



Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación
Universidad de la República



Enseñanza de portugués a hispanohablantes

Investigación y reflexión a partir de análisis de aulas

Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando (compiladoras)

blanco

blanco

Enseñanza de portugués a hispanoablantes

Investigación y reflexión a partir de análisis de aulas

Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando
(compiladoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de la República
Unión Latina

ÍNDICE

Presentación7

- 01 | Fizeram a minha cabeça: quero ser comunicativa**
ROSSANA GENTA13
- 02 | Como ensinar gramática dentro de uma abordagem comunicativa**
M^a CECILIA FACELLO DE BLANCO31
- 03 | Línguas próximas: amigas ou inimigas do método comunicativo?**
LUCIANA BRUZZONE43
- 04 | Estratégias docentes para o uso oral do PLE em sala de aula. Como a ação docente pode contribuir para uma melhor proficiência na oralidade**
SIMONE FRANCISCO AVENATTI53
- 05 | Em que medida e com que frequência insisti no uso dos conectores metadiscursivos na interação conversacional (professor-aluno) como andaimes vertebrais na construção conjunta e engajada de formas de discurso que configurassem práticas de diálogo, embates e contestação?**
CONSUELO VÁZQUEZ73
- 06 | Reflexão crítica de uma professora de PLE desde que se inicia na prática de dar aulas e mudanças pela auto-observação e a observação de terceiros**
ALEJANDRA PÉREZ FAVERIO93

Copyright ©Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -
Universidad de la República, 2006

Copyright ©Unión Latina, 2006
18 de Julio 948/102 - Tel.: 902 43 48
E-mail: ulatur@internet.com.uy

Cuidado de la edición: Beatriz Gabbiani / Virginia Orlando

Diseño de portada: ludo.com.uy
Diseño interior: Lic. DG Ramiro Ozer Ami

ISBN 9974-0-0324-5

PRESENTACIÓN

07	Observação acerca de as perguntas da professora e as respostas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira RITA MENONI103
08	As perguntas do professor de PLE: levam em consideração o aluno como ser social? NILDA TABORDA125
09	<i>Por que eles não falam português?</i> A afetividade na aprendizagem de PLE DINA POUSA BENTOS145
10	A importância de criar um vínculo afetivo adequado no primeiro contato da interação grupal para favorecer a comunicação oral dos alunos. ENIR LLAGUNO169
11	A interlíngua e o tratamento dos erros na produção escrita em alunos adolescentes aprendizes de português língua estrangeira. SUSANA SOSA185
12	Análise de erros na expressão oral de alunos de nível avançado SIMONE DE SALLES GRAFFUNDER.....199
	<i>Referencias bibliográficas</i>215

Esta publicación es el resultado del trabajo realizado por un conjunto de personas en el marco del **Diploma de Especialización en la Enseñanza-Aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera** ofrecido por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con el apoyo de Unión Latina entre julio de 2003 y diciembre de 2004. Como parte de los requisitos del Diploma, los asistentes debieron realizar monografías, y presentamos en esta ocasión resúmenes de algunas de las monografías elaboradas durante el 2005, una vez culminados los cursos del Diploma. A modo de presentación de las mismas, nos gustaría relatar brevemente la historia del proceso que llevó a este “producto” y hacer algunos comentarios acerca de las ideas centrales que guiaron al mismo.

La formación de profesores de portugués

En 1991, con la firma de los tratados del MERCOSUR, los países integrantes del mismo se comprometieron a enseñar las dos lenguas regionales (español y portugués) sin especificar en qué nivel de la enseñanza. Si bien no ha habido aún una propuesta de enseñanza masiva del portugués en nuestro sistema educativo, tanto la educación pública como la privada han incorporado programas de enseñanza de portugués, entre los que es necesario destacar al Programa Centro de Lenguas Extranjeras de ANEP, el único de carácter nacional (optativo, no obligatorio) y sin lugar a dudas el de mayor alumnado.

Mientras tanto, al día de hoy no existe en las instituciones de educación pública del Uruguay formación docente a nivel de grado en el área de portugués como lengua extranjera (como tampoco su contrapartida regional, es decir español como lengua extranjera).

En el año 1994, a partir de una idea original del Profesor José Carlos Paes de Almeida Filho y de la iniciativa conjunta de la Universidad de la República, el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, el Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (ICUB) y la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), se ofrece por primera vez en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación un **Diploma de Especialización en la**

Enseñanza-Aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera. El mismo constó de siete cursos que se llevaron adelante entre agosto de 1994 y agosto de 1995 y estuvieron a cargo de profesores de la UNICAMP coordinados por Almeida Filho¹.

Lamentablemente, esta experiencia no pudo volver a repetirse hasta el año 2003, en que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación repitió la propuesta con la colaboración en esta ocasión de Unión Latina². En esta segunda edición, los cursos estuvieron a cargo de tres profesores de universidades brasileñas (entre ellos, el propio Almeida Filho) y cuatro profesores locales³, coordinados por quienes hemos realizado la presente compilación de trabajos. Al igual que en la primera edición, fue ésta una experiencia enriquecedora y en este caso, además, de fortalecimiento del equipo local que trabaja en las áreas de la lingüística aplicada y el portugués.

El Diploma de Especialización es una propuesta de posgrado (los asistentes tienen en todos los casos títulos de grado⁴) que gira en torno a la lingüística aplicada como eje central. Es así que los cursos *Lingüística Aplicada: Pressupostos para o Ensino do Português como Língua Estrangeira* y *Metodologia da Pesquisa Aplicada no Ensino de Língua Estrangeira*⁵ se presentan como el marco teórico en el que se basa la organización de todo el Diploma y la metodología que guiará las monografías finales de cada asistente. El tercer curso que relaciona a estos dos directamente con el ejercicio docente es *Metodologia do Ensino de Português-Língua Estrangeira*⁶, asignatura que se complementa con la observación de clases y el análisis de las mismas desde un punto de vista didáctico.

Investigación y docencia en el área de las lenguas extranjeras

La investigación acerca de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras ha sido uno de los principales centros de interés del área de la lingüística

1. En la primera edición del Diploma, los profesores a cargo de los cursos fueron: José Carlos Paes de Almeida Filho, Marilda Cavalcanti, John Schmitz, Elizabeth Fontão, Ataliba Teixeira de Castilho y Paulo Franchetti.

2. Vaya aquí un agradecimiento muy especial a Unión Latina y en particular al Director de la Oficina de Montevideo, Lic. Thomas Lowy, puesto que su apoyo nos permitió no sólo complementar de forma importante la financiación con la que contaba la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para este Diploma, sino además la realización de la presente publicación.

3. En la segunda edición, los profesores fueron José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP), Margarete Schlatter (UFRGS), Mirta Groppi (USP), Beatriz Gabbiani, Laura Masello, Virginia Orlando y Edith Vieira (todas de la Universidad de la República).

4. En función de la situación local, donde, como ya comentamos, la formación específica de grado es inexistente, los títulos de los asistentes (en líneas generales, profesores de portugués en actividad) son de áreas tales como traducción de portugués, profesorado de idioma español o lengua extranjera, sociología, e incluso disciplinas ajenas a las áreas de lengua o educación.

5. A cargo de las profesoras Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando respectivamente.

6. A cargo de la profesora Laura Masello.

conocida como lingüística aplicada. Si bien inicialmente esta disciplina pudo ser entendida como la mera aplicación de teorías lingüísticas que se traducían en la elaboración y empleo de técnicas de enseñanza, en las últimas décadas es posible apreciar que desde la misma se contribuye a la investigación lingüística con un corpus de producción teórica importante⁷. La labor del lingüista aplicado se concibe como un circuito que comienza por la identificación de temas de investigación referidos a las conductas comunicativas -presentes en diversos ámbitos y situaciones- cuyo estudio promueva la maduración profesional, sigue con el trabajo de análisis enmarcado teóricamente para la interpretación adecuada de los hechos de la realidad comunicativa estudiados en la práctica, y se cierra al realizar una devolución de los resultados de la investigación a la situación comunicativa tomada como punto de partida (Cavalcanti 1990, cf. Moita Lopes 1996, Bohn 2002 y Leffa 2002⁸).

En esta visión, los profesores de lenguas extranjeras asumen nuevas responsabilidades en lo concerniente a la reflexión y producción de saberes “teóricamente informados” (Prahbu 1990⁹), y se ven posicionados de otra forma en lo concerniente a la dependencia / sumisión a otros saberes, propuestos “desde fuera” del salón de clase por los “expertos”.

Si en tradiciones anteriores de la propia lingüística aplicada los profesores eran concebidos pura y exclusivamente como la “mano ejecutora” de las propuestas elaboradas por los productores de teoría (entiéndase aquí por tales a los lingüistas aplicados de los años cuarenta a sesenta por lo menos), en el nuevo panorama se aboga por un cambio de situación. Asistimos a la expresión de nuevas expectativas con relación al alcance y la incidencia efectiva del trabajo del profesor, percibido (y deseado) ahora como un profesional reflexivo, con una postura que lo involucre en un trabajo de permanente interacción entre la teoría y la práctica (Celani 1996¹⁰), capaz de abordar con madurez de criterios el proceso de enseñanza - aprendizaje.

7. Cf., a modo de ejemplo, Leffa, V. (s/d) (comp.) **TELA (Textos en Lingüística Aplicada)** 2. Publicación electrónica de la Revista Linguagem & Ensino de la Universidade Católica de Pelotas. Reúne anales de congresos, periódicos, libros, decenas de tesis de doctorado, más de cien tesis de maestría y más de doscientos trabajos de investigadores brasileños.

8. Cavalcanti, M. (1990) “Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada”. **Anais do 1º InPLA**. (pp. 41-48.)

Moita Lopes, L.P. (1996) **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras. Bohn, H. (2002) “Lingüística Aplicada e contexto brasileiro: reflexões e boa prática”. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. SONOPRESS: Manaus. Leffa, V. (2002) “A Lingüística Aplicada e seu compromisso com a sociedade” **Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. SONOPRESS: Manaus.

9. Prahbu, N. S. (1990) “There Is No Best Method – Why?” **TESOL QUARTERLY**, Vol. 24, No. 2. (pp. 161-176.)

10. Celani, M.A.A. (1996) “O perfil do educador de ensino de línguas: o que muda?”. **I ENPLE**: Florianópolis.

Los profesores de lenguas extranjeras se ven enfrentados día a día con un conjunto de opciones de las cuales debe seleccionarse aquella considerada más adecuada para un propósito concreto. Una vez que se selecciona una opción, esta se vuelve decisión, ya sea a nivel de *planificación* - instancias previas al trabajo en el salón de clase -, como de *interacción* - durante el trabajo en el salón de clase - y de *evaluación* - actividades de seguimiento del trabajo en el salón de clase (Richards y Lockhardt 1998, cf. Almeida Filho 1993¹¹). Lo que se busca ahora es que tales opciones y decisiones sean realizadas en función de criterios propios, contruidos en base a una reflexión sobre los diversos aspectos involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las lenguas extranjeras que acompañe la práctica cotidiana dentro del salón de clase.

Precisamente, se concibe como llave de acceso necesaria para esa reflexión la familiarización de los profesores –tanto en formación como en ejercicio- con prácticas de investigación que, implementadas dentro del salón de clase, les habiliten a la revisión de sus acciones cotidianas desde una perspectiva más amplia y enriquecedora (cf. Cavalcanti y Moita Lopes 1991¹²). Tal revisión presupone a su vez una aproximación a la enseñanza – aprendizaje en términos de proceso antes que como un mero producto, que conlleva la necesidad de interpretar la “ecología inmediata” de las acciones comunicativas en el contexto en que se enmarcan. La metodología interpretativista (Erickson 1986¹³), de corte etnográfico, se presenta como la aproximación más adecuada a tales fines, en tanto que investigación observacional participativa que busca dar cuenta de la “micropolítica” o encuadre local de los eventos comunicativos en los diferentes ámbitos y situaciones. La observación participativa posiciona al investigador como un actor involucrado en los eventos analizados, que en el caso de referirse a la propia práctica (Cochran-Smith y Lytle 1993¹⁴, entre otros) solapa en un mismo sujeto los roles de investigador y profesor.

En este marco, pues, se inserta la propuesta de trabajo que fue prevista en la asignatura *Metodología da Pesquisa Aplicada no Ensino de Língua Estrangeira* del Diploma, en diálogo permanente con las otras dos asignaturas troncales del mismo. A lo largo del

11. Richards, J.C. y Ch. Lockhart (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge Univ. Press: Madrid. Almeida Filho, J.C.P. (1993) *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.

12. Cavalcanti y Moita Lopes, L.P. (1991) “Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro”. *Trab.Ling.Apl., Campinas*, (17). (pp. 133-144.)

13. Erickson, F. (1986) “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós. (pp. 194-294.)

14. Cochran-Smith, M. y S. Lytle (1993) *Inside / Outside. Teacher Research and Knowledge*. New York & London: Teachers College Press.

dictado del curso, se buscó reflexionar acerca de diversos aspectos constitutivos de la práctica de la enseñanza – aprendizaje de portugués como lengua extranjera, al tiempo que se elaboró un itinerario de investigación¹⁵ que cada participante del Diploma debería desarrollar luego y cuyos resultados se volcarían en el trabajo monográfico final (requisito último para la aprobación del Diploma). A los efectos de abrir un espacio de intercambio, seguimiento y apoyo de dicho itinerario, se trabajó durante un semestre también en instancias de encuentros individuales con los referidos participantes, ahora profesores / investigadores.

La presente publicación

Esta publicación recoge, como anunciábamos en el inicio, un conjunto de dichos trabajos de investigación, condensados por las autoras a partir de las monografías presentadas. Los mismos han sido conservados en portugués, tal y como fueron presentados originalmente, sin alterar su contenido ni su estilo, en el entendido que son las voces de las participantes, las profesoras / investigadoras, las que deberían hablar en esta compilación.

El conjunto de trabajos no fue sometido a proceso de selección alguna, y se tuvo en cuenta exclusivamente, además de la decisión voluntaria de participar en la publicación, el hecho de haber cumplido con determinadas instancias formales internas al Diploma.

En todos los casos se ha preservado la identidad de las instituciones a las cuales refiere el contexto analizado, así como la de los actores en éste involucrado, requisito necesario en el marco de este tipo de investigación. Los lectores, entonces, no sabrán en qué instituciones se realizaron las observaciones. Sin embargo deben saber que se realizaron las solicitudes de permiso correspondientes y que los responsables de las instituciones involucradas apoyaron esta tarea, razón por la cual deseamos agradecerles muy especialmente su respaldo y confianza. Sin la posibilidad de realizar estas observaciones sistemáticas obviamente no se hubieran podido hacer los trabajos de investigación aquí presentados.

15. El requisito de aprobación para el módulo consistió en la elaboración de la propuesta de investigación, donde se realizó especial énfasis en tres puntos: 1. la capacidad de organizar una revisión de la bibliografía especializada existente en torno a la temática en cuestión, 2. la construcción de una formulación adecuada de las preguntas de investigación y 3. la previsión relativa a los recursos metodológicos empleados para la implementación de la investigación.

Por último, cabe señalar que para la elaboración del itinerario de investigación fueron previstas tres áreas de interés: 1. la interacción profesor / alumno, 2. la interlengua y 3. las estrategias de aprendizaje. Las preferencias personales han llevado a concentrar los trabajos fundamentalmente en las dos primeras temáticas, aunque muchos de ellos incluyeron encuestas que, entre otras cosas, indagan también sobre preferencias por estrategias de aprendizaje. A su vez, el enfoque de cada trabajo enfatiza distintos aspectos de estas áreas temáticas. Así, en el área de la reflexión sobre la interacción en el salón de clase, los trabajos de Genta, Facello y Bruzzone se concentran en el abordaje comunicativo, sus características y alcances (con énfasis en la evaluación en el caso de Bruzzone), en tanto que los trabajos de Francisco Avenatti, Vázquez y Pérez analizan las estrategias docentes (y especialmente la evolución de la propia práctica en el caso de Pérez). Por su parte, Menoni y Taborda estudian las preguntas realizadas en el aula mientras que Pousa Bentos y Llaguno abordan el tema de la afectividad. Finalmente, los trabajos de Sosa y Graffunder se concentran en la interlengua y el análisis de errores. Hemos resuelto presentar los trabajos en ese orden, de acuerdo a sus afinidades temáticas.

Resta solo, entonces, manifestar nuestra satisfacción por compartir ahora, con los lectores, el fruto de un camino transitado a lo largo de la edición 2003 – 2004 del **Diploma de Especialización en la Enseñanza-Aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera** que esconde, por detrás, caminos personales de reflexión y maduración, así como tiempos de trabajo y discusiones conjuntas enriquecedoras también para nosotras. Para que estos caminos pudieran abrirse, fue necesario que contáramos con el apoyo de muchas personas, entre quienes queremos destacar particularmente a todo el plantel docente que participó no sólo con solvencia y profesionalismo, sino además con su compromiso personal con este proyecto.

Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando (Compiladoras)

Fizeram a minha cabeça: quero ser comunicativa

ROSSANA GENTA

Introdução

Este resumo mostra parte da pesquisa desenvolvida no trabalho monográfico sob o título: *A difícil travessia do ensino tradicional à abordagem comunicativa: duas experiências*, que tinha como objetivo por um lado, desvendar o que acontece com a produção- em particular a oralidade- dos aprendizes hispano- falantes de um curso de português inicial de não imersão ao ser promovida uma verdadeira interação mediada por insumos (material e professora) comunicativos. E, por outro, mostrar/ questionar o lugar da língua materna nessa situação.

O título responde ao fato de ter decidido desenvolver o trabalho em parceria com uma colega pertencente ao mesmo contexto de ensino. Após enfrentar vários *icebergs*, as pesquisas foram separadas no papel, porém, mantiveram o propósito inicial de ser um “estudo compartilhado”.

Conforme postula Almeida Filho (1993, 1996), o processo de ensino de línguas estrangeiras- a operação global de ensino de línguas- abrange um conjunto de atividades relacionadas com quatro dimensões: planejamento das unidades do curso; produção de materiais de ensino (ou a seleção deles); as experiências na, com e sobre a língua- alvo realizadas com os alunos; e a avaliação do rendimento dos alunos, auto- avaliação do professor e avaliação externa do seu trabalho. Trata-se de fases intimamente relacionadas e influenciadas por uma dada abordagem que orienta as decisões e ações do professor no processo de ensinar.

Nosso alvo era atingir a badalada abordagem comunicativa, em particular a tendência progressista, já que o contexto de ensino manifestava-se como a situação ideal.

Este resumo pretende mostrar apenas os aspectos relacionados com a interação em

sala de aula sem detalhar os preparativos da “viagem” que dizem respeito ao planejamento e à elaboração do material didático.

A pesquisa

O contexto de ensino foi descrito com base nas considerações de Gabbiani (2002: 10-11) que reconhece a presença de, pelo menos, dez componentes em todo contexto educacional, a saber: situação, destinatários, professores, recursos, objetivos, enfoque, técnicas, avaliação, língua, material didático.

Neste caso, trata-se de um curso ministrado na escola técnica de jornalismo, com finalidades específicas, duração de aproximadamente 65 horas/ aula e que conclui com uma avaliação obrigatória nos moldes de um exame “convencional” - prova escrita e oral.

O público alvo é formado por falantes de espanhol na faixa etária de 20 a 30 anos, de nível terciário. Cabe mencionar a expectativa dos aprendizes de se comunicarem adequadamente em português, que foi explicitada no início do curso.

A metodologia da análise é do tipo etnográfico, introduzindo aspectos próprios da prática reflexiva já que a pesquisa recai nas professoras envolvidas.

A escolha dos instrumentos de coleta de dados demonstra haver triangulação de pontos de vista e de instrumentos com o intuito de minimizar a subjetividade. Foi realizada a gravação em áudio e transcrição parcial de dez aulas de 45 minutos, a elaboração de questionários (fechados e abertos) e de entrevistas professor/ aluno junto com a análise do diário das professoras e dos diálogos com a outra professora (a cada 3 horas/ aula), “intercâmbios retrospectivos” no dizer de Orlando (2001).

Análise dos dados

A fim de guiar a análise, usamos como bússola, algumas perguntas, seguidas da transcrição de algumas seqüências interativas, e excertos dos diários, das trocas das professoras e das entrevistas professora- aprendizes.

Quais as características do grupo de aprendizes? Como se apresentam?

O grupo se apresentou entrosado, amigável, participativo, respeitoso do outro e com muita vontade de aprender. Ainda, demonstrou interesse e preocupação tanto por aspectos comunicativos e culturais quanto por aspectos de sistematização lingüística e por compreender correções e itens gramaticais.

Em geral, questões referidas a fatores afetivos que dificultam a aprendizagem parecem não ter sido relevantes na produção dos aprendizes. Ao analisar a hipótese do filtro afetivo (Krashen, 1982) apenas a ansiedade em se comunicar estaria contra a aquisição da língua já que os aprendizes demonstravam uma alta motivação e uma auto- confiança elevada decorrente da profissão por eles escolhida.

Parece não ter acontecido desencontro entre o material didático e os interesses da maioria dos alunos desse curso. Os temas e tópicos selecionados foram classificados como relevantes de acordo com o questionário final de avaliação do curso.

Quais as características de uma aula para iniciantes?

De acordo com Echavarría e Gomes (2000), os cursos para iniciantes têm características particulares como a evidente progressão e a comunicação desde o primeiro momento devido à proximidade tipológica.

Podemos acrescentar que, por causa de seu perfil profissional, estes aprendizes apresentariam alto potencial para a capacidade comunicativa, o que nos leva a supor características como falta de inibição e alta capacidade de risco.

Que tipo de atividades são propostas para promover a produção oral?

As atividades tentaram ser variadas abrangendo a discussão geral e em grupos, a leitura de textos, a interpretação de anúncios publicitários e vinhetas, a compreensão de textos orais.

Como os tópicos são apresentados?

Observou-se a alternância de apresentação a partir de um texto oral ou escrito e a partir de perguntas pessoais.

Como ocorrem as interações? Que estratégias são usadas para organizar a interação verbal?

De modo geral, a professora propõe as atividades assumindo a condução da aula. É ela quem: propõe o tópico para iniciar a conversa; solicita concordância ou discordância; motiva a participação; solicita esclarecimentos; promove o contraste cultural; muda de tópico; resume idéias, as organiza e propõe reflexão sobre elas, usando assim a LA de forma autêntica e natural e enfatiza temas do universo do aluno.

A seguinte **seqüência comunicativa** pode ser ilustrativa de algumas das formas de agir da professora.

((A atividade foi iniciada ao repartir uma vinheta de Quino))

1. P. Vamos ver... o que Quino nos diz nesta vinheta ...

((silêncio))

2.P. Fx, o que acontece no primeiro quadrinho? Você pode começar a descrição?

3. Fx Eh...Un hombre...

4. [Oi?!]

5. Fx Um home está ... corriendo

6. Ax correndo

((...))

21. P. cês acham que... que a história termina aí? Tem um acaba...um final?

22. AA. no [não]

23. P. Claro, está faltando o último quadrinho... que que cês imaginam que ... aparece

24. Gx. Llegá al

P. [chega no]

Gx. Chega no ... na casa ...

((Continua a elaboração de outras hipóteses e logo depois, entrego o último quadrinho. Terminada a história peço para eles, enquanto jornalistas, escreverem a notícia de que o ladrão foi pego pela polícia))

30. P. antes de começarem e como eu sei que vocês são ótimos . jornalistas... vamos organizar o texto... qual é mesmo a técnica que cês usam?

31. Jx. Primero el qué, después el lugar o cuándo...

32. P. Então... vamos lá

A transcrição evidencia a alternância entre o pedido de participação ao grupo e a um aluno em particular (linhas 1 e 2). Também a solicitação de concordância (linha 21), a ênfase no universo do aluno e o pedido de esclarecimento (linha 25). A professora quer “aprender” o que, com certeza, os alunos têm a ensinar. Ainda está presente a ajuda/motivação para a aluna Cx.

Para guiar a interação, a professora age de diversas formas conforme o objetivo particular da atividade. Para introduzir um tópico de conversa ou iniciar uma atividade,

dirige-se ao grupo esperando a participação espontânea de algum deles. Para envolver aprendizes que não intervêm por timidez ou insegurança, dirige-se a um aluno ou a um pequeno grupo.

Mesmo que a intenção da professora tenha sido a preferência pelas perguntas ou pedidos ao grupo em geral, esta forma foi diminuindo bem porque o uso da língua materna surgia com muita freqüência e quando solicitado para mudar de código, o aprendiz abandonava a produção bem porque apareciam os monopolizadores de turno.

Quanto ao tipo de perguntas elaboradas, podem ser observados os tipos categorizados por Richards & Lockhart, (1998:172-174): perguntas de procedimento, convergentes e divergentes .

Estes autores salientam, também, a necessidade de levar em conta o tempo de espera. Apesar de não ser um fato explicitamente reconhecido pela professora, observou-se, em variadas ocasiões, que ela espera muito pouco (1-2 segundos), demonstrando um alto grau de ansiedade que pode prejudicar a elaboração da resposta.

Às vezes não sei o que fazer para evitar ou minimizar o uso da língua materna. Hoje, usei como estratégia dirigir a pergunta a um aluno em particular sem esperar que falassem espontaneamente. Quando perguntados pareciam sentir uma espécie de pressão e tentaram falar em português. Acho que desse modo eles perceberam que estavam em uma aula de língua estrangeira. (Excerto do diário da professora)

A professora 1 explicou: Quando eles falam em espanhol, eu digo: “Fale em português”. Discutimos a postura (um pouco?) autoritária desta intervenção embora a entonação pudesse marcar uma diferença. Mas o que acontece com a espontaneidade? Será que assim a gente é comunicativa? Devemos encontrar outras formas para eles não mudarem de código. A professora 2 acrescentou: a estratégia que eu uso, às vezes, é dizer: “Não estou entendendo. O que você está falando?”. Outras vezes, um aceno já é suficiente

Ao passar de uma atividade para outra, houve um corte abrupto. Deveríamos pensar em estratégias para que não fosse tão marcado. (intercâmbio retrospectivo)

A seqüência a seguir, mostra uma interrupção na atividade, fato que foi revelado na gravação e do que a professora não era ciente.

P. Isso ficou claro, não ficou?

AA. si (sim)

P. Vamos ver, o que vocês acham que está sendo publicitado neste anúncio?

Após ouvir a gravação, a professora “confessou”

... *Estava incomodada, porque quando opinam, sempre usam o espanhol e não tem jeito... aliás, não encontro um jeito.* (Intercâmbio retrospectivo)

Que formas são usadas para incentivar a produção oral?

São variadas e incluem desde não corrigir os erros imediatamente; alterar a formulação da pergunta a fim de esclarecer ou de dar mais tempo para a organização da resposta; ser um andaime, no sentido de Vygotsky, ora fornecendo a palavra necessária para a conclusão da idéia ora pedindo ajuda aos pares; até apenas usar sinais conversacionais como recursos que não acrescentam nada de novo nem alteram o que está sendo exposto, mas que indicam pedidos de confirmação (como *assim?*), demonstrações de surpresa (*hein?*), de entendimento (*tá*) ou de acompanhamento (*ahã, mhm*)

Para mim é quase impossível não corrigir, surgem os conflitos, por um lado, eu sei que o aluno pode abandonar a mensagem se eu interromper para corrigi-lo no momento; por outro, eu sinto que ele vai achar que está falando “bem”, que se comunica em português, e lá vem a “famigerada” fossilização. Às vezes me controlo mas o “pero” me descontrola, por exemplo. (intercâmbio retrospectivo)

Como os alunos reagem?

Se bem que a maioria dos alunos intervém espontaneamente porque estão motivados, alguns devem ser solicitados a participar. Deveríamos, portanto, considerar o *habitus* dos aprendizes. Eles têm culturas, estratégias e estilos diversos de aprender, de acordo com seus interesses, motivações, expectativas, habilidades e personalidade. Respeitar a grande ou pequena participação é imprescindível se o objetivo é uma interação descontraída.

As formas de agir dos aprendizes poderiam ser classificadas nos itens a seguir: aceitam a proposta e a resolvem; se apoiam na professora perguntando tudo: respondem em tom baixo, com muitas pausas; se recusam a responder; arriscam, se preocupam por transmitir informações e não pela competência lingüística; usam a LM, sem qualquer tentativa de interlíngua, arriscam e inventam, chegam a perder a consciência de que estão inventando; participam apenas quando solicitados e com intervenções breves (monossilábicas); se apoiam na escritura, em trabalhos grupais.

Com a determinação do perfil do aprendiz, através do questionário inicial, constatou-se uma contradição que deveria ter sido estudada. Os estudantes manifestaram, por exemplo, a importância da gramática (80%) para se sentirem capazes de produzir na língua alvo porém preferiam que as atividades em sala de aula fossem do tipo “comunicativas”.

Para chegar a conclusões aprimoradas deveríamos ter acompanhado essas “necessidades” ou formas de aprender no decorrer do curso. São “portos” que não visitamos neste estudo, no entanto, eles estão marcados para próximas viagens.

A modo de exemplo se transcrevem, a seguir, trechos que mostram uma atividade de elaboração de hipóteses a partir da silhueta de um anúncio classificado que tem como título “Não sei”, seguida da leitura para a confirmação ou reelaboração. Finalmente, os estudantes elaboram perguntas para uma possível entrevista.

13. P Vamos ver..dá pra ser um produto alimentício.. por quê? ...
14. Fx No tengo idea profe
15. Mx [[Não tem um gominha aí]]
16. P Sim .. Mas eu gostei de todas .. E você ...?
17. Jx De uma situação ...
...
45. Lx pide.. todas las exigencias .. digo.. está buscando trabajo...
46. Gx Él deja bien claro que lo que sabe hacer.. es otra cosa que es vender...
47. P Exato
48. Gx Él no está para hacer pinta ni nada.. él está para vender..
49. P É isso...
50. Jx Qué es gravata?
51. Gx Corbata
...
109. Gx Ah perdón... pido las disculpas del caso puede repetir... pode?
110. Vx Pode. Quanto costou o anúncio?
111. Gx O anúncio no jornal de Curitiba costou... no sé cuánto...
112. Lx Cem reais
113. Gx Cem reais
...
118. lx Quando você escreveu este anúncio achou que receberia tantas

propostas de trabalho como recebeu?

119. Jx Sim

120. ((risos))

...

140. P Sem importar a quem... tá certo... tudo bem... vai... faz a pergunta ...
pergunta Ox... eles vão fazer a

141. pergunta

142. Ox Yo tengo que contestar?

...

151. Nx Você se acostou com a esposa do chefe

152. ((Risos))

A primeira constatação diz respeito ao uso da língua materna por parte dos aprendizes, com escassas tentativas de usar a língua alvo, nas primeiras 94 linhas. Isso acontece geralmente quando eles se comprometem com a atividade e “fazem questão de” dar suas opiniões. O questionamento é: *Será por falta de elementos lingüísticos ou simplesmente pelo fato de saber que todos, dentro da sala, entendemos o que está sendo falado?*

Quando os alunos são solicitados para elaborarem as perguntas em duplas, eles “sabem” que devem tentar o uso da língua alvo (reconhecem e aceitam o papel de aprendizes). Observamos resposta monossilábica (linha 119, aluna Jx), pedido de ajuda aos colegas (linha 111, Gx), uso da capacidade de risco e “criação” de palavra (linha 151, Nx) e tentativa de negação a responder (linha 142, Ox), como momentos marcantes durante a interação. A caracterização dos alunos reforça sua atitude, por exemplo, Gx que é claramente monopolizador dos turnos, não hesita em pedir ajuda aos colegas mostrando uma personalidade extrovertida; Jx faz tentativas de falar em português apenas quando conhece a palavra (linha 17) e manifesta preocupação pelo significado do vocabulário novo (linha 50); Ox, o mais introvertido da turma, hesita nas respostas, faz silêncios e “espera” que os colegas tomem o turno.

Fica evidenciada nas transcrições a importância da personalidade do aprendiz na interação. O aluno extrovertido pode desenvolver a competência lingüístico- comunicativa sem maiores problemas. No entanto, cabe se questionar a respeito da validade do ensino comunicativo para o aprendiz introvertido. *Será que para ele não é um obstáculo e ele poderia desenvolver sua competência com uma abordagem tradicional?*

Algumas das diferenças acima elencadas poderiam ser explicadas de acordo com a tipologia de estratégias de comunicação de Faerch y Kasper (1983, apud Santos Gargallo, 1999).

Nas seqüências abaixo, outras características são evidenciadas.

Depois da leitura de um texto titulado “A mentira, você usa?”, e de discutir o conteúdo, a professora pretende promover o bate-papo. De início, a professora dirige a interação com perguntas diretas a cada aprendiz, escolhendo primeiramente os estudantes mais extrovertidos.

P. Nx, você já mentiu?

Nx. Nunca... jamais

AA. está mintiendo ((risos))

P. E você?

Gx. Eu... no... não ((fala incompreensível)) no estoy de acuerdo ... porque ...

P. Vamos ver... vai a pergunta ... eh... assim... em.. geral... Vocês nunca... ah... disseram uma mentirinha? ... podem ... confessar... confessem para o...colega do lado

AA. Noooooo ((incompreensível))

((os alunos começam a conversar com o colega, no entanto, eles falam em espanhol))

Uma vez colocado o tópico, a professora pretende sair de cena e o espanhol “se instala”. Obviamente, neste caso, não é possível observar mecanismos de autocorreção, nem tipo de interferências.

Novamente, a professora começa a dirigir:

P. E aí... me contem...

AA. No podemos

P. Tudo bem... vocês .. não são.. fofoqueiros...tá certo... Vamos lá... na situação... se vocês fossem.. convidados ..e...eh... vocês não ... quissem aceitar...o...esse ..convite... O que você diria..para..se desculpar?

Nx. Sinto... sinto muito mais ..eh..mAss..eu não tem.. tem?

P. tenho

Nx. tempo

Por um lado, alunos mais extrovertidos como Nx também pedem ajuda à professora quando duvidam, tentam se apoiar no par mais competente.

Cabe ainda salientar um fato que se repetiu nas aulas. Quando outro desses alunos mais extrovertidos começa a arriscar, os outros “censuram”.

P.O que vocês.. fizeram.. no sábado.. neste sábado.. que passou..

Mx.Eu foi festa.. casamento .. había pastor..

((Risos))

AA: [[habla la mitad en español .. y .. la mitad en portugués]]

Mx. Eu ... eu... falo

Por outro lado, alunos introvertidos, mostram insegurança e abandonam a mensagem.

Ax.Eu saí com meus amigos... no sé hablar

P.Tenta .. que a gente ajuda

Ax.Al cine .. a .. ver?..

P.Ao cinema.. ver que filme?

Ax. Ah...eh... no sé profe...

Qual o grau de promoção da produção oral? Quando é priorizada?

No tangente à quantidade de tempo usado, as atividades de produção oral ocupam aproximadamente 50% do total da aula sendo que 20% corresponde a atividades de compreensão e 30% a atividades de produção. Em geral, é priorizada na segunda metade da aula depois de os alunos estarem expostos tanto à língua escrita quanto à língua oral se bem que, às vezes, a produção oral é promovida no início da aula.

A respeito da quantidade de insumos, foi o máximo possível dentro da sala de aula. Apesar de sabermos que as extensões de aula na forma de atividades extra são indispensáveis, neste curso não foram viáveis.

Qual o grau de consciência do que eles fazem?

Esse dado surge de entrevistas feitas a três alunos da turma escolhidos propositalmente, do questionário entregue depois de 40 horas/ aula e de alguns comentários que os aprendizes faziam durante as aulas e que foram recolhidos nos diários da professora.

Yo entiendo todo pero no puedo hablar.

Talvez seja explicado pelo uso do monitor de Krashen, já que na entrevista, a estudante

comentou que já tinha tentado estudar português porém não podia falar porque a professora dela sempre estava corrigindo a fonética.

Se me mezcla con el italiano.

Pode ser observada a interferência de outras línguas- a língua materna e outra língua estrangeira, principalmente o italiano se mostram como colaborativas na hora da compreensão mas não são úteis e atrapalham na hora da produção, principalmente, oral. O italiano interfere tanto em nível fônico, quanto léxico; contudo, na maioria dos casos, isso vai desaparecendo.

No me importa equivocarme. Voy a aprender a hablar hablando.

Poderíamos falar do bom aprendiz de línguas? À primeira vista, temos um aprendiz sem inibições, confiante, que arrisca. Deveríamos ver, entre outras questões, se usa estratégias para preencher as lacunas na produção da língua alvo, se está aberto às correções ou se fica estacionado em uma interlíngua.

Yo lo digo en español porque igual me entienden.

Mostra um estudante que sabe que falantes de português e espanhol podem se comunicar sem maiores problemas já que a própria experiência recolhida em viagens ao Brasil assim “prova”.

Quais os sentimentos e grau de ansiedade das professoras?

Os trechos de diário e intercâmbio retrospectivo a seguir permitem fazer uma idéia do que passou pela cabeça das professoras ao analisarem as aulas.

Não fica muito claro para mim se consigo ser comunicativa ou não. Ao fazer perguntas pessoais que envolvem opiniões, tenho certeza que coloco os aprendizes no centro da atividade, motivando-os a participar. No final da aula, fico desiludida, sinto que não progredem ou que não aprenderam nada. Eles se engajam nas propostas porém “agem” na língua materna.

Tento ser um guia e auxílio na produção. A professora interlocutora considera que eu fico muito ansiosa e não dou tempo para os alunos elaborarem a resposta e, portanto, não têm oportunidades de arriscar. Preciso prestar mais atenção nisso. E ainda, será que minhas intervenções são uma verdadeira ajuda ou apenas eu tomo o turno para corrigir?

Fiquei pasma com minha afirmação: “fala em espanhol”. O tempo todo reclamo de eles não falarem em português. Sem a gravação nunca teria reconhecido essa fala como minha.

Por momentos, sinto que desisto e fico conformada com o fato de eles compreenderem e se engajarem com os tópicos sem tentar incentivá-los na produção em língua alvo.

Quando promovo interações mais dirigidas, eles se sentem em uma situação determinada, parece que tudo é mais fácil para eles. Porém, trata-se de verdadeira comunicação?

Eles manifestam que essa forma de trabalho é familiar, já estão acostumados (no mínimo todos eles estudaram italiano no colégio durante dois anos).

Porém, ao considerar a sala de aula como um cenário de ensaios, sabemos que o professor deve promover interações sociais autênticas e não interpretação de papéis simulados de outras pessoas em outros lugares.

Dominei os turnos e me “demorei” neles, ora para retomar a idéia do aluno ora para elaborá-la em português.

É uma evidência do *habitus* de controle?

Acreditamos que este tipo de ações ou reações dos participantes da interação na sala de aula sejam os mais reveladores e desvendem questões em que é preciso refletir, explicitar, explicar. É a maior vantagem das gravações poder comparar a visão subjetiva com uma mais objetiva, embora saibamos que este trabalho nem sempre é possível.

O que é considerado como “problemático” sistematicamente e portanto discutido em quase todos os intercâmbios retrospectivos?

Os estudantes não fazem tarefas, não há extensões de aula, não têm outro contato com a língua fora da sala, a não ser em alguns casos isolados dos que gostam da música brasileira.

Surgem, com frequência, participantes monopolizadores da interação (alunos e professora)

Os aprendizes transformam o que é igual em diferente e viceversa. É muito comum a generalização de regras e o uso do sotaque para “mostrar” que sabem a língua.

A insegurança mostrada pelas professoras na forma de agir “comunicativamente” o que provavelmente obedeça aos múltiplos questionamentos que surgem por se tratar de uma primeira incursão verdadeira pela abordagem comunicativa.

O desvio do percurso planejado: um atalho?

Nas últimas 20 horas / aula decidimos introduzir algumas mudanças em nossa prática devido principalmente aos resultados do questionário e das entrevistas.

Constatou-se uma contradição. Se bem no questionário de início do ano, a forma escolhida como preferida para aprender uma língua estrangeira era falar, conversar, compreender durante o curso e especificamente no questionário ficou claro que “... *para hablar precisamos de las reglas y de vocabulario, si no, no podemos comunicar exactamente lo que queremos. Nosotros tenemos que elegir muy bien lo que decimos para no ser malinterpretados...*”

Notou-se também uma preocupação, por parte do 63% da turma a respeito da avaliação de final de ano (obrigatória). Em entrevista, uma aluna colocou “... *estuvimos hablando con algunos compañeros y estamos con un poco de miedo para el examen, nos sentimos inseguros para enfrentar la producción- porque vos no vas a estar para ayudarnos- es obvio,... nos faltan herramientas...*”

Os aprendizes se sentiam à esmo. Não conseguiam compatibilizar sua cultura de aprender com a abordagem comunicativa. *Ou será que a professora não estava conseguindo seus objetivos comunicativos?*

Estou desiludida. Chegou a hora de fazer o “mea culpa”. Talvez não tenha conseguido ser comunicativa. Está mais do que claro que temos que fazer alguma mudança. (diário)

Estávamos em plena tempestade, decidimos jogar os botes salva-vidas. A grande dúvida talvez fosse: *cadê eles?*

A primeira providência que tomamos foi priorizar a produção escrita tanto com atividades em duplas quanto individuais. Abrimos mão de atividades de discussão em grupo. Quanto à produção oral, tentamos ser menos permissivas no uso da língua materna fazendo mais correções.

Planejamos atividades de co-avaliação e auto-avaliação de produções escritas, com o intuito de conseguir uma maior conscientização e diferenciação do que poderia representar um problema na comunicação e do que poderia ser salvo com algumas estratégias. Recorremos, também, a atividades de tradução. Os alunos aprovaram esta proposta porque eles podiam refletir sobre as diferenças dos códigos. Apesar de não trabalharmos com frases

isoladas, essa atividade está simplesmente focalizada na forma, portanto, cabe a pergunta: *É possível usar esta estratégia dentro da abordagem comunicativa?*

Os aprendizes começaram a se sentir mais seguros porque eram corrigidos e mais à vontade quando faziam exercícios contrastivos das duas línguas. Isso poderia ser explicado porque as estratégias dos aprendizes adultos se baseiam na língua escrita e nas regras.

É importante esclarecer que foi uma tarefa complicada porque surgiram muitas dúvidas quanto ao componente comunicativo que pretendíamos manter.

Não contamos com gravação de aulas para conferir o andamento dessas tarefas. Configura-se assim um novo “porto” que deve ser visitado em futuras pesquisas.

A fim de completar este trabalho que tentou levar em consideração o processo de ensino- aprendizagem como a operação global definida por Almeida Filho devemos ver a pesquisa realizada pela professora Luciana Bruzzone, minha interlocutora, que focalizou seu trabalho nas atividades de avaliação tanto na sala de aula quanto no exame final.

Conclusão da análise

Para o final do curso, era esperado um alto grau de desenvolvimento de português dos alunos, isto é, um português caracterizado por uma interlíngua “avançada” e com potencialidade para atingir uma produção na língua alvo cada vez mais complexa.

No início, ao explorarmos as semelhanças entre a língua de partida e a língua de chegada, “obtivemos” uma produção quase imediata na língua alvo (aliás, em uma interlíngua), e sentimos que estávamos avançando quando os aprendizes conseguiam por exemplo se apresentar, elaborar perguntas básicas para uma entrevista, etc. Acreditamos que o caminho é o adequado e queremos ir um passo além, talvez, pretendamos ir muito além.

Nossa expectativa é que essa interlíngua vá percorrendo os diferentes estágios em direção à língua alvo. Porém, observamos a presença da língua materna - ora consciente ora inconscientemente, e tentamos encontrar as causas: *será devido aos participantes, aos insumos, ao tempo na sala de aula, à situação de não imersão, à proximidade das línguas, à correção dos erros (quais, quando, como), em suma a tais e quais motivos ou a tudo isso conjuntamente?*

Sáímos, à procura das explicações. Almeida Filho (1995) afirma que o falante de espanhol, estudante de português é um falso principiante, sempre tem algum conhecimento. E, ainda, os laços afetivos têm muita importância porque muitos gostam da

língua, de sua cultura, do povo, das tradições e vão com outra abertura à sala de aula para receber mais. Com isso poderíamos explicar o início de nossas aulas.

À medida que o tópico provoca maior envolvimento, o aprendiz passa a usar apenas a língua materna. Almeida Filho (op.cit.) ainda postula que as semelhanças, que chamamos de vantagens, são também oposição porque é a mesma língua materna que está interferindo e não deixando alcançar a língua alvo.

Assim essa vantagem inicial se torna uma desvantagem, já que a semelhança promove, muitas vezes, inconscientemente o fato de não prestar atenção ao que é diferente na outra língua, e em conseqüência ocorre a fossilização de formas do espanhol, e na melhor das hipóteses, doportunhol.

Outras vezes, ocorre o convencimento de estar produzindo na outra língua e não perceber que a produção não ocorre na língua alvo já que dentro da sala de aula (o pretendido oásis de portuguesidade), o aprendiz sabe que tanto o professor quanto os outros aprendizes entendem o que ele está falando.

Como professores de língua, buscamos um bom desempenho do aluno, ou seja, queremos sua proficiência comunicativa. Por trás dessa proficiência se encontra a chamada competência comunicativa. Neste caso, procurávamos, internamente (*nossa agenda oculta?*) a proficiência lingüística que, à primeira vista, podia ser atingida.

No planejamento e na produção de material, acreditamos ter conseguido plasmar algumas questões apresentadas como vitais para o caso de hispano falantes que estudam português. De acordo com Ferreira (1997) o insumo foi *i+1* de Krashen. Telles (1999) alerta para a previsão de aspectos críticos e a preparação de material que leve em consideração os possíveis conflitos não perdendo tempo naquilo que é igual nas duas línguas (apresentação crítica e contrastiva). Para reforçar esta última idéia, Ferreira (1995) argumenta que a análise contrastiva serve para conscientizar os aprendizes das diferenças entre os dois sistemas lingüísticos.

Contudo, como lidar com o problema que decorre da interferência negativa, das transposições falsas? Como fazer com que os aprendizes separem as duas línguas e não sejam “fisgados” (consciente ou inconscientemente) pela língua materna?

Será que, em nosso contexto, deve ser privilegiado um ensino mais voltado à forma gramatical?

Bertolotti (2000:33) esclarece que a reflexão gramatical “*não implica pensar na gramática como objetivo mas como instrumento de progresso*”. E explica que a integração da

gramática na abordagem comunicativa é um grande desafio para os professores não caírem em exercícios mecânicos.

Ferreira (1997) nos auxilia ao propor algumas estratégias para minimizar a interlíngua e a fossilização tais como propiciar a auto-avaliação e a co-avaliação; desenvolver tarefas contrastivas orais e escritas; dar lugar a tarefas escritas, já que no momento da produção escrita há maior oportunidade de refletir sobre a língua alvo; dar ênfase à conscientização dos erros quando for mais conveniente; sendo que esta última deveria ser estudada com profundidade.

Tentamos seguir este caminho, no entanto, ele acarretou inúmeros questionamentos e a certeza de que devemos continuar nossa busca para que as estruturas gramaticais obedecem a funções comunicativas e não demos marcha a ré para um ensino estruturalista.

A cada nova reflexão nossa viagem fica mais ousada, sabemos que vamos ter que enfrentar novos perigos e armadilhas.

Considerações finais

Se, por um lado, precisamos de mais estudos teóricos do nosso contexto de ensino, também é imprescindível o estudo contínuo do que acontece na sala de aula.

Sabemos das limitações que este trabalho teve, entre outras, poucas horas de gravação e inexperiência das professoras-pesquisadoras. Trata-se apenas de uma amostra do que aconteceu em um caso particular e durante uma parte do curso e portanto não pretende chegar a conclusões acabadas.

Poderia ser interessante fazer o acompanhamento do percurso de alguns estudantes em particular para levantar hipóteses mais elaboradas sobre o uso de estratégias e a promoção da interação com o intuito de compartilhar resultados e experiências com outros atores, inclusive de outros contextos educacionais.

À guisa de colocar um ponto final neste trabalho, apresento uma posição sobre a validade da abordagem comunicativa para o ensino de línguas próximas. Godoi (2004) alerta para o fato de ao darmos ênfase à comunicação podemos cair em uma armadilha, e salienta a importância de um ensino formal para os aprendizes se tornarem mais proficientes.

Concordando com a opinião de Gonzalez (1999:12 apud Godoi, 2004) *“consideramos importante impedir a “comunicação instantânea”, precipitada,... Essa aproximação rápida e instantânea da língua estrangeira esconde muitas vezes um apoio excessivo e contraproduzente na língua materna”*

Essas considerações geraram uma série de perguntas que poderiam nortear futuras reflexões e pesquisas.

Atingimos nosso objetivo de sermos comunicativas?

A abordagem comunicativa funciona em nosso contexto? Estamos fazendo de conta que a situação é a ideal?

O que acontece em outros contextos educacionais em situação de não imersão?

Que mudanças poderiam ser “experimentadas” para adequar a abordagem comunicativa a nosso contexto?

É viável, em termos objetivos, esta abordagem em um curso de aproximadamente 60 horas/ aula? Será uma utopia?

Será necessário pensar em outro tipo de curso (outros objetivos, por exemplo)?

Qual a importância das atividades de extensão (que não foram previstas para este curso levando em conta a idiosincrasia de nossos aprendizes, que sistematicamente não realizam atividades fora da sala de aula) com vistas a uma maior exposição aos insumos na LA ou a uma avaliação do processo para o próprio aprendiz?

Até que ponto pode ser favorável a mudança do comportamento do professor durante o andamento de um curso?

Concluo, parafraseando Gomes de Matos (1989): parece ser que no que se refere ao ensino de português no Uruguai, a prática precede a teoria. Para nós, a travessia foi tumultuada porém a viagem está apenas começando e temos certeza de que seguiremos navegando (com a companhia da reflexão) - às vezes contra a maré e outras de vento em popa mas sempre à procura de sermos coerentes pratica e teoricamente.

Como ensinar gramática dentro de uma abordagem comunicativa

M^a CECILIA FACELLO DE BLANCO

I) Introdução

I.1) Apresentação de objetivos

O que nos levou a este estudo foi o fato de termos aprendido uma língua estrangeira durante 10 anos com uma metodologia tradicional, mas, no momento de ensinar, tentar aplicarmos uma abordagem comunicativa sem executar a gramática.

Como consequência do fato de não existir um Curso de Professorado de Português, vários professores temos nos encontrado com a dificuldade de não ter tido uma instância onde adquirir as ferramentas necessárias básicas para o desenvolvimento profissional. Por este motivo, apesar de alguns professores estarmos trabalhando com determinada abordagem (na maioria a mesma visa ser comunicativa), devemos agir segundo a própria intuição, e é aí onde não sabemos como lidar com o ensino da gramática.

Temos como interesse desenvolver uma pesquisa que visa estudar o ensino da gramática dentro da abordagem comunicativa; revistando a influência de determinados aspectos no ensino, a saber: abordagem de ensinar do professor, estilos de aprendizagem dos alunos, e material didático.

A turma escolhida objeto da presente pesquisa está composta por dezoito alunas entre dezoito e vinte e dois anos de uma Escola de Hotelaria e Gastronomia. O objetivo do curso é prepará-las para trabalhar em um restaurante e/ou em um hotel.

I.2) Embasamento teórico

Almeida Filho (1993: 13) define abordagem como princípio orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem: *“Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”*.

