

Vilson J. Leffa
Valesca B. Irala
organizadores

Uma Espiadinha na Sala de Aula



Ensinando Línguas Adicionais no Brasil





Vilson J. Leffa
leffav@gmail.com
doutorou-se em
Linguística
Aplicada pela
Universidade
do Texas em 1984,
trabalhou na Universidade

Federal do Rio Grande do Sul e atualmente é professor da Universidade Católica de Pelotas. Tem pesquisado na área de leitura, produção textual e política do ensino de línguas estrangeiras. Tem artigos publicados no Brasil e no exterior. Entre os vários livros publicados, destacam-se *Autonomy in Language Learning* (1994), *Aspectos da Leitura: Uma Perspectiva Psicolinguística* (1996), *O Professor de Línguas Estrangeiras; Construindo a Profissão* (2006) e *Linguagens: Metodologia De Ensino e Pesquisa* (2012, com Aracy Pereira). Mais recentemente concentrou-se no estudo das novas tecnologias no ensino de línguas, incluindo o computador e o ensino a distância.



Valesca Brasil Irala
valesca.irala@unipampa.edu.br
fez mestrado e doutorado
em Letras na UCPel
e pós-doutorado, na
Universidad de la
República,
em Montevideú (UY).
É professora de Língua

Espanhola e Linguística Aplicada na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Coordena o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA. Seus interesses de pesquisa atuais são: formação inicial e continuada, linguística aplicada crítica, uso da tecnologia na formação de professores, questões de fronteira(s) em uma perspectiva transdisciplinar e avaliação/proficiência em línguas adicionais. Entre os vários livros publicados, destacam-se *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada* (2012), com Silvana Silva, e *Um dossiê de estudos linguísticos hispânicos* (2009), com C. F. Pinto.

Este livro tem um objetivo bem ambicioso: olhar o que acontece na sala de aula de línguas adicionais no Brasil. Para isso, reúne sete estudos de caso, considerando os diferentes contextos em que ocorre o ensino das línguas no Brasil. São destaques do livro:

Oferecer uma perspectiva múltipla da sala de aula, incluindo os olhares diferenciados do pesquisador e do professor da turma. Por esse motivo, todos os estudos de caso são escritos em coautoria.

Incluir estudos das duas principais línguas adicionais ensinadas no Brasil, inglês e espanhol, de modo a perceber as diferenças e semelhanças entre ambas, necessárias para se obter uma visão global do problema, sem desfragmentar a realidade, sem privilegiar alguns aspectos em detrimento de outros.

Mostrar a sala de aula de diferentes espaços geográficos do Brasil, incluindo, por exemplo, escolas em zona de fronteira, em cidade turística, na periferia de uma grande cidade e em cidade pequena do interior do Brasil, considerando as regiões Sul, Sudeste e Nordeste.

Incluir alunos das séries iniciais, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escola pública e particular, com muitos e poucos recursos materiais.

Caracterizar o estado da arte do ensino de línguas na contemporaneidade, com ênfase no conceito de língua adicional. Vê-se aí o ensino como ele deveria ser, do ponto de vista do pesquisador.

Mostrar a realidade como ela é, incluindo as diferenças entre a teoria e a prática e revelando os aspectos que fazem a diferença.

Que universo é esse tão amplo e tão diverso do ensino de línguas? O que se passa nesses territórios tão conhecidos e ao mesmo tempo tão enigmáticos chamados salas de aula? Elas ainda são viáveis? Elas ainda se autojustificam? Ainda precisamos delas? Ainda temos o que dizer a seu respeito? O que somos capazes de enxergar aí? E o que nos esquecemos ou não conseguimos ver?

Para responder a essas perguntas convidamos vários formadores de professores, selecionados de diferentes partes do Brasil, para se juntarem aos seus professores e produzirem em conjunto um relato do que acontece na sala de aula. O resultado foram sete estudos de caso, reunidos nesta espiadinha coletiva. Mostra-se o que está sendo feito, quais são os problemas encontrados e as soluções que estão sendo propostas.

Um livro muito bem-vindo num momento em que o Brasil está despertando para a importância de se ensinar ao aluno uma língua adicional.



