 123
- assimilação, 90
- associação, 100
- autoconfiança, 112
- autoformação, 26
- automaticidade, 120
- autonomia, 115
- avaliação, 88
- avaliação e tratamento do erro, 24
- avaliação oral, 97

- caderno de vocabulário, 88
- características pessoais dos professores, 40
- caráter colaborativo, 16
- caráter interpretativista, 21

- categorias de reflexão, 21
- cognato, 100
- competência lingüística, 86
- comportamento motivacional ativo
 - socializador, 40
- compreensão, 90
- compreensão oral, 111
- conhecimento estratégico, 112
- conhecimento lexical, 87
- conhecimento-na-ação, 18
- consciência, 112
- conscientização, 110
- conteúdo gramatical, 92
- contextualização, 86
- corpus*, 98
- correção, 100
- crenças, 21
- desenvolvimento lexical, 91
- desmotivação, 46
- diários, 84
- dicionário, 86
- diferenças motivacionais, 32
- dimensões ideológicas, 44
- discurso profissional, 17

- ensinar, 45
 ensino, 81
 ensino comunicativo de línguas, 16
 ensino e aprendizagem de línguas, 15
 ensino explícito, 99
 entrevistas semi-estruturadas, 84
 erro, 82
 esforço, 33
 estratégia de aprendizagem, 83
 estratégias, 83
 estratégias cognitivas, 102
 estratégias de consolidação, 101
 estratégias de descoberta, 101
 estratégias de determinação, 101
 estratégias de ensino, 83
 estratégias de memória, 102
 estratégias metacognitivas, 102
 estratégias sociais, 102
 estresse comunicativo, 95
 estudo de caso, 81
 etimologia, 86
 exemplificação, 99
 exercícios mecânicos, 94
 expectativa dos aprendizes, 32
 expectativa dos professores, 40
 exposição natural, 88
- facilitador de aprendizagem, 116
 falso iniciante, 118
 fase acionai, 39
 fase pós-acional, 39
 fase pré-acional, 39
 fluência, 92
 formação de professores, 15
 frustração, 122
- gramática, 82
 grau de conhecimento, 89
 gravações em áudio e vídeo, 84
- habilidades, 85
- imediatricidade dos professores, 49
 imitação, 89
 inferência, 99
 influência dos pais, 40
 influências na motivação, 40
 insumo, 122
 interação, 82
 interação em grupos, 86
 interação em pares, 86
 interação em sala de aula, 22
- leitura, 99
 léxico, 82
 léxico mental, 89
 língua-alvo, 22, 85
 língua estrangeira, 31
 língua materna, 85
 listas bilíngües, 86
 livro didático, 86
- mapeamento, 83
 memória de longa duração, 122
 meta, 34
 método gramática-tradução, 85
 metodologia, 87
 motivação, 32
 motivação como processo, 33
 motivação do professor, 40
 motivação extrínseca, 35
 motivação instrumental, 35
 motivação integrativa, 36
 motivação intrínseca, 35
 motivação prévia, 32
- negociação de significado, 87
- oralidade, 83

- papel do professor, 40
 paradigma qualitativo, 16
 paráfrase, 99
 participantes, 84
 perfil lexical, 83
 pergunta aberta, 96
 pergunta fechada, 96
 pesquisa etnográfica, 83
 prática dos professores, 32
 prática pedagógica, 16
 precisão lingüística, 86
 processo, 123
 processo de ensino/aprendizagem, 32
 produção oral, 83
 proficiência, 110
 proficiência lingüística, 91
 proficiência oral, 86
 pronúncia, 100
 protocolos verbais, 118
- questionários, 84
- reconhecimento, 89
 reconstrução da prática docente, 17
 recuperação, 101
 recursos visuais, 100
 reflexão, 16
 reprodução, 90
 reprodução da ideologia, 48
 retenção, 100
- sala de aula, 82
 satisfação, 34
 senso comum, 48
 sinonímia, 99
 soletração, 100
- taxonomia, 112
 teoria behaviorista, 86
 teste oral motivado, 97
 testes, 84
 teste-t, 97
 tradução, 85
 transcrição, 97
 turno, 96
- unidade de significado, 120
- variação lexical, 83
 variáveis biológicas, 37
 variáveis de diferenças individuais,
 37
 variáveis experienciais, 38
 vocabulário, 82
 vocabulário ativo, 88
 vocabulário ativo livre, 83
 vocabulário ativo controlado, 88
 vocabulário passivo, 88
 vocabulário produtivo, 88
 vocabulário receptivo, 88

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

Papel: Offset 75 g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

V edição: 2004

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Sidnei Simonelli

Produção Gráfica

Anderson Nobara

Edição de Texto

Nelson Luis Barbosa (Assistente Editorial)

Carlos Villarruel (Preparação de Original)

Ada Santos Seles (Revisão)

Editoração Eletrônica

Lourdes Guacira da Silva Simonelli (Supervisão)

Luis Carlos Gomes (Diagramação)

Douglas *Altamiro Consolo* é bacharel em Lingüística, mestre em Lingüística Aplicada pela Unicamp e doutor pela Universidade de Reading, Inglaterra. E docente em Língua Inglesa e Lingüística Aplicada na UNESP Câmpus de São José do Rio Preto - SP

Mana Helena Vieira-Abrahão é bacharel e licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo, mestre e doutora em Lingüística Aplicada pela Unicamp. Atua como docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP Câmpus de São José do Rio Preto - SR

Ao discutir a atuação de professores de segunda língua ou língua estrangeira, este livro reúne trabalhos realizados a partir de dissertações de alunos das primeiras duas turmas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, da área de Lingüística Aplicada.

Os trabalhos analisam diversas situações de ensino/aprendizagem e oferecem sugestões de encaminhamento de novas investigações. Estimulam assim o desenvolvimento de novas pesquisas, fortalecendo, cada vez mais, a área de Lingüística Aplicada. A coletânea é de especial interesse para a formação de pesquisadores e professores de línguas, pois apresenta estudos que discutem assuntos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos escolares nacionais.

Editora
UNESP

ISBN 85-7139-516-0



9 788571 395169

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](#)