Partiremos dos estudos do referido autor no que tem a ver com as condicionantes que influem na hora de ensinar uma língua estrangeira: *“Em professores com pouca ou irregular formação, essa abordagem será largamente intuitiva e teoricamente implícita e informal, baseada em crenças que vão se firmando num habitus ou predisposições para ensinar de determinada maneira”* (1997:15). *“A abordagem de ensinar de uma professora se formaria, portanto, sempre na tensão com outras forças como a abordagem de terceiros (colegas, superiores em posições fortes de liderança, autores de LDs, etc), filtro afetivo dos alunos em contato com o filtro da professora e a cultura de aprender dos alunos para orientar de maneira específica o processo (a qualidade) de ensinar e eventualmente do aprender”* (1997: 19).

Durante a nossa prática temos percebido que os alunos aprendem a partir daquilo que já sabem. A presente asserção é confirmada por Virginia Bertolotti: *“...la cercanía del español y del portugués permite una comprensión casi inmediata de la lengua del otro. La capitalización de esta interferencia positiva (explotación de lo semejante) nos permite avanzar en forma rápida en los primeros niveles. La lingüística contrastiva, de la cual partimos implícitamente desde el momento en que definimos prácticas de clase y diseño de materiales tomando en cuenta, entre otras cuestiones, la cercanía de ambas lenguas, tiene un papel importante en este necesario reposicionamiento de la gramática en el enfoque comunicativo”* (2000: 31).

Concordamos com Aquilino Sánchez Pérez (1997) ao afirmar que o sucesso ou o fracasso do professor não depende somente do *método* a ser aplicado, mas que no processo de ensino-aprendizagem influem outras variáveis, como por exemplo: considerar o aluno, o professor, e a situação na qual é desenvolvido o ensino. Com relação ao professor achamos que devem ser considerados os seguintes aspectos: abordagem de ensinar do professor, e formação acadêmica específica. Respeito ao aluno, achamos interessante considerarmos: filtro afetivo e estilos de aprendizagem. No que tem a ver com a situação na qual é desenvolvido o ensino consideraremos o material didático.

Acreditando por um lado no que afirma Aquilino Sánchez Pérez (1997): *“El aprendizaje es un proceso activo que se desarrolla principalmente dentro de cada individuo”*; e por outro lado no que postula Almeida Filho (1993:42): *“Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE”*, consideramos que, na hora de ensinar gramática sob uma metodologia comunicativa, temos que levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem.

II) Recursos metodológicos

A metodologia de trabalho utilizada na presente pesquisa será de cunho interpretativo (Erickson 1986). A partir de diferentes tipos de registros vamos tentar descobrir o que é que está acontecendo dentro da sala de aula.

Os registros utilizados a tais efeitos serão os seguintes:

- observação de aulas junto com uma colega, com quem se compartilha um caderno onde se realizam notas de campo e diário do professor.
- confecção de questionários (preparados em forma conjunta com a colega) a serem preenchidos pelas alunas, para descobrir estilos de aprendizagem.
- gravação e desgravação completa de uma aula, bem como transcrições de trechos selecionados de outras aulas para identificar padrões de regularidades.
- diário das alunas onde escrevem aquilo que estão sentindo ou achando com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

III) Análise dos dados

III.1) Abordagem de ensinar do professor

A nossa percepção é que atualmente em Montevideu poderíamos afirmar a existência de vários professores de PLE entre os quais há aqueles que, devido à falta de formação acadêmica específica na área, ministram as suas aulas segundo o próprio critério e a sua experiência como aluno. Neste sentido, o professor José Carlos Paes de Almeida Filho (1993: 21) afirma: *“Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente, e freqüentemente não conhecida por nós”*. A professora Coracini (1996: 1, 2) concorda com Almeida Filho ao afirmar que *“... a formação do professor começa muito antes de sua escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos de língua...que determinam o desempenho do professor...”*

Em nossa experiência profissional temos constatado a referida *competência implícita*, sobretudo no que faz referência ao ensino da gramática. Temos nos encontrado perante a dificuldade de não saber como ensinar gramática, e tentarmos fazê-lo baseados em nossos acertos e desacertos, assim como em nossa experiência quando fomos alunos. Temos aplicado uma metodologia implícita devido à falta de um curso de professorado de PLE, onde poder refletir sobre a nossa maneira de ensinar.

Segundo Almeida Filho (1993:21): “...para usufruir de uma desejável abordagem consciente e mapeada, o professor necessita desenvolver uma competência aplicada. A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade por que ensina da maneira como ensina, e por que obtem os resultados que obtem”. Foi a partir do Diploma de Especialização no Ensino-Aprendizagem de PLE desenvolvido em Montevideu nos anos 2003 e 2004, que tivemos a oportunidade de refletir sobre o assunto e tentamos passar de uma competência implícita para uma competência aplicada.

É aqui onde encontramos um dos principais obstáculos: aprendemos sob uma metodologia tradicional (a qual fazia foco na forma), e na hora de ensinar tentamos aplicar uma abordagem comunicativa (com foco no sentido). Widdowson (1991:36) faz referência a esta diferença entre forma e uso (sentido): “O primeiro (forma) se refere à citação de palavras e frases enquanto manifestações de um sistema lingüístico, e o segundo (uso) à maneira pela qual o sistema se materializa com a finalidade de comunicação”.

Na hora de ensinar decidimos mudar para uma abordagem comunicativa por percebermos que na maioria dos casos a metodologia tradicional não consegue que o aluno se expresse com fluência na língua alvo, tendo dificuldade para se comunicar com um falante nativo. Esta situação concorda com o que afirma Widdowson (1991:37): “As evidências parecem mostrar que os aprendizes que conseguiram uma boa quantidade de conhecimentos sobre formas de uma língua qualquer se descobrem perdidos quando confrontados com situações de uso verdadeiro dessa língua”.

O fato de tentar aplicarmos uma abordagem comunicativa pode-se observar nos seguintes trechos da aula do dia 20 de Abril de 2004:

A) fases da aula (Almeida Filho, 1993)

-Estabelecimento de clima e confiança (linhas 1 a 38)

-Apresentação (linhas 39 a 100)

-Ensaio e uso (linhas 101 a 194)

-Pano (linhas 264 até o final) Nesta fase as alunas tinham que representar um diálogo na recepção de um hotel, a partir dos folhetos. Devido a que elas se entretiveram olhando e comparando os hotéis, não acabaram os diálogos; não alcançando o tempo para fazerem as representações.

B) tolerância sobre o papel de apoio da língua materna (linhas 301, 315, 317, 338):

301 A12 – los vamos a leer en voz alta?

315 A16 – profe?

317 A4 – como se dice cabaña? Profesora

338 A4 – profe! qué es vale do quilombo?

C) tratar sobre temas e conflitos do universo do aluno (o tema da aula era reservas de hotel para alunas que estudam hotelaria).

D) atenção a variáveis afetivas, tais como: ansiedades, inibições, etc (linhas 176 a 181):

176 A15 – depende . si si te pasa la ficha por mail

177 P – fale em português!

178 A15 – bueno

((a aluna faz um gesto como dizendo que ela não pode falar))

179 P – não! se você pode falar! vamos!

180 A15 – não não! ...

181 P – bom! a ficha então ficou por aí? ou mais alguma

E) A professora não é a única pessoa possuidora de conhecimentos. Por um lado, sem deixar de controlar, deixamos que as perguntas das alunas sejam corrigidas por outras alunas (linhas 114 até 118, e 123 até 133).

Por outro lado, as alunas utilizam conhecimentos adquiridos em outras matérias (linhas 169 até 175), ou na sua própria experiência e os expressam em língua estrangeira.

114 A2 – cómo se dice sa . salida?

115 P – saída

116 A2 – cómo se escribe?

117 P - como se escreve saída?

118 AA – (—)

123 A6 – reserva!

124 P – como é? quem sabe?

125 A13 – igual . igual ao espanhol

- 126 A14 – chegaram?
 127 P – *chegaram como se escreve? ... sim?*
 128 A5 – com cê agá
 129 A12 – e telefone? (—)
 130 P – *como é? se se você conhece alguém e pergunta*
 131 *seu telefone . como se escreve?*
 132 A14 – telefone
 133 P – *isso! ... (11”)*
- 169 A2 – *cómo se dice dieta?*
 170 A4 – *dieta . igual*
 171 P – *dieta .. mas isso vocês colocam?*
 172 A15 – *no, pero en la ficha también porque si vos /*
 173 AA – (—)
 174 P – *isso aí vocês que estão estudando hotelaria são vocês quem sabem mais*

A competência implícita proposta por Almeida Filho encontra-se influenciada pela noção de filtro afetivo resenhada por Krashen (1982). Acreditamos que os fatores afetivos que influem no desempenho do aluno também influem de maneira semelhante no do professor. Um professor obterá melhores resultados na medida que ele estiver altamente motivado, que ele tiver auto-confiança e baixa ansiedade. O desempenho do professor não será o mesmo se ele trabalhar num ambiente agradável, com uma boa equipe humana, tendo acesso a diferentes tipos de materiais (TV a cabo, vídeo, computador, LDs, etc). Na medida que ele conseguir todo este apoio vai se sentir mais motivado, com mais auto-confiança, descendo portanto a sua ansiedade.

Desde que começamos a trabalhar na Escola de Hotelaria e Gastronomia nos sentimos altamente motivados por ser um lugar que abre as portas para o contínuo desenvolvimento profissional. Isto faz com que os professores planifiquemos melhor nossos cursos, visando uma melhora tanto do ponto de vista profissional quanto humano.

A presente afirmação pode-se ver refletida nas respostas das alunas à seguinte pergunta feita no fim do ano 2003: “O que você acha do desenvolvimento do curso e da pedagogia utilizada pela professora?”. 50% calificou-os de muito bons, 17% de excelente, e 31% não respondeu. Algumas das respostas foram as seguintes:

- “Foi muito bom porque a professora nos tratou muito bem e nos ensinou de uma maneira muito interativa cativando-nos com o português”
 -“Estou muito conforme. A professora organizou o curso muito bem, e demonstrou interesse em responder nossas dúvidas”
 -“Achei tudo muito bom. A professora tem muita paciência, só que às vezes fala muito rápido”
 -“Aprendemos de forma divertida, sempre utilizando jogos, músicas, etc. Isto faz o curso mais interessante”
 -“Excelente. Muita vocação e muito dedicada a nós. A aula era muito ativa e didática”
- Concordando com Virginia Bertolotti (2000:31), ao nos apoiar na proximidade existente entre o português e o espanhol, e com o intuito de tornar mais fácil às alunas a aprendizagem da gramática foi que focalizamos o ensino da mesma nas semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Achamos que as alunas aprendem com mais facilidade ao poder comparar aquilo que já sabem com aquilo que estão aprendendo (linhas 3 até 6, 9 até 10, 13 até 15, 23 até 24, e 27 até 28):

- 3 *bom! viram que quando vocês têm uma receita ou*
 4 *lêem um texto nem sempre todas as palavras estão*
 5 *em singular? às vezes . como em espanhol . vamos*
 6 *trabalhar seja com o singular . seja com o plural!*
- 9 *em espanhol esTE e muda para esTOS eu não posso*
 10 *aplicar esta regra em português! então . temos que*
- 13 *regra é a mais fácil de todas . é aquela que é a*
 14 *mais parecida ao espanhol . é quando a uma palavra*
 15 *vou acrescentar esse! isso quando vai acontecer?*
- 23 P – *depois temos um caso que é bastante parecido ao*
 24 *espanhol . as palavras que terminam com erre com*
- 27 *esse! tá? cuidado porque em espanhol nós mudamos*
 28 *a letra zê por cê . . em português vamos deixar a*

(Anotações da colega no diário pessoal do dia 04/08/04):

“Para dar las reglas C. se basa bastante en la comparación con el español.”

Neste processo de passar de uma metodologia tradicionalista para uma abordagem comunicativa tentando apresentar a gramática de uma forma mais dinâmica e atraente, foi que na aula do dia 4 de Agosto de 2004 utilizamos pela primeira vez o retroprojeto como recurso. O resultado foi bom pois as alunas entenderam as regras e gostaram da apresentação, o qual se evidenciou nos comentários de algumas delas no diário:

(Anotações do diário das alunas do dia 04 de Agosto de 2004):

“A mí me gustó porque tengo todo en un mismo lugar. Vi las diferencias y las puedo consultar cuando lo necesite. Además me gustó el poder visualizarlo bien”.

“Me gustó mucho porque quedó bien claro”.

“Me gustó mucho, me parece que es una manera más fácil de aprender”.

“Me parece una buena manera de trabajar, se entiende más”.

Como era a primeira vez que utilizávamos o retroprojeto estávamos bastante nervosas. Este estado de ânimo foi percebido não só por nós, mas também pela colega.

(Anotações da colega no diário pessoal do dia 4/8/04):

“C. estaba un poco nerviosa, cosa que no le pasa habitualmente, pienso que es porque se estaba grabando y porque el tema la obligaba a estar más estructurada y menos suelta que cuando da clases sin gramática y logra un abordaje más comunicativo”.

III.2) Material didático

Uma das principais características dos métodos comunicativos é ter foco no sentido, incentivando o aluno a interagir na língua-alvo por meio de atividades/tarefas de seu interesse ou necessidade. Segundo Almeida Filho (2003): *“O objetivo maior do material didático é o de criar condições para que se desenvolva entre os alunos uma competência lingüístico-comunicativa na nova língua”.*

Levando em consideração a opinião do referido autor, e o fato de as alunas estarem se preparando para trabalhar em restaurantes e/ou hotéis, planejamos as unidades priorizando o uso de materiais que tenham a ver com tópicos úteis a tais efeitos.

Partindo do que postula Widdowson (1991: 33): *“Matérias como história, geografia, ciências, arte, etc, se baseiam na realidade da própria experiência da criança e não há razão porque uma língua estrangeira não deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior*

através dessas matérias”, temos nos apoiado em algumas das matérias ministradas na Escola de Hotelaria e Gastronomia, por exemplo: Alimentos e Bebidas, Recepção Hoteleira, Técnicas de Secretariado, etc. Temos perguntado às professoras das diferentes matérias quais eram os tópicos que elas estavam trabalhando, para tentar dar as mesmas situações e vocabulário em português. Este trabalho exige um tempo e um esforço que às vezes nem sempre é possível. Por este motivo nós não pudemos realizá-lo em todas as unidades do curso, se bem que teria sido muito aconselhável.

Em nossa prática de aula temos nos encontrado perante a dificuldade de não conseguir em Montevideu tanto material em português quanto desejável. Aachamos que na maioria dos livros didáticos o tema de hotelaria, gastronomia e turismo não está tão desenvolvido quanto nós precisamos. Por esta razão, e com o intuito de aplicar uma abordagem comunicativa, acrescentamos diferentes tipos de materiais autênticos: folhetos de hotéis, cardápios, fotos, receitas de cozinha, etc.

(Nota de campo do dia 4 de Agosto de 2004):

“Depois lhes entreguei receitas de cozinha em português (estamos trabalhando com o vocabulário de gastronomia) para que elas procurem palavras em plural, e, segundo o que foi explicado, deduzam a regra gramatical. Deste jeito acho que elas podem fixar mais a regra ao vê-la aplicada na prática.”

A falta deste tipo de material também é percebida pelas alunas, o qual se evidencia nas respostas à seguinte pergunta feita no final do ano 2004: “O que você mudaria, acrescentaria ou retiraria ao curso?”. 48% respondeu que acrescentaria vídeos, 10% afirmou não ter gostado do livro, 35% queria mais material visual, e 7% não respondeu. Eis aqui algumas das suas respostas:

“Acrésceteria mais material visual. Gosto de ver vídeos.”

“Eu prefiro os livros de inglês que trazem mais vocabulário e situações que tem a ver com a nossa carreira.”

“Achei que o livro não está a fim com aquilo que nós precisamos.”

Com a intenção de oferecer às alunas mais possibilidades de praticar a língua, e fixar as regras gramaticais, temos preparado diferentes exercícios. Eis aqui um deles preparado em 01/09/04 com o objetivo de fazer uma revisão do plural e do imperativo dentro da unidade dedicada ao tema da gastronomia:

1) Passe as seguintes orações para o plural:

-Este homem tem um casaco azul.

- O Pedro perdeu o funil e o anzol.
- Maria dá uma colher ao filho.
- Eu estou de avental para fazer um pudim que rende uma porção.
- Eu provei só um tipo de mel.

2) Dê ordens para:

- (Começar – você) a bater os ovos.
- Não (dizer – nós) os segredos desta receita.
- (Machucar – a gente)-o durante 15’.
- (Medir – o Paulo) uma xícara de açúcar.
- (Levar – as estagiárias) ao forno durante 30’.
- (Bater – todos nós) as claras em neve.

3) Trabalhe com as seguintes receitas: retire das receitas todo o vocabulário que você achar interessante, e conte-nos como é que você prepara a sua receita favorita.

Caso analisarmos o presente exercício poderemos observar que nas duas primeiras orações do exercício um é evidente o foco na forma, o qual não acontece nas seguintes orações pelo fato de se encontrar contextualizado no tema da unidade que era o de gastronomia. Neste exercício se evidencia a influência que teve em nós o método tradicional, e o nosso esforço por tentar aplicarmos uma abordagem comunicativa sem execrar a gramática.

Visando aplicar uma abordagem comunicativa, achamos que o exercício deveria ter sido planejado em forma diferente, por exemplo:

“1º) imagine que você é um professor de cozinha, e tem que ensinar uma receita aos alunos, o que você lhes diria?.

2º) crie um diálogo no qual um aluno do curso de cozinha pergunta ao professor como deve realizar determinada tarefa, e o professor lhe responde”.

Aproveitaríamos estes textos para explicar as regras do plural e do imperativo.

III.3) Estilos de aprendizagem

Os estilos de aprendizagem podem ser definidos como: *“Rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de la forma en que los aprendices perciben, interactúan con y reaccionan ante el contexto de aprendizaje”* (Keefe, 1979 citado em Gabbiani 2003:1).

Segundo Beatriz Gabbiani (2003:5): *“Las personas aprenden de formas muy distintas. Por ejemplo, algunas aprenden sobre todo con sus ojos (visuales) o con sus oídos (auditivos); algunas personas prefieren aprender exponiéndose a experiencias o con tareas de hacer algo con las manos (cinestésicos o táctiles); algunas personas aprenden más cuando trabajan solas, mientras que otras prefieren trabajar en grupo”.*

De acordo com Knowles (1982, citado em Richards e Lockhart 1998:60) existem quatro tipos diferentes de alunos segundo o estilo de aprendizagem que eles tenham, o qual pode ser: concreto, analítico, comunicativo ou baseado na autoridade.

Segundo a opinião dos autores ut supra é evidente a existência de diferentes maneiras de aprender. Achamos que como professores, visando uma abordagem comunicativa no ensino de PLE, devemos levar em consideração estas diferenças. A tais efeitos, temos preparado um questionário com o intuito de conhecer as preferências das alunas. Neste questionário focalizaremos o estilo de aprendizagem comunicativo e aquele baseado na autoridade.

Segundo Knowles, as principais características de alunos com estilo de aprendizagem comunicativo são as seguintes: precisam das contribuições das outras pessoas e da interação, aprendem por meio de atividades grupais; e aquelas em alunos com estilo de aprendizagem baseado na autoridade preferem que o professor exerça a sua autoridade, e gostam de instruções claras e da progressão estruturada e seqüencial.

Analisando o questionário podemos observar que evidentemente as alunas possuem diferentes estilos de aprendizagem, o qual podemos verificar ao comparar as perguntas 1, 5, e 6 (cujas porcentagens evidenciam uma preferência pelo estilo comunicativo) com as perguntas 2, 3 e 4 (as quais mostram uma preferência pelo estilo de aprendizagem baseado na autoridade).

	Sim	ÀsVezes	Não
1 – Na aula gosto de aprender por meio de bate-papos	50%	42%	8%
5 – Na aula prefiro trabalhar em grupos	67%	33%	0%
6 – Eu gosto de fazer representações dos diálogos criados	8%	50%	42%
2 – Prefiro escrever tudo no meu caderno	50%	42%	8%
3 – Prefiro que a professora explique tudo	58%	42%	0%
4 – Prefiro que a professora corrija logo todos os meus erros	92%	8%	0%

Caso analisarmos a pergunta Nº 7, observaremos que para a maioria das alunas as explicações gramaticais também são importantes:

	Sim	ÀsVezes	Não
7 – As explicações gramaticais são uma perda de tempo Não me ajudam.	8%	17%	75%

A preferência pelo estilo de aprendizagem baseado na autoridade pode-se observar também no diário pessoal das alunas do dia 21 de Julho de 2004 (aula ministrada pela colega):

“Fue una buena clase, pero podría escribir más en el pizarrón las palabras que se le preguntan para saber bien cómo se escriben”;

“La clase estuvo muy buena, pero podría escribir más en el pizarrón”.

IV) Conclusões

No começo do Diploma de Especialização no Ensino Aprendizagem de PLE tínhamos a percepção que aplicar uma abordagem comunicativa no ensino de PLE implicava não ensinar gramática, senão simplesmente conversar. Durante o desenvolvimento do curso, e do presente trabalho, aprendemos na teoria e verificamos na prática que a gente pode aplicar a referida abordagem sem execrar a gramática.

Se bem é verdade que não podemos encaixar os alunos segundo os seus estilos de aprendizagem, o fato de conhecê-los pode nos servir na hora de aplicar uma abordagem comunicativa, a qual leva em consideração as características próprias de cada aluno. Dentro do grupo objeto da presente pesquisa consideramos que predomina um estilo comunicativo. Achamos importante salientar o fato de as alunas julgarem importante a explicitação da gramática, o qual não se opõe ao enfoque comunicativo.

Consideramos que ainda estamos em um processo de transição, visando a aplicação de uma abordagem comunicativa. O nosso desejo é continuar nos aperfeiçoando nesta atraente profissão que é o ensino de PLE.

Línguas próximas: amigas ou inimigas do método comunicativo?

LUCIANA BRUZZONE

Introdução

O presente trabalho é o resumo de uma das partes que ficou depois de terem sido separados com certo golpe de sable samurai dois irmãos siameses que formavam uma pesquisa abrangente, que contemplava todos os aspectos da *difícil travessia do ensino tradicional à abordagem comunicativa*. No entanto sobreviveu o intuito inicial do trabalho em parceria e da discussão e o estúdio compartilhado das transcrições e os resultados.

É por isso que começa com o sub-título:

Última (?) etapa da viagem- porto de chegada

As etapas anteriores desta viagem bem tempestuosa podem ser conferidas no trabalho da professora Rossana Genta.

O objetivo da pesquisa era observar qual o desempenho oral dos alunos em situação de prova “à comunicativa”, que não faz parte da avaliação obrigatória infra mencionada. Era uma avaliação prévia, a última do curso.

Contexto de ensino

Trata-se de um curso em uma escola técnica de jornalismo, opção imprensa, com finalidades específicas em situação de não imersão, com uma duração de aproximadamente 65 horas/ aula e que conclui com uma avaliação obrigatória nos moldes de um exame “convencional” - prova escrita e prova oral.

O público alvo é formado por falantes de espanhol na faixa etária de 20 a 30 anos, de nível terciário, sendo que 95 % esperam poder comunicar-se adequadamente em português, no final do curso.

Metodologia

A metodologia da análise é do tipo etnográfico, introduzindo aspectos próprios da prática reflexiva já que a pesquisa recai nas professoras envolvidas.

A escolha dos instrumentos de coleta de dados demonstra haver triangulação de pontos de vista e de instrumentos com o intuito de minimizar a subjetividade. Foi realizada a gravação em áudio e transcrição parcial de dez aulas de 45 minutos, a elaboração de questionários (fechados e abertos) e de entrevistas professor/ aluno junto com a análise do diário das professoras e dos diálogos com a outra professora (a cada 3 horas/ aula), “intercâmbios retrospectivos” no dizer de Orlando (2001).

A última das dimensões consideradas por Almeida Filho na operação global de ensino de línguas diz respeito à avaliação. E ao trabalharmos dentro da abordagem comunicativa, é claro que a prova deve incluir tarefas comunicativas com uma função comunicativa. As situações de avaliação devem ser próximas de situações reais de comunicação, levando em conta aspectos como registro e adequação. Os testes devem focalizar recortes e tarefas comunicativas integrando mais de uma habilidade.

Gabbiani (2000) alerta para os riscos de uma avaliação comunicativa.

Se bem, por um lado, as perguntas pessoais podem fornecer informações sobre o estudante e ser consideradas de relevância; por outro, esse tipo de perguntas “promove” a perda de controle da competência lingüística já que o aprendiz se engaja afetivamente.

Além disso, ao propor situações comunicativas factíveis, os aprendizes aplicam estratégias comunicativas e alguns aspectos lingüísticos do curso podem não aparecer quando evitam o que não sabem e exploram o que verdadeiramente sabem.

A autora enfatiza que, na proposta de avaliação comunicativa, é necessário avaliar tanto o desempenho lingüístico quanto o comunicativo. O desafio é equilibrar o desenvolvimento e controle de ambos sendo que o desempenho lingüístico deve estar a serviço do comunicativo.

No caso de línguas próximas, é necessário o desenvolvimento do desempenho lingüístico para minimizar a estabilização de uma interlíngua que permita a comunicação e provoque a estagnação que faz perder toda possibilidade de avanço para o alvo de “saber a língua estrangeira”, quer dizer, de se comunicar adequadamente na língua estrangeira.

O momento de tomar decisões a respeito do tipo de avaliações que iam ser aplicadas, foi um dos momentos de tempestades fortes.

As provas a serem colocadas durante o curso não causaram problema entre as professoras porque as duas concordavam com o tipo de avaliação a realizar. Também não houve problemas na hora de elaborar o exame final. A tormenta se desatou durante a decisão da última prova do curso.

Uma das professoras tinha pensado utilizar vinhetas sem qualquer apoio lingüístico e a partir delas os alunos deveriam contar a história aí apresentada.

A outra professora não concordava com o fato de não fornecer nenhum input lingüístico que servisse de apoio à produção oral dos alunos.

Como a equipe era de apenas duas era impossível um desempate o que levou uma professora para a popa e outra para a proa. Cada uma aplicou a prova que preferia, argumentando sua validade.

Os resultados, como veremos nas seqüências apresentadas depois, não foram muito diferentes.

Segundo Brown (1993), percebendo ou não, nós avaliamos todos os dias, em todos os esforços cognitivos que fazemos. Carroll (1968) define o teste como um procedimento que permite elicitado determinado comportamento, do qual podemos fazer inferências sobre certas características de um indivíduo.

Existem testes em quase todas as áreas do conhecimento, testes onde a língua é o instrumento para a avaliação. Mas testar a proficiência em língua é uma tarefa mais complexa porque a língua é tanto o instrumento quanto o objeto a ser avaliado.

Na nossa viagem temos uma convidada de pedra que dificulta ainda mais o nosso trabalho: a proximidade entre a língua materna dos aprendizes e a língua alvo que favorece a interlíngua e as fossilizações. Também traz à tona o tema do tratamento dos erros.

A interlíngua (Selinker, 1972 / 1992) está formada pelas gramáticas provisórias que vão adquirindo os aprendizes no processo de aquisição da língua estrangeira. Do ponto de vista sincrônico é estável, é a situação no momento de estudo. Do ponto de vista diacrônico pode se ver como o aprendiz vai evoluindo.

A interlíngua está integrada por algumas coisas adquiridas, outras que o aprendiz traz da sua língua materna e de outras línguas estrangeiras, como podemos ver nas seguintes falas extraídas da gravação da segunda aula de um dos grupos:

A1: Oi, professora, come stai?

P: bem, obrigada, e você?

A1: bien... bem

A fossilização aparece quando se estabiliza a interlíngua e o processo de aquisição não continua.

Quando e por que isso acontece?

Quando é possível a inter- comunicação e os erros não a impedem, perde-se a motivação para seguir aperfeiçoando a língua estrangeira.

Também intervêm fatores que têm a ver com o fisiológico e a maturidade, que influenciam muito tudo o relacionado com a pronúncia, os aprendizes mais jovens têm maior flexibilidade e podem obter produções mais próximas às nativas. Quando as duas línguas são muito próximas as diferenças passam despercebidas o que favorece a fossilização.

Existe uma grande similitude entre a teoria de Chomsky e a existência da interlíngua.

A interlíngua é uma conduta governada por regras, se desenvolve sistematicamente.

Definindo e caracterizando a interlíngua muda o conceito de erro. Depende do nível atingido pelo aprendiz.

O erro tem um lugar protagônico no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, porque é através dele e de sua correção que o aluno percorre o caminho língua materna- interlíngua- língua alvo.

Os erros sistemáticos provêm de diferentes fontes:

I. hipótese errada, os dados estão sendo processados de forma errada

a. o aluno “regulariza” tudo, não percebe exceções.

b. Usa uma estrutura da língua materna achando que na língua estrangeira também é usada, é um caso de transferência.

c. Simplifica a morfossintaxe, por exemplo coloca um indicador temporal e o verbo em qualquer tempo.

II. evita as estruturas complicadas. É uma estratégia comunicativa, o falante se comunica sem se importar com a acuidade da língua, uma pessoa que não se inibe sempre tentará se comunicar, uma pessoa que se iniba pode ficar em silêncio absoluto.

Tudo bom, já falamos do erro, mas agora como lidamos com ele? Este tema também ocupou muitas horas de discussão, no convés do navio, entre as duas professoras.

Corrigir ou não corrigir? *That is the question.*

Conforme Long (1983, apud Richards e Lockhart, 1998) há diferentes “momentos” e formas de tratar o erro.

No momento em que o erro acontece, o que obriga a interromper a fala do aluno, por

isso não o consideramos adequado; ou depois que o aprendiz concluiu a idéia ou os aprendizes terminaram uma discussão fazendo um levantamento dos erros e corrigi- los em conjunto com a turma. Também pode ser corrigido por um colega, espontaneamente ou a pedido do professor.

Antes de tomar uma decisão a respeito de que atitude tomar deve ser avaliada a magnitude do erro que estará sempre em relação com o nível do estudante e da medida que interfere ou não na comunicação (Fernández, 1997).

As seguintes transcrições ilustram um pouco o que as professoras fizeram na vida real:

P1: O que vocês fizeram durante o final de semana?

F: Viajei

A3: Yo fui a bailar el sábado

P1: Desculpa, foi aonde? Fazer o quê?

A1, A2: dançar

A3: Ah! Eso.

P2: N, como está sua saúde?

N: tenho problemas com o estômago. É um vírus

P2: Na semana passada você estava resfriado...

N: A gripe passou. Hoje estou melhor pero

P2: mas

N: mas comi muito

Como podemos observar a professora 1 conseguiu fazer o que tinham estabelecido e com a ajuda de outros alunos corrigiu, fornecendo o vocabulário necessário.

Porém a professora 2 não conseguiu e interrompeu o aluno para corrigir.

A coisa não é fácil, uma coisa é saber o que fazer, quando fazê-lo e como e outra bem diferente é fazê- lo de fato!

Estes episódios aconteceram na sala de aula e levou a uma conversa bastante tormentosa entre as duas professoras que, finalmente, chegaram a um acordo: na prova final e no exame não corrigiriam “no momento”.

Na minha opinião isto tem lógica, no nosso imaginário, a aula é momento de ensino e aprendizagem - tarefas que envolvem a correção dos erros com o intuito de obter

aprendizes melhor preparados, que estejam à altura das metas que tínhamos planejado atingir no começo das aulas.

Porém as provas são momentos de avaliação, de conferir se a aprendizagem se deu, se o aluno conseguiu atingir as metas esperadas pelo professor e por ele mesmo. E também é uma instância de avaliação da tarefa realizada pelo professor, para verificar se foi capaz de acompanhar seus alunos na travessia de aprender português (outra travessia tumultuada e que merece mais uma pesquisa).

E finalmente chegou a hora de falar sobre a prova de fim de curso.

Como consequência da tormenta que levou uma das professoras para a proa e a outra para a popa, as provas finais foram diferentes:

A professora 1 forneceu textos e o comando era que os alunos contassem para ela com suas próprias palavras o que tinham lido e depois dessem sua opinião ou falassem sobre outros temas relacionados com o que tinham lido.

A professora 2 forneceu vinhetas sem qualquer conteúdo lingüístico e a proposta também era que os alunos contassem a história que os desenhos representavam e dessem sua opinião ou falassem a respeito do que estava acontecendo.

Embora diferentes, os dois tipos de provas estavam inspirados nas propostas do exame Celp- Bras (avaliação nos moldes da abordagem comunicativa).

Transcrição da prova de um aluno da professora 1 (com texto)

P1: Você acha que.. a pergunta é.. a respeito do futuro.. da terra... quando eu li o texto.. a pergunta que veio a minha cabeça... será que a terra é o.. será que somos os únicos que.. vivem no universo... você se interessa com isso?

Mx: eu.. não estou interessado em.. isso... mas pode ser.. na tierra.. terra.. no es.. como se dice.. estoy confundido

P1: a terra não é o único quê?

Mx: não é o único.. planeta.. mas é o único planeta.. habitado

P1: o que você acha.. nós estamos destruindo.. será que.. poderíamos morar.. em algum outro planeta.. você gostaria de.. experimentar

Mx: Não.. não.. no creio... mas muita. Contaminação

P1: como poderíamos..

Mx: com políticos ecologistas.. no sé como se pronuncia.. mais precaução

P1: e você acha que tem...

Mx: depende de.. todos os homens.. de tuda la gente... em cada cabeça

P1: Você faz alguma coisa.. pra viver mais ecologicamente..

Mx: em minha ciudad... em minha casa.. eu sou muito precavido.. eu sou.. muito ordenado

P1: O que você faz?

Mx: Não ordenado com meu.. minha vida mas.. eu sou.. muito ordenado

P1: Você é limpo.. Você joga a..o.. lixo.. separadamente

Mx: um chiclete.. eu tiro.. com papel.. al suelo

Transcrição da prova de um aluno da professora 2 (com vinheta)

P2: tudo bom?

Jx: mais ou menos

P2: por quê?

Jx: meus filhos têm... neumonia

P2: São pequenos?

Jx: A menina tem dois anos e o menino quatro

P2: Então, o que você pode me contar do desenho que recebeu?

Jx: Na primeira cena.. vemos um homem.. caminhando pela rua.. um meio ambiente contaminado.. muitas fábricas... com uma mala na mão... vemos o homem.. usando uma máscara

P2: É um detalhe importante?

Jx: Sim... na outra cena.. outro homem.. apontando com uma arma.. vemos que el segundo homem também... está usando... na terceira cena vemos... o primeiro abrendo.. a mala.. no sé si mala es maleta... que contém muitos pesos.. brasileiro

P2: muito.. em geral..

Jx: dinheiro... vemos que o outro homem...

P2: ele queria o.. dinheiro.. sua expressão no.. rosto

Jx: mudar... na última.. a mala continua aberta.. com tudo.. todo o dinheiro

P2: E qual a moral da história?

Jx: o dinheiro não compra todo

P2: o que era mais importante.. nesse ambiente poluído..

Jx ((incompreensível))

P2: E que.. pode fazer a máscara

Jx: respirar

P2: e será que chegaremos.. a esses níveis de poluição..

Jx: aqui.. no Uruguai.. posiblemente no... mas em Chile.. Mexico.. no situaciones de usar máscaras mas.. sim

P2: Por que você acha que.. aqui no Uruguai não?

Jx: hay muito campo.. não hay tantas fábricas.. hay uma política..

Os dois alunos apresentaram durante as aulas um desempenho similar, nenhum dos dois tinham tido contato anterior com a língua e como podemos observar apresentam uma proficiência similar.

Os dois têm dúvidas tanto de vocabulário quanto de estrutura da língua embora consigam se comunicar em um português quase aceitável depois de um curso das características antes mencionadas.

Os resultados obtidos no exame foram melhores, devido, segundo eles mesmos manifestaram, a um maior tempo de estudo.

Conclusão da análise- desfazendo as malas

Da análise das transcrições das provas finais das duas professoras e das aulas prévias a essa prova surge um fato inesperado, quase como se deparar como uma seréia em alto mar: aqueles alunos que na sala de aula não falavam português nem “sob tortura”, na prova falaram um português adequado à situação, demonstrando ser proficientes.

No dizer de Widdowson (1991): ... o que o falante precisa para ser proficiente não é somente conhecer o sistema abstrato da língua, mas saber como usá-lo adequadamente em determinada situação.

Esse fato ficou reforçado no exame final, que consta de uma parte de compreensão oral, outra de compreensão e produção escrita e uma última de produção oral.

Nesta última parte, os alunos falam de um texto que leram uns minutos antes de entrar à prova e depois mantêm um bate-papo com a banca de professores de temas que não conhecem com antecedência.

Como já foi mencionado, os resultados do exame foram bem melhores, segundo os mesmos protagonistas, porque tinham estudado mais. Estudado o quê? Foi a pergunta que surgiu naturalmente. E a resposta foi, como dizer, triste, sim triste, para as professoras que

se achavam as tais comunicativas. Porque a resposta foi: “estudamos os verbos e as preposições e essas coisas”

Desiludidas? Sim, ficamos muito desiludidas. Embora no decorrer do curso tivéssemos proposto exercícios estruturais, de gramática frástica, com o intuito de ajudar os alunos a se sentirem seguros e a pedido deles; esperávamos que eles privilegiassem os textos, como fonte de vocabulário, e as situações comunicativas a que tinham sido expostos na hora de estudar para o exame, mas não foi assim.

Aqui só cabe continuar com perguntas:

O que estamos fazendo mal? Ou bem?

Como conseguir que na sala de aula os aprendizes se comuniquem na língua estrangeira sem recorrer à língua materna?

Será que fomos comunicativas na sala de aula?

Como foi que os alunos adquiriram o português que demonstraram ter nas provas?

Quem vai nos responder todas essas perguntas? Talvez outra pesquisa? Talvez outras teorias? Será que têm respostas?

Estratégias docentes para o uso oral do PLE em sala de aula. Como a ação docente pode contribuir para uma melhor proficiência na oralidade

SIMONE FRANCISCO AVENATTI

Apresentação de objetivos e referência ao marco teórico

Como feixe do Diploma de Especialização no Ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira, geração 2003 e seguindo os preceitos do modelo reflexivo proposto por Wallace (apud Almeida Mattos, 2002) que defende a formação docente a partir da soma de conhecimentos adquiridos à reflexão sobre uma prática consciente é que optou-se pela área de interação professor / aluno.

Fez-se o estudo de caso onde fui sujeito de pesquisa como atual professora de Português para uruguaios.

O âmbito da pesquisa foi um curso que propõe objetivos de leitura, compreensão, produção escrita e oral durante três anos de estudo, sendo que as produções escrita e oral incidem em proporções diferentes nas diversas unidades. A competência oral, para o terceiro ano, é a que recebe maior destaque (com um peso de 60% na prova final).

Analisou-se o que está sendo feito para uma efetiva comunicação na língua alvo vista como imprescindível para um conseqüente avanço na proficiência na língua; observou-se e refletiu-se sobre nosso papel na interação em aula; fez-se uma revisão das atividades propostas, dos materiais que são selecionados e dos resultados obtidos, confrontando todos esses aspectos e suas conseqüências na frequência e forma de utilização oral do PLE no ensino-aprendizagem; tentar-se-á focar as estratégias do docente em pró de uma maior proficiência na competência oral dos alunos no Português.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: gravações de aulas em áudio, diários de pesquisa, notas de campo, tabelas de questionários e entrevistas aos alunos.

A conclusão foi conduzida pela triangulação desses dados numa pesquisa qualitativa, mais especificamente “estudo de caso” cujo foco é o professor como pesquisador pretendendo reverter as descobertas nas atividades de aula.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é reconhecidamente complexo de abordar, pois os fatores que nele intervêm e suas relações ainda não se conhecem com segurança (Almeida Filho, 1993). De um lado está o professor-pesquisador, que procura colocar em prática o que ele acha mais adequado para os alunos e, de outro, os aprendizes, que podem ter idéias e expectativas diferentes sobre a forma de ensinar e aprender uma língua estrangeira (Ribeiro, 1998).

Desenvolveu-se uma pesquisa de índole observacional, participativa e interpretativa (Erickson, 1986) apontando a questões de conteúdo, mais do que a procedimentos e abordando um contexto específico.

Apointa a um trabalho de pesquisa-ação dentro da pesquisa aplicada (Cavalcanti, 1990). Pretende-se contribuir para uma aproximação ou descoberta da índole das aulas como meio de aprendizagem, índole do ensino como um dos aspectos do meio de aprendizagem reflexivo e das perspectivas de professores e alunos como elementos intrínsecos ao processo de ensino (Erickson, 1986.).

A aprendizagem da língua estrangeira ocorre em um contexto político-cultural de contato com o da língua materna, ocorrendo freqüentes conflitos ideológicos como uma rejeição subconsciente. A atitude madura, crítica e segura do professor pode atuar suavizando esse fenômeno (Almeida Filho, 1993). Além disso, deve haver uma relação entre o contato existente com a língua e cultura alvo e as motivações para a “aquisição da mesma” (Krashen, 1987, aprendizagem inconsciente e intrínseca / consciente e extrínseca). As reações vão depender também da relação, da postura do estudante em relação a essa cultura e da relação interna entre os indivíduos integrantes do grupo de estudo.

Ou se tem determinada postura diante da cultura e da língua alvo, e essa idéia que se tenha do Brasil e de Português Brasileiro pode motivar alguma espécie de aculturação¹, favorecendo uma pré-disposição para *tudo* o que se relacione à nova língua -espécie de aprendizagem integradora (Baltra 1981). Ou o real motor para aprender uma língua pode ser do tipo instrumental.

1. Fenômeno que funciona como variável importante na aquisição de uma segunda língua (Shumann apud Krashen, 1987)

Outra possibilidade é a de que os estudantes só cursem a cadeira pensando, de maneira simplória, pura e exclusivamente em receber seu certificado no final do período de “torturas”. Isso, somado ao afamado temor a fazer o ridículo perante o grupo, pode pesar muito na hora do trabalho oral na língua alvo, em aula, com adolescentes e na decorrente aquisição do Português. Seria até o comportamento esperado, se considerarmos a situação de não imersão. Pensemos, em que momento e com quais finalidades os estudantes esperam falar em Português? Isso. Na hora da prova! Embora muito lógico, seria um verdadeiro caos educativo. Urge que descubramos maneiras de reverter essa realidade posto que, além de não apresentar propósito educativo algum é sabido que o uso declarado da língua vai se relacionar com o nível de proficiência adquirido (Krashen, 1987).

Segundo o anedótico depoimento de uma das meninas do grupo, que trabalha com seus pais num posto de frutas e verduras, em uma das tradicionais feiras montevideanas, em determinada ocasião eles tinham um cartaz no posto anunciando a venda de uma de suas casas. Casualmente um indivíduo de fala portuguesa (provavelmente brasileiro) pediu-lhe informação sobre a casa. Mas, perante essa situação comunicativa real ela (estudante de terceiro ano de Português) não pode se desenvolver satisfatoriamente. O indivíduo foi embora sem conseguir as informações que necessitava, conseqüentemente ela não pôde colaborar com a família, que precisava vender a casa. Como fica a auto-estima de uma estudante de Português após um episódio deste tipo? Que imagem dá a instituição de ensino como todo? Como se sentem aqueles pais que, com sacrifício, confiam no ensino que é difundido ali tendo enviado a moça para complementar seus estudos?

Ora se o curso não favorecer uma aquisição básica de competências lingüístico-comunicativas nessa língua, deixa de cumprir seu propósito e, talvez, ao invés de constituir um curso “de” determinado idioma, deveria chamar-se curso “sobre” tal língua. Tudo isso, neste contexto específico, possivelmente somado a uma ausência total (formal e informal) de contato com a língua no período após a graduação e sua conseqüente regressão ou atrofia total no que a habilidades lingüísticas específicas compete, constituem uma espécie de “fraude” educativa. Se eu “prometer ensinar” uma língua e o indivíduo atravessar todas as instâncias planejadas para tanto sem ter “aprendido” a comunicar-se basicamente naquele idioma urge uma reformulação dos fatores intervenientes no processo.

Ensino do PLE e oralidade. Movendo estruturas

O pano de fundo, aquele fator preponderante em qualquer atividade educativa e que, certamente, incidirá na produção oral dos aprendizes -e que motivou este estudo- é, indubitavelmente a abordagem (Almeida Filho, 1993) explícita ou subjacente do professor, do curso e da instituição como todo.

É evidente uma forte presença do ensino gramaticalista, segundo o qual o foco na forma ou habilidades lingüísticas, o aprendizado das regras e a repetição levariam à aprendizagem da nova língua. Há evidências de que, disfarçada ou declaradamente, a preocupação ainda ronda a forma na comunicação e a aplicação daquelas regras que garantirão a “correção” no seu emprego. Essa prática contraria as descobertas feitas por estudos atuais e que vêm dando-nos subsídios a esse respeito. Através das contribuições de Krashen (1987), por exemplo, é sabido que, mesmo dominando regras de uma língua estrangeira e tendo “aprendido” a usá-las em uma infinidade de modelos de situações, não é garantida a “aquisição” da mesma, não é garantia que o indivíduo possa desenvolver-se satisfatoriamente na língua alvo.

“...a utilização de regras formais ou aprendizagem consciente tem um papel bastante limitado no desempenho em segunda língua” (Krashen, 1987, p. 7). Supondo que os alunos tenham pleno conhecimento da gramática, ou pelo menos dos pontos que estão previstos para determinada fase do curso - requisito altamente desafiador pela comprovada complexidade das línguas-, o grau de exposição à ela e a incapacidade dos alunos de aprender toda regra à qual são expostos - no que tange à oralidade, não dispõem de tempo real na conversa para pensar nas regras e aplicá-las, sem falar que deveriam tentar manter o foco na forma o tempo todo, e que, se o tema em questão for envolvente, dificilmente atenderão à “maneira” como estão a se expressar (Krashen, 1987).

O tratamento de temas como Aborto, Drogas, Aids e outros (trabalhados em uma das unidades do ano em curso) com textos atuais, pode chegar a ser bem complexo (no que tange ao discurso subliminar e às diferentes realidades pessoais e familiares dos aprendizes), somado ao tipo de abordagem do ensino ministrado até então -e mesmo o atual-, repercutem nos resultados no que à produção oral se referem. Pode ser uma questão de programa de curso, da postura de professores anteriores e o tipo de trabalho realizado. Se até hoje os estudantes trataram temas como cumprimentos, agradecimentos, informar as horas, apresentar-se, descrever pessoas, algumas cidades brasileiras, nacionalidades, etc é um pulo muito grande pedir que comecem a debater abertamente na língua alvo sobre

alguns dos temas propostos Não cumprindo com o quesito gradatividade apontado por Krashen (op. cit.).

Mesmo tendo recebido material para a leitura e informação prévia os estudantes não revelam condições para falar sobre o desmatamento florestal, o aquecimento global, a importância da água, as sociedades protetoras de animais, os motivos para se praticar um esporte radical, etc. Isso sem contar a exigência de resumos de textos e da redação de textos argumentativos quando, certamente não estejam preparados a elaborá-los sequer em língua materna.

Segundo Almeida Filho (1993) profissionais que pretendem seguir um método comunicativo devem promover materiais e procedimentos que incentivem o aluno a pensar e agir na língua alvo abrindo espaços para que ele sistematize conscientemente aspectos da nova língua. É essa postura que procura-se manter, mas, mesmo com a orientação passo a passo, com a redação conjunta (entre todo o grupo) e com a condução do docente, quase a totalidade da turma não consegue realizar, por exemplo, a redação de textos medianamente satisfatórios. Durante o trabalho no grande grupo conseguem concatenar algumas idéias, mas na hora da redação individual percebem-se desajustes que vão além das estruturas da língua. Procura-se reduzir o filtro afetivo e ser o mais acessível possível, chegando a tentar um registro de fala próximo ao dos adolescentes.

“P- Gente se quiserem fazemos o argumentativo juntos ... a gente não espera descobrir destacados valores literários, mas pretendemos que, medianamente, saibam defender seus pontos de vista de maneira organizada, para que a pessoa que leia possa entender o que estão querendo transmitir, o pensamento de vocês... na vida mesma temos que enfrentar-nos constantemente a situações deste tipo. tenham certeza que vocês sempre argumentam, mas não são conscientes disso... a cerveja. é uma droga, na opinião de vocês? Sim? Não? Porquê? Neste caso um motivo só não serve, devem apoiar o que pensam com, pelo menos quatro motivos diferentes, mas coerentes entre si, *amiguinhos*, que puxem para o mesmo lado, e explicar cada um deles em um parágrafo diferente entendem?”

OBSERVAÇÃO: transcrição de um trecho da aula do dia 30/06/04, na qual fez-se uma enquête entre todos para ver o índice de consumo de álcool no grupo, comentários, a leitura e um debate sobre um texto sobre o grande consumo de cerveja no público jovem comparando com a realidade uruguaia.

Esse tipo de produção pesa bastante na prova final da unidade, questão que se procura comentar com o grupo apresentando-lhes os critérios a serem avaliados e assim reduzir a ansiedade no momento da tarefa para a avaliação final.

Na instituição a nota final (da prova) é a única que “conta” como avaliação do rendimento do aluno, outro indício da influência gramaticalista no ensino da língua estrangeira. Trataremos sobre o tipo de avaliação ideal no próximo item, mas gostaríamos de trazer à tona outro fator que acreditamos ser preponderante na questão do trabalho com textos argumentativos, o desempenho do docente para tanto -mesmo na língua materna- na vida em geral, em aula e no momento da correção das provas.

A competência profissional de alguns dos docentes a cargo do ensino do Português na instituição, formados em academias uruguaias de Português, sem formação didática alguma (quanto menos específica no ensino de línguas) é outro fator a incidir nos resultados obtidos pelo alunado, em termos de proficiência. A inexistência, até então, no Uruguai, de cursos de formação de professores nessa área (a exceção de alguns cursinhos em institutos particulares, algum curso de atualização promovido pelo Ministério de Educação ou fundações, seminários na instituição, ou as duas versões da especialização no nível de pós-graduação oferecidas pela Universidade da República) somado à forte influência da herança recebida (por professores, alunos, pais, materiais didáticos e comunidade em geral) de diversos métodos que priorizavam a forma na comunicação e a diretriz dos objetivos do programa estabelecido para o curso (que felizmente vem sendo estudado, reformulado e considerado por uma equipe de docentes da instituição) talvez tenham incidência, a meu ver, na proficiência alcançada pelos alunos.

Fora os objetivos fixos no planejamento das unidades, material didático e nas provas, os professores têm bastante liberdade na forma de trabalho e seleção de alguns materiais didáticos. Contam, ainda, com reuniões semanais pagas (com carga horária proporcional às horas aula adjudicadas) para intercâmbio de idéias, debate de temas afins, elaboração de provas, seleção de textos ou outros materiais junto a outros professores (colegas) da cadeira.

“... habilidades orais que dependem de competência adquirida emergem com o tempo como resultado de insumo compreensível...” (Krashen, 1987- p.33) Então, neste caso, qual o “modo” e “momento” de contato com insumo compreensível, mais especificamente no que a oralidade se refere?

A respeito do modo, mais uma vez evocando os preceitos da teoria sobre a aquisição de uma segunda língua, elaborada por Krashen (1987), e comungando com alguns

conceitos de cunho comunicativo, que rezam a necessidade de trabalhar materiais autênticos (posto que tenham um objetivo real de comunicação e sejam verdadeiras amostras da cultura alvo -extraídos dela), que tenham sentido para o aprendiz estando de acordo com o contexto próximo a ele (de assegurada compreensão para eles), apresentando-se elementos novos gradativamente ($i+1$)² e em abundância devo dizer que observou-se a procura de:

- selecionar textos atuais, acessíveis e relativos aos temas pertinentes ao programa de terceiros anos (saúde e adolescência, ambiente, esportes radicais, etc retirados de revistas, matérias da Internet, livros, jornais, gravações caseiras em vídeo ou documentais de tv, gravações de programas radiais, etc originais brasileiros, atuais ou clássicos);

- tentar aproximar os textos da realidade próxima dos estudantes através de questionamentos e exemplificações.