**UMA ESPIADINHA NA
SALA DE AULA**

ENSINANDO LÍNGUAS ADICIONAIS
NO BRASIL

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

Chanceler

D. Jacinto Bergmann

Reitor

José Carlos Bachettini Júnior

Pró-Reitora Acadêmica

Patricia Haertel Giusti

Pró-Reitor Administrativo

Eduardo Luis Insaurriaga dos Santos

EDUCAT - EDITORA DA UCPel

Editor

Osmar Miguel Schaefer

Editora Executiva

Ana Gertrudes Gonçalves Cardoso

CONSELHO EDITORIAL

Osmar Miguel Schaefer – Presidente

Antonio Reges Brasil – UCPel

Cezar Augusto Burket Bastos – FURG

Christiane Saraiva Ogradowski – FURG

Eduardo Antonio Cesar da Costa – UCPel

Erico João Hammes – PUC/RS

Fábio Souza da Cruz – UFPel

Hiram Larangeira de Almeida Júnior – UCPel

Luiz Antônio Bogo Chies – UCPel

Manoel Luis Cardoso Vasconcellos – UFPel

Vilson José Leffa – UCPel

EDUCAT

Editora da Universidade Católica de Pelotas

Rua Félix da Cunha, 412

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

Vilson J. Leffa / Valesca B. Irala
Organizadores

**UMA ESPIADINHA NA
SALA DE AULA**

**ENSINANDO LÍNGUAS ADICIONAIS
NO BRASIL**

EDUCAT
Editora da Universidade Católica de Pelotas
Pelotas/2014

© 2014 Vilson J. Leffa
Valesca B. Irala
Direitos desta edição reservados à
Editora da Universidade Católica de Pelotas
Rua Félix da Cunha, 412
Fone (53)2128.8297 - Fax (53)2128.8229
Pelotas - RS - Brasil

Editora filiada



A revisão textual e de conteúdo é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e do(s) organizador(es).

**PROJETO EDITORIAL
EDUCAT**

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA e CAPA
Ana Gertrudes G. Cardoso

B295f Leffa, Vilson J.

Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil / Vilson J. Leffa, Valesca B. Irala. Pelotas, EDUCAT, 2014.
206p.

ISBN 978- 85-7590-

1.. 2.. 3. I.

CDD 610.1

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

In Memoriam

Elzira Yoko Uyeno

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste livro é descrever o que acontece na sala de aula de língua adicional do ensino fundamental e médio no Brasil. Para isso, reunimos pesquisadores de diferentes partes do país que tenham vínculos com instituições de educação básica, trabalhando em parceria com professores que atuam nessas instituições. Trata-se de uma tentativa de olhar para uma mesma realidade tanto do lado de fora, de quem observa, como do lado de dentro, de quem está imerso na sala da aula, unindo, portanto, o ético e o êmico, a teoria e a prática. Por isso, e refletindo essa dupla perspectiva, todos os textos são em coautoria.

O livro na sua essência parte de uma descrição do que se entende por língua adicional na contemporaneidade, com ênfase inicial não na realidade como ela é, mas como ela deveria ser, da perspectiva dos teóricos da área. Descreve então o que acontece em sete situações diferentes, envolvendo o ensino da língua inglesa e da língua espanhola, no ensino fundamental e no ensino médio, em escolas públicas e privadas, tendo sempre como foco a sala de aula. O último capítulo propõe questionamentos a partir da realidade encontrada, mostrando que novas demandas estão surgindo, ao lado dos velhos problemas que renitentemente permanecem.

O Quadro 1 resume esquematicamente a realidade encontrada. Cada capítulo, do segundo ao oitavo, descreve uma escola. Nos termos das línguas analisadas, 3 referem-se à língua espanhola e 4 à língua inglesa, distribuídas entre o ensino fundamental e médio. Considerando os níveis de ensino, há 4 no ensino fundamental e 3 no ensino médio, incluindo um de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outro que reúne alunos de diferentes anos em “oficinas de aprendizagem”. Em relação ao tipo de escola, 4 estudos foram realizados em escolas particulares e 3 em escolas públicas. Em termos de geografia, os estudos abrangem escolas de diferentes regiões do Brasil, da Região Sul à Região Nordeste. Em

relação ao ensino do espanhol, temos estudos de 3 cidades: Jaguarão, cidade na fronteira com o Uruguai, no sul do Rio Grande do Sul; Belo Horizonte, Região Sudeste, no centro do Brasil; e Fortaleza, na Região Nordeste. Para a língua inglesa, são 4 estudos, sendo 2 no Rio Grande do Sul (Bagé e Porto Alegre), um no Paraná (Cambé) e um em Minas Gerais (Viçosa). Temos, assim, em termos de línguas, escolas, níveis de ensino e distribuição geográfica, uma amostra que acreditamos ser representativa da realidade nacional para um estudo de natureza qualitativa e interpretativista.

Quadro 1: turmas analisadas

Capítulo	2	3	4	5	6	7	8
Língua	E	E	I	I	E	I	I
Ano	1F	9F	9F	9F	3M	EJA	VM
Escola	PA	PU	PA	PA	PU	PU	PA
Cidade	JA	FO	VI	BA	BH	PO	CA

Notas: BA = Bagé, RS; BH = Belo Horizonte, MG; CA = Cambé, PR; E = Espanhol; EJA = Educação de Jovens e Adultos; F = Fundamental; FO = Fortaleza, CE; I = Inglês; JA = Jaguarão, RS; M = Médio; PA = Escola Particular; PO = Porto Alegre, RS; PU = Escola Pública; VI = Viçosa, MG; VM = Vários anos do Ensino Médio

Fonte: Autores

Cada capítulo é um recorte de uma realidade diferente. Além das características comuns da sala de aula, que todos conhecemos, há também aspectos que são únicos e que podem nos surpreender, incluídos vezes que se cruzam e às vezes se chocam, mostrando, por exemplo, a indecisão do professor em seguir o “pedagogicamente correto” que lhe ensinaram na faculdade, de acordo com o paradigma

vigente, ou adotar o que lhe é imposto na escola, nem sempre seguindo o “pedagogicamente correto”. Às vezes até não concordamos, mas deixamos o texto como o recebemos, sem retoques, sem observações paralelas, sem notas de rodapé explicando nossa discordância. Vemos aí não só respeito pelo trabalho dos outros, mas também um dos méritos deste livro, que não se fundamenta na ideia de uma verdade única. Segue uma descrição breve desses recortes, precedidos de um capítulo introdutório e seguidos de um capítulo de conclusão, escrito pelos organizadores.

No primeiro capítulo, os organizadores procuram descrever, com base na literatura da área, o que se entende por ensino de línguas na contemporaneidade, apresentando três aspectos que consideram essenciais: a pedagogia crítica, a questão da língua adicional e a pedagogia de projetos. No primeiro momento, procuram mostrar como o conceito de língua está imbricado no conceito de aprendizagem, apresentando uma evolução histórica semelhante, que vai das ideias do modernismo, com ênfase em um mundo objetivo e linear, para o pós-modernismo, em que o saber passa a ser construído ideologicamente na interação com o outro. Em relação à língua adicional, apresentamos seus conceitos básicos, desde a valorização do contexto vivido pelo aluno dentro de sua comunidade até uma visão crítica da aprendizagem da outra língua. Finalmente, considerando a pedagogia de projetos, mostramos como ela se integra harmoniosamente aos conceitos da pedagogia crítica e da língua adicional. Encerramos o capítulo com um apelo à relevância do papel do professor de línguas no mundo contemporâneo.

O capítulo de Bento Selau, Josiane Albanaz e Cristina Boéssio, intitulado “Espanhol na escola – anos iniciais do Ensino Fundamental”, parte da realidade fronteiriça do município de Jaguarão/RS/Brasil, que é vizinho da localidade de Rio Branco/Cerro Largo/Uruguai. Os dois aglomerados urbanos são divididos apenas por uma ponte, que pode ser cruzada livremente a pé por brasileiros e uruguaios diariamente. O objetivo dos autores é o de relatar uma prática de ensino de língua espanhola em um primeiro ano do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de Jaguarão/RS, com foco nas questões lexicais. Eles iniciam o capítulo retomando a

literatura em torno da importância do conhecimento lexical para a aprendizagem. Após, descrevem o contexto educacional em que a pesquisa foi realizada, bem como abordam a respeito da unidade temática desenvolvida durante a geração dos dados. São apresentados excertos que exemplificam a interação das crianças na/sobre a língua, pela mediação da professora, evidenciando as atividades de repetição ou imitação realizadas. Os autores concluem apontando que as crianças não têm vergonha ou medo de arriscar, como também não têm nenhum problema de compreensão dos vídeos, canções ou mesmo da fala da professora. O uso do idioma torna-se, segundo os autores, progressivamente, algo natural em aula.

O capítulo de Lívia Baptista e Elizângela Linhares, intitulado “Cenas de ensino e aprendizagem na sala de aula de espanhol”, parte da problematização em torno da relação dos conceitos de “contexto” e de “aprendizagem” e, em seguida, defende a noção de atividade como uma tarefa, voltada para o plano de trabalho, a atividade em seu desenvolvimento e a atividade em seu resultado. Na sequência, as autoras argumentam sobre o papel do material didático no trabalho docente. Ainda, partem de três “cenas” de aula de espanhol em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, em Fortaleza, com 35 alunos, na qual se destacam atividades de leitura de diálogos, canções e leitura em voz alta, predominando atividades e enfatizando conhecimentos de caráter memorísticos. As autoras concluem que é preciso fomentar entre os professores a necessidade de construir suas próprias teorias didáticas, a partir de seus conhecimentos, habilidades e experiências docentes, reflexão oriunda pelo encontro de duas profissionais: a pesquisadora/formadora de professores e a professora-pesquisadora em ação.