- manter uma comunicação permanente em Português, recorrendo ao Espanhol - espontaneamente- para enfatizar ou dar maior fidedignidade a algum conceito ou idéia.

53. A1- sí ... pero la cierran cuando ya no da más

54. A1- () el Miguelete ai ai se ta ()

55. P- o Miguelete o que que é . o lixo que contamina né?

56. AA- () todo hay animales muertos hay de todo ()

57. P- então isso aí ta crescendo

58. ((a P continua lendo))

OBSERVAÇÃO: Vinham tratando sobre a contaminação da água e a má distribuição dos recursos, a professora questionou sobre os conhecidos períodos nos quais algumas das praias de Montevidéu são declaradas não aptas para o banho e o “Miguelete” é um arroio contaminado que corre por Montevidéu, dentro da cidade.

A respeito do momento ideal para o contato com insumo compreensível, acredita-se que o que vai pesar realmente para que o indivíduo possa estar apto a se enfrentar a situações de comunicação reais, com e na língua alvo, no final das contas, e nesta situação

2. Krashen expõe a existência de uma ordem natural para a aquisição de uma língua. Onde “i” representa um determinado estágio e “i + 1” o estágio seguinte. Em sua “hipótese do Insumo” levanta a afirmação de que para que ocorra esse avanço de um estágio a outro (i+1) é necessário que ele compreenda o sentido da mensagem, daí a importância de garantir uma gradatividade no processo..

de não imersão é a comunicação em aula e com a supervisão do docente da língua. É a aula o ideal, senão o único momento, no qual se dão as diversas oportunidades de “uso” (pretendo que, embora planejados, legítimos) da língua alvo.

Procura-se gerar oportunidades de comunicação autêntica, propiciando “... o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”, “uma ênfase maior na produção de significados do que de formas” (Almeida Filho 1993, p. 36).

“O bom aprendiz de línguas possui uma aptidão para a aquisição de línguas, apresenta alta motivação e aproveita cada oportunidade que aparece pela frente para praticar a nova língua” (Baltra, 1981, p.10). *“O bom aprendiz não é apenas um adivinhador contumaz e certo, mas fica muito à vontade perante incertezas que se apresentam. A capacidade de correr riscos se apresenta nele como bastante presente.”* (Rubin apud Baltra 1981).

Na escrita (compreensão leitora e produção oral), por exemplo, propôs-se a comunicação através de correspondências: os meninos intercambiam cartas entre os grupos de terceiro ano do mesmo centro e entre dois centros de línguas diferentes (como não se conheciam tiveram que se apresentar por este meio, contar preferências, intercambiar telefones ou endereços, etc) realizaram, também, a elaboração de material informativo, ou cartazes didáticos elaborados pelos alunos para difundir aspectos da cultura brasileira sendo publicados em painéis onde outros grupos tivessem acesso. Já, na oralidade, fora a compreensão auditiva proposta constantemente pela comunicação diária e as técnicas que propiciam compartilhar experiências e debates ou exposições de trabalhos domiciliares, a produção oral fica muito aquém de expectativas do docente titular. Como exposto anteriormente, é quase que exclusiva nos momentos de avaliação ou “marcação cerrada” em aula. Tenta-se evitar o alerta constante ao uso da língua alvo para evitar possíveis inibições (o aumento do filtro afetivo), mas se é ciente que o mero fato de despertar no educando o interesse por conhecer uma nova cultura, por si só (como transparece no discurso de autoridades dessa área de educação), não revela o sucesso do trabalho ou de um curso de línguas. Algo deve ser feito, talvez a oralidade em aula deva ser encarada de outro modo, implodir a estrutura pré-fabricada na mente de todos (inclusive a minha) para começar novamente a edificar, desde os alicerces, como dizemos no Uruguai “Borrón y cuenta nueva”.

“Não resta dúvida de que houve até esta data atenção demais ao insumo para o aluno (isto é, ao ensino e ao planejamento de cursos) e de menos ao que ocorre por dentro da

mente do aprendiz. Esse fato nos indica a urgente necessidade de dedicarmos mais tempo e esforço aos processos psicolinguísticos...” (Baltra, 1981, p. 10).

No caso em estudo, transcorridos os primeiros meses do terceiro ano de concorrência e contato formal com o Português, numa frequência de três horas de aula semanais, sendo esta uma língua alvo especialmente próxima à materna, supondo estar oferecendo insumo abundante grosseiramente calibrado e compreensível (Krashen, 1987)³, onde o grupo manifesta uma preferência especial pela língua em estudo, seria natural esperar uma comunicação básica fluente, mesmo que com marcadas interferências? Só que, pelo contrário, há uma evidente frustração pelo nível de desempenho na língua alvo evidenciada pelos estudantes (principalmente na oralidade) sendo que rara vez ocorre a comunicação oral em Português, mesmo com a sugestão expressa do professor.

76. P- () mais gerações ... aonde que tu falaste que usavam a mesma água?

77. A1- si (risos) no era en la época colonial?

78. P- **tenta falar português**

79. A1- **na época colonial que (risos) usaban la misma agua para todo**

80. P- sim?

81. A1- ... **y bueno no era?**

82. A4- **que asco**

83. AA- ()

84. A1- **se bañaban con la misma agua ... ()**

85. AA- ()

86. A4- **peor peor todavía**

À diferença destes, no entanto, se ouve e se vê estudantes de outras línguas, pelos corredores e salas, falarem e prestigiarem esses idiomas quando cada avanço no sentido da proficiência naquela língua é exibido como um novo troféu, por alguma razão os valores são outros, o prestígio é outro. Mas voltemos nossa atenção para este grupo em particular.

3. Krashen refere-se aqui a evidências encontradas em estudos (seus e de outros especialistas) sobre a aquisição de línguas por crianças. Estes relatam correlação entre complexidade de insumo oferecido e medidas de maturidade linguística dos indivíduos em processo de aquisição de uma língua. O calibramento grosso refere-se ao tipo de fala do “responsável” referindo-se à relatividade do “i+1”, ou seja, não oferecer insumo de maneira gradativa, sempre existirão estruturas totalmente novas e desconhecidas pelo adquirente, mas com a ajuda do contexto e da atribuição de sentido a compreensão é alcançada. Desta maneira se garante o i+1 sem que a criança faça um esforço adivinatório, o i+1 será fornecido a mais de uma criança a cada vez (sempre que haja compreensão da mensagem) e ainda garante a revisão de estruturas prévias.

Tenta-se descobrir as motivações e estilos de aprender dos meninos (Almeida Filho, 1993) aplicando, como dissemos anteriormente, além do diálogo e da observação direta, um questionário logo no começo do ano letivo, para conhecer as tendências e expectativas deles quanto à língua alvo. Com isso pretende-se fazer um melhor diagnóstico do grupo, que por sua vez permitirá uma seleção mais eficaz de tarefas para trabalhar os diferentes objetivos e conteúdos do curso. As informações recolhidas podem permitir uma melhor condução da proposta de trabalho. Após a análise das respostas do público os resultados junto das propostas para o ano que começa, numa espécie de introdução e “contrato de trabalho” para, também, de alguma maneira comprometê-los com o andamento do curso.

Os resultados indicaram que cem por cento do alunado escolheu o Português por terem especial gosto por este idioma; a preferência entre tarefas orais e escritas foi equilibrada (75% e 75%); uma minoria do grupo (25%) julgou não ter dificuldade alguma com o PLE sendo que apenas uma pequena parte dele (8%) evidenciou dificuldades com a “pronúncia e a conversação” contra outra pequena porção (25%) que julgou ter dificuldades na escrita; a maioria (58%) julgou que a utilidade da aquisição de uma nova língua seria a de poder “falar com pessoas de outras nacionalidades e línguas”.

A eficácia deste instrumento (o questionário) é questionável, terá comunicado basicamente o que pretendia? Nas respostas de um aluno aparece uma confusão, pois consta sua preferência por trabalhar “DRAMática” - quando a pergunta fazia referência à gramática. Mas de qualquer modo, esclarecida a confusão -situação de uso real da língua- resultou num ajuste entre conceitos de ensinar do professor e conceitos de aprender dos alunos.

Contradizendo suas respostas, na prática, há uma aparente falta de motivação para desenvolver as diferentes tarefas propostas em aula.

84. A4- **¿hay que hacer eso?**

85. P- sim

86. A4- **¿para cuándo?**

87. P- pra hoje

88. A4- **ah no**

89. P- só como se fosse o boletim ...

90. A1- **¿no se puede hacer de a dos?**

100. P- sim de a três

101. A2- **¿no lo puedo hacer oral?**

102. A1- **(risos)**

OBSERVAÇÃO: este fragmento da aula do dia 18/08/04 ocorreu em um clima de descontração, inclusive comentavam sempre a quantidade de tarefas que tinham para o liceu. A4 caracteriza-se por um comportamento rebelde, raras vezes realiza as tarefas propostas em aula, se vê estimulada pelo trabalho em grupo onde pode interagir e brincar (destacar-se) com os colegas. Sua interlíngua é resultado de muito improvisado e fossilizações várias. A2, estudante que pediu para mudar o trabalho escrito por um oral, é um dos alunos que têm melhor desempenho e que freqüentemente leva literatura Brasileira para leitura domiciliar extra.

Observa-se ainda uma diferença entre os estudantes dos primeiros anos de Português (que aparentam um avanço rápido na língua) e os alunos dos terceiros anos, pois raras vezes tentam falar espontaneamente na língua-alvo, ou seja, falam o tempo todo em espanhol sequer arriscando expor sua interlíngua.

“De acordo com a hipótese do insumo, a habilidade da fala emerge por si só, após haver ocorrido suficiente desenvolvimento de competência através do ouvir e compreender. ...relatos de casos de crianças adquirindo segunda língua concordam em que devem passar vários meses até que os sujeitos comecem a falar, e que a fala neles nascida não está imune a erros” (Krashen, 1987, p.15).

Segundo a hipótese de Newmark (1966) citado por Krashen (1987), estudantes de línguas instados a produzir linguagem antes que estejam “prontos” recorrerão inevitavelmente a regras da sua língua materna, isto é, utilizarão regras sintáticas da sua primeira língua ao falarem a segunda, como resultado da busca de apoio no conhecimento lingüístico da língua materna. Esse comportamento pode temporariamente incentivar a produção, mas não significa um verdadeiro progresso, o verdadeiro progresso vai ocorrer quando o adquirente obtiver insumo compreensível e realmente adquirir linguagem. Deveríamos, então, revisar os procedimentos com o público principiante, dar atenção às etapas da aquisição da nova língua, respeitar o período silencioso (Krashen, 1987) isso deveria fazer parte das “estratégias docentes” para trabalhar oralidade nos períodos iniciais, esperar que a fala surja por si só. Deveria haver uma modificação inclusive nas instâncias de avaliação formal, a supressão do exame oral das primeiras unidades ou sua remodelação?

O fato (dos principiantes arriscarem e avançarem mais na língua do que os veteranos) é característico de indivíduos que possuem a língua materna tão próxima ao Português, como é o caso deste grupo. Porém é sabido que em decorrência desse forte “progresso” no princípio resulta essa impressão de “paralisia” freqüente da língua no final (Almeida Filho, s/d). “Uma impressão de improviso pode marcar negativamente as interações, principalmente orais” (Almeida Filho, s/d, p. 2). A fossilização, decorrente da utilização de regras do Espanhol, pode levar os indivíduos a evitar expor sua interlíngua e a dificuldade que representa tentar monitorar as diferentes estruturas “aprendidas” (da nova língua), agravada pelos “pudores” da adolescência, pesem também no desempenho espontâneo em aula.

A constatação que, no caso do PLE quando o espanhol é a LM, provoque a falsa idéia de “facilidade”, um forte progresso no início e uma tendência ao estancamento numa interlíngua baixa característica, com erros persistentes indicadores de desvio da norma esperada repercutem no tratamento dado pelo docente, relacionado a esses erros, desvios persistentes ou fossilizações visíveis. E esse tratamento, de não ser o adequado -numa retro alimentação-, voltará a incidir no desempenho oral do grupo.

Há indícios de que, partilhando as idéias de Akerberg (2002) mencionadas por Almeida Filho (s/d), o professor por meio da explicação, tentando “se conter” para não interromper o fluxo da comunicação, dá destaque a aspectos formais da língua, acreditando auxiliar assim a percepção e uma melhoria na produção escrita e até oral.

Tentar regular o nível do filtro afetivo evitando aquelas visões negativas do erro, estabelecer um diálogo aberto para favorecer um clima de descontração, procurando que os alunos sejam tolerantes à correção, através de exercícios de auto correção, da observação de outros colegas e até da observação da fala de um terceiro (Almeida Filho, s/d) talvez seja um indício de consideração daqueles processos psicolinguísticos.

Tendo presente que a correção pontual e insistente de erros não chega a influir na real correção feita pelo aluno; que a aprendizagem de línguas próximas vai resultar em uma interlíngua estancada (despertando uma espécie de anestesia em nossos processos interlinguais) de sorte que erros e desajustes corram despercebidos ou um passo além do alcance reparador (Almeida Filho, s/d) e tendo presente que as dificuldades na tentativa de seguir um rumo comunicativo só serão superadas se o professor experimentar, com crescente sentido de auto-análise, ações e materiais que possam explicar como plausíveis (Almeida Filho, 1993), realizaram-se algumas propostas para que pudessem observar seus erros e os de terceiros:

- propos-se o intercâmbio de trabalhos com outra turma de Português (entrevistas sobre esporte e saúde, redigidas por eles, em duplas, em aula) e uma espécie de correção onde a proposta era “criticar” a pertinência das perguntas, coerência das respostas e sua seqüência, considerando o enunciado da tarefa, a correção na forma, e a exposição oral e intercâmbio de idéias no grande grupo;

- os alunos realizaram a correção (quanto ao sentido e à forma) das cartas escritas pelos colegas de outra turma ou de outro instituto, e comentaram esses “desajustes”, de maneira sutil, com o emissor, na seguinte carta;

- desfrutaram da anedótica obra, em português, de um conto de “Les Luthiers” (grupo de músicos e humoristas argentinos da atualidade) e realizaram a identificação de vocábulos que julgavam “não pertencer ao Português (num esforço por perceber o enganosamente fácil que parecia aprender uma língua partindo da outra). Este trabalho foi complementado pela redação criativa e dramatização do suposto diálogo mantido entre os protagonistas do conto.

Se nos remitirmos a Prabhu (s/d) provavelmente não existam bases sólidas que indiquem níveis de rendimentos em programas de ensino de línguas: tais níveis são estabelecidos com total subjetividade ao invés de serem informados pelo conhecimento numa tentativa de agradar autoridades ou por pressão direta das mesmas. Eles são pouco realistas e acabam por surtir os mesmos efeitos que aqueles superespecíficos, substituem a aprendizagem real por um “arremedo de aprendizagem”. Ele diz que essas normas de desenvolvimento da aprendizagem de línguas podem ajudar a fazer algo como “macro-julgamentos” sobre formas de ensino, desatendendo aos “micro-julgamentos” requeridos pelas atividades de ensino em andamento.

Numa perspectiva comunicativa (Almeida Filho, 1993), que reza a necessidade de regular o filtro afetivo, favorecer condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real na nova língua e fazer experimentar essa nova língua, nos deparamos com uma contradição entre o comportamento observado e o fim mesmo de se realizar este curso.

No processo ensino-aprendizagem influenciam os valores desejados pela instituição, pelo departamento desta língua específica, pelos outros professores, etc; abordagem de aprender do aluno; abordagem do material adotado; filtro afetivo do professor; competência implícita, metacompetência profissional, competência teórica, competência aplicada, competência linguístico-comunicativa; filtro afetivo do aluno (Almeida Filho 1993) entre outros tantos fatores como as vivências prévias do aluno com e na língua (ou

com outra língua estrangeira) ou mesmo os anos anteriores do curso em andamento.

Pesquisou-se sobre a prática no ensino de PLE e observou-se sua repercussão no uso oral do Português em aula. Tentou-se realizar uma reflexão crítica sobre essa relação, como parte de nossa formação profissional contínua, visando uma aplicação prática e esperando aportar alguma informação para futuras discussões ou réplicas.

A motivação causada pela percepção de um baixo rendimento na competência oral dos educandos, selecionou-se um grupo de terceiro ano que foi observado durante alguns meses. Enfocou-se as estratégias utilizadas nesse sentido em pró de poder incidir conceitual e potencialmente na mudança de posturas vigentes na prática do ensino de PLE. Sob esta perspectiva, e considerando a relevância desta análise para a resolução potencial de questões práticas como a superação do atual nível de interlíngua alcançado por grupos de formandos da instituição à qual pertencemos, deixa-se registro desta ínfima tentativa de aproximação entre teoria e prática num exercício de auto-análise profissional.

Apresentação dos resultados

Deveríamos ter alguma maneira certa de saber se entenderam, como saber se o esforço foi realizado pelo aluno? Como avaliar um processo e ser eficaz na tentativa? É sabido o que viemos fazendo, em educação, para medir, avaliar, pesar resultados, e neste caso em particular são aplicadas provas escritas e orais no término de cada unidade. A avaliação é somativa (no que respeita ao todo do exame, soma-se os resultados da prova oral ao da escrita), quantitativa (expressa em notas) e eliminatória (dela depende a aprovação anual do curso). Falaremos aqui a respeito das provas orais que são elaboradas (até improvisadas) pelo professor a cargo de cada grupo cujos critérios de avaliação “pretendem” ser unificados para todo o país, pois vão expressos por escrito nas instruções para os professores, para a aplicação do exame como todo (parte escrita + parte oral). Parece-me que na verdade se desconhece exatamente a que grau e quais as competências possíveis de se observar e avaliar em cada unidade e respectivo nível, considerando a língua, o público, a competência profissional (Almeida Filho, 1993), e o contexto (sem imersão) no qual se trabalha.

Deve-se estudar que critérios se podem (devem) considerar ao avaliar oralidade, que peso cada um deve ter no total da prova oral, se o tipo de prova e avaliação é a mais adequada para quem pretende um ensino comunicativo, pesar a abordagem de ensino que

vem sendo praticada em anos anteriores (ou no corrente) e aquela estimada pela instituição.

A aprovação está sujeita a alcançar o 60% da soma das provas oral e escrita, em todos os casos, sendo que é eliminatório, ou seja, não se considera a atuação em aula ou os trabalhos apresentados durante o curso. No caso da avaliação oral formal, os critérios variam um tanto, mas basicamente são considerados: identificação do assunto (10%), formulação do assunto (20%), fonética (10%), vocabulário (18%), sintaxe (12%), formulação de uma opinião (20%), fluência (10%).

Seria vital questionar-nos sobre o porquê de uma “prova” oral, com determinadas características (definir um nível de proficiência, por exemplo) e unificar esforços em pró da uma docência comprometida. Os critérios podem estar sendo diversos, confusos ou demasiado gerais (amplos) e nossas noções lingüísticas podem estar um tanto vagas, aportando demasiada subjetividade, inexactidão a nossos juízos e resultados. É “sério”, no sentido da subjetividade (inevitável), submeter os alunos às diversas “noções” dos diversos docentes que aplicam as provas? São, pelo menos, justas, eqüitativas ou fidedignas as instâncias de avaliação para, por exemplo, alunos de um mesmo grupo? Existe uma outra maneira mais adequada?

No caso particular dos terceiros (e últimos) anos o procedimento do exame é determinado que se realize por tribunais, ou seja, é aplicado e avaliado (tanto o escrito como o oral) por dois professores que estejam exercendo docência nos terceiros anos.

As provas orais são realizadas em duplas (espontâneas) de alunos que terão quinze minutos para ler um texto de revistas brasileiras atuais, selecionado pelos professores do tribunal, sobre temas trabalhados em aula. No caso do período durante o qual realizei a investigação correspondiam a temas como o ambiente, paraísos ecológicos brasileiros e esportes radicais.

Se cada indivíduo tem o seu tempo, que por cima vai depender do insumo oferecido e sua calibragem com a subjetividade do professor, que desempenho esperar dos diferentes adquirentes? Até que ponto esperar ou exigir o uso da nova língua pelos aprendentes? Pode-se esperar mais pelo fato de ser uma língua tão próxima à língua materna ou em um curso destas características estes são os melhores resultados a se esperar?

Existem estudos que provaram que os mais jovens são melhores na aquisição, porém os adultos possuem meios de vencer o período silencioso mais cedo, mesmo assim a idade não constitui variável causativa, o insumo sim. Segundo Krashen (1987), as alterações no

dispositivo de aquisição da linguagem, que decorrem de mudanças posteriores à puberdade, mas a um fator externo a ela, o filtro afetivo. Lembrando que ele pode sempre jogar a favor ou contra a aquisição da nova língua. O ensino de língua pesa enquanto constitui a principal fonte de baixo filtro e insumo compreensível, e sempre que os aprendentes sejam principiantes ou alunos estrangeiros que não consigam insumo fora da aula. O sucesso do processo de aquisição do PLE, neste caso, depende exclusivamente dos insumos proporcionados em aula (é claro que) somado a outras variáveis como uso declarado da L2 (subentendendo insumo compreensível e baixo filtro afetivo), o período de residência (aqui, provavelmente nulo) ou a idade.

Provavelmente não existam bases sólidas que indiquem níveis de rendimentos em programas de ensino de línguas, eles são estabelecidos com total subjetividade ao invés de serem informados pelo conhecimento numa tentativa de agradar autoridades ou por pressão direta das mesmas. Eles são pouco realistas e acabam por surtir os mesmos efeitos que aqueles superespecíficos, substituem a aprendizagem real por um “arremedo de aprendizagem”. Essas normas de desenvolvimento da aprendizagem de línguas podem ajudar a fazer algo como “macro-julgamentos” sobre formas de ensino, desatendendo aos “micro-julgamentos” requeridos pelas atividades de ensino em andamento.

O desempenho em atividades em aula, no decorrer do curso não pesa na avaliação final, posto que realiza-se uma avaliação “objetiva” e, como já disse, somativa (entre provas de um mesmo ano). Não há maneira, então, de confirmar se as atividades propostas levam a determinados resultados. No final das contas o ensino será sempre uma questão de esperar que a aprendizagem ocorra não de forçá-la a ocorrer.

Considerando que o caso em estudo observa um grupo de adolescentes resgato a necessidade do efeito do ambiente natural surtido em crianças.

A partir de minha perspectiva, a necessidade mais proeminente, e obviamente uma possibilidade prática, seria deixar em aberto a questão do “como avaliar” para não esperar propositalmente uma resposta unitária/unificada para a mesma, mas esperar que os próprios profissionais de línguas estabeleçam, principalmente a partir de pesquisa de desenvolvimento e de experiência profissional, princípios que por si mesmos os ajudem a tomar decisões bem fundadas, mas essencialmente decisões locais ao nível de técnica de sala de aula.

Dentro do que Allwright (1991) chama “ensino exploratório”, tento descobrir esta resposta na prática, com este grupo, procurando não perseguir um método específico para

o ensino de línguas, tentando uma espécie de confecção de uma “colcha de retalhos”, experimentando um pouco de tudo o que vou averiguando ser efetivo para favorecer a aquisição do PLE nestas condições. E digo “tentar” porque reconheço que existem determinadas posturas ou comportamentos (herdados e fortemente arraigados) que marcam meu trabalho como docente e como pessoa. Quer dizer, por estar de acordo com a idéia de que a ansiedade influi no ensino de PLE, não quer dizer que consiga reduzir a ansiedade em classe. Ou por reconhecer que os exercícios de rotinização descontextualizados pouco contribuam para a real aquisição da língua (sequer para a automatização de alguns conteúdos gramaticais) não significa que consiga bani-los totalmente de minha prática. E usar o termo “experimentar” pelo fato de saber que nem tudo surtirá o mesmo efeito em realidades diferentes.

Vario alguns ingredientes como numa espécie de “salada criativa” sempre visando resultados mais “saborosos” (satisfatórios), e percebo que, embora os ingredientes sejam todos comprovadamente “de primeira” (favorecedores da aquisição do PLE) não há garantia de que harmonizarão com os “paladares” (características particulares dessa situação de ensino) existentes.

Quanto à existência de uma instituição, com determinado “plano de curso”, com características tradicionais travestidas de comunicativas às quais o professor e o aluno devem responder direi que, neste caso, há sinais de mobilização, há um trajeto percorrido no sentido de reavaliar esse planejamento. Certamente redundará em benefícios para o processo como todo. O ideal seria adequá-lo às últimas descobertas em educação (de tarefas ou procedimentais, evitando o de conteúdos e definição de objetivos específicos - Prabhu, s/d).

No plano vigente, neste caso específico, está estabelecido que o estudante deve “aprender” ou ser capaz de desenvolver algumas “habilidades de comunicação” e explicita bem os objetivos gramaticais e lexicais a atingir. O jeito deve ser ir optando por formas de ensino mais eficazes do que outras, até porque nunca vai haver uma ideal posto que ensino e aprendizagem são processos distintos e dinâmicos.

Torna-se fundamental buscar formas de avaliar diferentes formas de aprendizagem (Prabhu, s/d, P.10), mas, sobretudo aprender a identificar a aprendizagem, a detectá-la e ser o humilde suficiente para reconhecer quando, na verdade, se observa uma falta de mudança de comportamento, não houve aprendizagem ou acréscimo, ou avanço na aquisição de língua para poder procurar as causas e trabalhar especificamente sobre elas.

“... o ensino será sempre uma questão de esperar que a aprendizagem ocorra, ao invés de forçá-la a acontecer.” (Prabhu, s/d, p.11)

Apesar de ser esta nossa segunda participação em pesquisa em sala de aula, talvez por essa escassa prática na área de línguas, a inquietude é de permanecer à procura da excelência na profissão e procurando, de algum modo, recolher dados dos encontros a cada aula para continuar informando-nos e tentar melhorar essa prática.

A tentativa de descobrir as agendas de aprender dos alunos e a preocupação por confrontá-la com minha agenda de ensino (Almeida Filho apud Prabhu s/d) procura evitar o conflito entre ambos propósitos, sempre em pró do sucesso do ensino-aprendizagem. Só deste modo estarei aproximando-me ao favorecimento de uma aquisição real do PLE.

“Precisamos nos conscientizar de que podemos não dispor de um acesso direto à ou influência na aprendizagem qualquer que seja a forma de ensino que possamos praticar, e então nos perguntar se certas coisas não são apoio mais decidido para a aprendizagem do que outras e se, igualmente, não há coisas que provavelmente em pouco proveito.” (Prabhu, s/d, p.7)

Talvez o exclusivo fato de conversar tentando provocar uma reflexão sobre o tema seja um sacrifício insuficiente, semelhante ao do “telemarketer” que evoca seu “speech” tentando vender um produto desinteressante e desnecessário em um momento pouco desejado. Talvez se necessite uma atitude mais radical e muito a longo prazo. Talvez dependa de muitos outros agentes fora do alcance de um só professor, toda uma área deve mudar de preceitos desde os professores de língua até o mais longínquo agente educacional da instituição (pais, alunos, diretores, funcionários, supervisores, colegas em geral) essa utopia feita realidade mudaria os resultados no trabalho em aula.

Fundamentalmente deve ocorrer uma mudança além do discurso do titular da cadeira que alcance a ação. Posso falar das mais diversas motivações que se pode ter para adquirir uma língua estrangeira que se a toda hora estiver usando a “prova” ou o “programa do curso” como justificativa para as propostas em aula não estaremos favorecendo mudança alguma, continuarei sendo um defensor das metodologias tradicionais com os frutos de tais metodologias.

A responsabilidade e a ética ao encarar o trabalho docente são fatores que deveriam marcar o profissional da educação. Baixos salários, excesso de horas de trabalho, formação inadequada, carência de materiais, etc não podem ou não deveriam servir de bandeira ou justificativa para se continuar levando adiante um trabalho que não satisfaz totalmente.

Trabalhar com vocação e entusiasmo de “primeiro dia” aliando vontade à ação certamente resultará um elixir saneador próximo ao ideal.

Continuar sempre à procura de respostas certamente que em todos os âmbitos da vida será o motor para se chegar à prática mais satisfatória no ensino de línguas. Revisar constantemente os resultados esperados, ter em mente os resultados possíveis, realizar a adequação de instrumentos de avaliação, procedimentos explícitos de ensinar e aprender, garimpar experiências adequadas, descobrir novas fontes de consulta para uma atualização sobre a cultura e língua “viva” (dinâmica embora com bases histórico-antropológicas imutáveis e indiscutíveis), visar a qualidade de ensino que pretendemos oferecer e do qual queremos participar, pagar os “preços necessários” (trabalho dedicado e tempo durante o qual devemos perseverar para que ocorra uma mudança substancial) será a única via a um destino melhor.

Em que medida e com que frequência insisti no uso dos conectores metadiscursivos na interação conversacional (professor-aluno) como andaimes vertebrais na construção conjunta e engajada de formas de discurso que configurassem práticas de diálogo, embates e contestação?

CONSUELO VÁZQUEZ

Em guarani, ñe ~ e significa “palavra” e também significa “alma”.

Crêem os índios guaranis que os que mentem a palavra, ou a dilapidam, são traidores da alma.

Eduardo Galeano

Introdução

O objetivo da pesquisa partiu da necessidade de perceber em que medida tentei construir e alargar a predicação conversacional dos alunos na interação para a co-produção do discurso dentro e fora da sala de aula, no uso dos articuladores metadiscursivos. Elementos tão necessários e enriquecedores para gerar opinião e cidadania na Língua que for.

Pressupostos teóricos

Lembremos que a noção de *Linguagem* se apresenta como uma faculdade humana universal, e a noção de *Língua* como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática de comunicação humana, portanto as línguas não são somente códigos para a comunicação senão e fundamentalmente uma atividade interativa, dialógica de natureza

sócio-cognitiva e histórica, que apresentam características tais como: *heterogeneidade* que constitui um dos motivos de sua variação histórica, dialetal, social e assim por diante; *indeterminação* seja do ponto de vista sintático ou semântico, isto explica o fato de as línguas não serem transparentes semanticamente e daí a necessidade de tratá-las em contextos situacionais e não vazios; *historicidade* elas não são estanques e vão se modificando ao longo do tempo; as razões e as perspectivas das mudanças podem ser muitas; *interatividade* de caráter dialógico, a língua se dá essencialmente como uma atividade interpessoal e não é um simples sistema de uso privado e neste sentido a língua é trabalho social; *sistematicidade* refere-se a sua organização interna e caráter não aleatório com regras variáveis mas definidas; *situacionalidade* seu uso sempre em contextos, por isso não podemos atribuir um sentido de nível zero aos enunciados produzidos na língua, eles estão sempre situados; *cognoscibilidade* aspecto que sugere que a língua é também um sistema cognitivo que serve para a construção e compreensão do mundo mental ou não. Estes elementos conformam a noção de que o indivíduo enquanto pessoa se constitui na *relação dialógica* e tem na língua falada sua matriz dialógica perfilando-o em um *ser social* de interação solidária e verossímil entre os participantes do processo que reside no trabalho social, onde a língua não é simplesmente entendida pelo professor até os aprendizes, mas construída como comunicação, como instrumento social (e político) capaz de auxiliar o indivíduo no trabalho de transformação pessoal e social. Segundo Freire, *para ser autêntico só pode ser dialógico e isto significa vivenciar o diálogo. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.*

Da tomada de consciência dos aspectos sociolingüísticos manifestos na língua materna decorre a sensibilização, pois estimulado a descobri-los, o aluno se dá conta do papel que eles desempenham e ao mesmo tempo percebe a possibilidade de monitorizá-los, adequando o comportamento lingüístico às exigências de cada situação particular. Uma vez conscientizados, mecanismos inconscientemente ativados na própria língua são transferidos e adequados. Finalmente a hipótese do *input* ajuda o pesquisador a verificar como adquirimos uma língua, salientando que para isso é condição necessária, embora não suficiente, que compreendamos uma mensagem lida ou falada com estruturas que ultrapassam o nosso conhecimento lingüístico.

Krashen cita ainda os fatores afetivos como sendo de fundamental importância por influírem grandemente na aquisição da LE. Eles são: *motivação, autoconfiança e ansiedade* (filtro afetivo).

Temos em Widdowson, um dos pioneiros na definição das bases da abordagem comunicativa, que defende a relevância de temas interdisciplinares como forma de proporcionar o ensino de uma língua para o uso real (*use*) e não simplesmente para a prática de forma (*usage*).

Reafirma-se assim o lugar de destaque do método, pois é o exame contínuo das experiências concretas, que formam o estofado das aulas, que permite olhar a fundo os sentidos de ensinar e aprender – foco da década de 90 – de cada professor. É o lugar, portanto, que favorece o desencadeamento da necessária dialogia entre prática e teoria, já que a explicitação da percepção do que seja linguagem, bem como de conceitos sobre ensinar e aprender línguas do professor através do exame de suas experiências, pode ser um estímulo no rastreamento de subsídios teóricos para a otimização do processo de ensino-aprendizagem em sua sala de aula.

Nestes processos de aquisição de LE os papéis do professor e do aprendiz são fundamentais, pois eles são co-responsáveis.

Sem dúvida, história e experiência comunicativa compartilhadas facilitam a cooperação conversacional mediante o *estilo* do professor que medeia a relação, harmonizando as pistas extralingüísticas que se encontram no cenário e no conhecimento dos participantes antes de interação, e os sinais lingüísticos como o conteúdo semântico, o paradigma sintático e as pistas de contextualização fornecidos pelos alunos e seus diferentes estilos de comunicação.

Pesquisa em sala de aula de Língua Estrangeira

A pesquisa em sala de aula de línguas pretende dar conta dos processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. A pesquisa é de base Etnográfica, combinando a Sociologia da Comunicação e a Antropologia Cognitiva, com o foco na interação do aprendente com o professor e com outros aprendentes e o social dentro da sala de aula em um prolífico intercâmbio, com uma preocupação muito forte pelo contexto sócio-cultural, investigando a forma de as pessoas se apropriarem do conhecimento social e das ações.

As abordagens que lidam com textos autênticos podem ser uma alternativa viável para trabalhar a língua-alvo, os textos autênticos de vários tipos produzidos na cultura-alvo, refletem essa cultura (seus valores, sua ideologia e suas crenças), permitindo a realização de um trabalho intercultural que parte de comparações das diferentes culturas, podendo

atingir também um nível de criticidade por meio do entendimento das práticas de construção de sentidos e interpretação de significados refletidas no texto autêntico, em várias modalidades (jornalística, literária, propagandística, fílmica, televisiva etc.), refletirá sistemas de valores da língua-alvo, com os quais nossos alunos precisam lidar e entrar em diálogo crítico.

A pesquisa em sala de aula de LE tende a apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, esta fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição precisa do objeto de estudo, é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. E essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação.

Richards & Lockhart (1998), propõem uma abordagem reflexiva para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de LE, sugerindo que *Professores e professores aprendizes, devem coletar dados sobre ensino, examinar suas atitudes, crenças, pressuposições e práticas de sala de aula, e usar as informações obtidas como uma base para a reflexão crítica sobre o ensino* como instrumento promotor de autodesenvolvimento, em uma contínua retroalimentação, chamada também de formação auto-sustentada.

Objetivo da pesquisa

Primeiramente consideramos a aula como o *locus*, como o cerne da questão, pois desde ali centramos a atenção para entender os complexos mecanismos que subjacem ao ensino e à aprendizagem de uma LE, com o intuito de preencher a resposta à interrogante sugerida no título do trabalho. Sempre em um marco de interação para a construção do conhecimento através de um enfoque etnográfico que propunha uma metodologia e um conjunto de técnicas que nos ajudariam a entender aos diferentes grupos humanos a partir da observação de seus padrões de atuação e especialmente sua atuação comunicativa que era o que nos interessava.

Estes foram os diversos marcos teóricos que direcionaram a minha pesquisa e principalmente afinaram e desinibiram a minha observação.

Observação que provocou múltiplas interrogantes no que tinha a ver com a meta proposta. Perguntas tais como: se os protagonistas foram tão protagonistas quanto os meus

anseios, se a interação se deu realmente, se tive eficácia didática e clareza expositiva, se soube contextualizar a informação, se levei em conta os elementos meta-lingüísticos, se fui clara quando estabeleci os objetivos, se os involucrei respeito aos conteúdos, se os ajudei a discernir os diferentes tipos de informação, se atenuei o enfado e o cansaço, se administrei bem o tempo para dar tempo a..., se falei muito, se exagerei na informação, se antecipei os pontos de reflexão, se forneci as ferramentas necessárias, se fiz as perguntas apropriadas para que fossem gatilhos de construção de autonomia...Se consegui finalmente desembarcar no cais dos tão almejados articuladores lingüísticos, prodigiosas ondas provocadoras de opinião, argumento, discurso, questionamento, e identidade. Estruturas sólidas, cernes de processos de cidadania.

A relevância da pesquisa foi de enorme valor que apelou ao ajuizamento, forjando-me a uma reflexão educacional e pedagógica sistemática e continuada, capaz de promover a dimensão formadora da prática, incluindo minhas inseguridades e afetos num coletivo, partilhando tarefas e responsabilidades, estimulando o debate e a ponderação na construção de culturas de cooperação e conhecimento. Paulo Freire escreveu que a formação é um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação. *Para se ser, tem que se estar sendo*. É uma conquista feita com muitíssimas ajudas. Por isto um MUITO OBRIGADO, ENORME!!!

Tentei encorajá-los para a compreensão daquilo que é inferido, a *leitura das entrelinhas* muito mais do que a linha impressa ou a seqüência sonora da mensagem. Este era o meu propósito, a aula magistral, conjunta, desgravando distâncias, onipotências, gestando estratégias de equidade, compartilhando o saber e o aprender.

Convencer aos nossos alunos do valor do **saber**, é uma batalha sem trégua e mais quando se sabe que o **saber** perdeu muito de seu prestígio, e que o que penetra no dia-a-dia das pessoas é a informação como um dado isolado, não o conhecimento, pois este se refere a vários dados integrados e, por conseguinte, com sentido. Ao descasso do conhecimento se alia e constata que os jovens lêem cada vez menos e, sobretudo, cada vez pior, o chamado analfabetismo funcional: a pessoa identifica as palavras, mas não consegue abstrair o sentido do texto e esse *dar sentido* é justamente prover aos nossos aprendentes de uma cultura geral que os enriqueça, e essa é a singularidade da nossa tarefa, do nosso papel. Também cabe a nós gerar neles desejos e projetos e por isso não basta dizer-lhes *falem* como se fosse a coisa mais simples do mundo.

É preciso ensiná-los a pensar, a refletir, dar-lhes conhecimentos variados para, assim poderem aprender a *falar*. Por isso o nosso compromisso passa a ser mais amplo e

pressupõe trabalhos que explorem e considerem a complexidade e a diversidade dos interesses da sociedade e de seus membros, com o objetivo não só de reprodução dos saberes acumulados mas também de transformação da realidade. Devemos envolver os nossos aprendizes em assuntos que os afetem diretamente e assim desenvolverem o conhecimento, as habilidades e as disposições necessárias para tornar-se cidadãos efetivos, e a idéia é tê-los como parceiros, meta que além de desejável seja viável e necessária. Pois, mais que uma operação intelectual de educar para a cidadania estamos possibilitando a participação em sua vida pública, vivenciando práticas de respeito aos direitos, de tolerância, de uma justiça que seja referenciada no projeto educativo, no compromisso e na responsabilidade de cada um e de todos. Tudo isso requer da nossa audácia, e da coragem de aprender a fazer diferente, de aprender a decidir juntos.

Neste exercício conjunto de *poder* se baseia a competência do professor e do aluno, onde o aprendiz pode redimensionar sua relação com o professor, com outros alunos e com sua própria vida ao saber se posicionar, questionando, discutindo o que é colocado, ao usar a responsabilidade de construir sua forma de conhecimento.

E a minha tarefa e objetivo consiste em pôr em evidência a relevância prática e concreta de nossa disciplina, de que ela pode ser uma fonte primordial de contribuição para o **SABER SER!!!** ... Talvez desde o ponto de vista e o ânimo algo viciado de uma socióloga-política, com intentos de aprendiz de lingüística aplicada....

Cenário de pesquisa

O curso, de três anos, tem uma carga horária de três horas semanais, duas vezes por semana.

O material didático utilizado para este terceiro e último nível, são dois módulos semestrais elaborados pelos professores, um módulo por semestre, com dois grandes eixos temáticos: *Saúde*, no primeiro semestre, e *Meio Ambiente – Aventura*, no segundo.

Os objetivos que se pretenderam atingir durante as aulas foram linguajeiros (apresentar, expressar a opinião, argumentar, discutir, motivando a fluência e internalização de aspectos formais-gramaticais para formular opinião: expressando acordo/desacordo, certeza/incerteza, aprovação, possibilidade/impossibilidade, comparar/contrastar, justificar) e o eixo cultural-antropológico (visão do mundo), tentando desenvolver a autonomia do aprendiz na reflexão e na prática.

A sala de aula com uma disposição tradicional, um quadro-negro, cadeiras-carteiras

brancas e uma pequena mesa para o professor, não é apenas utilizada para as aulas de Português porque é compartilhada por alunos e professores de outras línguas. É pequena e é a única que tem televisão e vídeo. É uma sala adaptada para sala de aula, já que o prédio foi construído e usado como residência particular, sendo empregado também para outras finalidades em diferentes períodos.

A escolha da turma a ser observada

Na realidade não foi escolhida, decantou-se por ela só dentre as outras por ser uma turma plena e efervescente 'adoecendo' fermentalmente a passagem da adolescência, que disseminou e enriqueceu o interesse numa reciprocidade de questionamentos e em um clima de intercâmbio e aprendizagem mútua, prevalecendo sem agressões e com 'senso de humor' o respeito pelo outro, partilhando significados dialógicos, fluidos, inexatos e conflitivos, sendo a sala de aula parte da história ao reconhecê-la como uma prática social imersa nos diferentes contextos.

Apesar do número de aprendizes, vinte e dois, houve uma certa 'ordem' nas inúmeras participações, lembrando sempre que era uma turma que já estava se despedindo do curso, e portanto, o nível não era de principiantes, assumindo o curso com responsabilidade, iniciativa e assiduidade em quase todos os casos.

Instrumento de colheita de dados

Aqui apresentarei os diferentes procedimentos e ferramentas utilizadas para a coleta de dados que contribuíram para pesquisar e melhorar meu magistério.

Questionários e entrevistas; pesquisam atitudes que têm a ver com estratégias de aprendizagem, o que é que acham que é mais interessante para eles aprenderem na língua portuguesa ou talvez em outras línguas ou na própria, se preferem um tipo de aprendizagem voltado para o *comunicativo* ou atividades que levem em conta um ensino mais tradicional como explicação de regras gramaticais. Estes procedimentos são subjetivos, mas permitem recolher informação de uma maneira rápida, anônima ou não, que não pode ser facilmente obtida através de outros meios, além de oferecer ao professor as preferências e motivações dos alunos para poder trabalhar com o filtro afetivo do aprendiz. A desvantagem do *questionário* é que transmite impressões subjetivas que muitas vezes são lembranças dos acontecimentos das aulas. Limitam-se a fornecer respostas escritas a questões previamente definidas e não é possível pedir explicações e obter

informação adicional e pormenorizada acerca das reações dos respondentes. Neste sentido as *entrevistas* nos permitiram conhecer o assunto a examinar com maior profundidade do que os *questionários*. É importante mostrar ao aluno a utilidade de responder os dois e que a informação que obtivermos será usada em seu benefício. Podemos acrescentar outros registros, por exemplo o parecer do aluno sobre certo evento, ou até um *questionário* feito aos alunos sobre o tipo de atividades de leitura. Essas são diferentes formas de fazer participar a subjetividade e de como é que a realidade está sendo interpretada através desses diversos pontos de vista. *Gravação, diário do professor, notas de campo, questionário, entrevistas* e outros que se devem combinar e triangular como fulcrales elementos de pesquisa. O *diário do professor* é algo bem pessoal onde se anotam impressões pessoais, emocionais, o que se está sentindo, visando ser um instrumento de discussão de como o professor vê o aluno iniciar e manter o tópico, e outras observações e reflexões que aparecem e se constata na desgravação. Ali percebo como estou trabalhando metodologicamente, *gravando* percebo e quero detectar como se dá a interação em sala de aula, achar regularidades e até coisas que nunca percebi, descobrir o que é que exatamente está acontecendo. Ir aos dados e deixar que os dados falem e estar preparada para aceitar o que os dados vão falar; oportunidades para refletir, dar um passo atrás, distanciar-se e olhar de novo, cenário para gerar novas idéias. Oportunidade para o professor conversar consigo mesmo, registrando suas percepções, observações, esperanças, dúvidas, questionamentos, receios, etc.

A *gravação em áudio* tem a apresentação dos fatos e o *diários do professor* a percepção que nós temos deles.

A função das *notas de campo* é proporcionar um procedimento simples e rápido do que 'realmente' aconteceu na sala de aula sem ser uma crônica completamente fiel. São registros *crus* para serem posteriormente elaborados.

Identificados os elementos chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado. Nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno em um tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

Colheita de dados: Processo e Reflexão

Colheita de colher, de alcançar algo, de entendimento, de perceber e de inferir. A partir daqui e em um movimento de causalidade farei converger como tal os registros apreendidos durante o período de gravação das aulas. E a efeito de atingir o alvo, amalgamarei além da *gravação*, e do *diário do professor* as *notas de campo* em uma propositada fusão para a análise das diferentes instâncias do processo da prática docente, do ensino e da aprendizagem.

Confirmando sempre a necessidade peremptória dos mais diversos insumos lingüísticos, interdisciplinares e de vida para a retroalimentação na produção constante de discurso, requeridos durante todo o curso de diferentes maneiras.

O uso dos articuladores se fazia quase que uma obrigação para tais fins. A temática abordada exigia que assim fosse, por isso a minha insistência, por isso a minha preocupação em distribuir e trabalhar diferente e copioso material que explicitasse e reafirmasse os elementos gramaticais essenciais que estabelecem relações semânticas na engrenagem orientadora para a construção de significado, de argumento e de compromisso formal com a opinião.

Análise dos dados

Analisaremos primeiro um *questionário* do aluno. **Como você aprende melhor?** Com perguntas individuais, e fechadas com as seguintes opções: **não – um pouco – muito**. Todos os questionários foram levados para fazer em casa. Podiam assiná-lo ou apresentá-lo em forma anônima.

Este questionário de 20 perguntas foi respondido por 19 alunos. Os resultados na maioria dos itens me tem provocado um grande entusiasmo, porque os aprendentes têm escolhido propiciar o $i + 1$ de Krashen, aumentando e estimulando o conhecimento recriando estratégias de aprendizagem em insumos que vão além de uma repetidora e estrutural aprendizagem. Ferramentas fundamentais para resumir e produzir textos, porque só a partir do entendimento à custas de toda essa matéria prima poderemos argumentar, comparar, sugerir, recriar e reescrever.

A maioria dos alunos se manifestou a favor do **Muito** de aprender lendo, de ouvir fitas, de aprender brincando, falando, assistindo a filmes e vídeos, de que a professora explique tudo, de que dê problemas para resolvê-los, de que diga todos os erros, de aprender com toda a turma, de aprender palavras **novas**, de praticar sons e pronúncias,

de aprender palavras em português vendo-as, ouvindo-as, fazendo coisas, lendo jornais, revistas etc.

Na opção **Um pouco**, houve maioria para que a professora os deixe achar os seus próprios erros, e de que gostam de aprender português falando em duplas.

Na opção **Não**, houve maioria em que não gostam de aprender português sozinhos, e de que não gostam de aprender gramática.

E houve empate entre **Um pouco** e **Muito** no quesito que preferem escrever tudo no caderno e que preferem aprender palavras em português fazendo coisas. Outro empate, mas com menor quantidade de votos que preferem estudar português sozinhos.

Pelas respostas percebemos que há bastante preguiça no que se refere a que gostam **Muito** de que a professora explique tudo, não sei se é porque minhas explicações-conversações são boas, ou simplesmente por se descansar em mim... (deveria ter perguntado!). Quando opinam que gostam que a professora dê problemas para resolvê-los, concluímos que ainda que neguem estruturas tradicionais de gramática, gostam de fazer exercícios gramaticais, pois com eles se sentem mais seguros, há como uma inércia natural a eles. E no que se refere à correção dos erros, isto evidencia novamente uma antiga dinâmica por parte da professora quem era que fazia a correção, e uma moderna de participação por parte do aluno. Ele querendo perceber e corrigir seus próprios erros. Lindíssima a resposta sobre que gostam de aprender com toda a turma. Muitíssimas vezes neste trabalho se enfoca e ressalta a participação e ajuda de todos como um dado belíssimo de um trabalhar e produzir coletivo, solidário. Finalmente, rotundos **Não** a estudar gramática. Aqui percebemos uma generalizada e antiga antipatia a velhos métodos, (apareceram pontos de exclamação a favor do **Não** e em alguns casos sublinharam), acho que foi uma resposta sem muita análise (porque por outro lado, realizam com rapidez e certezas e pedem e se sentem mais seguros com exercícios de completar com verbos, contrações, artigos e outros), ou talvez recolhida de outras experiências ainda em andamento como poderiam ser as aulas de línguas ministradas no Liceu. Odeiam a obrigação de decorar e entender regras, verbos etc., preferem nestes casos a abordagem comunicativa, que o vocabulário brote sem perceber nem questionar-se de onde vem os verbos, as vírgulas e todo o gramatical. Não querem nem acham necessário nada disto, quanto mais minimalista, melhor!

O segundo questionário com perguntas individuais e abertas; 18 alunos entregaram as repostas. Dados que continuaram nos aproximando das expectativas dos alunos a respeito

do acercamento, do querer e da aprendizagem de PLE. Este questionário talvez seja mais válido porque nos permite uma comunicação mais autêntica, um certo *diálogo* no intercâmbio da reflexão.

A maioria dos alunos vêem no português uma expectativa de uso para fazer algo melhor na vida, como uma fonte de trabalho, ou estudam porque gostam e para ter boa cultura, vocabulário, para o *curriculum vitae*, pelo Mercosul, porque é um país vizinho, porque é fácil, só um aluno respondeu que o estuda porque o obrigam.

Das atividades que mais gostaram para aprender o Português se mencionam debates, discussões, leituras, produzir textos, trabalhos em grupo, exercícios gramaticais, palavras novas, comunicar-se, por isso acham importantíssimo estudar gramática. Todos coincidem em assinalar o interesse pelo estudo da gramática, pois assim sendo, ela enriqueceria o vocabulário. Para eles gramática seria *sinônimo* de vocabulário.

Os aprendentes julgam que seu português oral é bom, que poderiam melhorá-lo estudando mais, esforçando-se mais, que lhes falta vocabulário, mais tempo de estudo, mais aulas, que devem praticá-lo lendo, falando e mais gramática e uso.

Argumentam que usam o espanhol como muletinha quando não acham a palavra para expressar-se em português, que tentam dizê-la de outro jeito, que perguntam quando têm alguma dúvida.

E na última questão mencionaram o medo de errar, os nervos, a vergonha, que deveriam ter estudado mais para falar melhor, que não se pode ficar calado porque senão não se aprende nunca mais, que há que falar e muito ainda que se cometam muitos erros.