Fernando Silvério de Lima, Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Aparecida Ferreira, em seu texto “Um por todos e todos por um? A indisciplina na aula de inglês segundo as crenças de alunos adolescentes”, descrevem um dos problemas mais frequentes nas aulas de línguas adicionais, principalmente com professores iniciantes, que é a questão da indisciplina em sala de aula. A análise é feita em uma turma de nono ano do ensino fundamental, com 32 alunos e reconhecida na escola pela fama de “turma problema”. Para

a coleta de dados foi usada uma abordagem qualitativa de base etnográfica e ancorada em diversos instrumentos, incluindo observação, questionários e grupos focais. Os resultados indicam que, para o aluno, a indisciplina causa uma série de problemas, sendo até um dos motivos para a crença de que não se aprende inglês na escola; sua origem, no entanto, nunca está no próprio sujeito, que sempre quer ter a última palavra, mas no colega, que, por sua vez, também não aceita ser intimidado. O capítulo conclui com a sugestão de que a solução para a indisciplina envolve o esforço conjunto de alunos, professores e gestores escolares.

“Professor *versus* livro didático: uma batalha sem vencedor”, de Jocielle Corrêa e Simone Silva Pires de Assumpção, aborda as relações de conflito que podem surgir não só entre as pessoas que fazem parte do contexto pedagógico da escola, incluindo aí a professora, os alunos, a direção, os pais e suas crenças sobre a aprendizagem, mas também em relação aos próprios recursos materiais usados, nesse caso, o livro didático. O estudo é feito em uma turma de inglês do nono ano, em uma escola particular. O texto mostra como um recurso, feito para facilitar o trabalho do professor, pode acabar atrapalhando quando lhe é imposto e entra em choque com sua visão de ensino da língua. É também um exemplo típico e bastante frequente de conflito entre a teoria, absorvida na formação do professor na universidade, muitas vezes adotada com entusiasmo, e a prática encontrada na escola, muitas vezes até desejosa de mudança, mas temerosa de entrar em atrito com os pais, que já investiram na aquisição do material e que, na realidade, ficam sem entender porque a escola pede uma coisa e usa outra. A proposta do impasse é o uso do diálogo entre todos os envolvidos, tentando conhecer e compreender a crença do outro.

Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Leandro Sangy, em “O professor não inventa a roda todo dia”, tecem sua reflexão em torno do trabalho pedagógico efetuado junto a quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública de Belo Horizonte, na disciplina de Espanhol. Os autores contextualizam suas próprias trajetórias formativas e, na sequência, destacam a experiência desenvolvida em uma escola considerada “piloto” no contexto

educacional em questão e, ainda, resgatam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). Também desenvolvem, de forma detalhada, a reflexão em torno do planejamento didático a partir do trabalho com gêneros textuais e temas transversais. Mencionam também a efetivação do planejamento, apontando eventuais “falhas” em sua execução. Apontam, ainda, para uma questão bastante recorrente no ensino de espanhol: o imaginário da “facilidade”. Esse imaginário se associa à possibilidade de que tanto textos escritos como orais, em termos de recepção/compreensão, no caso de espanhol, não oferecem maiores dificuldades aos estudantes, como, por exemplo, pode ocorrer no caso do inglês. Porém, por outro lado, as dificuldades se associam às habilidades de expressão oral e escrita, em função de uma concepção de ensino que se propõe a expressão **na** língua – e não **sobre** a língua.

Em “O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença”, Vanessa Viega Prado, Catilcia Prass Lange, Margarete Schlatter e Pedro M. Garcez, descrevem o desenvolvimento e implementação de uma unidade didática para o ensino de inglês com uma turma de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública em Porto Alegre. O texto demonstra a teoria e prática do conceito de Língua Adicional. Em termos teóricos, mostra a relevância de contextualizar a aprendizagem da língua para a realidade do aluno, de refletir criticamente sobre essa realidade, de *desestrangeirizar* a língua, vinculando-a ao aqui e agora da sala de aula. Em termos práticos, ilustra detalhadamente como esses conceitos podem ser implementados numa turma de jovens e adultos em noites de sexta-feira numa escola de periferia. Tendo por tema a política e visões do Brasil por olhos estrangeiros, foi criada uma unidade temática com textos multimodais, incluindo charges, textos escritos, vídeos do YouTube, programas de televisão e filmes sobre temas que dominavam a mídia na época, culminando com o encontro entre o presidente Obama dos Estados Unidos e o presidente Lula do Brasil; tudo, como se vê, cuidadosamente planejado e documentado.