Dados muito válidos e reais para atingir o objetivo esperado que reafirma o estudo da LE para seu bem-sucedido uso com seus tinges de timidez para alguns e o arrojo para outros na arte de aprender.

Houve ainda um terceiro questionário, espécie de ficha de avaliação do avanço dos participantes e das condições do curso. Nove alunos entregaram as respostas. As perguntas foram abertas.

Neste último questionário a entrega deles diminuiu, mas não por isso deixou de ser de uma grande utilidade e esclarecedor. Talvez seja o de mais peso em opinião de procedimentos e estratégias educacionais que me envolve e nos envolve.

Várias vezes mencionam a palavra 'chateados' (*aburrimiento*), períodos de *aburrimiento*, que devem ser tomados em conta, são sinônimos de que algo anda errado. Contudo justificam essa atitude com um ato de reflexão: que não deram o máximo que

poderiam ter dado, que tinham vergonha, preguiça, já que tem vezes que há colegas que respondem prontamente e então se descansam neles. Reafirmam o enriquecedor do curso, a informação, os assuntos propostos, a projeção para o futuro, o saber expressar-se, aprender para o quotidiano e para o mundo, sentem-se livres para opinar, valoram muitíssimo as relações com os colegas, as novas amizades, as discussões e os debates, e em aprender mais do que acreditam que sabem através de um idioma, asseveram conceitos como responsabilidade e interesse. Alguns alunos rejeitam e acham negativas e pouco estimulantes as formas de avaliação ditaminadas pela instituição.

No que a este projeto se refere, todas estas respostas e reflexões me levam a engajar-me muito mais no tópico a ser pesquisado, não só o trabalho e a produção interativa, senão também no uso dos elementos de ligação, *conectores* ou *conetivos* que produzem e germinam discurso, insistindo no uso das conjunções, das locuções conjuncionais, dos substantivos e dos verbos, que devem estar interligados não apenas para acrescentar informações, mas também para alicerçar o sentido, dando coêrência ao texto através da expansão da palavra chave.

Devo sim, perseverar em fornecer os insumos para tudo aquilo que se pretenda, inclusive trabalhar a gramática, não como objetivo, senão como instrumento de progresso, integrando-a ao enfoque comunicativo, que veementemente os alunos têm reclamado nos diferentes questionários como alavanca para a elaboração de enunciados significativos que expressem formas de pensar e agir.

Em virtude e em defeito de minha formação *forcei* exageradamente a enveredar todo o conteúdo do curso para uma concepção sociológica, deixando de lado os aspectos lingüísticos tão necessários para o ensino de uma LE.

Somei aos *questionários* um acróstico, como elemento lúdico tão instigante quanto os anteriores. Escolhimos o substantivo PORTUGUÊS, para descobrir de outra maneira o que eles pensam dele. (transcrição textual)

Pocibilidade Conocimiento Organización Cultura Lingua Amigos Esfuerzo Preferência Responsabilidade

Pensamento Conocimiento Reflección Trabajo Cultura Argumentação União Amizadê Companheirismo

Provas Conocimiento aburrimiento por momentos Estudio Cultura Ganas de viajar a BRASIL Me siento orgulloso por saber otro idioma CL Interes por momentos

Inspiração Tolerância Sabedoria Trabalho Riqueza Igualdade Humanidade Liberdade Solidariedade

Capoeira Conocimiento Mercosul Tamborin Futebol Aprendizagem Oportunidades Esporte Brasil

Oportunidade de receber a veca com Opções de idiomas, e adquirindo a Responsabilidade de um Estudo que tenha provas, boletins e até Reuniões de pais, fazendo Garotos amigos, com os quais quedara uma União para sempre, já que juntos terminamos com xito o curso, e nos despedimos com Saudades dos professores

Prosperidade Oportunidade Futuro Trabalho Cultura Amigo Língua Saber

Conclusões

Todo o tempo fiz o grande esforço de marginalizar perguntas do tipo convergentes, já que não procuro a domesticação do aprendiz nem uma simples concepção bancária. *Age idiotamente aquele que pretende ensinar aos alunos não quanto eles podem aprender, mas quanto ele próprio deseja.* Comênio.

Sempre tento e batalho pelas perguntas de caráter divergente com a intenção de procurar respostas diversas, que não sejam breves e que requeiram reflexão por parte dos alunos gerando idéias e comunicação.

Particularmente frisamos a importância das perguntas, pois como meio de interação, é uma das técnicas mais usadas pelos professores de línguas, já que nas aulas, mais da metade do tempo é dedicado ao intercâmbio pergunta-resposta como maneira de manter o interesse do aluno e como estímulo do pensamento.

As respostas formuladas pelos alunos foram em um *in crescendo*. Dos primeiros brevíssimos *sim* ou *não*, foram passando a respostas menos breves.

Paulatinamente e dependendo do trabalho solicitado, a timidez foi decantando, abrindo passo a conclusões mais amplas, com mais conteúdo. Isto se formalizou muito mais nos trabalhos escritos ou produções escritas feitas pelos próprios alunos que mais tarde liam, comentavam ou expunham em voz alta. Nessas exposições em voz alta a partir do material escrito, sim, usavam os articuladores lingüísticos. O maior uso dos conectores foi percebido na parte escrita dos diferentes documentos. Na oralidade, muito pouco ou quase nada se notou o uso deles.

Em *discursos naturais e discursos de aula*, quando as conversações ou discussões envolviam assuntos pessoais ou de outra envergadura que provocavam manifestações

generalizadas e profusas, a interlíngua e a LM apareciam verbosamente e inevitavelmente. Poucas vezes achei conveniente *apagar as marcas* ou fazer *invisível* a LM, por temor a parecer repressiva, cortar a inspiração ou talvez o que é pior (pois a instituição não perdoa) estimular a dessorção.

Foram altamente estimulantes as respostas a perguntas do tipo *convergente* em primeira instância, que transitavam imediatamente a respostas *divergentes* e de *referência*, provocando-me grande alegria.

Constatamos que os alunos igualmente se comunicaram sem o uso dos conetivos. Mas também concluímos que o não uso deles implica no empobrecimento dos objetivos, reduzindo ao mínimo o emprego de recursos lingüísticos para a produção de textos, argumentos e afins, propostos para os alunos dos 3º anos da instituição.

Provavelmente os resultados não foram os esperados por tratar-se de aulas nas que se devia cumprir a risca um programa já estipulado que em seu defeito não permitiu trabalhar tudo aquilo que houvéssemos desejado.

O Presente do Subjuntivo foi base e conteúdo, fazendo emergir contexto, reflexão, argumento, e conetivos tão úteis para os nossos objetivos.

Acredito também que os aprendizes utilizaram as estratégias de aprendizagem e os conhecimentos adquiridos nas aulas de PLE como insumo no seu cotidiano acadêmico e social em LM. Um exemplo disso foi a aplicação de técnicas de resumo aprendidas nas aulas de português em outras matérias do Liceu.

Houve algo que não colaborou muito para criar um ambiente de imersão, onde todos pudéssemos manifestar e expressar de diferentes maneiras o ensino e a aprendizagem do Português, e é o fato de não termos uma sala só de Português e nossa, pois a compartilhamos com outras línguas. Faz muita falta na nossa instituição esse espaço, uma ilha de brasilidade.

Dois alunos apresentaram algumas dificuldades para o aprendizado do português. A nossa resposta (professora e alunos) foi de paciente e solidário auxílio, em um clima que protelou a inibição.

Em alguns momentos houve maior espontaneidade na interação entre os alunos que achei ótimo, porque era isso o que procurava, perder um pouquinho o rol central e que o papel negociador fosse assumido por diferentes alunos, promovendo a conversação, sem intenções de abarcar ou inibir os colegas, restando protagonismos. Foram formidáveis algumas conversações paralelas entre os aprendentes por serem mais ricas que as conversas *oficiais*.

Conclusões e reflexões da Aula Final

As conclusões a seguir estão relacionadas com a que aponte como a *AULA FINAL*. A batizei de *AULA FINAL* (porque foi a última gravada, a síntese de todo um trabalho de pesquisa e resposta). Assim a titulei porque para minha história como professora de PLE também será um referencial fundamental de reflexão e estímulo, partilha da interação professor-aluno visando o desempenho comunicativo e a construção do significado do discurso, e onde percebo o uso ou não dos articuladores lingüísticos, aqueles pelos que tanto batalhei.

Pablo (delicioso aprendiz e questionador), foi o deflagrador desta ecumenidade de línguas, assunto e compromisso social. No Uruguai surgiu um fato que foi questionado pela sociedade, tal que quando foram as eleições nacionais foi plebiscitado, portanto ninguém podia desconhecê-lo (a privatização da água). Pablo sugeriu fazer algo com esta temática e eu sugeri não ideologizá-la e apresentá-la como “se algum dia a água faltasse, ou se algum dia a água tivesse um dono” e assim por diante. *O CONHECIMENTO é um ato de humanidade para nada neutral substantivamente político e adjetivamente pedagógico*. Paulo Freire (mestre, referente e essência). *Violência é quando nós aceitamos a redução de sujeitos históricos à condição de coisa, inerte, passiva e silenciosa*. Marilena Chauí (tão referente quanto ele).

A partir daí a proposta foi preparar grafites, cartazes, procurar material para argumentar, tanto em forma oral como escrita. Soubemos também que algum professor do Liceu estava trabalhando igual temática como o assunto da ecologia.

Foi muito estimulante, eles irromperam com bastante material e variadíssimos enfoques.

A **Água** como elemento terapêutico curando problemas dermatológicos, vasculares, reuma, depressão, citando a um médico iraquiano como pesquisador do tema; contaminação das águas por fábricas, por derrame de barcos petroleiros, por chumbo (*plombemia, plomo* no sangue); dados estatísticos; consumo dela nas diferentes regiões da terra; a quantidade de água potável que há no planeta, reservas, aquíferos (aprenderam essa palavra que se escreve e fala igual em ambos os idiomas), utilização dela; nomearam populações que não têm acesso a água potável; desertificação dos solos; que na África a água se vende muito mais cara que o petróleo, que a água será o futuro petróleo branco...olharam em Internet, em enciclopédias, em livros, perguntaram em casa...Concluíram que a água não tem preço, que ela não se deve negar a ninguém, que é

inalienável, intransferível (adoraram essas palavras e pediam para os colegas a explicação delas, palavras similares em espanhol), que a água deve ser acessível em qualidade e quantidade para todos; citaram informes do programa da ONU, *que nascemos com a água* (havia um poeta na turma); que não há vida sem água; que todo mundo necessita dela para viver; que a pessoa não pode viver mais de uma semana sem bebê-la; que por ela se originariam as guerras, as ditaduras e os domínios.

Geraram conclusões como: *...era mais grave do que eu pensava... ...achei muito interessante...me informou muito...não tinha pensado nisso...nos abriu a mente...gerou uma opinião...um debate...uma diversidade...eu estudei.eu estudei graças ao Pedro!!!*

Foi um parto e tanto, mas divinamente atrapalhado, engendrado por aprendentes que evocam luta, sentido de pertença, identidade e resistência à mediocridade!!!

Aqui se trabalhou tudo com este formidável insumo que foi a **ÁGUA**: transparências de palavras parecidas ou iguais em ambos idiomas e que desconheciam seu significado, e em muitos casos sua existência, tentaram elaborar frases, ordenar pensamentos, resumir, aprender a escrever em espanhol e em português e a pensar em ambos idiomas... apesar de minha aspiração pelo uso dos diferentes conectores que podiam amadurecer o discurso, construindo balizas de certeza e compromissos.

Talvez não cumpri à risca o fato de prover os alunos com informação, prática e muito da experiência necessária para ir ao encontro de suas necessidades comunicativas na LE para a finalidade da pesquisa a ser apresentada. Mas, sem ter sido assim, e com o insumo que os próprios alunos forneceram, e no estágio do curso em que estavam, o produto foi um triunfo, privilegiando as diferenças individuais e respeitando cada aprendiz como um ser único, fortalecendo o paradigma progressista-comunicativo na pedagogia centrada no processo e no aprendiz. Satisfazendo assim as necessidades, a tarefa e a orientação do objetivo, o envolvimento do ego com o objetivo e a empatia mostraram um forte relacionamento com o sucesso do aprendiz na língua. Andrés (aprendiz) foi a revelação com seus logros e exclamações.

Com este trabalho pretendimos considerar em alguns casos o elenco gramatical da língua, o uso dos articuladores lingüísticos, e priorizar as oportunidades de construção do discurso em PLE como temática que suscita-se questões culturais, constituidoras da própria língua e da LM e, portanto imprescindíveis junto com a mescla das aulas às atividades comunicativas, os chamados *recortes comunicativos*. Nestes recortes, as habilidades aparecem de maneira integrada, como em atividades ditas verossímeis de

construção do discurso, os alunos liam e falavam sobre o que liam, discutindo seu posicionamento com os colegas. Em pouquíssimos momentos foram registradas sistematizações a respeito da estrutura da língua, em alguns momentos os próprios aprendizes se encarregaram da tarefa de aclarar, elaborando com os colegas o que achavam necessário respeito à forma, da mesma maneira também com o léxico. E posteriormente em outras aulas foram trabalhadas conjuntamente no quadro-negro.

Achei muito válida a tarefa de realizar um resumo escrito sobre o material escolhido, porque é no momento da produção escrita que o aluno tem maiores oportunidades de refletir sobre a língua-alvo, levando o aluno a conscientizar-se dos seus erros, pois só desta forma verá a necessidade de buscar uma maior acuidade.

A proposta deste trabalho também visava ajudar ao aluno a desmistificar a crença da aparente facilidade na aprendizagem do Português, sendo assim o insumo registrado conseqüentemente com a tarefa sobre o assunto da **ÁGUA** detonou a metalinguagem, o metac conhecimento, aquilo que vá um pouco além da competência do aluno, valorizando-o como indivíduo inteligente e criativo, dinamizando a abordagem.

Palmas para esse fértil cavalo de Tróia em sementes de destros estudantes em conclusões e avaliações, e exímios grafiteiros em conteúdo e desenhos, fios de eternas aferroalhadas...

A sala de aula é para mim um micro cenário social de ensaios, um *locus* de uso real, assim como a casa, a quadra, o quarteirão, o bairro, o estado o país, o continente e o mundo todo... o cinema, o teatro, o livro, simulacros de porções de macro realidades ficcionais e históricas. E os aprendizes, cada um deles é essa fração de identidades, de constructos que transcendem, provocam e questionam estereótipos alienantes, massificados, criados por e através de imagens transmitidas pelos meios de desinformação.

Foi esta postura que procurei adotar, a de uma professora-mediadora, que encoraja, provoca questionamentos, debates, trazendo à superfície muito mais perguntas que respostas, sugerindo e encaminhando movimentos, proporcionando aos educandos a trama da própria vivência em sala de aula, chamando a atenção do aprendiz no envolvimento com a produção textual em uma sociedade cerceada pelas imagens pré-fabricadas e por demais atrativos completamente questionáveis.

Reflexões finais

Sou um ser eminentemente humanista e social, não somente por minha formação senão por meu devenir existencial. Todo este trabalho tem resultado em um desafio formidável e um caminhar intransferível que me questionará sem trégua como a um demiurgo, como a uma artesã, a difícil tarefa de aprender e ensinar.

Há duas situações, trágicas as duas, que me têm chamado profundamente a atenção a respeito das formas de apreensão do conhecimento. O filósofo e escritor espanhol, Fernando Savater apelida de 'ídiotas suficientemente preparados àqueles que não só estão mal informados intelectualmente senão e sobretudo mal formados civicamente; não é pelo que eles não sabem fazer, senão pelo que eles não sabem *ser*: humanos entre humanos, livres mas responsáveis e finaliza dizendo – *eduquemos melhor... ou comecemos a tremar*.

Por outro lado o flagelo da exclusão social; educação e pobreza em cifras, um terço dos uruguaios vive em situação de pobreza e o 50% das crianças nasce nessa situação, há 3100 crianças de rua. Segundo a CEPAL para evitar a regeneração da pobreza e lograr a equidade social devemos desenvolver sistemas de proteção e promoção das oportunidades e da qualidade de vida. As políticas sociais devem concentrar-se na EDUCAÇÃO cartilagem medular e no EMPREGO que exigem a máxima prioridade em políticas sociais e destino do gasto público. Os efeitos da EDUCAÇÃO sobre a equidade são a longo prazo e não se produzirão senão estiverem acompanhados por uma dinâmica geração de empregos.

A EDUCAÇÃO se transforma assim em um sustentáculo de apoio, provocador, essencial e impostergável. .

E a modo de epílogo, anseios e objetividade pragmática conformam a seguinte equação: o Uruguai em um marco de inserção internacional tem feito uma forte aposta à integração regional, em tal sentido é de destacar que mais de 50% das exportações do país têm como destino os Estados membros do Mercosul, e dentre estes o principal é o Brasil. Esta circunstância tem feito que cada vez mais se incremente o intercâmbio comercial e portanto se estreitem os vínculos entre os empresários de ambos países. A complexidade das negociações faz que cada vez seja mais necessário o domínio da Língua Portuguesa por parte dos nacionais do Uruguai, já não é suficiente tentar entender-se na base do *portunhol*. Faz-se necessário no nível do Mercosul a conscientização sobre a interlíngua dos falantes de Espanhol, bem como a necessidade de buscar estratégias apropriadas que minimizem a fossilização e ajude os alunos a progredir em direção à língua-alvo e a uma adequada aquisição. No atual contexto de integração do Cone Sul o aprendiz deve ser

preparado para falar Português e não *portunhol*, uma vez que este último torna-se insuficiente tanto para a comunicação oral, quanto para o uso de documentos oficiais e comerciais. E além do *portunhol* vislumbrar uma integração cultural que vai permitir conviver com outras culturas e ir consolidando no contato tolerante a identidade latino-americana. Perguntado sobre a situação internacional no Terceiro Congresso da Língua Espanhola em Rosario, Argentina, o escritor português José Saramago recordou que os jornais anunciaram o propósito do presidente George W. Bush de dedicar maior atenção a América Latina em seu novo mandato – *Se for assim, tremam vocês, aconselhou*. A forte presença do Brasil com seus 180 milhões de habitantes, faz necessário que nosso sistema educativo no nível secundário incorpore o ensino do Idioma Português em caráter obrigatório. Isto é algo que ainda não aconteceu e pelo qual temos lutado desde que iniciamos o ensino desta língua em nosso país.

Reflexão crítica de uma professora de PLE desde que se inicia na prática de dar aulas e mudanças pela auto-observação e a observação de terceiros

ALEJANDRA PÉREZ FAVERIO

RESUMO

Este trabalho relata a pesquisa que realizou uma professora de PLE, sem experiência prévia de sala de aula, durante o percurso de um curso de pós-graduação ao qual assistiu na “*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – FHCE (Universidad de la República)*” em Montevideu – Uruguai.

A presente pesquisa apresenta a conscientização da professora pesquisadora, sujeito e objeto do presente estudo, respeito da importância de adotar uma posição reflexiva sobre sua atuação dentro da sala de aula, desde o início da sua primeira aula dada. O intuito será analisar sua atuação dentro da sala de aula e a forma em que ela interpreta a sua aula bem como os eventos que nela acontecem de forma a promover seu desenvolvimento profissional.

As análises revelarão ou não evidências de mudanças no comportamento da professora no percurso das aulas ministradas por ela levando em consideração a auto-observação e a observação de terceiros.

PALAVRAS CHAVE:

- . Conscientização
- . Reflexão crítica
- . Mudanças pela auto-observação / observação de terceiros

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido através de um estudo de caso no qual o sujeito e objeto da pesquisa é uma professora de PLE, sem experiência prévia de sala de aula e que teve uma consistente formação crítico-reflexiva no curso de pós-graduação assistido na "Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – FHCE – (Universidad de la República" em Montevideo – Uruguai.

A pesquisa analisará a conscientização da professora pesquisadora respeito da importância de adotar uma posição reflexiva no que tem a ver com o ensino-aprendizagem de PLE, respeito da sua atuação na sala de aula e dos eventos que nela acontecem desde a primeira aula dada por ela.

Serão focalizados também, o comportamento da professora pesquisadora bem como as possíveis mudanças na abordagem adotada por ela, no percurso de várias aulas ministradas pela professora, a partir da auto-observação, da observação da colega Sonia e da atitude adotada pelas alunas.

I.1 CENÁRIO DA PESQUISA

O curso de PLE está oferecido dentro da carreira de Técnico em Hotelaria/ Gastronomia, e o mesmo tem como objetivo preparar alunas para trabalharem em um Restaurante e/ou em um Hotel. Através do curso de PLE, os objetivos são:

a) desenvolver a oralidade e a escrita na língua portuguesa; b) adquirir e internalizar vocabulário e estruturas da língua.

Elas estão assistindo ao 2º ano do curso de PLE ministrado pela colega Sonia que tem uma experiência de 8 anos no ensino de PLE. O curso leva 2 meses de iniciado quando a professora pesquisadora, foco de estudo, insere-se nele.

Ela começa primeiro com um período de observação das características da turma e da abordagem da colega Sonia e num segundo momento com sua prática de dar aulas, mantendo sempre uma atitude reflexiva perante tudo o que estava acontecendo durante o desenvolvimento do curso.

II. EMBASAMENTO TEÓRICO

II.1 O PAPEL DA REFLEXÃO NA PRÁTICA DE MINISTRAR AULAS

Richards & Lockhart (1998) propõem uma abordagem reflexiva para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de LE e diferentes estratégias de

reflexão, por exemplo no tocante a tomadas de decisões por parte do professor dentro das quais encontram-se as decisões quanto ao preparo de um plano de aula.

Tomando como base a contribuição destes autores, a professora tomou a decisão de preparar um plano para cada uma das aulas a serem ministradas por ela, depois de um processo de reflexão sobre determinadas questões como, por exemplo: - O que é que eu quero que seja aprendido nesta aula ?; Que atividades vou incluir ? Que tempo preciso para elas?; De que maneira vou organizar a aula ?; Como vai começar e como vai finalizar a aula?.

A professora considerou também que dentro do plano de aula a ser elaborado para uma aula, o papel das atividades previstas adquire muita importância. Segundo Elizabeth Maria Fontão do Patrocínio (1997), a atividade é uma: "experiência prevista ou implementada com os alunos dentro e fora da sala de aula".

E segundo Dubin & Olshtain (1986), as atividades reforçam o processo geral de aquisição de uma nova língua, oferecendo aos professores e planejadores uma miríade de maneiras distintas de engajar e recompensar o aluno.

Serão levadas também em consideração as decisões de interação: Para não ficar preso com o Plano de Aula, o professor deverá ter a capacidade de tomar decisões de interação, para avaliar as respostas dos alunos à aprendizagem e alterá-la. Essas decisões de interação têm diversos elementos: supervisão do próprio ensino e avaliação do que acontece num momento determinado da aula; reconhecimento de que é possível realizar diferentes tipos de ações; escolher uma ação determinada; avaliação das conseqüências da escolha.

Neste trabalho serão analisadas as tomadas de decisões feitas pela professora pesquisadora e fundamentalmente revelar se essas decisões de tal o qual tipo obedecem ao fato da professora pesquisadora ter ministrado somente três aulas até o momento da pesquisa.

Uma outra proposta de reflexão que pode também ajudar para este trabalho é o "modelo reflexivo" de Wallace (1991, apud Almeida Mattos, 2002) quem sugere que a educação do professor tem duas dimensões principais: o conhecimento recebido, na forma de saber científico e o conhecimento experiencial, relativo à experiência profissional. Segundo o autor, é a reflexão que permite aos professores o desenvolvimento consciente de "insights" sobre sua prática, transformando-os em "conhecimento na ação". O foco principal do modelo reflexivo é, de um lado a *prática* e de outro a *reflexão*. O modelo sugerido tenta promover o desenvolvimento da competência do professor.

II.2 O COMPORTAMENTO ADOTADO PELO PROFESSOR:

Segundo Richards & Lockhart (1998), os professores podem adoptar diferentes tipos de papéis, segundo a situação de ensino. Através dos dados analisados, poderemos conhecer o comportamento adotado pela professora-pesquisadora no percurso das aulas ministradas por ela.

II.3 – ABORDAGEM ADOTADA

Dependendo da análise do comportamento da professora em questão, que é o observável, através deste estudo, analisaremos também o tipo de abordagem adotada por ela no percurso das três aulas dadas, se é aplicada uma abordagem gramaticalista ou comunicativa, levando em consideração o processo de aprender e ensinar línguas explicitado nos trabalhos realizados por José Carlos Paes de Almeida Filho (1993 e 1997).

III. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa na sala de aula, de base interpretativa, de cunho etnográfico, situada num contexto institucional determinado.

A professora envolvida, sujeito e objeto do presente estudo, examina questões identificadas em sua própria prática, ou seja, vai agir ao mesmo tempo como pesquisadora (Cavalcanti e Moita Lopes 1991, Moita Lopes 1996). Seu papel não será de observadora participante proveniente do “mundo exterior” mas o de participante que delibera dentro da cena da ação (Erickson 1986).

Instrumentos de pesquisa.

Quanto ao roteiro estabelecido no percurso da pesquisa, o mesmo teve como sustento teórico o modelo proposto por Cavalcanti e Moita Lopes (1991). A professora pesquisadora, sujeito e objeto do estudo, considerou levar um roteiro do tipo estabelecido pelos autores aqui nomeados:

- 1- Observação de aulas com construção de notas de campos e diários, para perceber o processo de ensino-aprendizagem
- 2- Interpretação de dados, através dos diários, identificando padrões de regularidade
- 3- Definição do tópico de investigação
- 4- Definição dos instrumentos de investigação
 - Observação do professor através de diários para ver que espaço da a professora às

alunas; - Gravação de aulas para estudar a interação; - Notas das alunas para conhecer seu ponto de vista; - Questionários para obter informação e preferências das alunas.

5- Análise e interpretação dos dados

IV. ANÁLISE DOS DADOS

IV-1 TOMADAS DE DECISÕES POR PARTE DA PROFESSORA

Para iniciar a análise de dados para a presente pesquisa, em primeiro lugar, a professora tomou a decisão de estudar os Planos de Aulas preparados por ela para cada aula dada. Ao momento de elaborar os planos, ela procurou seguir as considerações feitas por Almeida Filho (1997) no tocante às fases de uma aula: 1º Clima e confiança – 2º Apresentação – 3º Ensaio e Uso – 4º Pano.

IV-2 COMPORTAMENTO DA PROFESSORA

O comportamento da professora revela, desde o início da aula transcrita, um comportamento um pouco estruturado demais pois procura seguir passo a passo os pontos estabelecidos no seu Plano de aula previamente elaborado.

Do diário das alunas a professora pesquisadora pode extrair algumas das suas impressões a respeito do comportamento dela ao momento da segunda aula ministrada:

Diário das alunas de 31.05.04

A - “Tenía la clase muy preparada, muy estructurada, cosa que por un lado me parece bien pero por otro no porque por ejemplo si nos hubiera sobrado el tiempo capaz que no tendría más ejercicios para hacer”

A - “Me pareció que la clase de A. estuvo bien, se esforzó en prepararla donde se nota su esfuerzo para salir adelante”

Ao analisar as duas primeiras aulas ministradas, a professora pesquisadora observa que o comportamento geral dela reflete um método de ensino igual ao recebido apesar de ela desejar pôr em prática uma abordagem de tipo comunicativa.

O fato de tentar mudar de abordagem fez com que a professora pesquisadora umas vezes se sentisse um pouco nervosa, o qual fica evidenciado nas opiniões das alunas, por exemplo:

- “Algunas veces puso las manos en los bolsillos y cruzaba los brazos, como que estuviera nerviosa” (Diário das alunas dia 26/07/04)

- Comentário da colega Sonia: “ Hoje A. deu aula. Ela esteve melhor do que na aula anterior “mais descontraída” (Comentário de 28.5.04 no Diário compartilhado entre as professoras)

“A. trabalhou ainda mais descontraída do que nas duas aulas anteriores. Ela demonstra tentativas de mudanças no seu comportamento durante o percurso das aulas ministradas” (Diário compartilhado, anotação de 26.07.04).

IV – 3 ABORDAGEM APLICADA

Depois de ter assistido ao curso de pós-graduação e de ter compreendido a importância dos papéis do professor e dos alunos, a abordagem pretendida pela professora—pesquisadora foi uma abordagem de tipo comunicativa.

Porém, o comportamento durante o percurso das três aulas ministradas por ela não foi conduzido na mesma linha da abordagem pretendida. Já, desde a primeira aula ministrada, a professora pesquisadora tirou a seguinte conclusão:

-“A idéia era ser o mais comunicativa possível mas durante a aula eu percebia que eu falava muito, que eu dirigia, que eu dava muito antes do que os alunos solicitassem respostas e eu não podia controlar isso pois de outro jeito não sabia como continuar” (Diário compartilhado dia 19/05/04)

Houve sim muitas tentativas de pôr em prática elementos característicos de uma aula comunicativa, por exemplo:

- a) Tentativas de não corrigir erros gramaticais
- b) Apresentação de Material Autêntico.

“La clase de A. fue buena por el material que repartió....” (Diário das alunas dia 31.05.04)

- c) Elaboração de um Questionário com o intuito de conhecer as preferências das alunas.

A preferência pelo estilo de aprendizagem baseado na autoridade pode-se observar também no diário das alunas de 27 de Julho de 2004:

“Fue una buena clase, pero podría escribir más en el pizarrón las palabras que se le preguntan para saber bien cómo se escribe”,

“La clase estuvo muy buena, pero podría escribir más en el pizarrón”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de ter aplicado a reflexão como o ponto mais relevante dentro da prática de dar aulas, desde o início da primeira aula ministrada, levou à professora pesquisadora às seguintes conclusões.

A análise realizada a partir dos dados coletados revelou evidências de tentativas de mudança no comportamento da professora-pesquisadora no percurso das aulas ministradas apesar de não ter atingido a totalidade das mudanças desejadas.

Houve uma dicotomia entre a abordagem vivenciada na prática de ensino e a abordagem desejada, mas através desta reflexão pode-se abrir o caminho para que, tomando consciência desse fato, a professora possa procurar procedimentos alternativos no futuro.

A professora deverá levar em consideração em futuros planejamentos, a possibilidade de estabelecer mudanças segundo os resultados de análises de planejamentos anteriores. Desse jeito o caminho certo será um novo plano de ação para futuras aulas ministradas por ela. A idéia será que, no futuro, possa surgir um espaço para o “inesperado” e que as alunas se sintam mais cômodas sem estar sempre à expectativa do proposto pela professora.

Resultou útil confirmar que, muitas vezes, os professores são frutos de moldes ultrapassados dos quais não conseguem se desvencilhar com facilidade, reproduzindo, muitas vezes o ensino que receberam.

Continuando o caminho da reflexão sobre a sua prática educacional, a professora deixará de ser uma simples reprodutora de métodos para se tornar uma verdadeira profissional da educação pois, pesquisando sua prática, seus planejamentos prévios às aulas ministradas, a atitude e os interesses dos alunos, terá chances de se tornar uma boa educadora, capaz de criticar a sua abordagem, as suas escolhas, tentando adaptar-se às realidades de ensino e fazer sempre novas descobertas junto com seus alunos.

Como conclusão final a professora considera que a possibilidade que teve como professora de LE de pesquisar sua própria prática lhe devolve a essa prática em melhores condições, mais crítica, sobre como agir nas futuras aulas a serem ministradas por ela tentando pôr em prática a abordagem desejada.

APÊNDICE 1

Exemplo de Plano de Aula Previsto para uma Aula

Objetivos da aula:

1- Conhecer diferentes tipos de comidas oferecidas nos Restaurantes e Hotéis, nas Lanchonetes, nas Pizzarias, etc.

2- Ter contato com material autêntico utilizado nos diferentes lugares para comer no Brasil: Cardápios.

3- Aprender a pedir diferentes pratos (em forma oral e escrita), caso as alunas serem fregueses num Restaurante ou, aprender a explicitar a composição de um prato quando as alunas trabalhem como garçonetes.

4- Propiciar a interação.

Atividades previstas:

Ordem dos Tipos de Atividades a serem desenvolvidas:

A) AQUECIMENTO: Continuar com o tema geral de gastronomia começado na aula anterior com situação de chegada de um freguês num Restaurante onde foram aplicadas algumas expressões e recuperar vocabulário de frutas, verduras e legumes ensinado no 1º ano para, nesta aula, conhecer diferentes tipos de comidas e pratos através de cardápios do Brasil. (material autêntico).

B) PROPICIAR INTERVENÇÕES: A Professora fará perguntas para serem respondidas oralmente sobre:

b.1) Classificação de comidas que os alunos possam conhecer em forma geral.

b.2) Preferências em comidas, em lugares para ir almoçar ou jantar.

b.3) Prováveis experiências das alunas em trabalhos ou estágios realizados nos Restaurantes.

C) DINÂMICA DE GRUPO - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA: Apresentação de diferentes Cardápios e distribuição dos mesmos, à livre escolha das alunas segundo suas

preferências. Trabalhar em pares, escrevendo um diálogo que acontecerá num Restaurante entre o garçomete e o freguês, desde a chegada deste último, incluindo: o momento quando ele pede a comida (utilizando o cardápio escolhido e todas as expressões que já foram estudadas na aula prévia)

D) LEITURA dos diálogos escritos.

E) CORREÇÃO DE ERROS a partir dos diálogos escritos

- por parte das alunas, para propiciar a auto-correção

- por parte da professora para detectar pontos fracos que ainda não foram fixados se já ensinados ou para aproveitar e ensinar nesse momento (TRATAMENTO DA GRAMÁTICA E DA PRONÚNCIA EM FORMA COMUNICATIVA)

F) Por último, a professora recuperará informação que decorriu durante a aula, escrevendo no quadro para fixar vocabulário, estabelecer “falsos amigos” que aparecem em relação às comidas e possíveis pontos gramaticais.

2) Objetivos das Atividades:

A) Desenvolver a oralidade e a escrita

B) Propiciar o uso comunicativo da língua alvo

C) Adquirir e internalizar vocabulário e estruturas.

D) Propiciar a interação

Materiais Necessários:

Gravador com fita para ser gravada

Quadro-Negro

Drypens

Material autêntico: Cardápios oferecidos nos Restaurantes, no Hotéis, nas Pizzarias, nas Lanchonetes, etc.

Tempo de Aplicação: 40'

Tipo de Questionário distribuído às alunas do curso

- 1- Na aula gosto de escutar e utilizar fitas.
- 2- Na aula gosto de aprender por meio de bate-papos.
- 3- Prefiro escrever tudo no meu caderno.
- 4- Prefiro que a professora explique tudo.
- 5- Prefiro que a professora corrija logo todos os meus erros.
- 6- Na aula prefiro trabalhar em grupos.
- 7- Eu gosto de fazer representações dos diálogos criados.
- 8- As explicações gramaticais são uma perda de tempo. Não me ajudam.
- 9- Preciso da tradução para o espanhol antes de utilizar uma nova palavra
- 10- Quando começo a aprender uma nova estrutura gosto de praticá-la de forma repetida em contextos similares produzindo uma família de frases similares.
- 11- Para aprender uma língua preciso decorar as regras gramaticais e vocabulário organizado por tópicos.

Respostas possíveis:

- S = Sempre
 AV = Às vezes
 N = Nunca

Observação acerca de as perguntas da professora e as respostas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira

RITA MENONI

1. INTRODUÇÃO.

Vygotsky (1978) enfatizou a origem social da linguagem e do pensamento, considerando o desenvolvimento cognitivo como um processo determinado pela cultura na qual o sujeito está inserido. É a partir e através da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o ser humano transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico-cultural. É por meio da linguagem que os indivíduos interatuam, ao mesmo tempo que internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitam seu desenvolvimento psicológico.

Bakhtin (apud Leffa, 2001a) postula que a interação verbal é a categoria básica da concepção de linguagem como um fenômeno social. Disso decorre que o enunciado é “a verdadeira unidade da comunicação verbal”. Toda enunciação constitui-se em um diálogo que faz parte de um processo dinâmico e ininterrupto. Conforme enfatiza Clark (1996), o sujeito constitui-se nas e pelas relações sociais. A atividade discursiva pressupõe troca e faz sentido porque é resultado do contato entre os sujeitos.

No ensino de línguas existem paradigmas que orientam a maneira de ensinar de um professor em uma época e que evoluíram motivados pelas abordagens de ensino. “A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (...) Verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino” (Almeida Filho, 1993:13).

Essa abordagem orientadora das decisões do professor pode ser implícita ou explícita. A abordagem implícita, refere-se ao conhecimento, muitas vezes intuitivo, que o professor possui; trata-se de um saber que mais se vincula às crenças que se tem de determinado fazer. A abordagem explícita, representa o saber apoiado em teorias (com respaldo na prática) que permite a explicitação dos critérios utilizados para as decisões (ibid).

As principais abordagens atualmente em uso são a abordagem com foco na forma e a abordagem com foco no sentido. A abordagem voltada para a forma tem como objetivo a capacitação lingüística do aluno, a prática e exercícios com a forma. Vê a linguagem com autonomia sem vinculá-la fortemente com a cultura. A abordagem focalizada no sentido está centrada no aluno e no uso apropriado da língua em interações comunicativas. O professor atua como um facilitador do processo de aprendizagem, sendo o ensino não mais visto como uma simples transmissão de conhecimentos, mas como resultado do diálogo entre docente e discente.

Ao tentar implementar a abordagem comunicativa, o professor transforma-se de um elemento centro-perguntador a um estimulador das tarefas, (co)participante, orientador e observador. Assim, como o expressa Almeida Filho (1993), os alunos passam de ser simples “recipientes” de ensino, a ser agentes ativos no processo de aprendizagem e assumem atitudes mais críticas e refletidas ao contribuir para a construção de seu aprendizado. Conforme assinala Almeida Filho (1993) aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso ações sociais e culturais apropriadas.

Segundo entende Leffa (2001b), a interação na sala de aula é um processo que envolve duas ou mais pessoas e pode ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Na medida em que aprendizagem é modificação, está-se afirmando que uma pessoa pode aprender em contato com outras pessoas. Toda interação deve ter um objetivo. Na sala de aula, o objetivo é construir o conhecimento. Professor e aluno interagem e transformam-se até que esse conhecimento específico seja construído (ibid).

2. PESQUISA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

A pesquisa educativa supõe a busca de estratégias de mudança da realidade, sendo que a atitude diária do professor em sala de aula é que deverá provocar transformações

no processo de ensinar e aprender. Neste contexto, o professor passa a ser considerado um intelectual transformador (Moita Lopes, 1996). O professor-pesquisador deverá adotar uma postura reflexiva em relação a sua prática em sala de aula e lhe exigirá competência formal e política para levar seu aluno à emancipação. Para que o professor de línguas deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros – pesquisadores que estão fora de sua sala de aula –, o que o transforma em um profissional dogmático, é necessário que o professor envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho (ibid).

Tanto o pesquisador quanto o professor de línguas têm preocupações similares com respeito ao sucesso atual ou futuro dos alunos e à noção de que há muito para ser aprendido, muito para ser ensinado e muitas questões para serem respondidas sobre o aprendizado de línguas. Essas questões podem ser examinadas dentro do contexto de fatores diferentes e necessidades importantes através da auto-observação (Almeida Mattos, 2002).

Segundo André (1995), foi a partir da década de 80 que a abordagem qualitativa popularizou-se entre os pesquisadores da área educacional. As pesquisas realizadas nas salas de aulas de línguas estrangeiras buscam identificar as variáveis pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dessas línguas: relacionadas ao aluno, ao professor, ao contexto onde se dá a instrução ou a alguma forma de interação entre esses fatores (ibid).

Nesta visão, a sala de aula de língua estrangeira deixa de ser o lugar de aplicação de um conhecimento pronto e acabado e passa a ser o espaço da procura do conhecimento. Este conhecimento tem, inclusive, por envolver o professor na produção de conhecimento sobre sua prática social, um caráter emancipatório que o libera da repetição e que o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente. Isto não quer dizer que o professor deve ignorar outros conhecimentos produzidos por pesquisadores que estão fora de sua sala de aula, mas que estes conhecimentos passem por seu crivo como pesquisador em sala de aula (Leffa, 2001a).

3. OBJETIVO DA PESQUISA.

Neste trabalho de pesquisa propõe-se analisar os diferentes tipos de perguntas, qual o propósito delas e como essas perguntas influenciam ou não nas respostas dos aprendizes.

A pesquisa em questão, de caráter qualitativo (Erickson, 1986), investiga um aspecto da interação aluno-aluno e professora-alunos durante a aprendizagem da língua portuguesa

como língua estrangeira. A professora pesquisadora pretende observar essa interação comunicativa que envolve todos os interessados em contexto de sala de aula e analisar como as várias formas de perguntas negociam significado e as possíveis respostas engajam-se na conversa.

Norteia esta investigação a seguinte pergunta: Qual é a relação existente entre a abordagem de ensinar a língua estrangeira da professora, suas perguntas e as respostas dos alunos?

Conhecendo o que acontece na sala de aula, a professora poderá melhorar sua prática pedagógica e diminuir a resistência à pesquisa em sala de aula, corrigindo a inadequação do processo formativo mencionada por Cavalcanti & Moita Lopes (1991).

4. OS TIPOS DE PERGUNTAS.

Conforme Richards e Lockhart (1998), uma característica evidente das aulas de línguas estrangeiras é que a língua é tanto o objeto da aula como o meio para atingir o objetivo. Para Gall (apud Richards e Lockhart, 1998) fazer perguntas é uma das técnicas mais comuns utilizadas pelos professores em sala de aula. Não é por uma simples questão de perguntar, mas porque as perguntas contribuem para o aprendizado, estimulam a participação, permitem que o aluno continue no discurso, possa modificá-lo e pensar ao respeito, dentre outras.

Para Richards e Lockhart (1998) existem três tipos de perguntas que podem ser observadas na sala de aula: procedimentais, convergentes e divergentes. As perguntas procedimentais têm a ver com os procedimentos e rotinas de aula. As perguntas convergentes e divergentes têm por finalidade envolver o aluno no conteúdo da aula, facilitar sua compreensão e promover a interação. As perguntas convergentes procuram respostas similares e muito breves de toda a turma, não exigem a reflexão do aluno. As perguntas divergentes procuram respostas variadas e não breves e requerem a reflexão dos alunos porque estão propositadas para eles darem a própria informação, participando ativamente no discurso.

5. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA. METODOLOGIA ADOTADA.

A pesquisa é de base antropológica, com foco na situação de participação do aprendente nas interações com o professor e com outros aprendentes dentro da sala de aula (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). Tenta mostrar que a interação verbal gerada entre

os participantes de uma experiência educativa na sala de aula, depende de todos os atores, tanto dos estudantes quanto do professor. Quanto maior a participação e a qualidade das contribuições verbais dos aprendizes, melhor será o processo de ensino-aprendizagem da língua alvo. Esse tipo de abordagem de pesquisa, tipicamente interpretativista (Erickson, 1986), pode proporcionar a compreensão do que acontece no contexto de sala de aula e, dessa forma, favorecer o processo de ensino-aprendizagem; procura que a prática em sala de aula seja problematizada, compreendida e transformada à luz de novas informações construídas via interação entre os atores sociais.

6. CENÁRIO DE PESQUISA.

A turma de aprendizes está integrada por dez estudantes de ambos os sexos em uma faixa etária que abrange dos treze aos dezesseis anos. Eles estão no segundo nível de língua e freqüentam o ensino secundário, 2º, 3º e 4º. Uma estudante de quinze anos é a única que cursa 1º de “Bachillerato” em UTU. A turma tem uma freqüência média de assistência de cinco estudantes por aula.

O curso, de três anos, tem uma carga horária de três horas semanais, duas vezes por semana. A assistência é controlada e são feitas avaliações após cada módulo.

O planejamento para estes cursos e a definição dos objetivos a serem alcançados são discutidos e determinados pelos professores. A organização do material didático a ser utilizado e a elaboração das provas de avaliação estão também a cargo dos professores. Para este nível utiliza-se um módulo por semestre, com dois grandes eixos temáticos: Educação e Trabalho, no primeiro, e Lazer, no segundo.

6.1. A ESCOLHA DO GRUPO A SER OBSERVADO. OS ALUNOS.

O critério básico estabelecido para a escolha desta turma em especial, objeto da pesquisa, é porque é um grupo interessado, humanamente cálido e de um nível não principiante, com um número não elevado de alunos para se tornar mais fácil o uso do gravador e não obstaculizar o normal desenvolvimento das atividades.

Dentro do grupo há uma heterogeneidade inevitável porque os aprendizes têm culturas, estratégias e estilos diversos de aprender, de acordo com seus interesses, motivações, expectativas, habilidades e personalidade. Além disso, encontram-se alunos que têm pouca proficiência em português e alunos que têm outras alternativas de exposição à segunda língua tais como TV a cabo e Internet.

6.2. A PROFESSORA.

A professora-pesquisadora da turma é uruguaia, graduada em Tradução (Português e Italiano) no ano de 1984 e 1985. Fez sua carreira na Faculdade de Direito da Universidade da República. Iniciou-se como professora de Português em 1987 na carreira de Tradutorado, durante três anos. Dá aulas, há nove anos, a grupos de adolescentes e cinco a alunos, também adolescentes, em uma escola técnica de Hotelaria, Gastronomia e Turismo.

7. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.

Nesta pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados são o registro em notas de campo e diário da professora, a gravação em áudio de nove aulas de noventa minutos cada uma e dois questionários.

8. OS DADOS. REFLEXÃO SOBRE OS QUESTIONÁRIOS.

A análise dos dados tem cunho interpretativista. A professora-pesquisadora produz significados a partir das transcrições das gravações em áudio e posterior análise das perguntas, das notas, do diário da professora e dos questionários.

Observando integralmente as respostas aos questionários constata-se que os alunos têm sido condicionados a uma forma de interação caracterizada pela centralização do processo comunicativo na figura do docente. No entanto, pareceria existir uma ligeira contradição em outras respostas: o papel do aprendiz está mudando, ele quer ser partícipe de seu processo de aprendizagem. Percebe-se pelos questionários que o objetivo para a maioria dos alunos é dominar a língua-alvo, isto é, obter competência comunicativa.

Verifica-se também, de acordo a algumas respostas, a importância do “outro” na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal. Os testemunhos dos alunos indicam que as atividades desenvolvidas em sala de aula terão maiores chances de sucesso à medida que privilegiarem situações que contemplem o dinamismo ausente nas situações tradicionalmente caracterizadas pela passividade dos alunos.

Uma resposta significativa e um pouco diferente à crença geral é que alguns dos educandos gostam do estudo da gramática. Entendem que a explicação das regras gramaticais facilita o entendimento da língua.

9. ANÁLISE DAS PERGUNTAS DA PROFESSORA

Nesta parte são analisadas as perguntas da classificação de Richards e Lockhart

(1998): procedimentais, convergentes e divergentes. Mostram-se apenas alguns exemplos considerados significativos.

As seguintes perguntas procedimentais são apresentadas pela professora em diferentes situações de aula, seja para decidir a escolha da sala para o ano inteiro, seja para gerenciar as atividades da aula e solicitar aos alunos participação nessas atividades.

No primeiro trecho, pede-se opinião aos alunos, no início do ano, respeito à sala de aula. Entende-se que as condições físicas e de organização espacial tais como o formato da sala, o tamanho e a localização das janelas, a disposição das carteiras, a decoração das paredes, a temperatura e os níveis de iluminação e de ruído interferem no processo de construção dos contextos interacionais. Sabe-se que nem sempre é possível trabalhar sob condições ideais, mas sempre que possível, é conveniente privilegiar os lugares e as organizações espaciais que viabilizem a interação da professora com os alunos e dos alunos entre si (Berger, 1992).

exemplo 1

- P somos poucos (...) vocês gostam desta aula? porque temos outra opção a sala número seis também
- Tatiana no esta
- Paula esta aqui
- P você gosta mais desta aqui?
- Mateo ¿no hay nadie en la seis?
- P não não tem ninguém
- Agustina a mí me gusta esta
- P você?
- Manuela eu gosto desta
- P aqui nesta? então ficamos nesta sete

Considerando a sala de aula como um espaço social com características próprias, cabe à professora a sugestão de atividades com possibilidade de participação de todos. Nesse sentido, a docente assume a condução da aula, propõe o tópico a ser abordado e estrutura a aula. Embora se possa entender que há, dessa forma, imposição da professora, os aprendizes demonstram estar de acordo, aceitam a proposta e passam à resolução das tarefas apresentadas.

As seguintes amostras de pedidos de cumprimento de atividades pretendem explicar isso:

exemplo 2

P tá gente? terminaram?

Marcia sim

P bom (...) alguém gostaria de escrever essas quatro palavras aí no quadro? (...)
alguém pode?

Marina eu posso

exemplo 3

P bom (.) está pronto isso? mais ou menos? (...) quem quer falar? quem gosta de falar? (4'') você gosta de falar ((dirigindo-se a Andrea porque ela se oferece)) sim? tudo bem

As perguntas dos próximos dois excertos são formuladas para checar o entendimento da turma em geral, depois de uma tarefa feita em sala de aula e de entrega de lição de casa corrigida.

exemplo 4

P não tem dúvidas gente não?

Marcia não

P está claro isso também?

Paula está

exemplo 5

P não sei se vocês têm alguma perguntinha respeito a isso? se vocês querem saber alguma coisa (...) ou está claro tudo?

Mateo está claro

P sim? tá? Andrea? Paula? (..) está clarinho? Marcia também? Marina? entenderam tudo?

Andrea sim

Paula tudo

As perguntas que podem ser respondidas com "sim" ou "não" restringem as alternativas de respostas, mas não impedem respostas com variações notáveis. A

preferência dos estudantes é de respostas elípticas, com um "sim" (respostas afirmativas) ou com um "não" (respostas negativas) porque é a forma que eles respondem na língua materna. Apenas dois alunos repetem o verbo para responder porque não é de uso habitual.

Um outro fator relevante e facilitador da aprendizagem é a atmosfera que reina na sala e esta depende, em grande parte, da docente. Ela precisa ser sensível, tolerante, paciente e flexível a fim de que possa inspirar confiança e respeito. Estes fatores contribuem para baixar o filtro afetivo, como diz Krashen (1982), favorecendo, portanto, a aprendizagem. No fragmento a seguir os estudantes aproveitam-se da pergunta polida da professora para dar outra resposta que não é a esperada pela docente. É assim que o planejamento inicial da professora para uma proposta de lição de casa foi alterado e ela permite que isso ocorra mediante negociação com os demais participantes, alteração que está reforçada pela abordagem da professora porque a aula realmente comunicativa é negociadora e não proíbe modificar a organização prévia.

exemplo 6

P será que vamos ter alguma tarefa para fazer para a próxima aula?

Mateo [[não

Florencia [[não

Agustina não

P não vamos ter? (..) ou não querem ter?

Agustina no queremos por favor

P hoje não?

Andrea hoje não

P hoje não (..) então para a próxima

Agustina sim para a próxima

Neste tipo de perguntas procedimentais as oportunidades de respostas e de uso da língua-alvo, por parte dos alunos, são praticamente escassas. Eles não precisam dar respostas organizadas nas quais devam fazer uso de estruturas complexas. Não obstante isto, através deste tipo de enunciados interrogativos usados para o gerenciamento de atividades ou para a comprovação a respeito do entendimento da turma, por exemplo, surgem oportunidades para transações autênticas já que os alunos ouvem estruturas lingüísticas na língua-alvo de maneira contextualizada.

As perguntas convergentes são perguntas que não exigem respostas elaboradas nem uma reflexão séria porque estão baseadas em informação já conhecida ou são feitas para o professor checar a compreensão dos educandos ou ainda para facilitar a participação de todos. Assim o manifestam Richards e Lockhart (1998).

O único objetivo da seguinte questão da professora é que os alunos procurem, como lição de casa, a informação solicitada a fim de aumentar os conhecimentos e entre todos chegar a ter a resposta exata.

exemplo 7

P onde que é falado português como língua oficial?

Com a pergunta a seguir a docente quer verificar se ficou clara uma determinada palavra que tinha tido algum problema de entendimento em uma aula anterior.

exemplo 8

P vocês conhecem alguma palavra sinônima de lição de casa?

Florencia tarefa

Em um momento da aula, trabalhando com o texto, com o intuito de dar seguimento à revisão de vocabulário já começada, em primeira instância, é que a docente recorre à primeira pergunta do exemplo 9. A segunda interrogante, do mesmo fragmento, surge tentando continuar com o assunto “moradia” que está sendo introduzido nesse momento, mediante o texto, como objetivo lexical. A partir das respostas, imprevisíveis, a esta pergunta, a professora aproveita para formular uma terceira e depois uma quarta para verificar, também, se os alunos têm clara a significação das palavras que lhe interessam. É assim que as últimas duas questões são formuladas quando a professora nota confusão com uma determinada palavra. Como a resposta é dada adequadamente, não é preciso prosseguir com uma outra pergunta relacionada.

exemplo 9

P para que serve o armário? (..)

Marina para guardar roupas

Mateo livros

Agustina sapatos

P evidentemente a pessoa que está escrevendo esta carta é quem mora aí (..) essa pessoa que idade pode ela ter?

Paula quinze

Marina é estudante

Paula é um adolescente

Agustina é uma pessoa jovem

P como vocês imaginam isso?

Marcia porque está muito desordenado

P está bem bem desarrumado (..) que coisas não estão em ordem aí?

Paula os sapatos (.) livros

Mateo óculos

Tatiana uma caneta

Paula uma maçã

Alicia papéis

Florencia taza

P é uma taça isso?

Paula é uma xícara

P o que é taça?

Paula copa

A finalidade das próximas perguntas é apenas introduzir e dar andamento ao assunto porque está pensado um debate posterior respeito à situação do português no Uruguai e do espanhol no Brasil.

exemplo 10

P quem é Daniel?

Agustina Daniel é aluno de inglês e professor de espanhol numa escola de Brasil

Paula ele estudou espanhol no Brasil (.) ele estudou também no Barcelona (.) ele dá aulas de espanhol na escola e ele é aluno de inglês

P onde ele estudou espanhol?

Manuela ele estudou um ano e meio no Brasil (.) e depois ficou em uma casa em Barcelona

Alicia ele hizo um teste para ser professor de espanhol
 P fez um teste (...)
 Manuela ele é professor e aluno na mesma escola
 Tatiana em São Paulo

Igual acontece no excerto abaixo. As questões todas têm efeito “gatilho” para um debate posterior no qual os aprendizes discutirão e opinarão sobre a importância ou não do uso do uniforme.

exemplo 11

P então a questão é (.) usar uniforme ou não? (...) vamos começar a ler? (.) a primeira coisa tá? lemos primeiro ((empregam-se alguns minutos para a leitura; todos lêem)) são opiniões de quem?

Alicia de alunos
 Mateo são alunos
 Paula alunos
 P de alunos (..) imagino claro
 Manuela pelas idades
 P opiniões respeito ao quê?
 Mateo ao uniforme
 Marina uniforme
 Manuela do uso do uniforme
 Paula de usar uniforme ou não

O fragmento a seguir corresponde a uma das primeiras aulas do ano. A turma está ainda se conformando e portanto os integrantes não se conhecem. O interesse da docente é estimular os estudantes a se desinibirem e usarem a língua-alvo. As perguntas, embora pareçam estar compreendidas dentro de uma proposta de compreensão ou “de exame”, são intencionadas e dirigidas para esse fim específico. Entende-se que o sucesso dos alunos das turmas de língua estrangeira depende do grau de compromisso, risco e interação do grupo, dentre outras, e que a sala é uma fonte de insumo.

exemplo 12

P e o último o que seria o último parágrafo? o que vocês definiriam que é esse último parágrafo? muito breve

Paula a biografia

P seria uma espécie de biografia claro (.) bom o que diz nessa biografia? pequenininha

Paula ele nasceu em 1746 em uma fazenda (.) seus pais moreram quando ele era pequeno e ele fui }}
 P [mm] [mm]

Paula [mm]

P morar com seu tio que era dentista (..) ele aprendeu tirar os dentes por eso é que o apelido dele é }}

Paula [mm]

P Tiradentes (..) ele foi ele trabalhou no es exér exército pero mas ele pe pideu a retirada a licença }}

Paula [mm]

P [sim]
 e comandou foi líder do movimento inconfidentista
 [mm]

É evidente, por conseguinte, que as respostas dos alunos são simples e similares já que eles não têm outra possibilidade que aquela que eles possam tirar como informação do texto que está sendo utilizado para motivar a oralidade.

Como perguntas divergentes são analisadas aquelas questões que requerem uma reflexão de parte dos alunos e cuja intenção é que eles dêem a própria opinião e experiência e não uma mera repetição de uma informação prévia.

Pensando sempre que quanto maior a participação e a qualidade das contribuições verbais do alunado melhor será o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, é que a docente faz a questão do trecho a seguir. Ela aproveita o texto para impulsionar a conversa e especialmente para que exponham seus pareceres. Não obstante a professora utilize o português para perguntar, nem sempre os alunos respondem na outra língua, como é de esperar. Observa-se que, ou começam falando em português e depois, devido

ao entusiasmo por comunicarem algo, continuam na língua materna, ou diretamente manifestam-se em espanhol, sem demonstrar inibição.

exemplo 13

- P como vocês entendem isto? às vezes até deixa de fazer a tarefa principalmente de português que considera a mais difícil (...)
- Andrea para eles é língua materna é mais difícil
- P é língua materna né? (...) vocês acham se compararmos (.) o espanhol para vocês é mais difícil do que o português? (4'')
- Andrea sim para mim é mais fácil português que espanhol na gramática y eso (..) si a él capaz en la escuela se le enseña eh: como acá nos enseñan idioma español a él le enseñan portugués y esas cosas raras de las oraciones y eso y eso capaz que no entiende
- P claro claro (...) alguém de vocês considera que a língua materna é mais fácil? (...)
- Marina yo sí porque yo ya estoy acostumbrada a hablar y tá el idioma ya lo sabemos desde niños es nuestra lengua nosotros sabemos otras cosas para escribir mejor
- Paula para mí es muito mais fácil porque é a língua que eu falo todos os dias

A língua materna parece ser uma estratégia preferencial dos alunos, pelo menos nos estágios iniciais. Permitir que os educandos usem a língua materna é uma abordagem humanística no sentido de possibilitar-lhes o que desejam. A imposição da língua estrangeira em detrimento da língua materna pode ameaçar a identidade cultural dos alunos, levando-os à alienação em vez de aumentar a competência comunicativa intercultural (Leffa, 2002). Não aparecem interrupções da docente naqueles casos de uso da língua materna por parte dos aprendizes porque ela respeita cada intervenção e considera relevante a participação voluntária.

A aula é o evento que organiza e permite vivenciar experiências com e na língua-alvo, com o fim último de desenvolver uma competência lingüístico-comunicativa nessa outra língua. Nesse aspecto, nota-se a preocupação dos alunos, a partir de uma pergunta da professora, em se fazerem entender na transmissão de idéias e conhecimentos a respeito do assunto abordado em aula. Em alguns casos, a falta de competência lingüística não

parece ser obstáculo uma vez que os alunos, engajados, demonstram ter competência comunicativa ao tratarem um assunto que lhes é familiar ou prazeroso. Como os alunos têm um conhecimento prévio da língua, fruto de sua vivência, aproveita-se esse saber para multiplicá-lo.

exemplo 14

- P você concorda com qual opinião?
- Manuela com: (..) usar uniforme
- P você concorda com o uso?
- Agustina eu? eu não gosto
- P não?
- Agustina eu eu acho que as pessoas têm que mostrar seu individualidade
- Manuela pero (...) não!
- P mm
- Agustina claro! cada persona é individual
- Manuela eu estaria a favor si fuera diferente
- Marina sim eu não gosto (..) cuando chiquita não queria ir al privado por la pollera porque todo el mundo usaba
- Manuela por que você não usa pantalón? eu adoro
- Marina não porque não gosto do vaquero
- Agustina não não se pode solamente os días de gimnasia
- Manuela não (..) El Fátima tiene pantalón de pana
- Marina minha irmã iba al privado e se podia usar pantalón
- Agustina claro al que yo iba solo se permitía deportivo los días de gimnasia

Conforme Almeida Filho (1993) os alunos têm coisas a dizer, a opinar e a questionar e é identificando-se com essa mesma idéia que a professora permite que a interação se dê de forma equilibrada porque se posiciona ora como organizadora ora como condutora da aula. Questiona para que os alunos reflitam sobre um assunto que lhes importa, levando-os, portanto, a uma posterior verbalização de suas idéias. Constata-se isso no próximo excerto.

exemplo 15

- P vocês gostaram do título lição de casa não é castigo?
Paula sim (.) não é castigo não é algo que você não gosta ou que não tem que gostar (..) você deveria de gostar
Florencia eles gostam de fazer a tarefa
Andrea às vezes é castigo
P como assim?
Andrea se você tem que fazer alguma tarefa que você não gosta (.) de alguma matéria que você não gosta
Marcia puede ser castigo porque você está cansada e não tem ganas de fazer
P mm mm (..) então (..) que título vocês teriam colocado?
Alicia o castigo
P ((risos)) com vários pontos de exclamação (..) claro
Agustina con veinte (.) para mim o título poderia ser só lição de casa
P también (..) simplemente (..) é um título amplo
Alicia a lição de casa está bem porque pode poner diferentes coisas se é horrível ou lindo
P claro abrange mais coisas (..) coisas boas ou não

A professora entende que a atividade opinativa envolve identificar e articular uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a uma situação dada, com resultados abertos. Permite, em consequência, que os estudantes se tornem independentes nas opiniões porque é a partir do momento que a professora formula perguntas sem respostas previsíveis que cada aluno contribui com o conhecimento que possui. Além disso, demonstra interesse no assunto e continua fazendo perguntas.

A intenção das perguntas do exemplo 16 não é fruto de uma simples curiosidade; pelo contrário, é criar um espaço para a reflexão e possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos. É de salientar que é nesse momento que se desenvolve uma troca intercultural de experiências entre os participantes e que se levam em consideração os insumos e os aspectos afetivos que eles oferecem. Os participantes são motivados a resgatar e interpretar experiências que vivem ou viveram porque as passadas e as recentes se interligam, estabelecendo uma relação qualitativa.

exemplo 16

- P como vocês fazem a lição de casa? de que maneira?
Paula se são exercícios eu faço os exercícios
P mas (..) exercícios de que tipo?
Paula de matemática física (..) se eu tenho que estudar eu eu faço um resumen e depois eu estudo o resumen entendendo
P mm mm você faz um resumo sempre?
Paula sim sempre um resumo
P que outra maneira de estudar vocês têm?
Mateo lendo
Florencia eu leo muitas vezes
Marina eu lo leo muchas veces e depois lo escribo con lo que entendi
P é a sua forma mm (..) e tem outra forma? como você estuda Marcia?
Marcia eu hago un resumen con (..) lo leo y después hago un resumen con con mis palabras

Nota-se que a docente não interrompe a conversação da aluna para corrigir explicitamente o uso de uma palavra dita em espanhol. Ela faz uma nova pergunta expressando a palavra em português sem evidenciar a inadequação.

Cada aprendiz tem sua própria interlíngua ou “portunhol” que revela uma competência transitória entre a língua nativa e a língua-alvo e corresponde a certa altura do processo de aprendizagem. Os “erros” são elementos característicos do sistema de uma interlíngua e portanto não são considerados como erros (Selinker, 1992). O fato de o Espanhol e o Português serem línguas próximas dificulta a aprendizagem levando o aluno a um estágio de interlíngua em que o erro poderia estar praticamente às portas de se fossilizar. Por outro lado, há uma certa acomodação por parte dos aprendizes por acharem que o Português é fácil de aprender e que, portanto, a proficiência nessa língua é uma questão de tempo (Ferreira, 1995).

Existem duas maneiras de pedir participação aos alunos. De um lado, sem nomeá-los diretamente e, de outro, dizendo seus nomes. Quando os participantes não são nomeados e a professora dirige-se a todos, pode-se pensar que se ampliam as possibilidades de engajamento; pelo contrário, quando são designados diretamente pelo nome poderia levar os outros a se desconectarem da interação. Como revela o exemplo 17, isto não

acontece em nenhum dos dois aspectos. O pedido de intervenção dirigido a alguém especificamente deve-se ao interesse da docente de fazer participar aqueles estudantes que não o fazem regularmente por sua timidez ou insegurança a respeito da língua.

exemplo 17

- P com o título só (.) tá na hora de escolher (..) o que vocês acham de que pode estar tratando o texto? não lendo o texto e olhando algumas figuras
- Andrea seu futuro
- Manuela a profissão
- P seu futuro bem (..) a profissão claro claro (...) qual sua opinião Tatiana respeito ao título?
- Tatiana o que você gostaria de estudar
- P isso também
- Mateo o que você vai fazer
- Marina com que coisas você se identifica
- P claro (.) como você é

Pareceria que uma pergunta formulada diretamente a um aluno o constrangiria a produzir obrigatoriamente uma resposta. Entretanto, a análise do trecho acima mostra que quando a docente dirige-se à aluna como sua interlocutora, sua parceira do diálogo, ela está abrindo caminhos para que a estudante participe de um evento comunicativo. Assim, a professora auxilia, de alguma maneira, a aprendiz a tornar-se ativa no processo de construção de seus conhecimentos da língua estrangeira.

Com a seguinte interrogação, proposta como atividade de extensão, a professora pretende o enriquecimento da aula e o crescimento do grupo para, em uma aula posterior, todos poderem apresentar suas variadas opiniões.

exemplo 18

- P saber português é requisito imprescindível para quais profissões?

Através das interrogativas do fragmento seguinte, a professora vai levando os alunos a eles irem descobrindo um ponto gramatical novo: a utilização dos pronomes complemento. Tenta-se, assim, possibilitar o desenvolvimento da autonomia e o raciocínio lógico dos

alunos. Ao sentirem-se atores do processo pessoal de formação, os estudantes elevam o entusiasmo e a professora os impulsiona a sair da condição de alunos “ouvintes”. Utiliza-se a prática de conceituação, levando o aprendiz a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses.

exemplo 19

- P equipá-la (.) esse LA a que coisa está se referindo?
- Marina à videolocadora
- P à videolocadora (..) vocês sabem por que será que aí nesse caso usamos LA e no outro caso A? eu A preciso
- Mateo porque es un verbo
- P equipar é um verbo sim
- Paula preciso também
- P preciso também é um verbo claro (.) será que tem alguma diferença?
- Alicia entonces acá ponen equipá-la para não ter que ser tão longo
- P equipá-la? e se fosse mais longo como seria?
- Alicia eu preciso equipar a videolocadora
- P ah! é um pouquinho mais curto claro claro está bem (.) para montar a videolocadora eu preciso de um telefone ((escrevendo no quadro)) como poderíamos modificar esta parte aqui? ((referindo-se a montar a videolocadora))
- Florencia para montá-la (.) montar é um verbo
- P é um verbo claro que sim (.) mas qual a diferença entre este verbo montar e este outro preciso?
- Andrea montar está em infinitivo e preciso não (.) está conjugado
- P é isso (.) qual é o procedimento para chegar até montá-la?
- Marina sacás o verbo do infinitivo e agregás la ou lo
- Paula tiro o erre do verbo (.) do infinitivo e se acrescenta lo ou la se é masculino ou feminino
- P isso mesmo! e acrescento o acento

10. CONCLUSÕES

Neste trabalho me propus analisar como as perguntas da professora, sua abordagem, influenciam nas respostas dos aprendizes. Da análise dos dados conclui-se que a abordagem da professora pretende ser comunicativa e manifesta-se assim em grande medida.

Com base na pesquisa e vivência realizada deduz-se que o objetivo das perguntas é estimular que os estudantes se comuniquem na outra língua. Percebe-se sua intenção em usar as diferentes questões como detonadoras e propulsoras que permitem criar um ambiente dialógico em um contexto discursivo real, sem fazer da relação interativa a simples checagem de entendimento de conteúdos.

Resulta também, por outro lado, que uma pergunta é, na realidade, uma forma especial de petição, seja para pedir informação ou para que os alunos façam algo, seja para que exponham conhecimentos ou se mostrem a favor ou contra de um assunto. Apesar de ser óbvio que toda pergunta manifesta-se no emissor, aquela produz diferentes efeitos e situações novas no receptor ou receptores da pergunta. Estes resultados dependem da força, da intencionalidade, do grau de polidez, do momento adequado ou não da formulação, no que diz respeito à professora, e da receptividade, compreensão e outras variáveis, presentes nos estudantes.

Das aulas observadas depreende-se que nem sempre as perguntas são provocadoras de respostas consistentes. Em alguns casos os turnos são muito breves e o uso de monossílabos para se manifestarem é considerável. Poderia-se interpretar como que a monitoração a que eles se submetem inibe a fluência.

Pode-se afirmar, a partir desta pesquisa, que os interaguintes em uma sala de aula podem ser levados a ter uma atitude ainda mais participativa e colaborativa, com o intuito de estimular neles o prazer e a necessidade de falar. Para isso a docente tem o desafio de selecionar o material didático, os temas abordados e as atividades a serem propostas. São tarefas com esse perfil que favorecem a motivação necessária ao engajamento em atividades coletivas e asseguram que um trabalho construtivo e produtivo seja realizado por cada indivíduo bem como pelo grupo ao qual ele pertence (Almeida Filho, 1993). Diversos elementos se conjugam a fim de dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas considera-se que o estar motivado para aprender, constitua a melhor forma de aprendizado, independente da metodologia a ser utilizada (ibid).

Torna-se essencial durante as atividades que envolvam a prática da habilidade oral,

principalmente, modificar a disposição tradicional da sala de aula para que todos os participantes possam manter contato visual com seus interlocutores. Isto não é levado em conta pela professora, não porque não o considere relevante, mas por razões de tempo entre uma aula e outra.

E finalmente, resultou proveitoso perceber alguns aspectos educacionais favoráveis da sala de aula que serão levados para outros âmbitos da vida social dos alunos: o desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva e de observação através das discussões, a resolução de problemas, a colaboração e a atitude diante de determinadas situações, o compromisso por uma determinada posição, o respeito pela opinião do colega, a integração, dentre outras.

11. REFLEXÕES FINAIS.

Pensar na formação docente em uma sociedade marcada por múltiplas transformações tem exigido uma profunda reflexão sobre o dia-a-dia do professor em sala de aula. A vivência de práticas pedagógicas que busquem a superação das problemáticas instituídas tanto pela formação inicial quanto contínua do professor é um dos indicadores deste processo de mudanças que envolve um constante refletir na e sobre a ação docente. Daí o aparecimento crescente de pesquisas voltadas à análise da própria prática docente, nas quais observador e observado se fundem.

Se os resultados obtidos conseguirem contribuir para que outros educadores reflitam sobre suas atuações em sala de aula, como aconteceu comigo, e pelo caráter fortalecedor desta pesquisa, creio que o tempo e o esforço despendido na trajetória da pesquisa estará sendo devidamente recompensado. Espera-se que represente uma continuidade proveitosa, uma ponte onde se amplie o tráfego de idéias e propostas, e ainda um desafio aos professores para novas investidas, ressignificando, dessa forma, sua prática.

E por último, quero terminar este trabalho de pesquisa com um pensamento de Libâneo (1907) que representa o compromisso do educador com uma educação libertadora, fundamentada na reflexão de sua prática para a aprendizagem significativa:

“Tornar o professor co-construtor de seu processo de trabalho implica que ele avalie judiciosamente sua prática a partir da reflexão em cima de seu trabalho, com base em teoria”.

As perguntas do professor de PLE: levam em consideração o aluno como ser social?

NILDA TABORDA

Este trabalho pretende mostrar como se trabalhou em uma pesquisa de tipo etnográfica, na qual o pesquisador desenvolve dois papéis: um subjetivo, que é o de participante; e, um outro objetivo, que é o de observador. A pergunta objeto da nossa pesquisa surgiu inicialmente da leitura de alguns documentos escritos por autores como Moita Lopes, Coracini, Celani e Ribeiro Henriques entre outros; e, para tentar respondê-la analisamos os dados obtidos através da nossa coleta, que considerados mais importantes. Após a leitura dos mesmos, chegamos a uma conclusão que pretende ser a resposta à nossa pergunta.

1-Objetivo

O propósito deste trabalho é determinar como se dá a interação professor-aluno, concretizada nas perguntas realizadas pelo professor. Pretendemos analisar se essas perguntas propiciam a comunicação e a busca do significado do discurso como meio de ação em um contexto social menor, que é a sala de aula, para que depois possa ser reproduzido em um outro contexto maior: o mundo.

A professora pesquisadora cuja língua materna é o Espanhol, pretende que suas aulas passem a ser um pouco mais comunicativas do que eram antes de cursar este diploma, motivo pelo qual o objetivo deste trabalho é determinar se a interação dentro da sala de aula está baseada em atividades que se relacionem com a transmissão de conhecimentos e de conteúdos relevantes para aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Procura-se assim, determinar se as práticas docentes fazem da aula um âmbito onde se propicie o crescimento do aluno como pessoa e a sua formação como cidadão.

Esta incognita só pode ser desvendada através de uma análise da nossa própria prática docente; isto é, com uma prática reflexiva que nos permita saber se somos na aula realmente o que dizemos ser.

2- Justificativa teórica.

2-1 Educar para formar cidadãos.

De acordo com as idéias expressas nos artigos escritos por: Celani (1996 e 2001), Coracini (1996), e Moita Lopes (1996), entre outros autores, o aprendiz de L.E. não é apenas isso, mas também e por cima de tudo, ele é um cidadão que age no mundo através do discurso. *"A prática em sala de aula, é parte de um circuito maior de poder que envolve práticas institucionais e estruturas sociais mais amplas."* (Aronowits e Giroux 1991:27, apud Moita Lopes 1996). A partir da prática dentro da sala de aula, o aluno se formará como cidadão se ela estiver baseada em uma visão sócio-construtivista onde a construção do significado se realiza a partir da contribuição de diferentes vozes; neste caso, a construção do significado, é bem diferente da visão logocêntrica, em que as diversas maneiras de ver o mundo dos aprendizes não são levados em conta pelos professores. Na visão sócio-construtivista a construção do significado é dialógica, fluida, inexata e conflitiva; enquanto que, na logocêntrica, ela é única e monológica.

Na aula de L.E. o professor deveria poder trabalhar o conceito de que as identidades sociais são múltiplas e que todas devem ser consideradas e suas vozes escutadas à maneira de prática social, para que depois possa ser aplicado também fora da aula.

Outra característica importante da prática docente é permitir que o aluno assuma sua aprendizagem do processo discursivo e reflita sobre ela e sobre seus efeitos; que o aluno questione e problematize, que confronte ideias e pontos de vista, seja com os colegas ou com o professor, de modo que a sala de aula se transforme em um âmbito onde as práticas discursivas, longe de silenciar vozes permitam que todas elas, ainda que diferentes, possam ser respeitadas. Se isso acontecer a sala de aula será um espaço onde se formem cidadãos capazes de agir criticamente em contextos maiores; i.é, como sujeitos políticos. Para isso a aprendizagem não pode estar baseado apenas na forma aparentemente vazia de sentido (Coracini 1996); porque em educação nada é por acaso, e também uma educação vazia de conteúdo responde a uma determinada visão política do mundo; com seres que não questionem mas que aceitem como natural o que lhes venha imposto através das diversas estruturas de poder das organizações sociais; e isto certamente, começa nas escolas com o

tipo de educação impartida, estabelecida institucionalmente. Porém, é dentro desse pequeno "grande" âmbito da sala de aula que deverá começar a transformação, com uma visão que pretende o contrário da exposta. *"Não há pedagogia neutra"* (Shor & Freire 1986, apud Celani 2001); portanto, educar não é apenas a transmissão de conhecimento, é também um ato político. Certamente estamos partindo do pressuposto de que todo professor é também um educador, cujo conhecimento específico da sua área, deve estar colocado à disposição da sociedade, e que além disso, ele mesmo como profissional deverá ter, uma sólida base na disciplina, um compromisso pessoal com um estilo característico de pensar. Estilo este que por sua vez implica envolvimento pessoal, disciplina, sinceridade, entusiasmo e tenacidade (Hummer 1996, apud Celani 2001). A todas estas características do profissional, mencionadas anteriormente, não podemos deixar de mencionar a visão de Paulo Freire (1979, p.27, apud Celani 2001): *"não há educação sem amor; quem não é capaz de amar os seres inacabados não é capaz de educar"*. Este último aspecto mencionado deve ser levado em conta especialmente no ensino de LE, dados os fatores de ordem afetiva envolvidos.

O professor educador de LE deveria ensinar, além das culturas da língua alvo, a cultura dos próprios aprendizes; que para o nosso caso concretamente, deveria ser o mundo e a cultura de nossos adolescentes. O conhecimento poderá ser questionado e reconstruído a partir da reflexão e a troca entre os diferentes atores dentro da sala de aula; isto é, dos aprendizes entre si, assim como da troca entre aluno e professor. E será deste processo e dessa reflexão que surgirá a formação dos cidadãos e a educação contínua do professor

Como saber então, se o que está acontecendo na sala de aula aponta a considerar o aprendiz como integrante de um contexto social maior? Isto só será possível através da pesquisa do próprio trabalho em sala de aula de L.E.; com ela o professor deixará de ser consumidor para ser produtor de pesquisa e de conhecimento; e passará assim, a estar implicado nas soluções dos problemas da sua prática social.

Nesta educação, a compreensão do outro e as relações humanas são fundamentais no processo ensino-aprendizagem (Celani 1996); porém, não menos importante é a formação do professor; que logicamente deve contar com um embasamento teórico, mas que apoia-se também em dois pilares fundamentais que são: a prática e a reflexão sobre a mesma. Desta maneira se pretenderá atingir uma competência profissional, embora considerada um alvo em movimento e em cuja direção os professores viajam durante toda sua vida (Wallace 1991, apud Almeida Mattos 2002).

2-2 Ensinar e aprender: O quê e como.

Segundo Prabhu, ensinar não necessariamente significa aprender. O ensinar é uma atividade controlada que pode ser observada e medida, enquanto que a aprendizagem é intangível. O primeiro é algo certo e específico; o segundo, nem tanto. Os alunos aprendem o que acham interessante, pelo que torna-se fundamental a necessidade de interessar o aluno com atividades que façam sentido para conseguir assim uma aprendizagem. Ela poderá ser inconsciente (adquisição) ou consciente (aprendizagem), o que estará determinado pela presença na aula de diferentes tipos de aprendizagens; aqueles que queiram aprender regras e aqueles que não. A aquisição tem a ver com o uso da linguagem para a comunicação, já a aprendizagem refere-se às regras da língua. “Usar vs saber” (Widdowson 1978, apud R. Henriques 1998).

Julgamos não menos importante no processo de ensino-aprendizagem, além dos conceitos já mencionados, o fato de o aluno ser consciente da sua responsabilidade no processo já que ele é o centro do mesmo; enquanto que o professor, de acordo com a redefinição do conceito de aula comunicativa, passa a ser apenas um guia ou um parceiro do aprendiz e já não um mestre. Sabemos que ainda há muito a se fazer a respeito e que, em muitos casos, o professor continua a ser o protagonista dentro da sala de aula, talvez preso do material didático existente e da cultura de aprender dos alunos, que constantemente referem-se a ele e não a seus colegas. Essa mesma cultura de aprender os leva permanentemente a estar à procura de evitar cometer erros, mais do que a comunicar algum conteúdo relevante. No entanto, na nova visão de aula comunicativa com base no construtivismo, a aprendizagem se constrói a partir da permanente negociação dos papéis em um discurso aberto, que exige muito mais esforço e traz maiores riscos do que na aula tradicional. Esta construção social do conhecimento exige uma comunicação autêntica entre todos os participantes do processo e, para isso, é preciso fazer com que os aprendizes esqueçam que estão trabalhando (falando, lendo ou escrevendo) na língua alvo e, talvez assim, poderia ocorrer que aprendessem com menor esforço do que conscientemente. Para que isto aconteça é necessário que o conteúdo seja relevante e é, neste momento, que adquire importância o material didático a ser utilizado; já que ele não pode ser universal para todas as culturas e faixas etárias. É fundamental então procurar materiais autênticos, que tenham sido criados com a finalidade de comunicar algo e não de ensinar a língua em que foi produzido.

2-3 Os diferentes tipos de perguntas.

O referencial teórico em que se apoia a auto-análise de nossas aulas, especialmente no que se refere a análise dos dados obtidos através das gravações em áudio, é a classificação que se faz em Richards & Lockhart (1998), sobre os diferentes tipos de perguntas do professor.

Os autores citados fazem uma classificação em: a) perguntas procedimentais; b) perguntas convergentes; e, c) perguntas divergentes. As primeiras têm a ver com os procedimentos e rotinas das aulas; os outros dois tipos de perguntas têm a finalidade de envolver o aluno no conteúdo da aula, facilitar sua compreensão e promover a interação. As perguntas convergentes procuram respostas similares e curtas de todos os alunos, fazem referência a um tema central e podem estar dadas por apenas um “sim” ou um “não”; para respondê-las não é preciso refletir, procura-se apenas estimular a participação da turma antes de fazer um outro tipo de perguntas.

No entanto, as perguntas divergentes procuram respostas que precisam de uma reflexão por parte do aluno.

Os professores, em geral, fazem mais uso das perguntas convergentes do que das divergentes. Este tipo de perguntas ao tempo que procuram respostas curtas, não favorecem a comunicação; servem apenas para lembrar informação e não dão a oportunidade para o aluno produzir e praticar a LE. (Long e Soto 1983, apud Richards & Lockhart 1998). Elas são chamadas de “perguntas de demonstração”, enquanto que as outras são chamadas de “perguntas de referências”, cujas respostas o professor não conhece.

As primeiras são feitas quando o professor se dirige à aula toda e geralmente já conhece as respostas, são perguntas de verificação; enquanto que as outras são as que se encontram em discursos naturais em qualquer outro meio ou na aula mesmo com a finalidade de que se estabeleça uma comunicação real.

3 - Características da pesquisa.

Pretendemos desenvolver uma pesquisa de base antropológica, em que o professor se volta sobre a investigação de seu próprio desempenho na sala de aula e, sobre o que está acontecendo durante o processo de ensino-aprendizagem, i.é, como o professor ensina e como o aprendiz enfrenta a sua aprendizagem (Cavalcanti e M.Lopes 1991).

3-1 Instrumentos de pesquisa.

Para o levantamento de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Gravações de oito aulas (em áudio).
- Notas de campo e diário do professor pesquisador.
- Questionários aos alunos.

3-2 Cenário de pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada sobre uma turma de 20 alunos, cuja faixa etária está compreendida entre 14 e 16 anos. Ela pertence ao terceiro nível de língua e o nível sócio-econômico é médio e médio-baixo.

As aulas têm uma duração de uma hora e meia, duas vezes por semana. Elas se desenvolvem em salas amplas e luminosas, mas muito frias em inverno. A sala de aula é específica para o ensino de português, pelo que está pintada e ambientada com as cores da bandeira do Brasil. Além disso, tem em suas paredes a bandeira uruguaia, a bandeira brasileira, mapa do Brasil, pôsteres de diferentes estados do Brasil, fotos de Brasília, cartazes e legendas em português. Salientamos isto como um elemento positivo para a criação de um ambiente de brasilidade favorável à aprendizagem de PLE. As cadeiras para os alunos estão às vezes dispostas em forma de U, mas em três fileiras por não caberem todas na mesma linha, colocadas pela professora; outras vezes, separadas em pequenos grupos ou simplesmente espalhadas, dependendo do tipo de atividade a ser desenvolvida.

3-3 Os sujeitos da pesquisa.

O motivo pelo qual foi escolhida esta turma para a investigação em questão é o fato de ela ser contestatária, já que habitualmente questiona as informações e ordens que recebe; e por julgarmos que tem certa capacidade de opinar sobre temas, que podem ser considerados polêmicos. Além disso, tínhamos informação de que se tratava de uma turma que possuía alguns problemas de relacionamento com aqueles que representavam certo grau de hierarquia por cima deles, como podiam ser professor e/ou coordenadora. Sabíamos desde o início do ano letivo que o filtro afetivo no processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte da professora como dos alunos, teria um grande peso e que o relacionamento entre os atores envolvidos constituiria um desafio.

Um outro elemento a destacar é o fato de os alunos se negarem, no começo do ano, a falar em português.

No dia da primeira gravação da aula eles perguntaram se a gravação da aula ia influenciar na nota; e notou-se certa resistência a que as aulas fossem gravadas. Nesse momento parecia que a situação se tornaria ainda mais crítica; no entanto, em uma aula posterior a professora levou a fita para eles escutarem o que foi realizado com muita atenção e interesse. A partir desse dia a atitude da turma em geral mudou de uma maneira quase “mágica”; os alunos, paulatinamente, foram perdendo o medo e a vergonha e começaram a falar português. Podemos dizer então que, o que não puderam conseguir as palavras da professora, sim o pode a comprovação por eles mesmo de que “eram capazes”.

Um outro sujeito envolvido nesta pesquisa é a professora (por ocupação), que já tinha experiência docente na UdelaR, em uma carreira técnica, onde deu aula por um lapso de dez anos, mas que se sentiu atraída pelo português; língua que aprendeu no ICUB.

Há sete anos que esta professora dá aula de português, cargo alcançado por prova de nível. Sua língua materna é o espanhol, embora tenha tido contato com o português desde criança por ter nascido na fronteira.

Atualmente esta professora está procurando uma profissionalização no ensino-aprendizagem de PLE, cursando este diploma na FHCE; além de ter frequentado já outros cursos de menor carga horária, relacionados com o português, nesta mesma faculdade assim como em outras instituições.

4- Análise dos dados

4-1 Os questionários.

Mencionamos entre os instrumentos de coleta de dados os questionários aos alunos, embora saibamos que não são instrumentos muito objetivos, os consideramos importantes para conhecer aspectos da turma sobre a que se realizaria a nossa pesquisa. Eles tinham dois tipos de objetivos: determinar as motivações que levaram esses adolescentes a aprenderem PLE, o que se conseguiu a partir de um breve questionário (“Estudio português porque:”); e qual a sua preferência sobre a maneira de aprender PLE. Isto último foi concretizado com a aplicação de um outro questionário, um pouco mais extenso (“Como aprendes mejor”), no que foram apresentadas ao aluno diferentes tipos de atividades de aula, através das quais se pode aprender, para que ele marcasse o grau de preferência em cada opção. Eles foram realizados na língua materna dos aprendizes para que não coubesse nenhuma dúvida de que tinha-se compreendido a proposta.

Embora esta não seja uma pesquisa quantitativa, não podemos desconhecer os resultados que estariam surgindo da análise dos dados obtidos desses instrumentos de pesquisa e que, certamente deveriam ser considerados no momento de ensinar. Surge então, da leitura dos dados no primeiro questionário com o que se procura saber “o por quê” de aprender PLE, que existe uma pequena minoria de aprendizes que frequentam as aulas obrigados pelos pais. A partir disto poder-se-ia deduzir que haveria, na maioria da turma, interesse em aprender ainda que as motivações fossem diferentes. Isto é de extrema importância se considerarmos a incidência do filtro afetivo no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, tanto do professor como dos alunos (Almeida Filho 1997). Este elemento, para esta turma, teria um baixo nível de incidência negativa no que respeita aos aprendizes; porém, isto não significa que não deva ser levado em conta para o pequeno grupo de alunos que respondeu que frequenta as aulas obrigados.

Uma vez determinadas as motivações, foi preciso determinar “o como”; para o que aplicou-se um outro questionário já mencionado anteriormente e que, sem pretender uma análise detalhada das informações obtidas no mesmo, podemos tirar algumas conclusões sobre cultura de aprender destes alunos.

O resultado da análise de alguns dados surgem, por exemplo, do que marcou a maioria dos estudantes nos itens 5 (*me gusta que el profesor lo explique todo*), 6 (*me gusta resolver problemas*) e 7 (*me gusta que el profesor me diga todos mis errores*), do questionário “Como aprendes mejor?”; que estariam demonstrando certa dependência do aluno com o professor; isto é, falta de autonomia na sua aprendizagem. Pareceriam ser alunos acostumados ao conceito de que tudo deve ser feito e resolvido pelo professor, como acontece no modelo de aula logocêntrica.

De outro lado, temos o que poderia ser deduzido da maioria das respostas obtidas nos itens 9 (*me gusta aprender portugués hablando en parejas*), 10 (*me gusta aprender en grupos pequeños*) e 11 (*me gusta aprender con toda la clase*), que é o seguinte: haveria preferência por uma aprendizagem socializada, ou seja, com o outro, já que a maioria das respostas apontam a uma certa preferência a trabalhar em parceria com os colegas.

Em uma primeira análise pareceria haver uma contradição entre a preferência pelo trabalho socializado e a dependência do professor, porque existindo a primeira situação não deveria dar-se a segunda. De qualquer maneira consideramos que este último aspecto deveria ser aproveitado pela professora para mudar a primeira conclusão aqui apresentada: que tem a ver com a excessiva dependência dos alunos com o professor. Com isso

estaríamos favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes e uma mudança no papel do professor, fazendo com que este passe a ser apenas um guia nas aulas.

Dos itens, 2 (*en clase me gusta aprender conversando*), e 16 (*me gusta aprender palabras oyéndolas*), poder-se-ia deduzir certo interesse dos aprendizes pelas aulas praticadas em forma oral, o que mais tarde foi aproveitado por esta professora pesquisadora para o uso e abuso de um outro instrumento de coleta de dados, mais objetivo do que o até agora utilizado, capaz de registrar esse fenômeno, como é a gravação.

E por último, um elemento importantíssimo a ser considerado a partir da interpretação deste questionário é que um alto número de alunos não gosta de aprender gramática, o que se deduz das respostas ao item 12 (*me gusta estudiar gramática*). Esta constatação foi levada em conta pela professora para conseguir manter o interesse dos alunos nas aulas, procurando (mas infelizmente, nem sempre conseguindo) atividades que lhes permitissem aprender gramática quase sem percebê-lo. Eis aqui um grande desafio para quem foi formada com métodos gramaticalistas, nos que se priorizava a forma.

No momento em que se fez uma primeira leitura dos dados obtidos, consideramos que eles eram úteis para determinar de um lado, a modalidade de trabalho a ser desenvolvida com a turma em questão, para conseguir motivá-la e resolver o que nesse momento se apresentava como o maior problema: “fazer com que falassem português”; e de outro lado, o que parecia interpretar-se como uma dependência dos alunos com o professor no que respeita à sua modalidade de aprender L.E. Assim, ainda que com carências no que respeita a perguntas específicas para o tópico desta pesquisa, o desafio foi vencido, pelo que julgamos que os questionários cumpriram uma importante função, que foi a de permitir que as ações e reflexões da professora interagissem com as crenças de aprender dos alunos, produzindo mudanças sobre elas (Murphey1996; Richardson1996; apud F. Barcelos 2001).

4-2 Algumas reflexões sobre as notas de campo e diário da professora.

Após ter analisado as notas de campo e algumas anotações no diário da professora, encontramos coincidências com algumas conclusões que estariam surgindo da análise dos questionários como seriam por exemplo:

a) A preferência pelo trabalho em grupo (*notas de 28/4/04: “...a turma trabalhou em grupos...parecem estar à vontade com a modalidade de trabalho...”*; 12/5/04: “...trabalharam em grupos e houve muita negociação...”) o que estaria demonstrando uma predisposição à

socialização da aprendizagem; ou seja a aprender “de” e “com” o outro. Isto, no decorrer das aulas, foi se transformando em autonomia no desempenho dos estudantes, o que foi constatado pela professora e por uma pessoa alheia ao processo de ensino-aprendizagem dessa turma (*nota e diário de 13/8/04: “...os alunos participam ativamente e trabalham com autonomia...a coordenadora parabeniza os estudantes pelo seu desempenho...” “...me sinto emocionada e feliz.”*)

b) A rejeição pela gramática ensinada de maneira explícita, e que se manifestou através de condutas como apatia distrações e reclamações. (*notas de 10/5/04: “...a turma esteve apática. Não querem trabalhar gramática...”*)

c) O gosto pelo trabalho oral, (*notas de 24/5/04: “...houve muito interesse sobre aqueles assuntos que estão muito próximos da sua realidade...”*), o que se manifestou através de uma franca evolução, que partiu da negação a falar português (*nota de 10/5/04: “...nem querem ler seus trabalhos em voz alta porque ficam com vergonha...”*), até a preferência por esta modalidade de trabalho (*nota de 31/5/04: “...afirmaram que gostavam e que achavam que aprendiam mais...”*)

d) Um outro elemento que queremos destacar é o fato de perceber o interesse demonstrado pelos alunos cada vez que o assunto apresentado, podia ser relacionado com o seu entorno, com eles mesmos, ou até com temas de política internacional (*nota de 31/5/04; “...uma aluna muito ininteressada sobre a invasão dos EEUU ao Iraque...”*)

e) Julgamos importante salientar que da triangulação dos dados obtidos através dos questionários, notas de campo e diário da professora, surge uma importante coincidência na leitura dos mesmos: os aprendizes foram motivados a falar, isto é, a praticar a língua alvo, cada vez que ela veiculava algum assunto que tivesse relação com a sua realidade social, histórica ou cultural ou que fosse de seu interesse. (*notas de: 31/5/04: “...e peço para eles procurarem uma notícia que deverá ser lida e comentada...”*; 14/7/04: “...trabalhamos um texto que apresentava a cerveja como a pior droga...”)

4-3 A interação na sala de aula: “as perguntas da professora”

Antes de começar a analisar as transcrições das aulas queremos salientar que embora fossem gravadas oito aulas de uma hora e meia cada uma, elas não representam a totalidade das gravações, mas apenas trechos de algumas delas; isto é, os trechos mais ricos daquelas aulas consideradas mais interessantes para esta pesquisa.

4-4 Análise das perguntas da professora.

De acordo com a classificação que se faz em Richards e Lockhart (1998), analizaremos exemplos de perguntas Divergentes que são as que promovem respostas criadas pelos próprios alunos; respostas que exigem a elaboração de ideias e a sua fundamentação. Na nossa opinião, e de acordo com os autores por nós escolhidos, são essas perguntas as que ajudam a que o aluno pense e questione aspectos do conhecimento ao tempo que pratica a língua alvo.

A análise que pretendemos desenvolver a seguir levará em conta, mais do que a pergunta com a sua correspondente resposta, toda a seqüência de interação aluno-aluno e aluno-professor desencadeada a partir da intervenção da professora; seja ela em forma interrogativa, ou como um pedido de intervenção, ao aprendiz para que ele dê a sua opinião sobre o assunto que esteja sendo tratado.

Analizemos, agora, a transcrição de algumas seqüências de fala em uma aula:

- 90) P- vocês concordam com a despenalização do aborto?..
91) A1- eu não... vão haver mais mulheres grávidas..
92) P-por que?..
93) A1- porque como não existe proibição..elas não vão se cuidar..
94) AA- ah... não...()
95) P- e agora... o que está acontecendo?..
96) A1- elas se fazem em condições insalubres..
97) P - então.. todos concordam com que aborto existe?..
98) AA- sim..
99) P- muito ou pouco?..
100) AA- MUItto..
101) P- então a PEnalização...tem alguma desvantagem?..
103) A3- que se fazem em lugares que não são bons..
104) A5- mas já se fazem abortos..
105) A3- como?..
106) P- claro ela diz que de fato existem... que só falta que a lei saia..
107) A1- no.. pero muchas no se hacen porque es ilegal..
108) P- mas você acha que se alguém tiver dinheiro e quer fazer aborto...não
109) vai fazer porque é ilegal?..

- 110) AA- não mas se é legal...muitos mais vai haver.
 111) A- é ilegal.. mas alguns médicos fazem...
 112) P- e o que acontece com algumas mulheres que abortam?..
 113) A6- elas ficam lisiadas...
 114) P- claro...são abortos feitos em péssimas condições.. que deixam às
 115) mulheres com problemas de saúde e põem em risco a sua fertilidade...então
 116) hoje com a penalização... estaríamos ganhando ou perdendo?..
 117) AA- perdendo..
 118) A- deveriam ser legais quando as mulheres são violadas..
 119) P- certo.mas isso é muito difícil de provar..e você XXXXX o quê que você acha?
 120) A7- eu não sei ...porque há muita gente que não pode manter um filho...mas.
 121) não é ético matar...
 122) P- segundo vocês... qual seria a maneira de evitar a gravidez não desejada?
 123) AA- com mais educação...
 124) A4- que legalizem..

A sequência que se estendeu entre as linhas 90 e 124 começa com uma pergunta da professora pedindo a opinião dos alunos sobre a despenalização do aborto. No currículo aparece esse tópico para ser tratado e já tínhamos lido alguns textos que apresentavam o assunto e davam algumas cifras sobre o aborto na América Latina, além disso nesse momento estava sendo tratado o tema no parlamento, pelo que havia certa sensibilização a respeito. Os alunos se interessam e dão seus pontos de vista; vemos então, como aparecem diferentes opiniões. As perguntas da professora procuram aprofundar no tema para conseguir de um lado, que os alunos falem (objetivos linguageiros) de outro, que dêem sua opinião sobre um assunto socialmente polêmico (objetivos educacionais).

A seguir analizaremos trechos de uma aula na que, na nossa opinião, houve muito engajamento por parte dos alunos. Foi uma aula quase improvisada porque a proposta surgiu a partir de que era um dia de chuva e parecia que ia a haver poucos alunos, embora isso depois não acontecesse.

A proposta era que eles procurassem, em jornais não muito velhos, uma notícia para ler, contar, comentar e relacionar com algum fato conhecido .

- 167) P- me conte XXXXX...
 168) A2- diz que um homem norteamericano foi degolado por..os iraquianos..
 169) P- e o que mais?
 170) A2- nada mais...
 171) P- e qual é a sua opinião sobre isso?..
 172) A2- que é horrível...
 173) P- o quê.. é horrível?..
 174) A2- a pessoa que foi degolada...
 175) P- mas você.. o quê...
 176) A2- que os iraquies... iraquianos façam isso..com os norteamericanos..
 177) A3- os americanos também fazem outras coisas...antes...ah.. puedo recortar
 178) esto? ...puedo traducirlo?..

Nesta primeira sequência analisada a professora começa pedindo para uma aluna contar o que tinha lido e depois pede sua opinião sobre o fato. Diante de uma análise (A2- L 172 a 176), que poderíamos catalogar de simplista ou talvez sem argumentos, abruptamente toma o turno uma outra colega que opina de uma maneira contundente sobre o assunto, (A3- L 177) que está relacionado com política internacional; e imediatamente pede para recortar e fazer a tradução de um artigo que falava sobre a invasão dos EEUU ao Iraque. Como se percebe o texto pedido para traduzir tinha certa relação com o que estava se discutindo. Este assunto geralmente é de pouco interesse para adolescentes desta faixa etária, porém nos parece um campo de conhecimento válido para veicular a aprendizagem de uma LE, desde que sejam tratados com objetividade e respeitando todas as opiniões. A mencionada aluna completou a tradução na sua casa e na aula seguinte a trouxe para corrigir, tudo por iniciativa própria; julgamos isto como uma amostra de responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

Analizemos mais uma sequência da mesma aula:

- 229) A10- se trata de um cantante..que tinha uma banda que não era
 230) famosa..mas depois ele se ..tirou? ..solo..
 231) P- se lançou sozinho...
 232) A10- se lançou..e agora que ele ficou famoso...está ajudando a sua antiga
 233) banda..
 234) P- e o quê você acha disso?..

- 235) A10- que está bom..
- 236) A11- muito bom..
- 237) P- sim?.
- 238) A10- porque foi aí ..que ele começou..
- 239) P- e que tipo de atitude é essa?.
- 240) AA- solidariedade...
- 241) P- de solidariEdade..
- 242) A11- mas eu acho que todos deveriam.. fazer.. isso.
- 243) P- porque normalmente..se afastam e..depois...
- 244) A4- se esquecem dos colegas

Da análise destas líneas podemos ver como eles se manifestam em relação à existência de valores e atitudes que tem a ver com ajudar o outro, integrantes todos de um grupo social , concordando com a ideia de solidariedade presente no material lido; e acham que assim deveria ser sempre. Consideramos isto de extrema importância para a sua formação como seres integrantes e formadores de uma sociedade com base neste tipo de valores e que nós educadores, devemos fomentar.

Mais um trecho da mesma aula:

- 245) P- seu comentário...
- 246) A7- é que o texto é interessante..eu gosto dos jogos de estratégia..
- 247) P- de estratégias bélicas...e o que você acha das crianças.. que praticam esse tipo de jogos?...é bom para eles?.
- 248) esse tipo de jogos?...é bom para eles?.
- 249) A11- para alguns sim..mas para outros não..
- 250) A7- depende do tipo de jogo...
- 251) A4- por exemplo que.. se é uma criança pequena...é mau porque isso
- 252) influencia neles..
- 253) P- muito bem XXXXX.. como gostei desse influenCia...
- 254) A4- mas se é adolescente nem tanto...mas também...
- 255) A7- o artigo diz que os jogadores estão mais velhos...mas profe..profe.
- 256) P- sim...
- 257) A7- eu acho que hay jogos que são mais de história...que estão bons...
- 258) A11- são formativos...
- 259) A7- aqui também fala de um jogo de coelhinhos..

- 260) P- e o que são coelhinhos?
- 261) A11- as coelhinhos de Play Boy...mas isso não é para crianças...nem prá você...você é muito pequeno...((A11 ao A7, risos))

Notamos aqui que diante da pergunta da professora sobre o que o A7 opinava da prática de jogos bélicos nos vídeo-games, por crianças, a tomada de turno foi feita por uma outra aluna (A4: L 251, 252 e 254) que não era a que tinha lido o texto, porém mostrou interesse e deu seu ponto de vista. Queremos salientar aqui que o grau de engajamento da aluna em questão a levou a conjugar corretamente um verbo que normalmente lhes resulta difícil (influenCia), o que foi feito notar pela professora. O assunto aqui é novamente discutir, um pouco a sério e outro de brincadeira, como aparece no diálogo acerca das coelhinhos, sobre como a tecnologia influencia na vida das crianças e especialmente na deles, os jovens, comunicando aquilo que para eles é importante.

Analizaremos um último trecho da mesma aula:

- 269) A13- eu li sobre futebol...eu espero que o futebol uruguaio seja melhor...
- 270) P- melhor que o italiano?...não será que você está sonhando
- 271) demais?...((risos))
- 272) A11- eu acho que se meu namorado vai....Uruguai perde.. porque sempre
- 273) que ele vai.....perde.
- 274) A4- ah..com o meu pai também acontece a mesma coisa...
- 275) P- bom gente.. o que vocês acham deste tipo de aula?...gostaram?..
- 276) AA- sim....
- 277) A11- a ele ..eu nunca vi trabalhar ...e hoje ele falou...((risos)).