Cíntia dos Santos, Denise Orteni e Telma Gimenez apresentam em seu capítulo “Uma experiência de projeto

interdisciplinar de língua inglesa no ensino médio privado” uma reflexão em torno do papel esperado para o ensino médio na atualidade, a partir de regulações e pareceres oficiais, pontuando, especialmente, o lugar do ensino de língua inglesa nesse contexto de ensino. O estudo foi realizado em uma escola particular do ensino médio, em turmas de inglês. A metodologia adotada pela escola investigada é a de “oficinas de aprendizagem”, realizadas por meio do trabalho em equipe, nas quais as atividades são organizadas em torno da resolução de desafios, através da promoção da inter e da transdisciplinaridade. Ao mencionar a questão do tempo pedagógico e organização das atividades escolares, os pesquisadores relatam que os alunos demoram a começar a fazer as atividades, sendo necessária constante intervenção docente nesse sentido. Como as atividades são de caráter coletivo, há uma heterogeneidade de atitudes dos estudantes frente ao que é proposto, desde uma maior adesão até o total descomprometimento.

No último capítulo, lançamos um olhar sobre a formação do professor de línguas, com ênfase nos saberes que ele deve construir para atuar nos diferentes contextos de seu ensino. Ensinar inglês é diferente de ensinar espanhol, abrangendo, entre inúmeros outros aspectos, desde questões linguísticas sobre o léxico e a sintaxe das línguas envolvidas, até questões ideológicas, relacionadas aos imaginários que subjazem a aprendizagem de uma e outra língua, incluindo aí questões de poder, vassalagem cultural em maior ou menor grau, e, dependendo também da língua, questões de alienação e colonização da mente. Não só o ensino da língua inglesa é diferente da língua espanhola, mas o ensino do próprio espanhol é também diferente. Ensinar espanhol em uma cidade fronteiriça, por exemplo, é diferente de ensinar espanhol em Fortaleza. Nossa tese é de que, para circular com tranquilidade por todas esses espaços, o futuro professor precisa de uma formação sólida na universidade. Precisamos de uma prática e de uma teoria, como já pregava Paulo Freire; uma sem a outra ou é verbalismo ou é ativismo. Só pela práxis, temos a ação criativa e modificadora da realidade. Tudo isso está atrelado a questões políticas inadiáveis.

Os diferentes textos aqui apresentados, oriundos de diferentes realidades educacionais e referenciais teóricos, revelam-nos um pouco dos desafios que ainda se apresentam no ensino de línguas no país.

Algumas problemáticas se reatualizam, já que novas demandas surgem e outras representações sobre a(s) língua(s) se (re)constroem, também sobre a sala de aula e sobre o papel do professor nesses cenários diversos. Ensinar línguas na escola, seja ela qual for, de forma produtiva, continua sendo um dos principais desafios para a Linguística Aplicada brasileira. Que as nossas “espiadinhas” às salas de aula, cada vez mais plurais, venham sempre a nos surpreender com novos olhares, novas alternativas e com certo grau de otimismo.

Vilson J. Leffa (UCPEL/CNPq)

Valesca B. Irala (UNIPAMPA)

Organizadores

PREFÁCIO

O antropólogo espanhol Bartolomeu Melià (2013), ao discutir o complexo conceito-processo de interculturalidade e de identidade(s), introduz o conceito de distâncias para abordar o encontro do *eu* com o *outro* nesta interação dos seres humanos. Homi Bhabha (2010), por sua vez, ao localizar a cultura o faz dentro dos princípios dos interstícios das fronteiras. Fronteiras em que as autoridades alfandegárias exigem a comprovação do pertencimento para reconhecerem a diferença e designarem a identidade e, assim, carimbarem com o selo da admissão o passaporte do peregrino-turista que deseja visitar o território. Mas como o oficial reconhece a individuação no meio de tantos turistas, forasteiros que procuram atravessar a fronteira? Como lidar com tantas distâncias que separam as pessoas, as profissões? Segundo Melià, o primeiro sentido de distância entre as identidades é a pele, a pele que emoldura, empacota os seres humanos: “lo que vemos de los otros es en primer momento la piel, [...] la piel en vez de ser lo más superficial es el más profundo.”

Com o processo civilizatório, fomos cobrindo nossos corpos, assim não nos desvelamos aos outros, escondemos a nossa pele e somente nos confrontamos pelos nossos rostos “maquiados” que em algumas culturas também são vistos como demasiadamente reveladores, e são cobertos pelos véus do anonimato para garantir ou evitar posses alheias. Conhecer a pele de alguém é ingressar na sua intimidade, como os corpos desnudos dos amantes que se entrelaçam e se comprometem. Parece haver boas razões para cobrir nossos corpos; assim encobrimos as nossas identidades e nos movimentamos no anonimato.

Depois da pele é a voz. Quando não vemos as pessoas elas se identificam pela voz, pelas palavras. Mas a voz pode confundir o oficial encarregado pela admissão na fronteira. Por isso nos encara, compara a imagem da foto com a pele inconfundível que está em sua

frente. A voz que comanda a tela de minha televisão pode confundir o sensor da máquina, ainda que esteja repetindo as mesmas palavras. Por isso, as autoridades de imigração nas fronteiras entre países preferem olhar a pele, a cor, a distribuição da pele na face do visitante, para identificar o inquietante turista que pede passagem. Examinam como ele está empacotado e assim se distancia de todos os outros que se apresentam no guichê da identificação.