Como a escolha de textos era livre, cada um escolheu um assunto que fosse de seu interesse, pelo que não faltou o futebol. O aluno que o escolheu era muito tímido e falava pouco, mas a eleição de um tema de seu interesse foi o disparador para que ele tivesse alguma coisa para comunicar na língua alvo, e até manifestar um desejo relacionado com o assunto (A13, L 269). A colocação do assunto para a discussão motivou o entrosamento de outros colegas que o relacionaram com a sua realidade social, já que em poucas horas jogava Uruguai. Salientamos como eles se sentem motivados para contar aquelas coisas que têm a ver com o seu cotidiano, ou que simplesmente é de seu interesse, como era naquele momento um jogo de futebol da nossa seleção.

Julgamos importante ressaltar o nível de aceitação que teve esta modalidade de trabalho, na que foram eles os que decidiram sobre que assunto queriam falar. Isto foi manifestado por eles mesmo, o que está documentado na transcrição das linhas 276-277.

O trecho de aula que vamos transcrever agora, nos pareceu uma das mais ricas quanto ao grau de envolvimento da turma e à convicção com que defendiam seus pontos de vista. Ela estava relacionada com uma propaganda de cigarro:

- 373) P- qual a mensagem da publicidade?
374) A10- é para que..você fume..essa marca de cigarro..
375) P- bom.. lendo o texto...será verdade que Free U.L. é a liberdade para escolher?..
376) A9- eu acho que se fala do melhor do produto...então não..
377) A11- sim.. lhe dão liberdade para escolher..porque existem várias marcas
378) de cigarro..e você elige qual quer fumar.
379) A12- eu acho que é indireto...porque diz que você tem liberdade..mas
380) apresenta essa marca..
381) A9- eu acho que não porque eles não dizem.. todo o mal que o cigarro faz
382) para o corpo..só diz as coisas boas do cigarro..
384) P- mas e para que está essa advertência.. ao lado.. se esse cigarro é tao
385) bom?..
386) A6- mas eles sabem que o cigarro faz mal... mas se você fuma...pode
387) escolher o que fumar...e eles querem que comprem o que faz menos
388) mal..
389) A12- eu acho que sim..que as pessoas podem escolher que marca fumar..
390) P- então gente..há liberdade com esta propaganda...ou não?..
391) A11- claro é você quem escolhe..
392) A9- NO...ay...yo se lo quiero decir en español..
393) P- não...((risos)) em português..
394) A9- não..haveria liberdade se.se falasse de tudo o que o cigarro provoca...os níveis de nicotina ...
395) A11- sim ..este cigarro tem menos nicotina... e você pode escolher fumar
396) este ou outro..
397) P- e como você sabe que isso é verdade?

- 398) AA- não... nadie..
399) A10- claro...ninguém vai medir..
400) A6- mas as pessoas que fumam sabem..que o cigarro faz mal..
401) A9- não...não todas sabem..talvez que faz mal sim...mas não sabem o que
400) faz...e eles não colocam essa informação..na propaganda..
403) A11- claro..
404) P- e... esta propaganda não pode servir de pretexto.. para as pessoas que
405) não querem deixar de fumar...dizendo que fumam porque aqui diz que
406) não faz mal?
407) A6- então é pior.. porque como pensam que não faz mal..fumam mais..
408) P- bom... está complicado...não é? XXXXX você fumaria esse cigarro?..

Dentre todos os elementos desta aula que podem ser analisados, queremos salientar o nível de engajamento; ele foi tal que a tomada de turno era imediata, cada um querendo expor seu ponto de vista, e aconteceu que uma aluna estava tão preocupada com convencer um colega, que se cobre a boca com a mão para não usar a língua materna ao tempo que exclama: (L 392: NO...ay...yo se lo quiero decir en espanhol). Isto só acontecer quando conseguimos interessar os estudantes com algum tema, mas felizmente neste caso, já tinham compreendido que a comunicação de tudo aquilo que para eles era relevante deveria ser feito em português.

As mensagens que uma propaganda pode conter para as pessoas integrantes de uma sociedade, que a recebem, revelou-se como uma grande preocupação para esta turma, e até conseguiu que alguns participantes do debate que tinham começado com uma opinião, a acabassem mudando. (A6 em L 400 e 407/)

Certamente houve aqui um verdadeiro uso da língua alvo, eles estiveram realmente interessados em comunicar o que pensavam sobre o que estava sendo discutido, e colocaram seus diferentes pontos de vista tentando convencer os colegas com os seus respectivos argumentos. Consideramos isto como uma ótima prática social que poderá ser repetida em outros contextos fora da sala de aula.

Exporemos a seguir um ultimo exemplo de interação na aula. O topico tratado é o preconceito racial e a discriminação de outras minorias em geral, cujo material disparador foram cartas de leitores da revista "Caros Amigos" e que falavam de supostas cotas para negros nas universidades brasileiras.

- 456) P- vocês acham que é necessário a existência de cotas?..não será que
457) pretendendo ajudar...se acaba fazendo diferenças?...é necessário que
458) exista o dia da mulher?
459) AA- não..
460) P- por que não?..quem me explica?.
461) A4- porque não existe o dia do homem...
462) P- claro... e aí se estaria discriminando..que outras pessoas..ou grupos vocês
463) conhecem que sejam discriminados?..
464) AA- as pessoas do campo..
465) A- e os homossexuais...e os homens..discriminam mais os homossexuais..do
466) que as mulheres...
467) P- ah..é?...então nós também temos preconceitos...
468) A5- ou quando vemos na rua... os musulmanes...nós achamos que é um
469) bicho raro..
470) P- e o que é que ele tem de diferente?..
471) A- a religião..
472) P- e a cul...
473) A5- a cultura...
474) P- claro....eles têm outros costumes....e o preconceito racial?...é verdade que
475) nós não temos?..
476) A6- não.. porque por exemplo..não existem políticos negros..ou pessoas
477) negras.. que sejam profissionais...eu não sei...
478) P- e a que se deverá?..
479) A7- eu acho que é por sua história...de escravos...que são pobres...e que
480) não têm possibilidades econômicas...

A intenção desta aula foi trabalhar um dos chamados temas transversais; e a partir da realidade brasileira, analisar um pouco o que estava acontecendo no nosso país em relação com esse assunto, com o objetivo de relacionar as duas culturas. Em se tratando de preconceito, em um primeiro olhar dizer-se-ia que no nosso país ele não existe, contudo, tentamos ver se isso era verdadeiramente assim.

Foi então, que na discussão apareceram conceitos bem interessantes como que os homossexuais são mais discriminados pelos homens do que pelas mulheres. Foram-se

enumerando as minorias que eles, adolescentes, consideravam que eram discriminadas no nosso país e uma aluna pretendeu encontrar uma explicação histórica e sociológica para esta realidade dos negros uruguaios.

Embora estes adolescentes até dentro de três ou quatro anos não estejam habilitados para votar, isto não impede que possam tratar e argumentar sobre assuntos relacionados com cidadania com a seriedade e maturidade como souberam fazê-lo e, de nós professores educadores depende a criação de momentos propícios para este tipo de prática.

5- Conclusão.

Interessa-nos saber aqui, se esta professora pesquisadora e pesquisada dá aos alunos de PLE, através de suas perguntas, a possibilidade de eles se expressarem como seres sociais que são. Em última análise, tentaremos responder a pergunta objeto da nossa pesquisa.

Nossa conclusão é então que, das interações aluno-aluno e professor-aluno analisadas, assim como da leitura dos dados obtidos através dos questionários, notas e diário da professora, surge que sim, existiram instâncias em que se priorizou o aluno; isto é, não apenas como um aprendiz de um código, mas como uma pessoa à que se permitiu que colocasse seus pontos de vista sobre os assuntos que foram tratados na aula. Consideramos que houve instâncias em que ele pôde escutar, expor, concordar, discordar e até mudar de opinião, ao tempo que fazia um real uso da língua que estava aprendendo, já que existiu por parte dos envolvidos no processo, um verdadeiro interesse em querer comunicar conceitos, ideias ou opiniões acerca de temas relacionados com a vida e a convivência na sociedade.

Pensamos que isso foi possível porque o material utilizado, assim como os assuntos tratados foram de interesse para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem já que, permitiram o desenvolvimento do conhecimento e uma discussão franca e aberta, sempre tentando (embora nem sempre se conseguisse) que o veículo fosse a língua alvo. Julgamos também que houve, de parte da professora, uma preocupação pelo aluno quanto à modalidade de trabalho escolhida. Isto foi possível graças às informações obtidas através dos questionários aplicados no começo do ano letivo, os que possibilitaram um tipo de aula de acordo com o grupo. Portanto julgamos que, questionários deste tipo deveriam ser aplicados sempre que se começasse a trabalhar com uma nova turma, para poder assim adaptar a modalidade de trabalho às características da mesma.

Observou-se também, uma permanente preocupação da professora com incentivar os estudantes ao uso do português para comunicar tudo aquilo que para eles fazia sentido; conseguindo, assim, mudanças positivas na cultura de aprender dos alunos.

Consideramos que esse tipo de prática na sala de aula, anteriormente comentada, será (esperamos e desejamos que assim seja) depois reproduzida fora dela pelos hoje adolescentes aprendizes de PLE e futuros cidadãos do amanhã, na construção de uma sociedade, na construção de “sua” sociedade; agindo criticamente através do discurso, como atores políticos que são. Se isto acontecer, em certa medida, nosso objetivo como educadores terá sido alcançado.

“...Uma língua pertence a quem a usa, isto é, pertence a quem através dela se envolve no discurso para se construir, construir os outros e o mundo social na sua volta...”
(Moita Lopes, L. P. 1996)

Por que eles não falam português? **A afetividade na aprendizagem de PLE**

DINA POUSA BENTOS

Introdução

Pretendemos investigar a nossa própria prática como professora de Português Língua Estrangeira (PLE), em contexto escolar.

Esta pesquisa é de cunho etnográfico, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), de base interpretativista e está voltada para a análise da interação em sala de aula. Adotamos esta metodologia por acreditarmos que o comportamento humano está decididamente influenciado pelo contexto em que se insere e porque pensamos que para entender esse comportamento é preciso compreender “... o quadro referencial no qual os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (Lüdke e André, 1986: 15).

O curso se desenvolve como disciplina de cursado obrigatório no segundo grau de uma escola de periferia. Trabalhamos desde uma perspectiva comunicativa onde a ênfase é colocada não na forma da língua, mas na necessidade de uso. No entanto, observamos resistência por parte dos alunos a falarem português. Essa vai ser, então, nossa pergunta foco da pesquisa: *Por que os alunos deste grupo não falam português?*

No decorrer do trabalho tentamos desvendar os pressupostos subjacentes a essa resistência. Para isso descrevemos o contexto de pesquisa; delineamos o provável contexto social dos aprendentes; explicitamos o embasamento teórico que sustenta nossa prática como professora de PLE; apresentamos o curso planejado; explicamos o foco da pesquisa; analisamos os dados coletados e refletimos sobre eles.

Contexto de Pesquisa

O português é ensinado como língua estrangeira em várias escolas do segundo grau na Argentina. Neste caso, o foco da pesquisa é um grupo do segundo ano de uma escola pertencente a um bairro pobre da periferia da cidade de Concordia, Entre Ríos, Argentina.

Esta escola tem duas turmas do segundo ano do segundo grau, nós damos aula de português numa delas, na outra dá aulas outra professora. A maioria dos alunos mora nesse bairro. No início do ano o grupo era formado por dezesseis aprendizes (treze homens e três mulheres) dentre dezessete e vinte anos. Seis deles nunca estudaram português, os outros dez estudaram um primeiro nível de português no ano passado, também na escola. Três alunos ingressaram à escola no mês de julho, eles provêm de outra escola onde não estudavam português. A disciplina é anual, de cursado obrigatório, como já dissemos, tem uma carga horária de duas horas semanais (divididas em um dia de oitenta e outro de quarenta minutos de aula) e faz parte do plano de estudo escolar.

Como os alunos não têm condições econômicas¹ e a escola não tem verbas suficientes, todo o material utilizado nas aulas (textos, giz, apagador, gravador, fitas de áudio ou vídeo, CDs, etc.) é fornecido pela professora.

Os aprendizes que estudaram inglês na escola trabalharam de uma forma bem diferente da que nós propomos para o estudo do português. Apesar de não termos assistido às aulas de inglês, tivemos oportunidade de ver o material dessa disciplina e também participamos dos exames finais. Pudemos observar que a professora de inglês² se preocupa principalmente com as formas da língua e que a maioria dos exercícios tem a ver com preencher lacunas com o tempo verbal adequado ou com o pronome "certo", entre outros. Isto é, um ensino mais perto de uma perspectiva estruturalista.

A Escola

O terreno é grande, o edifício da escola é pequeno. Antiga casa de família, foi adaptada para que pudesse funcionar como escola (de nível intermedio y polimodal, isto é, parte do primeiro grau e segundo grau). Com o passar do tempo cresceu o número de alunos, e se construíram novas salas de aula. Essas salas foram destinadas para os grupos do segundo grau.

As novas salas de aula são mínimas e muito desconfortáveis. A construção não é boa, não estão bem terminadas. Não são arejadas, muito frias no inverno e muito quentes nas proximidades do verão. É comum os alunos pedirem para dar aula fora, no sol do inverno

1. A maioria dos alunos almoça na escola, antes de começarem as aulas (o segundo grau funciona à tarde). O fato de ter almoço na escola é um elemento "motivador" para os que assistem às aulas.

2. Esta professora tem conhecimento da língua: vários anos de estudo em institutos particulares, certificados internacionais de proficiência, etc. mas não possui formação pedagógica. Isto é, não estudou para ser professora de inglês.

ou na sombra das árvores, no verão. Isso, às vezes, também limita as possibilidades de trabalhar na nossa disciplina com outro material que não textos escritos. Nos dias de chuva os alunos não assistem à escola e, além do mais as "novas" salas de aula se inundam, como o resto do terreno.

Em compensação (?) a escola dá o almoço para os alunos, de segunda a sexta-feira. Este fato, já mencionado, faz com que cresça "o interesse" das pessoas do bairro por irem à escola.

O Contexto Social Dos Aprendentes

Os integrantes do grupo classe, no geral, apresentam as características próprias de sua situação social, econômica e cultural. Pessoas que desde crianças estiveram expostas a uma cultura ou subcultura particular que os socializou com padrões de condutas diferentes e até opostas àquelas que promulga a sociedade estabelecida.

Conforme Barone (1996), que estudou esse tipo de contextos sociais, isto acontece porque os pais não puderam transmitir para seus filhos normas de condutas de adaptação que eles mesmos nunca aprenderam, já que a maior parte de suas experiências sociais foram frustrantes. Portanto tentam reforçar em seus filhos aquelas formas de vida através das quais eles tiveram alguma experiência de sucesso. Isso significa que se suas experiências educacionais e de emprego não foram positivas vão transmitir para seus filhos a idéia de que essas atividades podem ser inúteis para obter aquilo que desejarem. Desse modo, propiciam o abandono dos estudos e da escola para poder obter dinheiro por outros meios.

Essa desvalorização da aprendizagem e do estudo muitas vezes chega a ter uma função positiva, já que gera um sentimento de legitimidade. Se esses aprendentes pudessem obter um bom rendimento nos estudos ficariam "fora de lugar" do seu grupo de referência. O sintoma do não-aprender tem uma função integradora.

Funes (1995) descreve a família desses adolescentes como uma família em crise que não o contém nem lhe dá conteúdos. Assim, o adolescente fica sem orientação, desarraigado e com um sobrepeso de angústia, ansiedade e solidão que gera impotência algumas vezes, e outras, violência. Isso está relacionado com a dificuldade de ele aceitar a autoridade, a incapacidade de expressar seus sentimentos, a pouca participação em atividades escolares, a tendência ao estresse, a incapacidade de se adaptar a novas situações, as faltas intencionadas freqüentes e chegadas tardes, a negligência na escola, o carente apoio escolar dos pais, também o alcoolismo, a dependência às drogas.

Cortés (1987) por sua vez, afirma que as pessoas que vivem na pobreza tendem a viver em função de seu ambiente imediato e possuem um escasso sentido histórico. Sabem, apenas dos seus próprios problemas, sua própria situação local, sua própria vizinhança.

Rosbaco (2000) por sua vez afirma que o sentimento de impotência é tal que faz com que o sujeito acredite que ele é incapaz de transformar a sua situação de opressão.

Funes (op.cit.) acredita que essa situação social e familiar se reflete na escola. Ela é depositária de ilusões e expectativas, mas também dos conflitos não resolvidos, do abandono, dos filhos de famílias desintegradas. A escola muitas vezes é castigada e considerada responsável do fracasso escolar, mas ela não pode ser substituta de necessidades sociais e familiares indispensáveis. Trabalhamos aí pessoas que vivemos as realidades descritas e que somos, portanto, participantes e vítimas da situação. Cabe a nós a responsabilidade de saber que tudo isso acontece e agirmos dentro das nossas possibilidades desde a realidade. É claro que a escola deve mudar, mas também é verdade que a mudança não poderá ocorrer se ela não estiver inserida nas mudanças que demanda a estrutura social.

Concordamos com Rosbaco (op.cit.) em que a maioria das vezes os professores querem trabalhar de outra forma mas não têm os “elementos” necessários para se posicionarem de outro modo frente a uma realidade para a qual não foram formados.

Embasamento Teórico

Acorde com Almeida Filho (1993, apud Orlando, 2001) consideramos a comunicação como forma de interação social propositada e a linguagem como ação social.

Pensamos que a linguagem é utilizada fundamentalmente com um propósito social, que o uso da linguagem é uma ação conjunta que envolve o significado do falante e o entendimento do interlocutor destinatário (Clark, 1996). Consideramos a língua como comunicação contextualizada e não como forma.

Nesse sentido, Franzoni (2002) define a linguagem como prática social, que atravessa o currículo de língua materna e língua estrangeira.

Revuz (1992) afirma que o encontro com a língua estrangeira traz para a consciência coisas relativas a um vínculo muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é insignificante para o sujeito e para suas diversas estratégias de aprendizagem (ou de não-aprendizagem) de uma segunda língua.

Todo intento de aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras daquela primeira língua. A língua não é apenas objeto de conhecimento, ela é, antes, material fundante do nosso psiquismo e da nossa vida de relação. Se essa dimensão não for minimizada fica claro que não se pode entender a língua como um simples instrumento de comunicação. (Revuz, op.cit)

Concordamos com Franzoni (op.cit.) em considerar que o ensino de língua estrangeira deve manifestar-se em duas dimensões: instrumental e formativa. A primeira, como instrumento de comunicação. A segunda, que dá lugar a instâncias de reflexão metalingüística, intercultural e metacognitiva.

Pensamos que as línguas estrangeiras na escola contribuem (ou deveriam contribuir) para a formação do cidadão crítico do mundo. Por isso acreditamos num ensino de línguas estrangeiras não reduzido ao seu caráter instrumental.

Consideramos que nós professores somos agentes sociais e políticos, decididamente influentes —seja por ação ou por inação— na formação dos nossos aprendentes. Por isso pensamos que o ensino de línguas estrangeiras na escola detém um papel fundamental nessa formação. Julgamos que esse ensino deve ser promotor de uma atitude ética fundamental para os processos de democratização social e cultural: a toma de consciência da existência do outro, o contato com a diferença e a aprendizagem do convívio com ela.

Acreditamos que o aprendiz é o centro dos processos de ensino-aprendizagem e o professor, o facilitador desses processos e negociador na sala de aula. Por isso cremos que o aluno é responsável por sua aprendizagem e proponente de atividades. O professor é orientador das atividades e tem o mesmo status que o aluno, de acordo com Neves (1993).

Das duas dimensões a serem atendidas segundo Franzoni (op. cit), no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, acreditamos que no contexto do grupo foco da nossa pesquisa, é preciso colocar maior ênfase na dimensão formativa, relacionada com instâncias de reflexão, por acreditarmos que essas instâncias facilitam o crescimento dos aprendentes como cidadãos críticos e reflexivos. Pessoas capazes de aceitarem diferentes formas de ver a realidade que não a delas, e julgar todas igualmente válidas. Sujeitos que analisem, opinem, questionem, fundamentem, respeitem outras opiniões, outros questionamentos e outras justificativas.

O Curso

Acorde com o já dito, este curso de português tenta responder a uma perspectiva comunicativa onde a ênfase é colocada não na forma da língua, mas na necessidade de uso. Consideramos o aprendiz como centro dos processos de ensino-aprendizagem e o professor como facilitador do desenvolvimento desses processos.

O planejamento deste segundo nível de português gira em volta de três eixos temáticos: principais atividades econômicas do Brasil, alguns aspectos etnográficos do povo brasileiro, e as dependências (ao álcool, às drogas e ao cigarro). Em todos os casos se pretende fazer uma comparação com a realidade do nosso país, estabelecer semelhanças e diferenças e, se possível a causa delas. Trabalhamos com artigos de jornais e revistas, textos retirados de livros, fitas de áudio ou vídeo, CDs, etc.

O Problema

O que nós chamaríamos de problema ou dificuldade nas aulas de PLE é que os alunos deste grupo não querem falar português. Parece-nos que eles não têm interesse em aprendê-lo e oferecem resistência na hora de se comunicarem na língua alvo. Isto também acontecia com este grupo no ano anterior (no primeiro nível de PLE) e acontece com o grupo do primeiro ano do primeiro grau (primeiro polimodal). Segundo o conversado com a professora encarregada dos outros grupos (de primeiro e segundo ano do segundo grau), eles também não querem falar português. Isto é, a situação se repete.

Na verdade, pensamos que estes alunos têm pouco interesse pelo estudo, pela escola e não só por esta disciplina³. Talvez porque julgam —opinião pessoal— que não é o estudo que vai fazer a sua realidade mudar, que não é estudando que vão obter uma “saída” para uma vida melhor.

Por outro lado, como já foi dito em análise anterior, no contexto social em que estes aprendentes estão inseridos, o estudo normalmente não tem o mesmo valor que para outros alunos que provêm de contextos sociais mais favorecidos. Isto é, às vezes as próprias famílias acham que estudar “não é para eles” e promovem uma saída prematura da escola para buscar outras alternativas mais “exitosas”.

Assim, a professora é quem fala português na aula (apesar de se considerar o aprendiz como centro dos processos de ensino-aprendizagem), e os alunos se limitam a usar a língua

³. A essa conclusão chegamos depois de ter falado com professores de outras disciplinas, que manifestaram o desinteresse que observaram no grupo.

alvo quando é preciso ler algum texto ou algum trecho de um texto. Ainda nessas circunstâncias, alguns oferecem resistência.

Já na escrita, a atitude é um pouco diferente. Eles aceitam escrever e perguntam (em espanhol) as dúvidas quanto ao vocabulário, ortografia, etc. para a professora.

Percebemos que essa situação já está naturalizada na sala de aula. A professora fala em português e os alunos falam em espanhol. Como a compreensão existe, tudo continua da mesma forma.

Pretendemos analisar por que é que isso acontece e como podemos (se é que podemos) mudá-lo. Para isso trabalhamos desde uma perspectiva de cunho etnográfico, como já dissemos, na nossa própria prática docente. As aulas são áudio-gravadas para serem analisadas e levamos um diário do professor.

Os aprendentes participam através de questionários e de breves trabalhos de redação, tudo isto com o intuito de fazer uma sondagem sobre a abordagem de aprender dos estudantes, seus interesses, crenças e pensamentos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (e do português em particular) na escola, e qual a sua relação com o português e com o Brasil.

Como este grupo já no ano passado, demonstrou resistência a falar em português, e a resistência ainda se mantém, como já foi dito, os questionários, etc. tiveram também a intenção de tentar conhecer as possíveis causas dessa recusa.

O Primeiro Questionário

No primeiro dia de aula os alunos responderam por escrito, de forma individual, um questionário com a finalidade de fazer uma sondagem sobre seus interesses, crenças e pensamentos sobre o ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras e do português em particular, na escola.

Pedimos-lhes opinião sobre a importância ou não de aprender português, os conteúdos que eles prefeririam trabalhar na disciplina, como gostariam de serem avaliados e qual pensavam que era a “função” do professor e qual a do aluno na sala de aula de LE, entre outras.

As perguntas foram formuladas em português e esclarecidas quando foi necessário. As respostas, no entanto, podiam ser em português ou em espanhol.

Quinze alunos estavam nesse primeiro dia de aula. As perguntas eram abertas, é por isso que vários alunos justificaram sua resposta com mais de uma fundamentação.

Consideramos pertinente salientar isso porque a soma dos percentuais para cada resposta pode superar o 100% ou não atingi-lo já que cada aluno respondeu mais de uma coisa em relação a cada pergunta proposta, e alguns não responderam alguma pergunta. Mesmo assim, decidimos colocar aqueles percentuais que julgamos que podem contribuir a ter uma idéia melhor do “peso” da opinião.

Um primeiro dado a levar em consideração é o fato de nenhum aluno ter respondido em português nenhuma das perguntas. Quer dizer que na hora de dar opinião, de exprimir sentimentos, etc. a LM prevaleceu.

O 60% julgou relevante aprender uma LE na escola, principalmente se for o inglês, para terem maiores possibilidades de conseguir um emprego. E o 46,66% disse que aprender uma LE serve para poder se comunicar em ocasião de viagens, trabalho, etc. no país onde ela é falada.

No caso do português, 26,66% dos alunos presentes achou que serve para conseguir trabalho no Brasil e 20%, que saber português faz com que aumentem as chances de conseguir emprego na Argentina.

Um 53,33% respondeu que quando se aprende uma LE se aprendem verbos, cores, nomes, como fazer perguntas, etc. Isto é, vocabulário ou formas lingüísticas. Pensamos que isto está relacionado com aqueles três anos de estudo de inglês na escola, como já foi mencionado anteriormente.

Um 33,33% colocou que além da língua se aprendem os costumes do país que a fala. No entanto, um aluno disse que “*se aprenden traducciones de palabras que usamos nosotros*”, ou seja, traduções do espanhol. Isto refere à crença de que cada palavra pode ser traduzida literalmente para outra língua, na qual terá o mesmo significado que na língua nativa. A idéia seria: basta traduzir as palavras com que eu falo na minha língua, para ter o mesmo significado na LE, como se o “recorte” da realidade fosse igual de uma língua para outra. Estes aspectos concordam com a perspectiva do humanismo clássico, segundo o explicado por Clark (1987, apud Orlando, 2001)⁴.

O 93,33% considerou necessário aprender a história, geografia, costumes, etc. do país que fala a LE estudada. Como história, geografia, costumes, etc. do Brasil foi estudado no primeiro nível de português nesta escola, me permito desconfiar dessa quase unanimidade

4. Este autor confronta três tipos de organização curricular de línguas estrangeiras determinados por abordagens muito diferentes: o humanismo clássico, o reconstrucionismo e a tendência progressista. No referente às atividades propostas, Clark afirma que o humanismo clássico coloca a ênfase no estudo da gramática, do vocabulário e na tradução.

que responde que é necessário estudarem esses aspectos do país da língua alvo. Por um lado, porque na hora de fundamentar não aparecem justificativas de muito peso, por outro porque quando consultados sobre os conteúdos que consideravam relevantes aprender, esses tópicos não foram mencionados.

O 60% considerou relevante comparar os aspectos culturais do país da língua alvo com aqueles do país da língua nativa e um 26,66% opinou o contrário.

No referente à opinião sobre o Brasil as respostas foram variadas. Em resumo, o 40% disse ter uma opinião positiva (país agradável, divertido, rico, liberal, vencedor em tudo, interessante, com energia positiva). O 20% expressou uma opinião ambígua “*es una cultura diferente*” ou “*es un país similar al nuestro*”. 13,33% teve uma opinião não favorável: “*no es un país importante*” ou “*es un país común y corriente*”. Um aluno disse: “*no pienso nada malo*”. Outro: “*dentro de todo es original*”.

As respostas têm uma carga afetiva importante, seja ela positiva ou negativa. A negativa é aquela que pode obstaculizar o aprendizado da LE e é por isso que vamos analisar só essas respostas. Percebemos até um tom pejorativo (“*no es un país importante*”, “*país común y corriente*”). Não sabemos se a suposta inferioridade ou falta de importância surgiu de uma comparação feita com a Argentina, ou de uma comparação feita com os EUA. Dizemos isto porque vários alunos manifestaram em resposta a outra pergunta que preferiam estudar inglês e não português. Eles talvez pensassem: para que estudar a língua de um país sem importância no mundo (“*común y corriente*”), podendo estudar a língua do país mais poderoso do mundo? Também a referida inferioridade pôde ter surgido de uma comparação feita com a Argentina. Se fosse assim, seria a típica rivalidade entre os dois países.

No que tem a ver com os conteúdos a serem trabalhados, mais da metade do grupo (53,33%) se referiu ao estudo do vocabulário e de formas da língua. Mais uma vez apareceu a relação com o humanismo clássico descrito por Clark (op. cit). Pensamos que aqui se vê a influência daqueles três anos de estudo de inglês onde a ênfase era colocada nisso. Um aluno respondeu que queria aprender “*cómo se atiende en un hotel*”, uma das situações típicas dos livros-didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. Aqui a pergunta seria: será que ele realmente quer aprender isso, ou só o menciona porque é aquilo que se acostumou a estudar? O que tem a ver esse tipo de situações com sua realidade, com suas necessidades?

Um 20% dos alunos afirmou simplesmente querer aprender a língua, sem explicar a que se referiam com a palavra língua. Outros alunos mencionaram novamente a

“necessidade” de traduzir (*“nombres y el significado en mi idioma”*). O possessivo “mi” também tem uma carga importante de afetividade. Plantea-se a necessidade de traduzir para aquela língua que tem significado para ele (o aprendente), não para outra língua conhecida (o inglês, por exemplo) senão para “a minha”. Aquela que faz parte dele, que lhe oferece segurança e na qual o significado faz sentido (cf. Revuz, 1992)

O 40% respondeu que a semelhança entre português e espanhol ajudava a aprendizagem da outra língua. 26,66%, no entanto, considerou que isso dificultava a aprendizagem e 13,33% disse que português e espanhol não eram línguas semelhantes.

Aqueles que afirmaram que ajudava a aprendizagem justificaram dizendo que é mais fácil de entender e aprender. É curioso que ninguém mencionou explicitamente a facilidade ou não para a produção seja ela escrita ou oral.

Vários alunos levaram em consideração a importância da motivação no processo de aprendizagem, e como isso influencia: *“si se pone interés se pone fácil”, “hay que tener ganas de aprender”, “si queremos aprender el idioma, lo aprendemos”*. E também aparece a falta de motivação *“Ni quiero aprender inglés, el portugués no me va a ayudar”*.

O aprendente que respondeu *“se habla diferente a nosotros”* mostra o quanto língua e identidade estão relacionadas. Quando ele diz “nosotros” se refere ao espanhol, quer dizer, à língua que ele fala (que faz parte dele e de sua comunidade), tão internalizada que por isso se transforma em “sinônimo” deles mesmos.

Há também outra resposta que consideramos interessante para analisar: *“Ni quiero aprender inglés, el portugués no me va a ayudar”*. Isso poderia interpretar-se: se eu não quero aprender nem sequer o inglês (que é a língua que “serve”, que vale a pena aprender), menos o português que, aliás, não me vai ajudar. Isso demonstra a superioridade que essa pessoa julgou que tem o inglês sobre o português. E acabou dizendo que se ele não quer aprender aquilo que serve, menos vai querer aprender aquilo que não serve (*“el portugués no me va a ayudar”*).

O 73,33% do grupo disse que na aula de LE o professor deve explicar bem o tema até os alunos entenderem. Um 53,33% opinou que o aluno tem que escutar o professor, prestar-lhe atenção. Um 20% falou em estudar, entender. Algumas respostas que consideramos preciso ressaltar: *“[el alumno tiene que] estudiar lo que el profesor enseña”, “entender lo que explica el profesor”, “copiar en castellano y al lado en portugués”, “tratar de aprender rápido”, “no faltar a clase”, “ser responsable”, “poner ganas”*. Um aluno disse que é preciso *“gustarle el idioma porque si no es inútil enseñarle”*.

Em todas as respostas o papel do aluno e o papel do professor apareceram bem diferenciados, e seguindo o modelo do humanismo clássico (cf. Clark, apud Orlando, op. cit). Nesse paradigma o professor é considerado transmissor de conhecimentos e corretor de erros.

No que tem a ver com o aluno, ele aparece numa atitude passiva na maioria das respostas, estudando aquilo que o professor mandar, escrevendo, prestando atenção, escutando o professor, etc.

Uma das respostas marca uma influência determinante do interesse do aluno, da motivação no processo de ensino-aprendizagem: *“tiene que gustarle el idioma [al alumno] porque si no es inútil enseñarle”*

Vale a pena mencionar que nenhuma pessoa imaginou o aluno como “alguém que fala” a LE. Já não só como sujeito que constrói no discurso, que toma a palavra e dá sua opinião, mas nem sequer como aluno que fala “quando o professor mandar”. Isto é, para eles quem fala na sala de aula (sobre os conteúdos estudados) é o professor. E o aluno não “deve” falar?

No que tem a ver com a avaliação, 80% preferiu a avaliação escrita. Ninguém mencionou querer ser avaliado oralmente. Mais uma vez parece que não cabe a eles esse “papel” na aula. A oralidade, que nunca foi mencionada para trabalhar nas aulas, menos o seria na hora da avaliação. Afinal, quem iria avaliar o que não se estudou? Nenhuma resposta foi justificada, embora fosse solicitado.

Depois das Respostas:

Na aula seguinte, as respostas foram discutidas entre os alunos e a professora e alguns pontos, negociados.

A professora explicou a importância da dimensão formativa além da instrumental no ensino-aprendizagem de LE na escola —segundo Franzoni (op. cit)—, a relevância da crítica, da reflexão. Também falou da relação entre a língua e o modo de ver o mundo, a realidade e deu alguns exemplos.

No caso do português, a professora salientou a necessidade de conhecer a língua e a cultura de um país vizinho como é o Brasil.

Fazendo uma análise retrospectiva, a professora explicou que fez isso para tentar ampliar a visão do grupo sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ela pretendia que eles compreendessem como é importante para a própria formação aprender

línguas estrangeiras e tudo o que isso implica, como amplia a visão de mundo e como isso é importante para eles.

Abordagem dos Aprendentes

Eunice Ribeiro Henriques (1998) aponta para a necessidade de o professor confrontar a sua visão de ensino-aprendizagem de línguas com a visão dos seus alunos. A autora também chama a atenção para a importância de considerar os diferentes estilos de aprender já que eles influenciam diretamente o desenvolvimento das aulas.

Se o professor de língua levar em conta essas diferenças planejará aulas nas quais tentará equilibrar atividades orais e escritas, em grupos e individuais, expositivas e interativas, abstratas e concretas, conforme as características do grupo. Para isso é preciso fazer um levantamento dos objetivos e interesses dos alunos.

Observação

Neste grupo foco da pesquisa, a professora não tentou adaptar sua prática aos interesses dos aprendentes. Ela quis fazer o contrário. Como no ano anterior, com o mesmo grupo, não conseguiu que os alunos se engajassem na aprendizagem do português, neste ano explicitou seu embasamento teórico e as vantagens de aprender uma outra língua: vantagens que vão além do aprendizado de um “instrumento de comunicação” e que têm a ver com a capacidade de reflexão, da aceitação de diferentes olhares da realidade, etc. Pensava que, mesmo que difícil, talvez isso fizesse com que o grupo se envolvesse na proposta. Isto é, ela quis adaptar o grupo à sua proposta e não sua proposta aos interesses do grupo.

No que tem a ver com as estratégias de aprendizagem, a professora, neste primeiro questionário, não fez um levantamento das estratégias preferidas pelos alunos. Acontece também que, das respostas do primeiro questionário e das atitudes em sala de aula, se depreende que a maior parte do grupo não tem interesse em aprender português, e que falar português não aparece como um dos objetivos a serem atingidos, para eles.

Possíveis Causas da Resistência

Krashen (1987) afirma que as verdadeiras variáveis causativas na aquisição de outras línguas são as que derivam das hipóteses do insumo e do filtro afetivo.

No grupo foco da nossa pesquisa, não há maiores dificuldades de compreensão. Isso

se evidencia nos diálogos entre aprendizes e professora em sala de aula (onde a professora fala português) e também nos trabalhos escritos que eles realizam. Isso nos faz pensar que o insumo oferecido é suficiente. Mesmo assim, a fala não “emerge”, usando palavras de Krashen, apesar de ser este o segundo ano de estudo de português.

Depois do analisado até aqui e do coletado em sala de aula e em questionário que analisaremos posteriormente, acreditamos que aquilo que faz com que o grupo se recuse a falar português está ligado à afetividade.

Segundo Revuz (1992) quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura da comunidade que ela representa, e mais se experimenta um deslocamento em relação à comunidade de origem. Este deslocamento pode ser fascinante para alguns e ameaçador para outros. No caso que nos ocupa, acreditamos que nos aprendizes do grupo foco da nossa pesquisa, é este último sentimento aquele que prevalece.

Por outro lado, García Santa-Cecilia (2000) afirma que o papel da língua alvo no contexto lingüístico é um fator importante a levar em consideração. Segundo o autor, a língua que se pretende ensinar pode ser, por exemplo: a língua de comunicação no país; a língua de comunicação no país, junto com outras línguas oficiais; uma língua não nativa que se ensina nas escolas e se usa largamente na comunicação, na instrução, no governo e no comércio; uma LE que se ensina largamente nas escolas mas não é meio de comunicação no país; uma LE no país, pouco ensinada nas escolas.

Outros aspectos, como a importância dessa língua entre as línguas que se ensinam nos diferentes níveis do sistema educativo, o peso dela no mundo econômico também influenciam, segundo García Santa-Cecilia (op.cit).

Pensamos que a combinação referida por García Santa-Cecilia com base em Dubin e Olshtain (atitudes negativas e experiências negativas) descreve em parte o que acontece com o grupo foco de nossa pesquisa. Em palavras de Krashen, o filtro afetivo é alto e está agindo negativamente. A falta de motivação, ou seja, a combinação de empenho e desejo por aprender a língua alvo, que define Gardner, é mínima. Eles (também) não têm interesse em aprender português. Afirmamos isso depois de coletados e analisados os dados do questionário, da interação em sala de aula e da enquete feita para os alunos.

No que tem a ver com o estudo do português, das cinco categorias formuladas por García Santa-Cecilia, o português, neste caso, estaria na última categoria. Isto é, uma LE no país (Argentina) pouco ensinada nas escolas, ou seja, o contexto mais desfavorável desses

cinco apresentados. Este fato já é um ponto que pode “conspirar” contra o desejo dos alunos de aprender essa língua, já que não é considerada uma língua “necessária no cotidiano”, não é uma “língua muito ensinada nas escolas” e tampouco é uma “língua de poder” como os aprendizes acreditam que seja o inglês, por exemplo.

Por outro lado, pode influenciar a “clássica” rivalidade entre a Argentina e o Brasil e a idéia de que estudar português não é importante, nem para o presente nem para o futuro, que a língua que serve estudar é o inglês por ser a mais solicitada nos “bons empregos” e também por uma crença generalizada de ser “a língua internacional”.

Por último, Franzoni (2002:3) refere-se à aprendizagem de uma língua estrangeira como “a busca de um lugar de fala próprio em território alheio”. Pensamos que muitos dos aprendentes ainda não acharam um lugar de fala próprio na sua L1, por se sentirem excluídos, etc. Esse território “já é” alheio para eles. Mais alheio, inseguro e longe deles percebem esse lugar de fala no território da língua estrangeira.

A Interação

Na interação em sala de aula observa-se um relacionamento assimétrico entre alunos e professora. Isto acontece, por um lado, porque apesar de a professora querer ter uma posição negociadora e democrática dentro da sala de aula (própria da abordagem adotada), as características inerentes à assimetria dos papéis professora / alunos se mantêm.

Por outro lado, os integrantes do grupo definiram essa situação de assimetria como “aquela que deve acontecer na sala de aula”. Ou seja, a professora, detentora e transmissora de conhecimentos, os alunos receptores “daquele saber”, obedientes. Assim, embora ela quisesse ter um papel “mais secundário” na da sala de aula, não o conseguia porque os aprendentes não estão dispostos a serem “mais protagonistas”.

Para estudar a interação em sala de aula vamos analisar trechos das gravações das aulas.

As convenções para a transcrição das gravações são: **P** (professora), **A** (aluno não identificado), **Darío, etc.** (aluno identificado⁵), **AA** (vários alunos ao mesmo tempo), (()) (comentário do analista), (—) (incompreensível), () (expressão provável), . (pausa curta), .. (pausa média), ... (pausa longa, até dois segundos), **3”**, etc. (pausa de três segundos, etc., ? (entonação interrogativa), ! (entonação exclamativa), [(turno superposto), **uso de maiúsculas** (fala enfatizada), :: (prolongamento de vogal ou consoante).

5. Em todos os casos o nome real dos alunos foi alterado, para preservar a privacidade.

No trecho a seguir, os alunos estão analisando a letra de uma música que trabalharam antes

1. P- a quem se refere quando ele fala minha flor?
 2. Luciano- a la novia de él
 3. A- a la amada
 4. P- a sua amada... a seu amor
 5. Luciano- a la novia
 6. P- como se fala? ... *novia* como se diz?
 7. A- la concubina
 8. P- em português... você tem duas palavras aí
 9. Luciano- amada
 10. P- parecido (4”) namorada.. ou namorado
 11. Luciano- [namorada
- (07/06/2004)

Quando a professora pergunta, no início da interação não diz que a resposta tem que ser em português, porque pensa que é óbvio. Os alunos, por sua vez, não imaginam que é isso o que ela pretende e respondem em espanhol (como habitualmente fazem). Quando ela escolhe só uma das respostas, aquele aluno cuja resposta não foi escolhida (Luciano) insiste porque pensa que é válida (linha 5). A professora pergunta como se fala ou como se diz essa palavra e um terceiro aluno dá outra resposta, porém, em espanhol. Na linha 8 a professora explica que quer uma palavra em português e só nesse momento eles compreendem que “desta vez” ela espera uma palavra em português. Luciano (linha 9) recorre àquela primeira resposta, ratificada por ela na linha 4. A professora diz que é uma expressão semelhante e depois de quatro segundos ela mesma responde (linha 10). Luciano repete a palavra em português.

Do que acontece na linha 10 podemos dizer, por um lado, que é pouco o tempo de espera depois da indicação de que é uma palavra “parecida” (quatro segundos). Poderíamos pensar que nesses quatro segundos o aluno estava pensando que palavra seria essa e a professora não dá tempo de ele seguir pensando e responde ela mesma. A professora podia ter repetido a pergunta para o grupo todo ou para outro aluno e se ninguém sabia então dar ela a resposta, mas não antes. Isso se contradiz com a abordagem explicada por ela segundo a qual acredita que a língua é uma construção social. Neste caso, a atitude dela está obstaculizando essa construção.

No trecho a seguir, o grupo está trabalhando com um texto escrito e depois tem umas perguntas para responderem. Depois de respondidas por escrito as perguntas são discutidas. Neste caso se referem à segunda pergunta proposta, em que se perguntava se a linguagem utilizada era formal ou informal, e pedia que justificassem com exemplos retirados do próprio texto.

1. P- a segunda pergunta?
2. Cristian- informal
3. Exequiel- es informal
4. Emilio- informal es
5. P- por quê?
6. AA- ((vários alunos falam ao mesmo tempo e não se pode entender))
7. P- vamos gente.. formal ou informal? vamos ver os exemplos... como seria? que exemplos vocês 8.retiraram?
9. Cristian- você já 'tá careca de saber
10. P- ahá! você já 'tá careca de saber ((escreve no quadro))
11. Exequiel- [no va a borrar el punto UNO ((fala para a professora))
12. Hugo- você é a minha amada
13. P- você ((fala enquanto escreve no quadro))
14. Hugo- é a minha amada ((ditando para a professora))
15. Emilio- fico uma criança do teu lado
16. P- fico uma criança do teu lado ((escreve no quadro)) ahá! que outras?

(02/08/2004)

O trecho começa com a professora perguntando para o grupo pela segunda pergunta e vários alunos respondem (linhas 2 a 4). Depois ela pergunta por que (a linguagem) é informal (linha 5). Existem falas superpostas (linha 6) e a professora repete pedindo exemplos (linha 7 e 8). Da linha 9 à 16 eles ditam para a professora os exemplos que retiraram à medida que ela os escreve no quadro.

Nesse exemplo vimos que quando o tipo de tarefa solicitado é mais estruturado, os alunos não têm problemas para trabalhar na escrita e depois para lerem as respostas solicitadas.

No trecho a seguir, a professora comenta para o grupo como vai ser a exposição dos trabalhos que fizeram sobre diferentes lugares do Brasil:

1. P- na quarta feira vamos começar. cada grupo vai apresentar pros colegas o que fez.
2. vai contar.. em .português. é claro
3. Silvana- fá! ((chateada))
4. AA- ah no! ah no!
5. Emilio- [en castella no nomás!
6. P- e que é isso?.. é francês por acaso?.. vão ter que fazer e contar em português. tá?

(09/08/2004)

Podemos observar a rejeição de muitos alunos quando a professora diz que eles vão ter que expor os trabalhos oralmente em português (linha 3 a 5). Pensamos que isso pode estar relacionado com fatores afetivos mais profundos do que uma simples falta de interesse. Há uma forte recusa que pode ter a ver com a já clássica rivalidade entre a Argentina e o Brasil, como já dissemos. Eles não querem ser sujeitos que falem “essa língua”. Também a recusa pode estar relacionada com a situação de insegurança que provoca a oralidade na LE, e para a qual nem todo o mundo está preparado (cf. Revuz, op.cit). Em ambas as hipóteses as possíveis causas se relacionam com a afetividade.

No trecho a seguir, um dos grupos expõe

1. P- vamos ver. quem começa?
2. Silvana- a ver GXXX ((sobrenome de Exequiel))
3. P- vai Silvana. começa
4. Silvana- no.. no.. no.. no.. no..
5. P- começa
6. Silvana- no. es que no sé de qué se trata
7. Exequiel- lo::s aspectos ((falando sem ler))
8. P- ((corregindo)) os aspectos. é português
9. Exequiel- os aspectos são ((lê do caderno))
10. P- [só um minutinho. só um minutinho. qual é o nome da cidade? ((fala para Exequiel))
11. Exequiel- Boa Vista do Sul
12. P- e onde fica?
13. Exequiel- dónde está?

15. P- é!
16. Exequiel- no sul de Brasil
17. P- em que estado?
18. Exequiel- Porto Alegre
19. P- não.. no Rio Grande do Sul. que mais?

(11/08/2004)

Aqui podemos observar, no início, inconvenientes para decidir quem é que começa a exposição e a negativa de Silvana para começar a falar porque “no sé de qué se trata” (linha 6). Exequiel decide começar tal e como Silvana havia pedido, mas fala em espanhol. Quando a professora pede que fale em português ele deixa de falar e passa a ler o que tem escrito no seu caderno, em português. Aparece aqui, como já dissemos, aquela aparente “impossibilidade” de falar português. Se tem que contar, fala em espanhol, se é para usar o português, só lendo. Isto indica, conforme o mencionado, que não é desconhecimento lingüístico senão recusa a falar a língua.

No trecho seguinte, um aluno de outro grupo vai expor sobre tema já descrito, do trabalho sobre uma cidade brasileira:

1. P- quem vai começar a falar? vamos ver. onde fica a cidade? vamos gente..
2. Juan- está ubicada
3. P- não isso é espanhol. aqui estamos em português... como se diz isso aí que você falou?
4. Juan- está localizada
5. P- ah!.. é localizada então ou está localizada onde?
6. Juan- na (ruta) do Mercosul

(11/08/2004)

Novamente observamos a tendência do aluno (Juan) a falar em espanhol (linha 2). Quando a professora pede o equivalente em português, ele responde sem problemas (linhas 3 e 4). Isto é mais uma amostra de que o que acontece não é um fato de desconhecimento da outra língua, mas de resistência a falá-la.

No trecho a seguir, outro grupo está explicando os aspectos geográficos, históricos, etc. de um cidade brasileira

1. Rebeca- en mil nueve catorce
2. P- [como é isso em português?

3. Rebeca- ah.. yo qué sé?
4. P- mas é o segundo ano que você tem português
5. Rebeca- pero bueno. no me acuerdo.. ((chateada))
6. P- alguém lembra?

(18/08/2004)

Analisando o trecho anterior notamos o aborrecimento da aluna porque é solicitado que fale em português “ah, yo qué sé?” (linha 3). Quando a professora a faz lembrar que este é o segundo ano de estudo, isto é, que deveria saber como é, Rebeca outra vez parece contrariada “pero bueno. no me acuerdo..” (linha 5).

Pensamos que o aborrecimento da aluna tem mais a ver com uma rejeição a falar a língua do que com o fato de ter esquecido como era. Se fosse só esquecimento, bastava dizer que não lembrava ou perguntar como era. O fato de ela ficar contrariada as duas vezes (e responder de má maneira) nos leva a pensar que tem alguma coisa a mais. Quer dizer “não sei e também não quero saber”.

Por último, a professora decide perguntar para o grupo para saber se alguém lembra como era. Desta vez, a diferença de outras anteriores, “socializa” a pergunta. Isto é, dá chances para que outra ou outras pessoas do grupo respondam em vez de dizer ela mesma a resposta como já vimos.

Depois de que todos os grupos apresentaram oralmente o trabalho sobre as cidades brasileiras, a professora pede que, também em grupos, façam uma propaganda de determinada cidade usando os dados que retiraram das exposições orais dos colegas. Para isso indica com que cidade vai trabalhar cada grupo (outra diferente da do trabalho anterior)

1. P- aquele grupo do Rubén. Diego. Emilio e Jorge ((pronuncia em português os nomes)) vão fazer Arroio do Meio
2. Exequiel- ah! Jorge. Jorge! ((imita a pronúncia da professora))
3. Rubén- Jorge! ((rindo))
4. P- sim Jorge. que é que tem? ((risos do grupo))
5. Exequiel- señora. HORRIBLE es. señora

(30/08/2004)

Mais uma vez vemos a rejeição do grupo ao português e até poderíamos arriscar que eles não gostam dos sons dessa língua. Afinal, quem vai querer falar uma língua que soa “horrível”?

No mesmo dia, e realizando a mesma atividade um aluno pergunta

1. Luciano- señora. cómo se dice hospital?
2. P- igual. hospital
3. Luciano- o sea que ni hacemos portugués. todo lo mismo nomás.

(30/08/2004)

Não sabemos o que realmente quis dizer o aluno com “o sea que ni hacemos portugués, todo lo mismo nomás”. Pode ser interpretado como “não é preciso estudar português, porque é igual ao espanhol” ou “é fácil demais, não precisa estudar”. Outra interpretação pode ser “não vamos escrever em português então, porque é igual ao espanhol”. Em qualquer dos casos colocados, há uma desqualificação da outra língua que parece estar num nível “inferior” ao espanhol porque é “quase-espanhol” não atingiu o nível.

Continuam trabalhando com um texto sobre os adolescentes e a droga. A professora deu umas perguntas escritas e pediu que as lessem para esclarecer dúvidas, se tiverem

1. P- quem lê?.. Rebeca. que está bocejando!
2. Exequiel- Rebeca! ((imitando a pronúncia da professora)) olalá!
3. Rebeca- ay no!
4. P- vamos gente!
5. Rebeca- no! ((decidida))
6. P- vamos lá! o que é que você pensa.. ((começa a ler para que Rebeca continue))
7. A- [hey! hey (—)] ((fala para alguém que está fora da sala de aula))
8. P-.. por que é que não quer ler? ((fala para Rebeca)) .. quem quer?. vamos!
9. Exequiel- leo. leo!.. o que você pensa... (6”)
10. P- vai!
11. Exequiel- ah. sigo?
12. P- é!
13. Exequiel- bueno empiezo a leer (de nuevo). o que você pensa. que a família. a escola. etcétera
14. podem fazer para.. ajudar alguém a sair da droga?