Hoje, as fissuras da pele do meu dedo indicador me identificam para acessar a minha conta bancária, dão acesso ao apartamento no condomínio em que tenho uma propriedade. O meu *self* está resumido numa parte ínfima da pele de meu corpo. A pele encerra a minha singularidade, define a distância, entre milhões, possivelmente bilhões de indivíduos, muito parecidos comigo, mas diferenciados de mim pela pele e pela voz.

Inesperadamente, quando leio a Introdução e artigos do livro do Professor Leffa e da Professora Valesca, sinto que este é um livro diferente. Depois de ler tantos textos da academia e da imprensa que discursam e descrevem o professor, designando-lhe identidades, desenhando retratos, ou procurando recuperar a imagem de professor na história da educação, os organizadores do livro *UMA ESPIADINHA NA SALA DE AULA: ENSINANDO LÍNGUAS ADICIONAIS NO BRASIL* trazem para o debate a “pele” e a “voz”, não do cientista que fala em nome de alguém, não do linguista aplicado, do doutor em educação, mas a voz e a pele do professor, ainda presente de maneira subalterna, mas presente em parceria com o cientista-pesquisador.

Já estava na hora de os professores e as professoras que estão nos textos do livro organizado por Leffa e Valesca mostrarem a sua voz. Sempre há a esperança que algum dia também possam mostrar a sua pele, participando como intelectuais comprometidos com a sua profissão e responsabilidade social, liderando compromissos profissionais, debates sobre educação e abraçando ações políticas que geram rupturas. Dentro de uma perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2006), não há possibilidade de transformações na sociedade a não ser que os intelectuais históricos, os que tradicionalmente tecem a estrutura social e são detentores do poder, façam alianças com os

intelectuais orgânicos e estejam dispostos a abrir mão da assimetria que rege a organização social. Entendo que os intelectuais históricos (tradicionais), representados pelas autoridades do estado brasileiro que emitem documentos reguladores da educação, bem como pelas autoridades acadêmicas da Educação e da Linguística Aplicada, reconheçam os professores como parceiros e que eles possam ser reconhecidos por sua pele e voz, como há milênios são reconhecidos pelos alunos que habitam as salas de aula.

Tenho insistido nos meus textos e nas minhas falas para futuros professores, apresentações em congressos (BOHN, 2012) e nas minhas aulas de pós-graduação, que o retrato de professor está sendo furtivamente roubado e que a proposta de Said (2005) de os homens e mulheres assumirem o seu papel de intelectuais na contemporaneidade recente está longe de ser consumada. Talvez em nenhum outro momento da história brasileira a imagem do “retrato roubado”, na obra fictícia de Gogol, venha tão perto da realidade. Os leiloeiros da mídia escrita, em nenhuma outra oportunidade da história brasileira estiveram tão presentes na sala de ofertas dos retratos de professor, inclusive oferecendo sugestões, muitas vezes transformadas em ordens, para afiançar os traços identitários que garantem o valor simbólico que responde às ambições dos ofertantes mais poderosos, presentes nas salas da mídia escrita nacional.

Valesca e Leffa trazem para a sala do leiloeiro os professores, os donos do retrato. Espera-se, não mais amaldiçoado e ameaçador, como o retrato de Gogol (2012). A imagem de professor desenhada no livro dos pesquisadores e professores brasileiros ainda não vem com os delineamentos da pintura clássica, mas vem com a distribuição dos traços e as cores, inclusive com as ênfases apontadas pelos professores, ainda que tímidas, mas, desta vez, não sugeridas pela revista *INFO*, o jornal *VALOR*, a revista *CARTA CAPITAL*, por *Época NEGÓCIOS* e, também, não sugeridos pelos Documentos Governamentais e os Textos dos Linguistas Aplicados brasileiros que, em geral, falam de obrigações e verdades, em vez de formularem convites e oportunidades de formação, de profissionalização e vida digna para os professores. Convido os leitores a descobrirem o retrato de professor em uma das primeiras obras em que o professor de

línguas adicionais (estrangeiras) fala como autor, definindo as distâncias profissionais, junto com o pesquisador.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. Culture's in-between. In HALL, S. and Du GAY (eds.). *Questions of cultural identity*. London: Sage, 2010 (1996), p. 53-60.