(13/09/2004)

No trecho anterior, Rebeca se nega a ler em português. Em outra seqüência já analisada vimos como ela começava a exposição oral em espanhol e quando a professora pedia que fosse em português ela se aborrecia dizendo que não sabia ou que não lembrava. Desta vez

não quis começar e parece que tem até medo de ler “ay no!” (linha 3) e quando a professora insiste responde que não, firmemente. A professora insiste novamente e Rebeca não responde. Esse silêncio pode ser interpretado como “eu já disse que não”. É mais um exemplo de rejeição à falar (neste caso a ler) a língua. Esta atitude se contradiz com aquele suposto papel do aluno descrito por eles nas respostas do primeiro questionário. Aí o aluno aparecia como alguém que obedece o professor

Exequiel, por sua vez, se oferece para ler e termina lendo. Observamos como ele muda de língua quando muda de tarefa. Isto é, na hora de falar, fala espanhol, na hora de ler, lê português (linhas 6 a 11). Acreditamos que, como já dissemos, essa diferença indica que eles não querem falar porque não querem ser sujeitos que constoem seus discursos “nessa língua de outros”.

As anotações no diário da professora, são semelhantes entre elas e têm a ver com observações de falta de interesse e de envolvimento dos alunos nas aulas, fato este que influencia sobre a predisposição dela para dar aulas “Tem vezes que eu perco a vontade de dar-lhes aula, porque percebo que eles estão em outra coisa”. Também se refere a situação “natural” de eles falarem espanhol e ela português: “Eles não têm interesse em falar português. No início eu pedia para eles falarem português, mas com o tempo ficou naturalizado”

As Redações

Como já dissemos, entre as atividades previstas para a coleta de dados, se propôs aos alunos fazerem uma redação breve a partir do seguinte: “*Faça de conta que você tem um amigo de outro planeta, e ele pergunta para você por que é que se estuda português na escola, o que você diria?*”

Apesar de esperarmos uma redação breve como já dissemos, na prática encontramos apenas duas ou três linhas escritas por aluno. Depois de analisarmos esses textos vimos que não havia nenhum motivo que aparecesse em vários trabalhos ou que fosse importante para a maioria. Temos então um leque de várias opções já que cada aluno colocou mais de uma. Os motivos que se repetem são: se estuda para conhecer outras línguas, porque pode servir para o futuro, porque está implementado na escola, para poder falar com nativos em ocasião de viajar ao Brasil, para entender a outras pessoas, para ter mais possibilidades de ter um bom emprego, para saber a vida dos brasileiros.

Embora este elemento de coleta não nos proporcionasse dados relevantes para nossa pesquisa, quisemos descrevê-lo brevemente porque foi realizado em função dela.

O Segundo Questionário

O segundo questionário oferecido para os alunos foi adaptado de Richards e Lockhart (1998). É do tipo múltipla escolha e tenta desvendar as estratégias de aprendizagem dos alunos, suas preferências, etc. para o ensino- aprendizagem de PLE.

A seguir faremos uma análise daquelas respostas que consideramos pertinentes para o foco de nossa pesquisa.

A primeira coisa a dizer é que observamos várias contradições (com o questionário anterior e também entre respostas deste mesmo questionário). Por exemplo, a maioria dos aprendizes disse que “não gosta ou gosta muito pouco” de aprender a gramática do português (77.77%), no entanto o mesmo percentual de pessoas considerou que a gramática é “importante para aprender para aprender português”.

Por outro lado, a maioria (77.77%) revelou que “não gosta ou gosta pouco de aprender português falando” mas esse mesmo número de alunos disse acreditar que vão aprender a falar bem em português. Além disso, todos consideram importante falar a língua alvo com boa pronúncia e também todos afirmaram querer aprender a falá-la. Acreditamos que na hora de responder se queriam aprender a falar português todos responderam afirmativamente porque pensavam que era o que se esperava e não porque fosse o que eles realmente desejavam. Afirmamos isso por todo o mencionado anteriormente e até porque a resistência a falarem e os supostos motivos dessa rejeição é o foco da nossa pesquisa.

Todos afirmaram que o mais importante para aprender PLE era aprender o vocabulário. Neste caso concorda com o mencionado naquele primeiro questionário que analisamos. A maioria assegurou querer que o professor explicasse tudo (77.78%) e disse que ele era o encarregado de dizer os erros para os alunos. Também aqui coincide com o primeiro questionário e com o vivenciado em sala de aula, já que a figura do professor é predominante para eles.

A maioria disse “não gostar ou gostar pouco” do som do português (88.89%). Por outro lado, 66.67% dos alunos acreditam que o fato de falar bem português não vai aumentar as chances de obterem um bom emprego, idêntico percentual confessou não querer ter amigos brasileiros e um 88.89% afirmou “não interessar-se ou interessar-se pouco” por

entender a forma de vida dos brasileiros. Estas últimas respostas coincidem com respostas do primeiro questionário e com o vivenciado em sala de aula. Acreditamos que o fato de mais da metade de grupo (66.67%) não querer ter amigos brasileiros e quase um 90% não ter interesse por entender a forma de vida deles é um dado significativo.

Considerações Finais

Depois de analisarmos os dados podemos afirmar que, efetivamente, como já vimos, os alunos do grupo foco da nossa pesquisa não queriam falar português, mas esse foi um dos resultados de vários outros fatores que se influenciaram mutuamente.

Como já mencionamos, a abordagem dos aprendentes era bem diferente da abordagem da professora (segundo análise anterior). Quer dizer que as crenças do que é o ensino- aprendizagem de LE, do tipo de interação professor-aluno, dos objetivos a serem atingidos e dos caminhos a percorrer para atingi-los diferiam largamente em um e outro caso.

A abordagem dos aprendizes estava mais próxima do humanismo clássico que de uma tendência progressista⁶ (segundo classificação de Clark 1987, antes referida). Assim, a professora passou a ser mais diretiva que negociadora e os alunos, mais passivos nos processos de ensino-aprendizagem, como já vimos. Além disso observamos que a professora não foi tão negociadora como “ela queria ser”, já que não em todas as ocasiões que teve a oportunidade de negociar, o fez, conforme o analisado. Algumas vezes se mostrou como transmissora de saber mais que como facilitadora da construção social do conhecimento.

Por outro lado, o contexto social do grupo e da escola pôde obstaculizar o aprendizado antes que facilitá-lo, conforme explicamos. Os próprios aprendentes ofereceram resistência a se comunicarem na língua alvo não por falta de conhecimento lingüístico, como já vimos, senão por questões afetivas. Eles não tinham interesse em falar essa língua “horrrível”, segundo as palavras de um aluno numa das seqüências analisadas, mais do que isso, se recusavam reiteradamente, às vezes até agressivamente. Eles estudavam português “por obrigação”, não por prazer. Nesse sentido alguns alunos demonstraram preferir estudar inglês antes que português, talvez influenciados por questões de poder econômico e de dominação cultural. Afirmaram não estar interessados em entender a forma de vida do

6. O autor explica que na Tendência Progressista as atividades e tarefas são de natureza comunicativa real, selecionadas através da negociação de professor e alunos. O professor é facilitador do processo de aprendizagem e negociador na sala de aula.

povo do Brasil e menos ainda em terem amigos brasileiros, acaso consequência de uma rivalidade histórica ou até geográfica.

A professora (eu mesma), por sua vez, ante a resistência dos aprendizes a falarem na língua alvo não buscou muitas alternativas para tentar “solucionar o problema”. Tão “natural” era que ela falasse em português e os alunos em espanhol, que às vezes custava a perceber que devia ser diferente (segundo o já analisado). É claro que o ambiente era desfavorável, longe das condições adequadas para o ensino de LE.

Agora, finalizada a pesquisa, podemos concluir que a professora não pôde ou não soube trazer para a sala de aula ou para a vida desses sujeitos, elementos que ajudassem a acrescentar essa pouca motivação por construir, em palavras de Franzoni (2002:3), “*um lugar de fala próprio em território alheio*”. Ela (resignada?) preferiu colocar a ênfase na dimensão formativa do ensino de LE (cf. *ibidem.*) procurando instâncias de reflexão, de análise, de opinião, respeitando outras opiniões diferentes da deles. Isto é, decidiu desenvolver uma “prática” crítica e democratizadora. Saber se o conseguiu ou não, seria motivo de outra análise.

A importância de criar um vínculo afetivo adequado no primeiro contato da interação grupal para favorecer a comunicação oral dos alunos.

ENIR LLAGUNO

Introdução/Justificativa

Com o binômio educação-globalização e suas complexidades, houve uma rápida aceleração e mudança no processo de desenvolvimento mundial.

Essa mudança veio exigir intensificação das relações humanas, aumento de atividades e necessidades de maiores conhecimentos em todas as áreas.

Na área do ensino, os professores precisam basicamente da reflexão, planejamento e pesquisa para compreender e efetivar melhor o trabalho em procura permanente e constante para maior adequação e aprimoramento. É no desafio de tarefas postas no trabalho de sala de aula, junto aos alunos, que estimulam um agir mais criativo e consciente.

Com a busca de meios que assegurem a satisfação de suas necessidades o professor de línguas engaja-se em uma prática que envolve seu ser total.

De sua prática, as relações psico-sociais interativas oriundas das ações são fundamentais na sua maneira de ser, ao mesmo tempo, que transforma a realidade, cria a si mesmo, transformando-se.

Para poder transformar e criar precisa ser capaz de perceber essa realidade para adequar sua ação já que a opção tomada em determinado momento, abrange os momentos seguintes pois envolve um engajamento na consecução de um projeto. Em este caso é a relação afetiva professor-aluno no 1º contato e sua incidência no processo aprendizagem de PLE.

Contextualização da investigação

Ao contextualizar a realidade percebe-se que professores e alunos, como todo ser humano, ao nascer já estão inseridos em uma determinada cultura; vivem e agem em esse momento histórico. Incorporam coisas do contexto: aprendem a simbolizar experiências e a desenvolver sentimentos em relação às pessoas e as coisas. Agem em seu meio e atuam transformando-o com sua ação em um mundo já presente com suas instituições, valores, crenças, formas de relacionamento, de sentir, pensar: expressam-se e atuam em um mundo acumulado no desenrolar do processo histórico. Usando sua liberdade a professora pesquisou a importância da afetividade no primeiro contato professor/aluno como forma de estabelecer o vínculo para favorecer a comunicação oral dos aprendizes.

Para nortear a busca foram traçados os seguintes objetivos gerais:

Investigar a relação existente entre o desenvolvimento e a importância da afetividade de alunos adolescentes de PLE e a construção da competência lingüística em uso oral na interação professor-aluno.

Promover a humanização do professor e buscar condições para que participe criativamente na vida de sua comunidade.

Ainda para definir mais claramente foram levantados os seguintes objetivos específicos:

Analisar a estruturação e organização da aula de PLE para adolescentes e as variáveis que interferem na relação afetiva professor-aluno.

Identificar as melhores estratégias que propiciem a construção do vínculo afetivo na “fase de estabelecimento de clima e confiança” (Almeida Filho, 1993)

Abordagem comunicativa:

As atividades de sala de aula em uma abordagem comunicativa permitem vivenciar experiências com e na língua-alvo (L-alvo), considerando o aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem.

O foco está no sentido, em uso real ou verossímil de PLE “em atividades que necessitam de interação, negociação, formulação com colegas: de tudo aquilo que é preciso para uma comunicação efetiva” (Almeida Filho, 1993). Esta forma de ensino-aprendizagem que requer atividades interativas entre professor-aluno, através da L-alvo, constrói cultura.

O aluno sente-se parte integrante do processo educativo na medida em que reflete sobre si mesmo e sobre o “diferente” na prática de uma “nova língua”, representativa de outra cultura e compreende melhor a realidade (Gonçalves Trouche, 1995).

A finalidade está em que o aluno consiga associar os conhecimentos de PLE ao que ele já sabe na língua materna (Almeida Filho, 1993).

O conhecimento vai sendo construído na troca de experiências e de entendimento grupal, fortalecendo a comunicação em sala de aula e em suas extensões.¹

A construção do discurso oral e a transferência do que ouvem e debatem estabelecendo comparações entre as informações colhidas e as que já possuem, se tornam bem sucedidas e favorecidas. Promove-se a interação do aluno que passa de ser passivo a ativo e de ingênuo a crítico, desenvolvendo assim seu próprio aprendizado.

Aprendizagem de uma competência comunicativa.

Segundo a Psicologia Cognitiva, a aquisição da linguagem faz-se por etapas. A cada uma das etapas corresponde uma estruturação coerente dos dados internalizados.

Quando trata-se de língua materna (L1), a aprendizagem realiza-se de forma natural, de imersão e transita pelo trilho real do cotidiano da comunicação na L1.

Quando trata-se de língua estrangeira (L2), a aprendizagem não se dá naturalmente pela necessidade da comunicação: realiza-se conjuntamente entre o professor e o aluno na sala de aula e em suas extensões. As disposições e conhecimentos abrangem outras disciplinas quando o ensino de L2 se dá em contextos escolares formais.

No início a abordagem de ensinar estará apoiada por uma competência lingüística-comunicativa, e as competências dos aprendizes. Implícita está a visão de que o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula, ou seja, compartilha-se aqui da idéia de que o conhecimento é uma construção social.

1. “...ser comunicativo significa propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual...” (Almeida Filho 1993: 37)

A negociação patente na interação professor/aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre o aluno e o professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula.

A educação, segundo Bruner é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto. A visão de este autor coloca o foco na interação entre o aprendiz e o professor na construção do conhecimento comum. A aprendizagem em sala de aula é caracterizada, além da interação social professor/aluno, entre os significados deles na tentativa de construção de um contexto mental comum. A dificuldade de esta construção está dada, segundo Bruner (1986), na relação assimétrica entre o aluno e o professor que atua como empecilho, que ele chama de *handover*, ou seja o ponto, em que o adulto, isto é, o professor, passa a competência para o aluno, o que implica que o professor, ao ser possuidor do conhecimento coloca-se em uma relação de poder. Em esta interação o professor tem a função central de construir andaimes (*scaffolding*), para o aluno aprender, de forma que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo (Bruner, 1986).

Dada uma abordagem de ensinar apoiada no mínimo por uma competência implícita e uma competência lingüística comunicativa, e a presença de potenciais aprendizes, já se pode iniciar o processo de ensino. O início pode não ser de imediato a construção de experiências sobre/na L-alvo com os alunos em sala de aula mas sim, o planejamento de unidades a partir dos objetivos levantados do contexto ou a produção/adoção de materiais diretamente.

É necessário e fundamental o planejamento de unidades para obter maior eficiência. O aluno toma o material/insumo, para desenvolver sua competência comunicativa, começando com a interlíngua.

A aprendizagem de uma CC, depende da autoestruturação de materiais verbais e não verbais. Consiste na construção pelo aprendiz, de regras aferentes ao código e ao uso, pelo descobrimento e experimentação de seu funcionamento. O objetivo principal da professora de PLE, é propiciar desenvolvimento da competência no uso da L-alvo dos alunos. Ao desenvolver esta competência o aprendiz desenvolve automaticamente CL.

A importância da afetividade na abordagem comunicativa

Wallon (1948 / 2003) valorizou o uso da língua em contexto como um todo, de forma integral. Aparece em esse todo, como uma questão central “a dimensão afetiva” do currículo. É preciso desenvolver sensibilidade para com as ações na interação professor-aluno. Necessidades de sentimentos individuais e grupais; necessidades de relacionamento entre conhecimentos externos às necessidades internas, e a educação afetiva como contribuição para o desenvolvimento da CC e da motivação dos alunos.

Através do uso do PLE os alunos preparam-se não só para o discurso da língua, também criam-se habilidades para lidar com seus valores e sentimentos mediante situações de comunicação real e significativa objetivando o desenvolvimento emocional harmonioso e auto-imagem positiva.

O desejo de aprender: criar, solucionar, transformar, adaptar e resolver, encontra raízes em uma relação dialética estabelecida com o ambiente no qual o aluno se insere.

O modo de exploração do ambiente é peculiar a cada pessoa e é uma modalidade de aprendizagem (Winnicott, 1990).

As pessoas se relacionam e agem no mundo através da linguagem. Entende-se o discurso como um processo construção social, de co-participação. O significado é entendido como sendo negociado pelos participantes (Almeida Filho, 1993).

“As coisas são constituídas pelas interações, relações intersubjetivas e relações que os seres humanos produzem no presente e no passado...” (Aronowitz & Giroux, 1991 p. 35, apud Moita Lopes 1996).

Além disso, as pessoas têm suas identidades construídas de acordo ao modo através do qual se vinculam dentro de um discurso no seu próprio e no discurso dos outros.

O ensino em geral e o de línguas, também têm que caminhar em direção à busca da personalidade unificada, pois auto-realiza-se nas tarefas apresentadas pelo mundo e é rica em sentimento.

Sobre o processo global de ensino-aprendizagem, Almeida Filho (1993) afirma que “há forças potenciais a saber: abordagem do material didático, valores desejados por outros, competências implícitas, teóricas, aplicadas, lingüísticas, comunicativas (...) filtros afetivos do professor e dos alunos”. Mais adiante ele fala sobre os procedimentos estabelecidos que são chave para a construção de significados em ambientes adequados e em condições afetivas especiais.

Sem dúvida a atmosfera escolar depende em grande parte da qualidade da forma como o professor relaciona-se com os alunos.

É preciso que o professor crie uma atmosfera de trabalho em que os alunos sintam-se confortáveis, é necessário que o professor seja entusiasta, sensível, tolerante, paciente e flexível, que inspire confiança e um sentimento de aceitação e que seja uma fonte de estabilidade.

Para a obtenção e criação de estabilidade emocional o professor na sua abordagem, sempre tem de considerar o aprendiz como um todo dentro de uma cultura mais humanizada. Elementos como afetividade, emoções, movimentos e espaço físico se encontram em um mesmo plano (Wallon, 1948 / 2003).

Seguindo as teorias de estudiosos comprometidos com a relação e incidência da afetividade no processo de aprendizagem, Krashen (1987) classifica em três categorias as variáveis afetivas em relação com o estudo de uma L2.

A motivação: os aprendentes que possuem uma alta motivação adquirem com maior facilidade a língua estrangeira.

A auto-confiança e auto-imagem: aqueles aprendentes que têm uma visão normal de sua auto-imagem e auto-confiança, não apresentam problemas na aquisição da LE.

A ansiedade: é referida como individual ou grupal, se for baixa, favorece a aquisição da LE.

Em 1982, Krashen formulou uma teoria sobre a aquisição de uma L2. Fundamenta sua teoria em cinco hipóteses:

Distinção entre aquisição e aprendizagem.

Ordem natural

Insumo

Monitor

Filtro afetivo

Afirma que a aquisição é processada de forma semelhante à da língua materna, já seja criança ou adulto e que a aprendizagem não causa aquisição. Para que a aquisição se processe é necessário um ótimo insumo, que seja compreensível, relevante e interessante. Para que possa ser integrado ao subconsciente, é preciso que o filtro afetivo esteja positivamente configurado.

Também compõem o filtro afetivo: a capacidade de risco, a pressão exercida pelo grupo, a identificação com a cultura-alvo, o cansaço, a pressão exterior originada pelo vínculo situacional.

Impulsado por uma concepção do homem como um ser de necessidades e um “ser em situação”, Pichón Rivière (1995) opina que as condições de comunicação tornam-se um elemento chave. Para aprofundar este aspecto vamos definir as noções de **encontro** e de **vínculo**.

Encontro refere-se ao campo de intensidade que se gera entre pessoas (no nosso caso, professor-aluno) e de cada um consigo mesmo, onde prevalecem o inédito, o criativo e o contato. Continuando com Pichón Rivière, o **vínculo** é entendido como uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e o processo de interação onde em lugar de aprendizagem e comunicação desenvolve-se dois processos fundamentais, que são os processos de comunicação e de aprendizagem.

“Para a aprendizagem, como processo vital do ser em situação, a comunicação vai ser o trilho por onde transita a aprendizagem” (Pichón Rivière, *ibidem*).

Referente a aprendizagem Pichón Rivière desenvolve a “técnica operativa de grupo”, conceito que articula conflitos e aprendizagens. Mais tarde ele usa para referir-se a essa técnica, “concepção operativa”, onde se intenta uma teoria da aprendizagem e a comunicação.

Um dos principais aportes de Pichón Rivière, é ir pensando sempre em uma prática intensa onde os níveis de superfície e profundidade não se separam, são contínuos. Como na “Guitarra Negra” de Alfredo Zitarrosa, onde a afetividade e o pensamento, a profundidade e a superfície, conjugam-se. É a profundidade que nos põe a pele de galinha por algo que estamos aprendendo e compreendendo.

Mais adiante fala da teoria de câmbio, ligada a noção de prática e ação. Traça a idéia de crise como um momento e a idéia de câmbio como permanente em um processo-aprendizagem de sujeitos e de grupos. As crises desencadeiam nos sujeitos estados de ansiedade, que junto a cada logro operam como embates de câmbio.

Seguindo a linha de convergência de aprendizagem e conflito, a adaptação ativa à realidade que se daria: como aprender a pensar, onde a aprendizagem é uma apropriação instrumental da realidade para modificá-la. Começa haver uma planificação ao redor do trabalho grupal. A situação grupal passa a ser um instrumento de trabalho a partir de sua elaboração.

Estabelece-se o grupo como um instrumento primordial de trabalho e pesquisa. Enquanto se trabalha, se produz; pesquisando e realizando uma intervenção ao mesmo tempo. A tarefa consiste em desbloquear os fluxos comunicacionais e construir um suporte

que possibilite resolver a dissociação que se estabelece entre os fluxos de informação e os fluxos afetivos.

Segundo Pichon, a relação de vínculo nos permite trabalhar a relação existente entre as culturas sociais. Isto é, meter dentro do vínculo a dimensão social histórica. Ele não trabalha com esses termos mas trabalhou com a profundidade que deram seus seguidores e seus dissidentes.

O circuito, o processo que se da na relação dialética nos distintos níveis se repete e vai expressar-se nos diferentes momentos configurando-se a totalidade de uma situação conflitiva. Em uma situação educativa concreta, estabelece-se um vínculo professor-aluno. Se o vínculo relacionar for conflitivo que perturbe o processo ensino-aprendizagem é saudável esclarecer os possíveis motivos criados pela incomunicação com a finalidade de criar um clima harmonioso para continuar com normal processo educativo. Todos os atores envolvidos: aluno-professor- grupo serão beneficiados. O ensinar e o aprender se transforma em um par indissolúvel, que Pichón fala de “distância óptima”, para que se dê a possibilidade do que convoca-se a ambos, seja realizado. Se realiza para ambos, nos níveis que a cada um lhe cabe.

O professor aprende uma vez mais como deve guiar ao aluno ou ao grupo e os alunos ensinam ao professor como eles recebem a informação. Aparece assim uma troca de roles: o professor aprende e os alunos ensinam. Bleger (1966), cria, inventa e usa o termo “enseñaje” para designar este fenómeno. Os alunos aprendem a ensinar em essa situação determinada.

Metodología de Pesquisa

Caracterização de pesquisa

Esta pesquisa situa-se dentro de paradigma qualitativo em que se caracteriza por ser local, não generalista e busca contextualizar o fenómeno.

A metodologia é de cunho etnográfico, é voltada para análise da interação em sala de aula, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e também é a tentativa de descrição da cultura.

O professor etnográfico encontra-se diante de diferentes formas de interpretações da vida, forma de compreensão do senso-comum, significados variados, atribuídos pelos participantes, às suas experiências e vivências e tenta mostrá-los aos possíveis leitores.

O uso de este tipo de pesquisa aproxima cada vez mais perto das formas de

compreensão da realidade de seu grupo estudado, o professor vai partilhando com seus alunos os significados.

Em outro extremo há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, que a identifica como aquela que não inclui números, isto é, sinônimo de não quantitativo.

Estudo etnográfico é verificar, se a pessoa que lê esse estudo, consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo.

O uso da etnografia em educação, envolve uma preocupação em pensar no ensino-aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo, e relacioná-lo com as extensões fora dos mesmos.

A professora-pesquisadora abrange pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta de dados e de sua apresentação. Em esta perspectiva, entende-se o comportamento humano em sua totalidade, dentro do quadro referencial em que os participantes interpretam pensamentos, sentimentos e ações. Também ela procura encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos estudados, (observados) mantendo uma visão objetivada do fenómeno, em uma posição ímpar para compreender e explicar esses comportamentos.

Um bom etnógrafo, segundo Hall (1978, apud Lüdke e André 1986), apresenta algumas características essenciais, fruto da suas experiências na área e são as seguintes: ser capaz de tolerar ambigüedades, de trabalhar sob sua própria responsabilidade, inspirar confiança, pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma, aos outros, madura e consistente a ser capaz de guardar informações confidenciais.

Além de todas essas qualidades e decisões a tomar, a pesquisadora se defronta com a difícil tarefa de seleccionar e reduzir a realidade sistematicamente e para isso, é preciso possuir um arcabouço teórico para reduzir o fenómeno em seus aspectos mais relevantes e conhecer várias possibilidades metodológicas, para abordar a realidade e compreendê-la melhor.

Se geralmente o foco de interesse do etnógrafo é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação centro do professor-etnógrafo é com o processo educativo de grupos, em um contexto sócio-cultural determinado.

A pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas, etc.

O estudo dos fatos e dos processos realizam-se através de sua comparação temporal da situação social e da comparação das relações e interações dentro da sala de aula e em suas extensões.

Esta pesquisa passa por três etapas: **exploração, decisão e descoberta**.

As principais características que esta pesquisa apresenta são:

- Tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- A preocupação com o processo é maior que com o produto.
- Os focos de atenção do pesquisador estão no significado que as pessoas dão a sua vida e às coisas.
- Aproveitamento dos resultados dos mesmos participantes.
- Beneficia de imediato e em forma direta à comunidade.
- O processo é educativo e dialético.
- Tem implicações dialógicas.
- Une a teoria com a prática social.
- Fomenta a produção de conhecimento.
- É permanente; cria a necessidade de investigar.
- Nunca está isolada da ação.
- Realiza-se através de uma óptica desde dentro e de abaixo.

População alvo

O grupo.

Está formado por 15 alunos de 2ª e 3ª série do Ensino Médio e assistem à aula de PLE de forma voluntária sem nenhum tipo de pressão dos pais² e pertencem as zonas carenciadas.

Cada aluno encerra em si, uma história pessoal carregada de motivações e atitudes que os levou a integrar esse grupo. Podemos defini-lo como homogêneo, apresentando as seguintes características:

Faixa etária: 13 a 15 anos.

Série: 2ª e 3ª do Secundário

2. Segundo informação dada pelos pais dos alunos em reunião com a professora, na quinta-feira, 6 de maio de 2004.

Sexo: 12 meninas e 3 meninos

Nível sócio-económico: médio a baixo.

Frequência de aulas: duas vezes por semana.

Dias: terça e quinta

Horários: 16.45 a 18:15 horas

Duração: abril-novembro 2004

A ação docente em qualquer nível que se pratique, exige um profundo conhecimento dos problemas e dificuldades que acarreta a atividade grupal. Quando guiado positivamente o grupo constitui-se em um poderoso motor da aprendizagem coletiva e individual.

O êxito ou o fracasso da professora dependem em grande medida de sua capacidade para organizar o grupo, orientar sua atividade, compreender suas tensões e ajudar a resolvê-las.

As principais funções positivas do grupo foram introduzidas pelo sociólogo Emile Durkheim, fundador da Sociologia francesa moderna, a fins do século XIX, e continuam em vigência na visão de outros estudiosos da matéria. Brevemente expostas são:

A- Favorecer o desenvolvimento psico-social dos participantes oferecendo-lhes do contexto necessário dentro do qual tem lugar, o desenvolvimento intelectual e emocional.

B- Atua como agente socializador fundamental, formador do caráter humano (social).

C- Propicia sustento e oportunidade para lograr intimidade e resposta emocional.

Assim como o grupo apresenta funções positivas, ao mesmo tempo pode oferecer em certas circunstâncias: restrição, inibição e até anulação em sua força de coesão que são vistas como disfunções.

Todos temos experimentado essas tendências contraditórias em nosso próprios grupos: desejamos ao mesmo tempo pertencer a eles mas também deferenciar e proclamar nossa individualidade.

Um aspecto a salientar é que o comportamento depende da natureza da tarefa a realizar e da índole da percepção que tenha o aprendiz a respeito de sua relação com o grupo. A conduta manifesta pode diferir das estimulações internas. A presença de outros pode não facilitar, senão mais bem deprimir o nível de produção do aluno, como todo aprendiz tímido pode certificar.

As tarefas focalizam principalmente o significado, os participantes selecionam os recursos lingüísticos que se adequam à ação e involucram os mesmos mecanismos psicolingüísticos que operam na vida real.

As tarefas têm um produto claramente delimitado e desenhado para a ação.

No discurso de natureza conversacional o aluno tem a oportunidade de risco lingüístico e precisa de andamiagem co-participativo para comunicarse.

Outro aspecto a salientar é que o efeito do grupo sobre o indivíduo não se acha limitado só às funções racionais e de conhecimento. Existe, além disso, uma grande influência dos sentimentos e na vida emocional de cada um dos integrantes.

O grupo possui uma cultura que pode variar, embora, seja pequena e imcompleta é reconhecível. Essa cultura grupal se contitui através de significados comuns, de formas de definir as situações e de normas de crenças e de comportamento. As normas ajudam a identificar e a definir o grupo. Ajudam a estabelecer o status do indivíduo dentro da sociedade em si. Dão sentido, ou definem as situações e colaboram assim a que o indivíduo possa entender-se ou avançar-se à realidade ambígua.

Definição de instrumentos de pesquisa

Para ser viável esta pesquisa, a professora precisou percorrer as três instâncias anteriormente mencionadas (exploração- decisão e descoberta), com a finalidade de confrontar os dados coletados e as evidências, as informações sobre o assunto tratado e o conhecimento teórico acumulado ao respeito.

Os instrumentos utilizados para coletar dados foram os seguintes:

- Observação participante do professor através de notas de campo e diários.
- Gravação de aulas em áudio e transcrição de trechos mais relevantes.
- Diário de alunos explicitando suas vivências.
- Entrevistas retrospectivas com alunos. (Base: tópicos determinados pelos diários do professor, dos alunos e gravações.)
- Questionário sobre o contexto escolar. (informação sobre os alunos)
- Entrevista com outros professores.

Interpretação global

No contexto de nossa pesquisa, as atividades realizadas na sala de aula, partiram de duas propostas fundamentais.

A primeira foi o diagnóstico pedagógico realizado pela professora do grupo e a segunda surgiu como conseqüência da primeira: o contrato pedagógico ou didático elaborado conjuntamente entre ambos agentes sociais.

O contrato didático voltou-se o eixo que traçou o carril de trânsito da interação e as marcas do sucesso da aprendizagem (100% de alunos aprovados na passagem de grau).

Avisoramos um círculo virtuoso dentro do processo de integração grupal: quantas mais aulas eram gravadas e escutadas, melhor era a competência comunicativa, mais desejavam gravar e escutar suas vozes e ocorrências para comprovar seus aprimoramentos.

A ação de ouvir-se no gravador permitiu dissipar a “fantasia” de “robo” que pode dar-se se há um elemento estranho na aula. Em este caso seria o gravador, que ao ser retirado pela professora podia fomentar dita fantasia. A permissão de ouvir e ouvir-se na fita gravada, facilitou que se apropriassem do fato e veiculizassem a posterior comunicação.

Assim instalou-se uma gerência dinâmica em espiral dialética. Até que um dia suscitou-se uma interrupção na comunicação, uma crise, um dilema que acabou em uma resposta negativa implícita. Os alunos não gravaram suas vozes, não responderam à pergunta. Limitaram-se a rir e passar-se o gravador um ao outro, de mão em mão. Só dois alunos, os últimos da roda responderam e gravaram a resposta. A professora em sua função de coenadora do grupo deve marcar a ação, - segundo a teoria operativa,- interpretar as motivações dos alunos e esclarecer o aspecto dilemático do aqui e agora. “O significado é entendido como sendo negociado pelos participantes” (Almeida Filho, 1993).

Sem dúvida alguma a atmosfera da sala de aula depende em grande parte da qualidade como o professor relaciona-se com os alunos.

Os alunos tiveram uma atitude de sabotagem de resistência passiva à tarefa (gravação) em resposta à sensação de incumprimento e/ou transgressão de um dos pontos do convênio estabelecido no contrato.

Este foi o chamado de atenção para a professora observar e observar-se e assim continuou nosso trilhar na pesquisa.

O aprendiz adolescente se vê irresistivelmente empurrado para o grupo na sua luta contra a incerteza. Em plena euforia de liberação e individualização procura um apóio no grupo e trata de conseguir sua autonomia.

Nosso grupo, como todo grupo de adolescentes, em todas as áreas apresenta e representa a expressão de uma crise. A atitude negativa ou agressiva é socializante porque o grupo absorve essa atitude e por seu dinamismo de oposição dá ao aprendiz a serenidade

que ele precisa. Baixo essa proteção ele começa a desenvolver sua autonomia.

No livro *Inteligência Emocional*, Goleman (1996) expressa que qualquer técnica didática ou estratégia aplicada no processo ensino-aprendizagem, “um bom rapport”, estabelecido entre professor-aluno é o melhor disparador para que o conhecimento constituído seja eficientemente assimilado.

O grupo sempre depositou confiança na professora e o “filtro afetivo” (Krashen 1982) esteve positivamente configurado. A professora atuou sempre como agente de câmbio, criou uma relação operativa de transformação social que produziu um enriquecimento na interação da mesma.

A relação entre a estrutura social e a configuração do mundo interno do aprendente foi abordada através do vínculo afetivo.

Através da observação constante e sistemática compreendemos que o aluno liga-se com “o outro” criando uma construção particular chamada vínculo (mais de um em toda relação).

O vínculo que prestamos maior atenção foi o afetivo através da relação grupal e individual.

Abordamos na nossa pesquisa interdisciplinar a teoria do vínculo que trata de um tipo de conhecimento psicodinâmico (Pichón Rivière, 1976). Observamos e analisamos as tensões, medos, ansiedades e expectativas frente aos integrantes do grupo incluindo o individual.

O grupo operativo através da coordenadora (professora), assinala a tarefa e visualiza os emergentes que apontam aquilo que denuncia uma dinâmica grupal latente, que determina o impacto emocional causado pela resistência ao câmbio.

Mediante a pedagogia lingüística podemos observar, descrever, avaliar e modificar nossa atitude pedagógica na área de ensino de PLE.

O fato de perceber mudanças no comportamento do desempenho de atividades, autorizou à professora procurar alternativas palpáveis que encaminhassem positivamente o comportamento observado dos alunos.

Os conhecimentos da professora facilitaram à compreensão acerca do processo da dinâmica grupal, na interação dos integrantes da sala de aula, levando o agir de forma mais coerente, efetiva e produtora.

O vínculo afetivo adequado referiu-se à continência e resposta confirmatória às necessidades observadas e sentidas pelos alunos.

Considerações finais

Apressentou-se na interação professor-aluno uma situação conflitiva. Foi preciso observar e pesquisar a causa, o como, o quando, e o por quê da crise afetiva que originou o conflito.

Para resolver o problema tivemos (professora e alunos), de fazer uma adequada leitura da realidade e pesquisar a crise a fim de modificar essa realidade, perante estratégias comunicativas. Para isso partimos de um objeto real: a sala de aula em interação dinâmica professora-alunos e o conjunto social dentro de um esquema sempre em espiral. Não há nada rígido. Se o grupo modifica-se, também modificam-se os integrantes: o vínculo professora-alunos e a sociedade.

O ênfase esteve na interação do núcleo com sua estrutura, entendendo-se por núcleo o vincular e por estrutura o grupal. O método didático que abrangeu a espiral do conhecimento, entre outros, foi instrumentalizado principalmente pelo contrato didático.

Mediante o emprego de este método, além de outros, ajudaram à produção do conhecimento.

Através de teorias interdisciplinares facilitou-se a compreensão da situação concreta a pesquisar. A principal função de nossa pesquisa versou em poder demonstrar mediante os fatos da prática cotidiana, a importância de criar um vínculo afetivo adequado na interação aluno-professora, na primeira fase da aula favorecendo à comunicação oral e conseqüentemente à aprendizagem da L-alvo.

Esta pesquisa ajudou à professora superar suas próprias contradições, avaliar e avaliar-se e até questionar-se na sua prática docente. Esta atitude autocrítica contribuiu a uma maior coerência e eficácia na sua experiência pedagógica, de modo que ao aceitar interpretações diferentes da sua, está contribuindo para o desenvolvimento do pensamento autônomo do aluno. Acredita-se esta pesquisa como uma lição de vida, como uma mensagem para os profissionais da área, no sentido de procurarem libertar o aluno de suas angústias e permitir-lhe atingir um sadio saber de si e do mundo, de forma de construir com liberdade e criatividade o seu conhecimento.

Esta pesquisa abre as portas para continuar realizando outras investigações, caso de avaliação para obter passagem de um nível a outro sem exame final, somente em base as qualificações do nível em curso³.

3. Segundo a 8ª Série do Questionário aplicado aos alunos em esta pesquisa, responderam o 100% que mudariam o sistema de exame.

A interlíngua e o tratamento dos erros na produção escrita em alunos adolescentes aprendizes de português língua estrangeira.

SUSANA SOSA

1 - INTRODUÇÃO

Linguas tipológicas ou geneticamente próximas como o Português e o Espanhol são consideradas falsamente como fáceis de serem aprendidas e ensinadas. A gama de fenômenos de aquisição e aprendizagem não acontecem nos contextos de línguas mais distantes.

Nessas condições de proximidade, o aprendente da língua-alvo, embora de forte progresso no início, tende a estacionar logo, numa interlíngua baixa característica, o Portunhol. Essa proximidade, esse “quase-falar”, na acepção de Almeida Filho, pode gerar uma sensação enganosa de facilidade no aprendiz e ele pode não se dar conta da diferença fugidia entre a língua-alvo e a sua língua materna (Almeida Filho, 1995), incorrendo em uso inadequado do Português, mesmo em estágios mais avançados do processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto o monolingüismo caracteriza-se por envolver apenas um sistema lingüístico, a interlíngua inclui padrões de vários sistemas em contato, o da língua materna,

o das outras línguas que porventura se conheçam, mais o da língua alvo, aquela que se pretende dominar (Mozzillo, 2002).

Neste estudo pretendo investigar a presença da interlíngua nos trabalhos escritos de um grupo de alunos adolescentes, de 2º ano de PLE. Além disso vou considerar os erros que aparecem na sua produção escrita, procurando realizar um estudo das faltas mais comuns que se apresentam nos textos escritos produzidos pelos alunos.

A observação do grupo, as gravações em fitas de áudio do acontecido na sala de aula, os questionários, as entrevistas com os alunos e os diários dialogados dos aprendizes completaram este estudo que resultou muito interessante, levando à reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem para a otimização da prática educativa.

2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Falando de ensino de línguas, especificamente português para hispanofalantes ou espanhol para lusofalantes, não podemos esquecer que a proximidade entre ambas cria o que nós podemos chamar de benefício da aprendizagem, mas que nos estágios mais avançados torna-se uma dificuldade. Isto acontece porque a proximidade e semelhança decorrente contribuem para uma compreensão no começo, colocando o aluno como falso iniciante. Quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é a cometer erros que podem se tornar fossilizáveis dentro da interlíngua criada pelo aprendiz.

Ferreira (1997) considera que se tratando do falante de Espanhol em sua trajetória do Português, observam-se alguns aspectos que podem ser considerados contraditórios. O fato de serem línguas irmãs, nossa primeira tendência é a considerar a semelhança entre as línguas como um elemento favorável à aquisição.

Mas se por um lado a semelhança facilita o entendimento, por outro lado, não deixa que o falante se comunique sem as constantes interferências de sua língua materna e do próprio sistema interlingüístico em construção.

O fato é que o falante de espanhol, geralmente, não supera essa fase inicial de interlíngua, uma vez que ela satisfaz suas necessidades imediatas de comunicação. É quando pode ocorrer a fossilização, que é considerada a “cara feia” do Portunhol. (Almeida Filho, 1995). Mas também está a cara bonita do Portunhol onde se percebe a convergência cultural, social ou psicológica com relação a nova língua.

Colin Rodea (1990, in Ferreira, 1997: 143) define o Portunhol como “a expressão mais imediata do contato entre as línguas portuguesa e espanhola” e que no processo de

adquisição/aprendizagem pode ser observado como um estágio de interlíngua muitas vezes com níveis de fossilização bastante acentuados.

A Lingüística Aplicada tem se dedicado a realizar estudos com relação à interlíngua baseados nas pesquisas sobre a análise contrastiva e a análise de erros. Os antecedentes podem ser ubicados no ano de 1945 com Fries.

Na década seguinte, dentro da psicologia behaviorista surgiu a análise contrastiva, cujo objetivo era pedagógico, ou seja prever os erros dos aprendizes como consequência da língua materna para tornar o ensino mais eficiente e predizer as dificuldades em sintaxe, semântica e fonologia. Robert Lado (1957) foi o precursor da análise contrastiva (Ferreira, 1997).

No final da década do 60 passa-se a uma mudança de enfoque, e a preocupação com o ensino dá lugar a preocupação com a aprendizagem. Isso aconteceu a partir de 1967, e teve a Corder como um de seus principais expoentes.

Corder foi também o primeiro lingüista a observar que a análise contrastiva muitas vezes não previa erros que aconteciam na aquisição de uma L2 e que os erros dos aprendizes são sistemáticos e reveladores de uma competência transitória em relação a língua alvo.

Schmitz (1991, in Ferreira, 1995) enfatiza a validade da análise contrastiva, dado que os sistemas lingüísticos de nossas línguas irmãs oferecem subsídios confrontativos que podem contribuir para impedir a formação do Portunhol, praticamente uma nova língua.

Em 1972, Selinker admite a existência de uma estrutura psicológica no cérebro que atua no processo de aprendizagem da L2 e propõe o nome interlíngua, para definir sistemas intermediários entre a língua materna e a língua-alvo, e que possuem características próprias sendo influenciados não só por transferências da língua materna como por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua (Ferreira, 1997).

Selinker e outros falam das características dessa IL: estabilização, intelegibilidade mútua, reincidência de erros e a sistematicidade (Moita Lopes, 1996a).

Adjemian (1976, in Moita Lopes, 1996a), acrescenta também que os únicos dois elementos que são típicos das ILs são a permeabilidade (permitir a penetração de regras da LM ou a generalização imprópria das regras da LA) e a reincidência (a reaparição regular de itens fossilizados).

Segundo Lombello (1983, in Ferreira, 1995) na etapa inicial de aprendizagem de Português por falantes de Espanhol acontece uma mistura de elementos lexicais

(principalmente nomes e verbos) sobre a estrutura do Espanhol. A presença desses elementos lexicais não é reconhecida pelo aprendiz como pertencente a um dos sistemas, dificultando a possibilidade de atingir a LA.

Nos primeiros momentos da aprendizagem, o erro quando acontece, é desconsiderado, dado ser essa possibilidade de se comunicar na nova língua, ainda que imperfeitamente, o objetivo atingido. Mas o que acontece mais tarde? O erro, mesmo que passe a ser indicado pelo professor, nem sempre resulta realmente corrigido (Cariello, 2000).

Segundo Santos Gargallo (1999), estudos empíricos demonstraram que a interferência com a LM constitui uma das fontes do erro (com uma porcentagem que oscila segundo os autores, entre 30 e 50 % principalmente se tratando de línguas próximas). Existem outras causas que também têm importância na produção do erro como são: a generalização das regras da LA, o desconhecimento ou aprendizagem incompleto do sistema, as estratégias de comunicação e os materiais e procedimentos didáticos empregados.

Quando o aluno intenta se comunicar na nova língua se confronta com problemas devidos a carências em sua competência comunicativa e tem que empregar estratégias de comunicação. As soluções aos problemas são bem diferentes e estão refletindo a idiosincrasia própria da interlíngua de cada aluno.

Temos duas grandes estratégias: a) estratégias de redução em que os alunos adoptam um sistema reduzido evitando o uso de estruturas e vocabulário insuficientemente automatizado que podem levá-los ao erro; b) estratégias de expansão que refletem uma atitude positiva para se poder comunicar. Os alunos podem empregar palavras da LM ou de outras línguas. Também podem fazer uso da interlíngua e até criar palavras novas (Santos Gargallo, 1993).

3- METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de natureza interpretativa de cunho etnográfico, na qual “busca-se a intersubjetividade (convergência) através da triangulação de pontos de vista, de instrumentos de coletas de registros, etc. Convive-se com o pressuposto da subjetividade” (Cavalcanti, 1990: 44). Para poder interpretar o que acontecia no grupo tão apropriadamente como se eu fosse um membro mais dele, visitei a aula em seis oportunidades (uma hora cada) e realizei a observação da turma para poder entender as regras, os costumes e as convenções que governavam a vida do grupo analisado (Ludke e André, 1986).

A observação supõe que o pesquisador tem sempre um grau de compenetração com a situação estudada, sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno e completar as informações coletadas através de outras fontes (André, 1998).

Além da observação direta do grupo, empreguei diários dialogados dos alunos, gravações em áudio de entrevistas realizadas aos aprendizes e à professora e questionário respondido pelos alunos.

Nos diários os alunos se expressam de uma maneira descontraída, revelam opiniões e até servem para esclarecer malentendidos porque eles se expõem mais livremente (Morita, 1997).

Esses diários não foram corrigidos pela professora da turma o que me permitiu observar os erros levando em conta as preocupações das alunas entrevistadas e poder observar alguns tipos de desvios mais frequentes na turma, excluindo os erros verbais.

Na totalidade do corpus estudado, os verbos foram os que tinham mais frequência de erros, mas nos diários dialogados, talvez, como não eram corrigidos, além de verbos apresentavam outros erros que não se deram no resto das produções escritas. Antes que os alunos realizarem seus discursos escritos, sempre existia um trabalho para motivar a atividade escrita, pelo qual não se apresentavam quase faltas, a exceção nas formas verbais.

Além disso foram necessárias realizar entrevistas com a finalidade de esclarecer aspectos do questionário e dos trabalhos, que não tinham clareza para mim. As alunas que se ofereceram para este estudo desejaram se comunicar em Espanhol com a finalidade de dar transparência a suas respostas num assunto importante para elas: a correção do seus erros. As entrevistas foram gravadas em fitas de áudio.

Também analisei discursos escritos de distintos géneros realizados pelos alunos no decorrer do ano: carta informal, comentário de um vídeo, comentário de uma música, troca de estilo discursivo, comentário de um texto informativo.

Resultou muito valiosa a entrevista com a professora sobre como ela considerava o erro, as atitudes observadas nos estudantes nas aulas de PLE e sua reação perante as faltas e também como ela agia na presença dos desvios dos aprendizes.

Tenho aulas gravadas do trabalho da professora, no aquecimento das tarefas escritas dos alunos nas que é possível captar, depois, sua atitude nas correções dos trabalhos escritos no dia-a-dia e nas provas. Considerei a fita na que a professora realizou a correção de uma prova, pois achei que seria a amostra mais interessante.

A obtenção dos dados descritos, obtidos no contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, procurando retratar a perspectiva dos participantes (Lüdke e André, 1986).

Meu trabalho foi realizado numa turma de 15 adolescentes (10 alunos e 5 alunas) do 2º ano de estudo de PLE. Os alunos pertenciam ao grupo socio-econômico médio e assistiam à aula por sua vontade ou à vontade de seus pais, mais principalmente eles gostavam da língua portuguesa ou estavam pensando que com a advinda do MERCOSUL, seria muito importante esse conhecimento. Isso foi essencial para captar que todos eles tinham desejos de estudar PLE.

Como pesquisadora externa observei que os alunos, ao compartilhar trabalhos nas aulas de PLE, e cumprir com alguma tarefa especial, se sentiam mais responsáveis, não só com a nova tarefa que eles tinham que executar na aula, mas também no próprio estudo da língua. Isso era muito positivo, encorajava os alunos e permitia que os objetivos lingüísticos-comunicativos estivessem sendo atingidos, cerne isso, do ensino das línguas.

4 - ANÁLISE DOS DADOS

Desde o começo do ano os alunos foram acostumados a escrever os diários de aula, feitos na casa, e depois lidos (alguns deles) para os colegas e para a professora na aula seguinte. Todos davam a sua opinião e corrigiam ao colega caso assim acreditassem.

Ao estudar os diários dos alunos, achei importante entrevistar à professora com a finalidade de ter uma compreensão melhor dos trabalhos realizados pelo grupo.

Ela achava que os diários eram “um elemento muito rico para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa...o fato de eles saberem que esses diários não serão corrigidos, favorece que possam escrever à vontade...”

ENTREVISTA AOS ALUNOS

Depois de ler os diários dos alunos, considerei interessante falar com eles, numa conversa informal e descontraída, onde eles já estavam me fazendo sentir uma mais da turma. Assim perguntei:

1) Alguns de vocês escreveram pouco cada dia, por que foi assim? As respostas dadas podem se agrupar em duas categorias:

a) Respostas de alunos que sempre escrevem pouco, ainda em sua LM e acham difícil se comunicar por escrito.

b) Respostas de alunos que desejam e gostam de se comunicar e ainda sem conhecer bem a LA, empregam expressões de sua LM porque têm certeza que vão ser entendidos.

Talvez os alunos da categoria a) poderiam ser agrupados segundo Faerch e Kasper (1983, in Santos Gargallo, 1993) na classificação de alunos com atitude negativa, ao considerar insuficiente sua competência lingüístico comunicativa. Mas, lendo seus breves trabalhos podemos ver que há comunicação, que são compreendidos.

No grupo b) estariam os alunos com uma atitude positiva, procurando aplicar uma estratégia alternativa que lhes permita resolver a situação de comunicação.

É muito importante incentivar o uso de estratégias comunicativas para que o aluno da L2 saiba que na comunicação efetiva, não é imprescindível que a produção lingüística seja sempre correta, em termos da L2 (Ibidem).

Segundo Morita (1997:99), os diários dialogados “não são apenas instrumentos de análise do processo de aprendizagem, mas também um instrumento de aprendizagem com múltiplas possibilidades”.

“O foco na interação faz com que o aprendiz se preocupe em construir uma mensagem real. Assim, não há necessidade de dar itens gramaticais primeiro para depois praticá-los. Ao avançar na troca dos diários dialogados, o aluno se interessa por saber maneiras mais adequadas de transmitir seus pensamentos, tornando o estudo da forma gramatical mais significativo como parte do discurso” (Ibidem: 102).

Mas pensando em aqueles alunos que não gostam de escrever ou são mais temerosos o professor deve constantemente incitá-los, encorajá-los para que possam se superar.

Também perguntei:

2) Que problemas vocês acharam no momento de escrever os diários?

As respostas dadas com maior frequência foram:

- Problemas nos tempos verbais.
- Desconhecimento de vocabulário.
- Acentuação.
- O uso da “Ç”

QUESTIONÁRIO

O objetivo foi averiguar quais seriam as respostas aos questionamentos levantados em contexto comunicativo.