BOHN, Hilário I. *A mídia nacional discursa o professor: Identidades e memória*. Trabalho apresentado no VII SENALE, UCPel no Simpósio Iden(en)titatis: o lócus na différance, outubro de 2012

GOGOL, Nikolai V. *O Retrato*. Tradução Roberto Gomes. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos de Cárcere*. V.1 Tradução de Carlos N. Coutinho, 4ª. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MELIÀ, Bartolomeu. *Usos e abusos del concepto de interculturalidad en un mundo fragmentado*. Conferência de Abertura do Congresso sobre Interculturalidade, UNILA, Cidade de Foz de Iguacu, 7 de novembro de 2013.

SAID, Edward W. *Representações do intelectual – As conferências Reith*. Tradução de Milton Hatoum. São Paulo, SP: Companhia das Letras. 2005.

Prof. Hilário I. Bohn

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
Wilson J. Leffa	
Valesca B. Irala	
PREFÁCIO.....	15
Hilário I. Bohn	
1 O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.....	21
Wilson J. Leffa	
Valesca B. Irala	
2 Cenas de ensino e aprendizagem na sala de aula de espanhol.....	49
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista	
Elizângela Guilherme Linhares	
3 “Um por todos e todos por um?”: a indisciplina na aula de inglês segundo as crenças de alunos adolescentes.....	79
Fernando Silvério de Lima	
Ana Maria Ferreira Barcelos	
Maria Aparecida Ferreira	
4 O professor não inventa a roda todo dia.....	111
Elzimar Goettenauer de Marins Costa	
Leandro Sangy	
5 O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença.....	137
Vanessa Viegá Prado	
Catilcia Prass Lange	
Margarete Schlatter	

Pedro M. Garcez

- 6 Espanhol através do léxico – primeiro ano do ensino fundamental.....171
Bento Selau
Josiane Garcia Cabaldi Albanaz
Cristina Pureza Duarte Boéssio
- 7 Professor *versus* livro didático: uma batalha sem vencedor.....199
Jociele Corrêa
Simone Silva Pires de Assumpção
- 8 Uma experiência de projeto interdisciplinar de língua inglesa no ensino médio privado.....231
Cintia Pereira dos Santos
Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi
Telma Gimenez
- 9 Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas.....261
Valesca B. Irala
Wilson J. Leffa

O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas

Vilson J. Leffa (UCPEL/CNPq)

Valesca B. Irala (UNIPAMPA)

INTRODUÇÃO

O ensino de outra(s) língua(s) tem passado historicamente por dois grandes problemas, a nosso ver: o primeiro é o da conceituação dessa(s) língua(s), vista(s) às vezes como segunda(s), estrangeira(s), língua(s) franca(s), internacional(is), do vizinho e, mais recentemente, como língua(s) adicional(is); o segundo é a questão metodológica, que evoluiu de uma valorização extrema do método, passando pela sua negação e aportando na pedagogia de projetos. Para tratar dessas duas questões, língua e metodologia, dividimos os textos em três seções: (1) pedagogia crítica, (2) a questão da língua adicional e (3) a pedagogia de projetos.

Na primeira parte, pedagogia crítica, tentamos mostrar como a língua e seu ensino são questões imbricadas, evoluindo conceitualmente do modernismo ao pós-modernismo e seguindo por caminhos semelhantes, com uma ênfase inicial na construção de um mundo objetivo e linear, facilmente previsível, para um mundo extremamente complexo e imprevisível nas suas relações de causa e efeito. Na língua, vamos mostrar como abandonamos a visão sistêmica, com ênfase no léxico e na sintaxe, e passamos a adotar uma visão funcionalista, com base na ação, até chegarmos ao domínio de uma perspectiva ideológica em que o sujeito acaba sendo constituído pela língua que supõe controlar. Já em relação ao ensino, vamos tentar mostrar como avançamos de uma visão instrutivista, em que o professor procura passar o conhecimento

para o aluno, para uma visão construtivista, em que se tenta construir o saber dialogicamente com o outro.

Na segunda parte, procuramos definir o conceito de língua adicional, em seus diferentes aspectos, incluindo sua relação com a língua materna do aluno, interesses da coletividade e possíveis questões metodológicas. Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.

Finalmente, na terceira parte, mostramos como a pedagogia crítica e o conceito de língua adicional desembocam na pedagogia de projetos, como uma maneira natural de implementar os conceitos teóricos abordados. Enfatizamos aí a importância do planejamento como condição inicial para o sucesso da aprendizagem. A tese principal deste trabalho, em que pese o impacto de abordagens recentes que defendem a chegada do pós-método ao ensino de língua, é de que não existe ensino eficiente sem a adoção de um método.

PEDAGOGIA CRÍTICA

A história do desenvolvimento do Ensino de Línguas (EL) é marcada pela presença do método, como solução básica para os problemas de aprendizagem. Na sua essência, o método pressupõe minimamente a criação de dois inventários, sendo o primeiro de elementos linguísticos, envolvendo o que deve ser apresentado ao aluno, e o segundo de elementos didáticos, propondo de que modo os elementos linguísticos devem ser apresentados.