Procurei verificar:

- como os alunos esperavam que seus erros fossem corrigidos;
- como eles percebiam os procedimentos empregados;
- que aspetos eram de seu interesse para serem corrigidos

O questionário foi elaborado com base não só na temática da pesquisa, como também em dados bibliográficos sobre o assunto, tirados da Richards e Lockhart (1998). Foi feita a análise individual desses dados que levou a fazer uma outra pesquisa (entrevista). Se bem a minha pesquisa era de caráter qualitativa, achei interessante fazer uma interpretação quantitativa dos resultados obtidos no questionário, para uma melhor visualização dos resultados do grupo.

COMENTÁRIO

Posso inferir que os alunos gostam de estudar a língua, estão preocupados por ter uma boa pronúncia para poder se comunicar melhor, e nas produções escritas consideram que é bom trabalhar para melhorar os erros, aceitando as propostas sugeridas no questionário.

A maioria preferiu uma correção coletiva que considerasse os erros gerais do grupo.

Mas, repensando nos questionários em geral, as respostas não têm muito como confiar, porque quem responde vai responder o que ele acha o que a outra pessoa quer ouvir.

Refletindo nisso achei importante ter uma entrevista com só três alunas da turma, falar sobre o questionário feito, quais das correções elas acharam relevantes, que outras observações gostariam de que a professora tivesse feito etc.

Foram perguntas abertas e feitas com o objetivo que as alunas se expressarem livremente. As respostas foram originais, partindo totalmente das informantes e ao serem estudadas surgiram novos questionamentos que não estavam previstos. Tais respostas servirão de subsídios para reflexões e futuras pesquisas.

As três alunas coincidiram em sua preferência pela correção que considerasse os erros que pudesse ter todo o grupo e percebi que elas estavam se referindo as correções de trabalhos feitos nas provas.

Os erros que elas consideravam de importância e tinham vontade de corrigir eram os gramaticais (segundo elas: tempos verbais, ortografia, acentuação, palavras misturadas com o Espanhol, palavras inventadas etc.)

O estudo dos possíveis “erros” nos trabalhos escritos dos aprendizes, levando em conta quais eram as preocupações das alunas enquanto aos mesmos, foi realizado no

corpus coletado, formado por produções de diferentes gêneros textuais escritos no ano (carta informal, comentário de um vídeo, comentário de uma música, troca de estilo discursivo, comentário de um texto) e nos próprios diários dialogados dos alunos.

Uns dos erros mais comuns nos alunos adolescentes do 2º ano do PLE foram os da interferência da LM, mas que não impediam a comunicação. Justamente, este tipo de interferência é possível de se fossilizar, como já falamos.

Esses erros baseados na transferência lingüística são basicamente erros interlingüísticos segundo a classificação de critério etiológico-lingüístico apresentado por Santos Gargallo (1993).

Não devemos esquecer que nos trabalhos escritos os alunos têm a oportunidade de evitar aquelas estruturas nas quais sentem-se inseguros e não é fácil saber se não sabem ou têm problemas para usá-las (Ibidem).

TRANSFÊRENCIAS DA LM PRESENTES NOS DIÁRIOS DIALOGADOS, EXCLUINDO AS FORMAS VERBAIS.

Nos diários dialogados observei só transferências não verbais porque neles os alunos escreveram totalmente livres sem ter nenhum trabalho prévio feito pela professora. De esse modo aconteceram erros muito diferentes e em todas as estruturas lexicais. Embora, as produções escritas tinham um trabalho prévio que contribuiu a que o aluno diminuísse a suas faltas.

Também considerei se existiam erros “globais” (afetam à estrutura sintática) e erros “locais” (afetam ao léxico principalmente). Segundo Burt e Kiparski (1972) em Santos Gargallo (1993), só os erros “globais” afetam a comunicação pelo qual posso dizer que os trabalhos dos alunos tinham erros “locais”.

Se bem os aprendizes não tinham problemas de comunicação e o leitor podia entender a mensagem perfeitamente, e levando em conta a preocupação das alunas entrevistadas pelos erros que elas consideravam gramaticais, os analisei.

O VERBO

A dificuldade maior que o verbo apresenta é a flexão ou seja a mudança, geralmente no final da palavra, para indicar número, pessoa, modo, tempo e voz.

A professora da turma também achou que a dificuldade maior na escrita de seus alunos estava no uso dos verbos.

Considereei a seguinte classificação dos erros nos verbos:

Espanhol – Transferência das formas verbais próprias do Espanhol.

Português – Erros nas formas verbais próprias do Português

Espanhol/Português – Erros nas formas verbais com elementos da LM e da LA

Sem dúvida, em todo o corpus estudado, os verbos eram o problema maior desta turma de alunos adolescentes de 2º ano do PLE. Não só a transferência das conjugações da própria língua espanhola (*encuentran, llegaron, etc.*) mas também erros da língua alvo (*diss, pido* etc). Alguns deles fazem uma escolha que mistura elementos da LM e da LA, geralmente a raiz é tirada do Espanhol e a desinência do Português (*llegam, escribi* etc.).

Falando dos modos verbais, o mais usado é o Indicativo, principalmente nos tempos Presente, Pretérito Imperfeito e Perfeito dos quais tiramos amostras dos erros que aconteciam. Tanto o modo Indicativo quanto o Imperativo foram estudados no primeiro ano do curso. O emprego do Imperativo aconteceu nas cartas informais, sem erros.

O modo Subjuntivo, no tempo Presente foi estudado no segundo semestre do 2º ano, mas o Imperfeito do Subjuntivo vai ser estudado no 3º ano porém, dois alunos o empregaram fazendo mais valiosas suas produções textuais.

Neste 2º ano também foram estudados o Futuro do Presente e o Futuro do Pretérito, porém não foram muito empregados nas produções escritas dos aprendizes.

O Pretérito mais que Perfeito Composto está no programa do 2º ano (no segundo semestre) contudo nenhum estudante o usou.

Só um aluno empregou um verbo por outro (*estar por ter*).

ACENTUAÇÃO

Na amostra do corpus não apareceram grandes problemas na acentuação das palavras escritas. É bastante comum que os alunos não coloquem acento, (o mesmo acontece na LM) ante a dúvida se a palavra leva ou não. Desde o ponto de vista comunicativo, ante a dúvida se a palavra leva ou não acento, é melhor não colocá-lo. Praticamente ninguém esqueceu o acento na forma verbal “*é*” (3ª pessoa do singular do verbo *ser* no tempo Presente do modo Indicativo). Também na maioria das palavras proparoxítonas os alunos colocaram o acento corretamente.

O TRATAMENTO DOS ERROS NA PRODUÇÃO ESCRITA

A professora não realizava aquela correção tradicional, com rigor excessivo, que pode desestimular alguns alunos, mas pode causar problemas quando não realizada, deixa

ansiosos aqueles alunos que apresentam uso elevado do monitor. Evidentemente o problema tem a ver com o estilo individual de aprender, pois alguns aprendizes têm necessidade de saber exatamente onde está o erro para tentar não cometê-lo novamente. (No questionário aplicado e nas entrevistas tidas com os alunos, muitos neste 2º ano de PLE julgavam que deviam superar os erros mas achavam isso difícil).

Segundo a professora, “a forma mais eficiente é a autocorreção, por que o próprio aluno percebe visualmente o erro por que aparece sublinhado, como no computador, e ele mesmo procura no dicionário como escrever bem e depois constrói uma frase com essa palavra”.

A professora fala que todos os alunos aceitam as correções sem nenhum problema pois eles fizeram um contrato didático desde o começo das aulas e as normas já estão instituídas (pouca correção, cocorreção, respeitar o turno do companheiro, dizer não quando um colega se equivoca, etc).

As alunas entrevistadas consideravam bem não ter aquilo todo vermelho, que a correção fosse discreta, mas uma delas pensou que talvez fosse pouca correção, pois ela não tinha certeza de não errar novamente.

5 - COMENTÁRIOS FINAIS

Se temos consciência de que a questão do ensino/aprendizagem da escrita é ampla e muito complexa em LM, também a temos para percebermos que as limitações e dificuldades assumem dimensões maiores quando se trata de comunicar na modalidade escrita em uma LE. Visto que escrever exige do aprendiz uma competência lingüística, o conhecimento de um outro registro da língua, bem como a ampliação da bagagem de seus conhecimentos, é inevitável que ainda que exista uma eficiente comunicação os desvios vão acontecer. Tais falhas deverão ser tratadas, mas como?

No assunto da correção do discurso escrito, podemos nos perguntar quanto devemos corrigir? Corrijo tudo em vermelho, por exemplo, e deixo o aluno maluco, ou não corrijo nada e deixo tudo “fossilizar”?

A literatura nesta parte é extremamente controversa e bem interessante de se ver. Estão aqueles que consideram que a correção idiomática é fundamental por isso os erros devem ser corrigidos procurando sua erradicação. Também estão aqueles que consideram que o importante é a capacidade de transmitir uma mensagem, e os erros são um aspecto característico da interlíngua (Santos Gargallo, 1999).

Os professores devemos ter em conta do que é corrigir e não esquecer que a correção está sempre associada a uma avaliação. Devemos empregar critérios de correção que tenham sentido para os alunos. Considerar as necessidades e objetivos do aprendiz, e seu desejo de ser ou não corrigido (Ibidem).

Se há interferência na comunicação, se não se consegue entender, aí é preciso corrigir.

Mas também devemos levar em conta a frequência e o foco pedagógico. Por exemplo se passamos várias aulas tratando o modo Subjuntivo e eles erram, então vale a pena parar e corrigir.

É interessante que haja “momentos” na sala de aula em que a correção seja o foco. Por exemplo “vamos fazer essa atividade para ver se vocês estão conseguindo usar as estruturas de pedir informação”. Aí o foco é o uso das estruturas e a correção desse uso.

No discurso escrito, ainda em aula um pouco numerosas, o positivo é corrigir junto com o aluno. Ou seja que vamos centrar mais nas tarefas que nos resultados, assim poderemos destacar as operações bem sucedidas e aquelas que não o são, favorecendo assim a reprodução consciente daquelas e a auto-correção das últimas.

Devemos conscientizar o aprendiz que não se escreve uma vez para sempre. A reescrita dos trabalhos é muito enriquecedora e aí o aluno terá a possibilidade de desenvolver estratégias de auto-correção. Acho que esta pode ser uma estratégia a ser aplicada por nós, professores, com a finalidade de estimular a criatividade de nossos alunos e encorajá-los a escreverem.

Primeiro o desejo de escrever, depois a correção dos possíveis erros.

A análise dos trabalhos tem de ser feita junto com o aluno com a finalidade de que possam criar as frases segundo seus intenções. Os alunos devem descobrir o tipo de erro produzido e como corrigi-lo. Ele exerce de esse modo não só sua competência lingüística mas também sua competência estratégica de correção.

Outra estratégia que a professora pode aplicar é, por exemplo colocar na lousa um texto errado, sem identificação, para efeitos de um trabalho de correção coletiva. Mas é muito importante que o aluno identifique seus próprios erros, e reconstrua o texto eliminando as faltas.

Mas cada aluno tem sua estratégia de aprendizagem e portanto sua necessidade de tratamento de seus erros. Na entrevista com as três alunas do grupo foi claro que cada uma preferiu tratar seus erros de um modo diferente; até a repetição das palavras erradas foi considerada, talvez por ser uma estratégia aplicada em outras LE ou na sua LM.

Se bem o trabalho da professora pode se considerar que atinge seus objetivos comunicativos, algumas idéias podem ajudar no tratamento dos erros e da forte intelingua vista principalmente nas formas verbais:

a) Dividir a turma em grupos de três ou quatro colegas e dar a cada grupo uma listagem de frases erradas.

b) Reescrever as frases de maneira correta.

c) Ler as frases corrigidas, por turno.

d) Se a correção da frase é correta o grupo ganha um ponto, se não é correta, outro grupo tenta. Vai ganhar o ponto aquele grupo que dê a resposta certa.

Outra idéia é:

Fazer uma escolha de vocábulos usados de um modo não muito específico e com a ajuda do dicionário, procurar outros significados mais precisos para esse contexto (Santos Gargallo, 1993).

Análise de erros na expressão oral de alunos de nível avançado

SIMONE DE SALLES GRAFFUNDER

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o erro oral no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) e como trabalhá-lo num grupo de alunos do nível avançado. Além disso, perquirir e desenvolver estratégias e técnicas para correção do erro oral de forma que o aluno não se sinta frustrado, levando-o à conscientização e à auto-correção.

A investigação foi realizada a partir de observações, análise de dados e entrevistas buscando detectar possíveis erros cometidos por influência da língua espanhola através de transferências ou interferências; e por fim, refletir sobre a prática do professor frente à correção de erros dos seus aprendizes.

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras vem gerando ao longo dos anos muita discussão por ser um processo complexo. Fazemos um breve comentário deste processo de acordo com a teoria da aquisição/aprendizagem de Krashen para línguas estrangeiras.

A aprendizagem de um língua estrangeira é adquirida através do lançamento de hipóteses, erros e acertos. É carregada de fenômenos previsíveis como a transferência, interferência, interlíngua e fossilização, principalmente no processo que acontece na aprendizagem do português por hispanoparlantes e vice-versa.

A observação das classes foi realizada em um instituto de idiomas privado, localizado na cidade de Montevidéu, num curso de carácter instrumental¹.

Para ajudar o desempenho dos alunos em aula, buscamos na Análise de Erros um auxílio para investigar, analisar, classificar e descrever erros mais frequentes para

1. Segundo Almeida Filho (2004), curso instrumental se entende por um curso organizado para alunos com perfil de necessidades específicas ou interesses localizados, que responde a restrições de vários tipos de tempo disponíveis para realizá-lo, de propósitos e de necessidades.

determinar quais as áreas de maior dificuldade na aprendizagem do português por alunos hispanoparlantes.

Por último propomos estratégias e critérios de correção para serem trabalhadas em relação à expressão oral, tendo a preocupação de não frustrar nem podar a espontaneidade do aprendiz.

1. Teoria da aquisição – aprendizagem de línguas estrangeiras

O processo de aquisição/aprendizagem da linguagem é bastante complexo, principalmente quando tratamos de um língua estrangeira. Muitas são as teorias e hipóteses levantadas para encontrar uma explicação de como este processo ocorre.

De acordo com Krashen, especialista em estudos da aquisição de línguas estrangeiras, o estudante adulto de uma L2/LE a desenvolve com base em dois sistemas de processos psicológicos, possivelmente independentes, para processar e produzir enunciados nessa língua: um sistema adquirido (processo de aquisição-espontâneo e inconsciente) e outro sistema aprendido (processo de aprendizagem-consciente).

Ao mencionarmos LM, L2 e LE, estaremos nos referindo ao ensino de Língua Materna(LM), Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira. Essa definição nos parece pertinente principalmente para diferenciar L2 de LE, pois cada uma delas revela uma situação diferente. L2 é o termo usado para referir-se ao ensino da língua estrangeira no país onde ela é falada como língua materna de minorias e/ou oficial/ nacional. LE refere-se ao ensino da língua estrangeira em países onde essa língua não é materna/ oficial ou nacional.

No processo de aprendizagem de alunos hispanoparlantes, como é o caso de todos os alunos do grupo em que realizamos as gravações, ao aprender o idioma português ocorre um fenômeno chamado transferência, que seria o aproveitamento de habilidades lingüísticas prévias no processo de assimilação de uma língua estrangeira. Ocorre predominantemente entre línguas com alto grau de semelhança (Schütz, 2003). Estudos mostram que esta transferência se dá pela proximidade das duas línguas e podemos defini-las como positiva e negativa.

Entendemos por transferência positiva quando a influência da L1 sobre a L2 é benéfica e a transferência negativa ou interferência quando esta provoca erros (Akerberg,1996). A interferência é a principal característica da interlíngua e da fossilização.

A “interferência” é manifestada através de “desvios” na língua estrangeira estudada, por influência da língua materna do aprendiz, esta se acentua principalmente devido a

proximidade entre elas. É o que ocorre com o Português e o Espanhol, ou seja, o aprendiz tende a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos, (acrescentamos a estes os traços semânticos) da língua estrangeira pelos da língua materna.

Portanto, os alunos criam uma imagem, um mito da “aparente facilidade” (Ferreira, 1997), que o português é “fácil” e “quase igual”. Isso ocorre porque o falante de espanhol, e vice-versa, não pode ser considerado como um aluno principiante. Segundo Almeida Filho (apud Ferreira, 1997), línguas muito próximas levam o aprendiz a viver numa zona de facilidade enganosa proporcionada pelas percepções dos aprendizes. Essa proximidade traz vantagens, caso sejam combinadas à capacidade de risco, segurança e extroversão, sem as quais espera-se a ocorrência de tentativas de obtenção de fluência e de disponibilidade vocabular. No entanto, esta semelhança faz com que o aluno busque mais as semelhanças, pois lhe facilitam o entendimento, porém dificultam a comunicação pois usam seguidamente elementos que podem gerar interferência ou transferência negativa.

Nos cursos de português para hispanoparlantes, em geral, uma das características é exatamente a transferência negativa. Por ser tão próximas as línguas, o aluno se sente mais seguro e arrisca mais, não percebendo as diferenças. Cresce assim a possibilidade de misturar os dois idiomas e, convencido que está falando português, produz o estacionamento dessa interlíngua denominada Portunhol. Podemos citar Colin Rodea (apud Ferreira,1997) que define o portunhol como a “expressão mais imediata do contato entre as línguas portuguesa e espanhola”.

A interlíngua se caracteriza pela interferência da língua mãe. Este termo foi usado por primeira vez por L. Selinker e se entende por sistema de transição criado pela pessoa ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua mãe, até o aluno ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado (Schütz, 2003).

Dependendo do modelo de performance a que o aprendiz estiver exposto, sua interlíngua apresentará um maior ou menor grau de interferência da língua mãe. Se o modelo de performance da língua estrangeira não for autêntico, isto é, se o professor não tiver um nível de proficiência equivalente ao de um nativo, o aprendiz já estará assimilando desvios que caracterizam a interlíngua, causando uma tendência maior à fossilização ou cristalização dos mesmos. Estes termos referem-se aos erros e desvios no

uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. É uma característica de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contato com falantes nativos (ibid). Também são elementos que causam a fossilização ou cristalização as características individuais do aprendiz, a afinidade que ele tem com a língua meta e a semelhança entre a LM e a L2 ou LE, pois o aprendiz se faz entender.

O que podemos constatar é que a interferência é maior quando há relação do que se vai aprender com o que já foi aprendido, do que quando aprendemos algo novo que não tem relação com o que já temos incorporado. É justamente o que pode ocorrer com o aprendiz do Português cuja língua materna é o Espanhol, ou seja, a semelhança entre o Português e o Espanhol provoca, nos aprendizes, constatações e sentimentos contraditórios, pois a aprendizagem tanto pode ser em parte facilitada por esta semelhança, como também pode se tornar complicada pela ausência de claros definidores de aspectos dessa nova língua, isto é, dessa língua-alvo. Outro aspecto seria o gerado pelo processo de fossilização, onde o aprendiz, ao usar elementos cristalizados, não tem consciência de que está empregando elementos alheios à L2, ao contrário, crê que tem um controle total dessa estrutura, e obviamente com a falta de consciência deste desvio, dificulta o processo de aprimoramento da produção na L2 ou LE.

Portanto, a visão dos aprendizes, tanto do Português como do Espanhol, precisa ser trabalhada a fim de que as distorções sejam evitadas e cada língua seja respeitada em suas singularidades.

2. Análise de erros

A Análise de Erros (AE) nasceu dos questionamentos dos princípios da Análise Contrastiva (AC) e foi reconhecida como área da Lingüística Aplicada somente nos anos 70 devido sobretudo às pesquisas de S.P. Corder, quando apareceram suas primeiras publicações em 1965.

A Análise de Erros tem como objetivo geral de explicar o papel desempenhado pelos erros no processo de aquisição tanto de uma segunda língua quanto de uma língua estrangeira. Enquanto a AC investigava somente a língua materna do aprendiz e a língua alvo por ele aprendida (isto é, sistemas lingüísticos completos), a AE passou a fornecer uma metodologia para a investigação da interlíngua do aprendiz (sistema aberto e em constante evolução), possibilitando assim o ponto de partida ideal para o estudo do processo de aquisição de uma L2.

2.1. Conceito de erro

De acordo com J. Norrish:

“Erro, Falta e Lapso são desvios sistemáticos, inconscientes, eventuais e devido também a fatores extralingüísticos, como falta de concentração, memória curta, etc.” (Santos Gargallo, 1993: 78. Tradução própria)

Podemos afirmar que o erro que o aprendiz de L2 ou LE comete é inevitável e imprescindível à aprendizagem, porque através dele o mesmo lança hipóteses coordenadas e lógicas de princípios ou idéias relacionadas de modo que abranjam um campo do conhecimento de regras da língua que se está aprendendo. Entretanto, há erros e desvios que permanecem pois já estão internalizados e serão difíceis de serem corrigidos mesmo em alunos de nível avançado.

Segundo Corder:

“...o estudante está usando um sistema limitado da língua em cada ponto do processo, ainda que não é (...) o da segunda língua (...) os erros dos estudantes são evidentes neste sistema e os mesmos são sistemáticos.” (1967, Santos Gargallo, 1993: 81. Tradução própria)

No começo da década de 80, a AE sofreu alterações feitas pelo próprio Corder. Primeiramente o objetivo era de analisar e medir a competência gramatical do aprendiz, assim como sua habilidade em produzir enunciados estruturalmente corretos de acordo com a norma padrão. Após vários estudos, a AE passa a analisar não somente os erros, mas sim valorizar os acertos com o intuito de fazer um levantamento de informações sobre a competência comunicativa do aprendiz.

Em base nisso, o erro recebe um novo conceito passando a ser definido como: “qualquer desvio que interfira na transmissão de uma mensagem impedindo a comunicação.” (ibidem, tradução própria).

Para a realização de um estudo em AE, levamos em consideração algumas sugestões de procedimento da AE de Corder mas escolhemos as que mais se adaptam às características da pesquisa que nos propomos.

1. Determinação dos objetivos;
2. Descrição do perfil dos estudantes;
3. Coleta de dados através de gravações e observações em aula;
4. Identificação dos erros;
5. Descrição dos erros:

6. Análise dos erros realizados;
7. Estratégias didáticas para ajudar a performance dos estudantes.

2.2 Taxonomia

Através da sugestão de H. Dulay, M. Burt y S. Krashen (1982, in Santos Gargallo, 1993), da Análise de Erros, armamos nossa própria taxonomia de acordo com os dados mais relevantes, catalogando os tipos de erros mais frequentes dos alunos com base em alguns dos seguintes critérios:

- a. Descritivos
- b. Pedagógico
- c. Etimológico-lingüístico
- d. Gramatical
- e. Comunicativo

2.3. Descrição do perfil do grupo e coletas de dados

Como nosso objetivo era identificar os erros mais freqüentes dos alunos num nível avançado no seu desempenho oral, a amostra do trabalho de pesquisa limitou-se à gravações das aulas, provas e exames realizados pelos alunos do Curso Avançado a partir da metade do primeiro semestre e na totalidade do segundo semestre de 2004.

A turma era composta por 6 alunas, todas uruguaias. A idade do grupo variava dos 17 ao 60 anos. Todas estavam estudando o português como a segunda ou terceira LE. Entre as LE já estudadas estavam o francês (uma das alunas era professora deste idioma), italiano, inglês, catalão e chinês (algumas em aprendizado concomitante).

Foram realizados 31 encontros dos quais 70% foram gravados. As produções orais analisadas foram as participações em aula do tipo narrativas, descrições, dissertações, dar opinião sobre temas diversos, análise dos livros (leitura obrigatória), apresentação de trabalhos referentes à cultura brasileira e diálogos dirigidos e espontâneos.

Com relação à coleta dos dados, optamos pelo que Corder (1967) chama de amostra massiva ao coletarmos várias amostras de uso da língua portuguesa como língua estrangeira de modo a obtermos uma lista abrangente de erros.

2.4. Levantamento de erros

2.4.1. Identificação dos erros

A identificação dos erros foi feita primeiramente escutando e analisando várias vezes as gravações. A partir das anotações, foram sendo catalogados em base a alguns critérios, que se adaptaram por serem os mais adequados à nossa pesquisa, com base na taxonomia de Corder.

O critério gramatical foi escolhido por causa de dois aspectos principais: primeiro, porque a descrição dos erros abrange a parte fonológica, morfológica, sintática, lexical e semântica. E segundo, porque o grupo de alunos solicitou desde o início das aulas uma correção total dos erros porque desejavam um aprimoramento da língua portuguesa.

Percebemos, no entanto, que os critérios muitas vezes se sobrepõem e tornam-se difíceis de definir a que categoria pertencem. Por isso, fizemos um paralelo entre o critério descritivo e o gramatical porque os erros cometidos em relação à ordem incorreta das classes gramaticais ou omissão e adição de vocabulários estariam ligados também, de uma certa forma, à classificação do critério gramatical.

A partir da análise percebemos também que os alunos que têm conhecimento de uma L2 ou L3, realizaram transferências de caráter interlingüístico e também intralingüístico e se destacaram na parte fonológica e na transferência de vocabulário da outra língua (principalmente do francês, italiano e algumas vezes do inglês), muitas vezes criando neologismos.

Exemplo: ... *a música **di as pessoas da Bahia** é muita eletrizante...*
... *so as praias do Nordeste são as mais procuradas por europeus...*

2.4.2. Descrição dos erros

O objetivo do nosso trabalho é apontar os tipos de erros cometidos pelos alunos e avaliar quais deles exigem do professor maior atenção durante o tratamento corretivo para que levem o aluno a uma auto-avaliação e auto-correção.

Como comentamos antes, a taxonomia sofreu algumas alterações e por isso tomamos como base o critério gramatical para realizar uma melhor descrição de quais foram os erros mais comuns entre os alunos.

A descrição dos nossos dados foram distribuídos da seguinte maneira dentro da categoria morfossintaxe e fonética-fonológica:

TIPO	OBSERVAÇÃO DE CRITÉRIOS
GÊNERO	Escolha errada
VERBOS	Terminação em espanhol Conjugação em espanhol Subjuntivo Compostos Pronominais como em espanhol
PREPOSIÇÃO	Omissão Escolha errada
POSSESSIVOS	Escolha errada Concordância de gênero
LÉXICO	Troca de código Colocação Formação de palavras Troca de classe
PRONÚNCIA	/T/ /D/ /B/ por /V/ /L/ final e antes de consoantes /J/ /G/ antes das vogais e e i /S/ intervocálico com som fricativo /Z/

Observamos uma freqüência maior de erros no uso dos verbos, seguidos de erros no uso das preposições. Também ocorreram equívocos na escolha incorreta do gênero e consequentemente no uso dos pronomes possessivos.

Na parte lexical, o número de ocorrências registrado revelou uma freqüência de erros de colocação, seguidos pela dificuldade na formação de palavras. Estas ocorrências não são tão freqüentes como os erros gramaticais.

Na parte de fonética-fonológica, destacamos a grande dificuldade em pronunciar a consoante /V/, assim como a pronúncia de palavras com as sílabas /ti/ e /di/.

2.4.3. Análise dos erros realizados

A análise e explicação do porquê de determinados erros é uma etapa fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem e também uma tarefa muito complexa. Principalmente quando analisamos erros cometidos em línguas tão próximas como português e espanhol, pois muitos erros são simplesmente lapsos que o aluno apresenta, assim como um falante nativo, que chamaríamos de deslizes. São erros que o aluno comete e logo se corrige. Isso quer dizer que ele sabe, mas a LM é mais forte. Também ocorrem transferências automáticas (Akerberg, 1996), por exemplo, ao dizer *pero* em lugar de *mas*. Muitas vezes ele usa os dois na mesma fala sem se dar conta que está fazendo essa troca, o que não significa que não saiba o correto.

Através da análise da parte fonética-fonológica destacamos a dificuldade que encontram os alunos para pronunciar o *-s-* intervocálico como som linguo-dental fricativo sonoro /Z/, (ex.: *casa; casaco*). O mesmo acontece com o som lábio-dental fricativo do /V/ que em espanhol é idêntico ao som do /B/, (ex.: *vaca /baca*). Igualmente acontece com a pronúncia das vogais abertas, fechadas, semiabertas e semifechadas, assim como as nasalizações. Também percebemos a dificuldade de atenção quando pronunciam o *-L-* no final de uma sílaba, como a semivogal u (ex.: *jornal; soldado*) e também o som da consoante fricativa palatoalveolar sonora *-j-* (ex.: *judicial; jovem*) e semelhantemente o som da consoante *-g-* quando fricativa palatoalveolar sonora, quando antes das vogais e e i (ex.: *gelo; girassol*). E também as consoantes *-t-* e *-d-* quando acompanhadas da vogal i (ex.: *tia; Tiago; dia; diretora*).

Na parte morfológica, notamos a interferência quanto à confusão do gênero de determinadas palavras, que presumimos ser devido ao fato de o uso do gênero neutro em espanhol não ter uma equivalência total no português.

Ex.:² A5: *...porque se pode conhecer realmente as personas do país as costumes a vida cotidiana* (ex. que também serve para grifar a pronúncia do /ti/ e /di/ como em espanhol)
A1: *...nós temos no Nordeste dos comidas típicas que são o acarajé e vatapá...*

No âmbito verbal percebemos a maior quantidade de erros, tanto em verbos regulares como irregulares. Se contabilizou um total de 20 verbos diferentes (fazer, ir, vir, estar, ser,

2. Exemplo tirado da opinião de uma aluna sobre o texto "Tal pai, tal filho", Revista Veja - Abril, 05/05/04.; e o segundo sobre as comidas típicas de acordo com as regiões

haver, diminuir, chegar, convidar, recomeçar, começar, trabalhar, descobrir, ver, poder, morar, ficar, levar e explorar). Os erros mais comuns no uso dos verbos foram quanto ao emprego dos verbos compostos, o subjuntivo³ e os verbos pronominais pela sua terminação igual ao espanhol. O uso incorreto dos tempos compostos acontece pela tentativa de transferir do espanhol ao português, os quais não são equivalentes. Outro problema apresentado é o uso do futuro do subjuntivo, que em espanhol deixou de ser usado numa determinada fase da evolução lingüística.

Ex.:⁴ A1: ...você vai a outro país e **queda** aí...vai a uma casa de família eh:: fica?

P: sim fica

A1: **comenza** ø falar ... **començar**...começar ?

P: começa a falar... (—)

A4: ...mas antes (risos)...**hay** que pagar oitocentos dólares

P: a visa?

A4: um depósito...

Ex.:⁵ A3: ...foi a melhor experiência de viagem com um grupo tão diferente que **tenho feito** sozinho sem meus pais.

Ex.:⁶ A1: ...depois temos a moqueca capixaba...capixaba....**nós temos falado** a::a aula passada sobre isso capixaba, né?...mas eu procurei mas não encontrei...(—) o que eu queria **decir**...**diZER** que::e a comida do Brasil é::é muito especial porque você **pude** encontrar muitas variedades e muitos tipos de comidas pra provar...

Ex.:⁷ A5: ...o que acontecia é que eles não podiam **casarse** com outros de outras tribos...

Quanto ao uso dos pronomes possessivos percebemos a inadequação na escolha do feminino e masculino, as quais não existem em espanhol. Percebemos também a

3. Quando foi realizada a avaliação do uso dos verbos quanto a estruturas simples e complexas, alguns alunos aluciram que não usavam a forma do subjuntivo com medo de errar, preferindo assim estruturas mais simples porque se sentiam mais seguros.

4. Exemplos tirados da opinião de alunas sobre o texto "Tal pai, tal filho", Revista Veja - Abril, 05/05/04.

5. Exemplo do relato de uma das alunos sobre a viagem a Porto Alegre nas férias.

6. Exemplo tirado da apresentação da aluna A1 sobre comidas típicas brasileiras.

7. Exemplo tirado da apresentação da A5 sobre o povo brasileiro.

dificuldade em adequar a forma com o número e gênero, que em português é variável de acordo com o gênero.

Ex.:⁸ A5: ...o índio era sepultado na própria oca onde ele vivera... oca era a casa... com ele era enterrado **seu** flecha seu arco seu cesto se enterrava junto alimentos...

A1: ...fazem **estos** viagens ...e muitos deles acham **estos** viagens interessantes porque viajam misturados com jovens...

As preposições apresentaram problemas nas construções onde em português se exige determinados artigos e na hora da contração e combinação seu uso é obrigatório. Não há forma equivalente no espanhol, o que dificulta o uso correto.

Ex.:⁹ A6: ...Chegou **ao** escritório, deixou suas coisas e saiu **por** a janela...

A2: ...no estado **de** Bahia é onde há maior concentração do povo negro...

A2: ...uma pessoa do coro de uh:: Porto Alegre que estava com nós na mesa:: ø jantar... eu falava com eles só em português... (ausência da preposição)

No aspecto lexical, segundo Lado (1972), os falantes de uma língua trazem consigo os hábitos das restrições em distribuição, assim como as línguas diferentes têm restrições diferentes. Dessa forma, as restrições em distribuição não são totalmente as mesmas em Português e Espanhol. Isto é, as palavras em uma determinada frase não estão distribuídas ao acaso, mas em posições determinadas. Por isso, essa distribuição pode ser diferente em diferentes línguas.

O mesmo acontece com os sentidos que não são os mesmos em todas as línguas, engano que até pessoas instruídas cometem por acreditar que as línguas diferem apenas nas formas usadas para tais sentidos: "na verdade, os sentidos em que classificamos nossa experiência são determinados ou modificados culturalmente e variam consideravelmente de cultura para cultura" (ibid,1972, p.109). Os erros que mais apareceram foram quanto à colocação e depois à formação de palavras.

8. Exemplos tirados da apresentação sobre a cultura brasileira; o primeiro sobre o povo, o segundo da opinião de uma aluna sobre o texto "Tal pai, tal filho", Revista Veja - Abril, 05/05/04.

9. O primeiro exemplo foi retirado do relato de um dos contos do livro "Carnaval dos Animais" de Moacyr Scliar; o segundo da apresentação sobre as diferentes culturas dentro do Brasil; e o terceiro da fala livre.

Ex.:¹⁰ P: *qual outra palavra que poderíamos colocar no lugar de viajar?...*

A2: *temos uma **invitação** pra você*

P: *invitação?*

A3: *convite*

Ex.:¹¹ A6: *....meus pais dizem que sou exagerada em **todo aquele** que faço...(tudo aquilo)*

Ex.:¹² A4: *...as línguas eram proibidas...o **catalã** não porque **a gente**::: ...**nas casa continuam falando**... (catalão/ as pessoas continuam falando nas casas).*

Ex.:¹³ A5: *...no conto mostra quando:: o ...o médico disse que não conseguiram **socorrer a vida da mulher porque ela estava toda dilacerada**... (salvar)*

3. Estratégias de correção na produção oral

O estudo sobre a aquisição de línguas estrangeiras surgiu ligado às atividades de professores preocupados em encontrar uma metodologia adequada que lhes permitissem ajudar seus alunos nesse processo para não cometer erros ao expressar-se em uma língua estrangeira.

Tentaremos citar e analisar algumas atitudes que nós, professores, muitas vezes tomamos frente ao erro realizado pelo aluno na aula de LE e explicar alguns critérios e estratégias de correção com base em nossa experiência para serem trabalhadas com o aluno com a preocupação de não inibir e nem podar a sua expressão em classe. Nossa vivência enquanto estudante e professora de línguas mostrou-nos que diferentes critérios de correção têm sido utilizados em sala de aula. Alguns professores que utilizam a abordagem comunicativa se preocupam mais em preservar um filtro afetivo propício, relevando alguns erros cometidos por seus alunos, enquanto que professores que adotam uma abordagem mais tradicional se preocupam com a acuidade do aprendiz, dando maior ênfase à correção.

10. Ex. extraído da aula onde tinham que criar uma propaganda de viagem;

11. Ex. da aluna A6 falando num diálogo livre sobre sua família;

12. Ex. da fala da A4, sobre a viagem que fez a Toledo na Espanha.

13. Ex. do relato de um dos contos do livro "Carnaval dos Animais" de Moacyr Scliar.

No nosso caso em particular, pensamos que no nível avançado em que se encontram nossos alunos e como o objetivo do curso é prepará-los para a realização do Exame Internacional de Proficiência em Língua Portuguesa, é de suma importância trabalhar a correção do erro. Não só no âmbito de corrigi-lo automaticamente, mas sim que o aluno reflita e tenha consciência de porquê errou e como poderá melhorar sua comunicação.

Como nosso ponto de reflexão para este trabalho é a expressão oral, percebemos que o discurso do professor muitas vezes é dominador. Ele é quem fala, explica, determina quem pode expressar-se e muitas vezes é quem faz a maioria das perguntas. O aluno por sua vez se sente intimidado com essa situação e acaba ficando calado, muitas vezes por não ter coragem de interromper ou pior, sente medo de falar e errar.

Uma das propostas é incentivar através de atividades interativas a participação de todos em atividades de pares ou pequenos grupos, onde cada um possa dar sua contribuição. Conforme observam os autores Pica (1987) e Ellis(1999) (apud Figueiredo, 2003), os alunos, quando trabalham juntos, têm a oportunidade de se desenvolverem de forma mais produtiva do que sob condições em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem centrados na figura do professor. Portanto, há uma aprendizagem entre pares, o que significa que eles trocam informações, assim como estratégias de aprendizagem. Isso não significa que em todas as aulas se trabalhe em grupos, pois há momentos em que o aluno se sente constrangido em ser corrigido por seu par ou fica na dúvida do correto quando esta correção parte de um companheiro.

Como a maioria das aulas, provas e exames foram gravados, ficou fácil trabalhar a parte oral para a correção individual e também em grupos. Uma das atividades empregadas pela docente foi solicitar a preparação de um trabalho em determinadas áreas de interesse do grupo em relação ao Brasil. Cada aluno escolhia o tema que mais lhe convinha e preparava de forma oral uma apresentação para os companheiros. Esta apresentação foi gravada e em outro momento cada aluno analisou o seu desempenho. Como a docente também tinha a mesma gravação, pode-se comparar a relação dos erros feita pelo próprio aluno com a dela. Posteriormente, se trabalhou em aula todos os erros que não foram detectados pelos alunos na hora da análise do seu discurso. Assim, com esta mesma estratégia, foram analisadas algumas aulas em conjunto, fazendo a relação de palavras ou expressões no quadro, partindo então à correção e reflexão em grupo, buscando não somente encontrar o erro, mas sim porque ele aconteceu e que na maioria das vezes eram os mesmos de todos os alunos.

A partir do questionário realizado nos primeiros dias de aula em relação à correção do erro, foram estabelecidas algumas regras de “convivência” do grupo, como por exemplo, se um companheiro se enganasse ou se equivocasse, a correção poderia ser feita no momento ou se estivesse explicando alguma coisa, se anotaria no caderno e depois se corrigiria. A professora também adotaria o mesmo critério durante a aula, com a diferença que nos últimos minutos de classe seria feita uma relação de todos os erros cometidos e se tomaria o mesmo procedimento de refletir e encontrar a explicação em conjunto. Quando o erro fosse inconcebível e muito primário para o nível em que se encontravam, a correção seria automática e imediata.

Percebeu-se que houve um aprimoramento no decorrer do curso no desempenho dos alunos através da análise das gravações, o que foi muito gratificante para a docente e para os alunos.

4. Reflexão da prática docente

A postura do professor frente ao erro cometido sempre foi levar em consideração se o erro era global ou local. Foram realizados 31 encontros. Em todos eles a professora procurou incitar o aluno à auto-correção. A estratégia da professora frente ao erro foi diversificada, pois, ao encontrar uma produção incorreta do aluno procurava dar oportunidade para que este reformulasse sua produção, por meio de auto-correção auxiliada pelo professor ou pelos companheiros. Com essa maneira de agir se percebeu que os alunos se motivavam a procurar a resposta correta sozinhos ou em grupo, pois ao contar também com a ajuda dos companheiros solucionavam mais rapidamente a forma que oferecia dificuldade.

Esta postura, no entanto, muitas vezes não foi bem aceita pelos alunos, pois eles queriam ser corrigidos sempre para melhorar o nível e polir o idioma, mesmo com a explicação que a professora proporcionou de que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como forma de avançar na aprendizagem e de reformular hipóteses equivocadas.

No decorrer das aulas, a professora teve algumas reações que coincidem com as sistematizadas por Chaudron (apud Santos Gargallo, 1993), como por exemplo: repetia uma parte do discurso acrescentando a palavra correta, dando oportunidade ao aluno para reformular seu discurso aproveitando a correção. Antes de iniciar uma exposição todos entravam em comum acordo onde poderiam corrigir o outro no momento em que estava

falando, logo após ou ainda anotando tudo para que no final das exposições listassem todos os erros do grupo. Algumas vezes a professora realizava correções que se poderiam denominar automática ou simultânea, porque eram feitas no momento que o aluno estava falando.

5. Considerações finais

De acordo com a pesquisa percebemos como os erros são importantes para apontar evidências aos professores sobre o aprendizado de uma língua, quais estratégias e processos o aprendiz está utilizando para aprender outro idioma e como estes devem ser estudados para que sejam conhecidas as reações do cérebro de um aprendiz envolvido no processo de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira. Principalmente no caso do Português e espanhol que são tão próximos e não contamos com materiais didáticos específicos para ajudar nesta prática.

O modo de efetuar as correções também mostra ao aluno outra forma de ver a vida, pois, a partir do momento que inicia o processo de aprendizagem de uma língua, novas perspectivas são abertas, estimula-se a trabalhar com as frustrações, uma nova cultura lhe é apresentada, novos hábitos e valores são mostrados ao aprendiz e, na nossa opinião, isto é um dos principais pontos que faz com que o aluno seja motivado a buscar mais conhecimentos sobre essa língua de maneira consciente e a progredir no processo de descobrimento da mesma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKERBERG, M. (1996) "A transferência na situação de duas línguas próximas: o caso de português e de espanhol". **4º Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira**. México.
- ALLWRIGHT, D. (1991) "A morte do método". Cópia inédita. Ottawa: Carleton University.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993) **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes.
- _____ (1995) **Português para Estrangeiros. Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes.
- _____ (1996) "O planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material-insumo com os processos de aprende e ensinar". Cópia inédita.
- _____ (1997) **Parâmetros Atuais para o Ensino de PLE**. Campinas: SAPEC / Pontes.
- _____ (2003) **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. Campinas: UNICAMP, Departamento de Lingüística Aplicada.
- _____ (2004) "O planejamento de um curso de línguas: A harmonia do material-insumo com os processos de aprender, ensinar e refletir sobre a ação". Curso del **Diploma de Especialización en la Enseñanza-Aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera**, FHCE-UDELAR, Montevideo.
- _____ (s/d) "Questões da Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir e com Interposição do Espanhol. (Língua Muito Próxima)". Campinas: UNICAMP.
- ALMEIDA MATTOS, A.M. (2002) "O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação". **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. V. 2, n. 1.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de (1995) **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus.
- BALTRA, A. (1981) "My acquisition Of Portuguese". **Cadernos PUC-SP**, vol. 09. São Paulo: EDUC / Cortez Editora.
- BARONE, C. (1996) "Niños en situación de riesgo y su adaptación escolar". **Consudec Nº 789**.
- BERGER, G. (1992) "A investigação em educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional". **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação**. Portugal: Universidade do Porto.
- BERTOLOTTI, V. (2000) "El lugar de lo gramatical en un enfoque comunicativo. La enseñanza de español a brasileños". En Gabbiani, B. (Org.) **ELSE nº3. Español para hablantes de portugués**. Buenos Aires: UBA.
- BLEGER, J. (1966) **Psicohigiene y psicología institucional**. Buenos Aires: Paidós.

BROWN, H. D. (1993) **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents.

BRUNER, J.S. (1986) **Actual minds, Possible worlds**. Londres: Harvard Univ. Press.

CARROL, J.B. (1968) "The psychology of language testing". En Davies, A. **Language testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective**. London: Oxford University Press.

CARIELLO, G. (2000) "Escrita e autonomia: o problema das interferências na escrita de futuros professores de português". En Júdice, N. (Org.) **Português língua estrangeira. Leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto.

CAVALCANTI, M. (1990) "Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada". **Anais do primeiro I.N.P.L.A.**

CAVALCANTI, M. y MOITA LOPES, L. P. (1991) "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas". **Trabalhos em Lingüística Aplicada, 17**.

CELANI, M. A. (1996) "O perfil do educador de ensino de línguas: O que muda?". **I ENPLE - Florianópolis**.

CELANI, M. A. (2001) "Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?". En Leffa, V. (Org.) **O professor de línguas**. Pelotas: EDUCAT.

CLARK, H. H. (1996) "O uso da linguagem". **Cadernos de tradução Nº 9**. Porto Alegre. Instituto de Letras, UFRS.

CORACINI, M.J.R.F. (1996) "O professor de línguas: repetidor ou educador?". **I ENPLE - Florianópolis**.

CORDER, P. (1967 /1992) "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda". En Muñoz Licerias, J. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor.

DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. (1986) "Communicative processes: workouts". En **Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

ERICKSON, F. (1986) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (Org.) **La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós.

ECHAVARRIA, C. y GOMES, M.J. (2000) "Estrategias empleadas por profesores de cursos iniciales de español LE para organizar la interacción verbal dentro del salón de clase". En Gabbiani, B. (Org.) **ELSE nº3. Español para hablantes de portugueses**. Buenos Aires: UBA.

FERNANDEZ, S. (1997) **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa.

FERREIRA, I. (1995) "A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: Aceitação tácita ou ajuda para superá-la?". En Almeida Filho, J.C.P. (Org.) **Português para Estrangeiros, Interface com o espanhol**. Campinas: Pontes.

————— (1997) "Interface Português/ Espanhol". En Almeida Filho, J.C.P. (Org.) **Parâmetros para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes.

FERREIRA BARCELOS, A.M. (2001) "Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte". **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada v.I n 1**.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (2003) "A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada". En Leffa, V. (org.) **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. (1997) "Método no ensino de Português Língua Estrangeira". En Almeida Filho, J.C.P. **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes.

FRANZONI, P.H. (2002) "Dimensión instrumental / dimensión formativa. Apuntes sobre el lugar de las lenguas extranjeras en contexto escolar". **Versiones, Nº 13**. Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria, UBA.

FUNES, C. A. (1995) "El niño y el adolescente en situación de riesgo". **Revista La Obra. Nº 1**.

GABBIANI, B. (2000) "Qué y cómo evaluar en un enfoque comunicativo". En Gabbiani, B. (Org.) **ELSE nº3. Español para hablantes de portugueses**. Buenos Aires: UBA.

————— (2002) "Aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE". En Masello, L. (comp). **Español como Lengua Extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos**. Montevideo: FHCE.

————— (2003) "La autonomía en el aprendizaje de lenguas. Estrategia de aprendizaje y autonomía". Curso del **Diploma de Especialización en la Enseñanza-Aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera**, FHCE-UDELAR, Montevideo.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000) **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros.

GODOI, E. (2004) "Reflexões sobre a formação de professores de espanhol/ LE no novo contexto político brasileiro". Presentado en el **II Congresso Brasileiro de Formação de Professores- Campo Largo- PR**.

GOLEMAN, D. (1996) **La inteligencia emocional**. Buenos Aires: Ed.Javier Vergara.

GOMES DE MATOS, F. (1989) "Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE". En Almeida Filho, J.C.P. & Lombello, L.C. (Orgs.) **O ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes.

GOMES FERREIRA, M.A. (1998) "Professor-Pesquisador: A questão da conciliação entre esses dois papéis na prática educacional". **Anais do VIII Congresso da Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro**.

GONÇALVES TROUCHE, L. (1995) **O Brasil no espelho: uma construção de linguagem**. (Sin más datos.)

KRASHEN, S. D. (1982) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon. (Versión al portugués del Cap. II de Almeida Filho, J.C.P. Copia inédita.)

KRASHEN, S. (1987) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Prentice Hall.

LADO, R. (1972) **Introdução à lingüística aplicada**. Petrópolis, RJ: Vozes.

LEFFA, V. J. (2001a) "Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeira". En Leffa, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT.

————— (2001b) **Interação simulada. Transposição da sala de aula para o ambiente virtual**. Pelotas: UC Pel. (Sin más datos.)

————— (2002) "Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas". Presentado en **II Forum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras**. Pelotas: UCPel.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. (1986) **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U.

MOITA LOPES, L. P. (1996) "A formação do professor de línguas: discurso, produção de conhecimento e cidadania". **I ENPLE**. Florianópolis.

————— (1996a) **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras.

MORITA, M. K. (1997) "Diários Dialogados e Diários a Distância". En Almeida Filho, J.C. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes.

MOZZILLO, I. (2002) "A interlíngua construída em ambiente autônomo de aprendizado de línguas estrangeiras". En **Anais do II FILE "O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de Línguas Estrangeiras"**. Pelotas: UCPEL-UFPEL.

NEVES, M. S. N. (1993) "Communicative teaching of English as a foreign language: an approach haunted by traditional and structural myths." **TESES 1993**. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMG. Belo Horizonte: UFMG.

ORLANDO, V. S. (2001). "Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz". O que acontece com um curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar?. Tesis de maestría. UNICAMP: Campinas. Inédito.

PICHÓN RIVIÈRE, E. (1976) **El proceso grupal**. Buenos Aires: Nueva Visión.

PICHÓN RIVIÈRE, E. (1995) **La teoría del vínculo**. Buenos Aires: Nueva Visión.

PRABHU, N.S. (s/d) "Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça." Copia inédita. Traducción de Garbuglio, L. y Kondo Claus, M; supervisada por Almeida Filho, J.C.P.

REVUZ, C. (1992) "La lengua extranjera entre el deseo de un lugar diferente y el riesgo del exilio" En **Éducation Permanente, 107**. París. Traducción al español de Marcelo Canossa. UBA. 1999.

RIBEIRO HENRÍQUES, E. (1998) "Pesquisa e ensino em português como segunda língua: uma análise sobre os pontos de vista do professor-pesquisador e dos aprendizes". En **Anais do VIII Congresso da Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro**.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, Ch. (1998) **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid / Cambridge: Cambridge University Press. (1a ed. inglesa 1994.)

ROSBACO, I. C. (2000). **El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contexto de pobreza urbana**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1997) **Los métodos en la Enseñanza de Idiomas**. Murcia: SGEL.

SANTOS GARGALLO, I. (1993) **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis.

————— (1999) **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros.

SCHÜTZ, R. (2003, 2 de noviembre) "Interlíngua e Fossilização. English Made in Brazil". www.sk.com.br/sk-interfoss.html.

SELINKER, L. (1972 / 1992) "La interlengua." En Muñoz Licerias, J. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor.

TELLES, J.A. (1999) "Concepções teóricas sobre a preparação do material pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras: um olhar para a conscientização crítica da linguagem". Copia inédita.

VIGOTSKY, L. S. (1978) **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires: La Pleyade.

WALLON, H. (1948/2003) **Grandes Pensadores. Revista Nova Escola**. Educação por inteiro. Marzo.

WIDDOWSON, H. G. (1991) **O ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes.

WINNICOTT, D.W. (1990) **O ambiente e os processos de maturação**. São Paulo: Martins Fonseca.

Este libro se terminó de imprimir en los talleres gráficos
de CBA, en el mes de Marzo de 2006,
Juan Carlos Gómez 1439, Montevideo, Uruguay.
Dep. Legal 334.692/06, Comisión del Papel
Edición amparada al Decreto 218/96