Que elementos inventariar, em um e outro caso, depende dos conceitos que se tem de língua e de aprendizagem. Em relação à língua, com base na literatura da área (RICHARDS, 1984, 2003; PENNYCOOK, 1989, 1994, 1999, 2001; PRABHU, 1990; LONG, 2003; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006; LEFFA, 2012), observa-se uma evolução histórica que se desdobra em três grandes paradigmas: (1) ênfase no sistema, (2) ênfase na função e (3) uma ênfase na ideologia. Já em relação à aprendizagem, parece haver uma redução de paradigmas, basicamente restritos a dois: (1) o instrucionismo, em que o conhecimento é previamente preparado e passado para o aluno pelo professor e/ou pelos recursos didáticos disponíveis e (2) o construtivismo, em que o conhecimento é construído pelo aluno com os recursos de seu entorno.

Em relação à língua, podemos dizer que a ênfase no sistema corresponde ao período mais longo de sua história, na literatura da área, estendendo-se desde a Idade Média, com o Método da Gramática e da Tradução, passando pelo Método Direto, na primeira metade do séc. XIX e chegando ao Audiolingualismo dos anos 1950-1970 (LEFFA, 1988). Os itens inventariados consistiam basicamente de unidades lexicais e regras sintáticas para combinar as palavras em frases, considerada a unidade maior da língua. Aprender uma língua era desenvolver a competência linguística. Como o ensino de línguas precede, em muito, a ciência linguística, o conceito que se tinha de competência inicialmente era baseado no senso comum, na intuição ou em percepções “não científicas”, como classificariam os cientificistas do sec. XIX. Vale dizer que, embora a literatura aponte essa concepção como ultrapassada, são recorrentes os trabalhos que apontam a atualidade de práticas pedagógicas que ainda se valem dessa perspectiva, especialmente no ensino formal e regular (cf. VINHAS, 2008; IRLA, 2010).

Já a ênfase na função vê a língua, não como sistema, mas como atividade, como algo que se usa para atingir um objetivo; quando alguém produz um enunciado não faz isso

como um exercício meramente linguístico: usa o enunciado para agir sobre o mundo. É uma perspectiva que podemos chamar de funcionalista. Os itens inventariados agora não são palavras ou frases, mas funções: pedir um favor, elogiar alguém, recomendar um procedimento, oferecer ajuda, recusar um convite, repreender, acusar, criticar, etc. Falar é fazer (AUSTIN, 1975; SEARLE, 1981). Surge daí a orientação funcionalista do ensino de línguas, conhecido como Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), amplamente difundido a partir do final dos anos 70 nos países mais desenvolvidos e consolidado nas duas décadas seguintes, também no Brasil, especialmente no ensino não formal de línguas, como as escolas de idiomas e no ensino universitário, na formação inicial de professores. Aprender uma língua não é mais desenvolver apenas a competência linguística, mas é principalmente desenvolver a competência comunicativa (HYMES, 1972).

A ênfase na ideologia, finalmente, não vê a língua como um sistema abstrato, independente do sujeito, nem como instrumento de ação, usado pelo sujeito para agir sobre o mundo; vê a língua como a instância que constitui o sujeito. Inverte-se a relação sujeito/língua; não somos nós que a controlamos, mas é ela que nos controla (LAKOFF, 1975). Há um processo de descentramento do sujeito (HALL, 2003), que não só se desloca do centro para a periferia, mas que deixa de ser o criador e usuário da língua, passando a ser criado e usado por ela. Se antes tinha uma identidade fixa e bem estabelecida, agora flutua na diversidade. Em vez da certeza da relação entre causa e efeito, obtém agora no máximo a probabilidade. Prevalece a instabilidade em vez da permanência. A diversidade é celebrada e prega-se a intolerância a qualquer verdade que se pretenda universal, emanada da autoridade ou dos especialistas. Há uma tentativa de construção do conhecimento pelo diálogo e não pela transmissão, que se configuraria como um exercício de poder. Não é nem quem sabe mais transmitindo para quem sabe menos, mas quem pode mais colonizando a mente de quem pode menos (COX e ASSIS-PETERSON, 2001).

Em relação à aprendizagem, como acontece com a língua, há também um longo período considerado como não científico, igualmente caracterizado pelo domínio da intuição, do senso comum e até da improvisação. Ao contrário da Linguística, no entanto, vemos aqui não três, mas dois paradigmas¹: o Instrucionismo e o Construtivismo. O instrucionismo está centrado na ideia de que o aluno é o receptor do conhecimento, que tradicionalmente emana do professor, mas pode também ser transmitido pelo livro e mais recentemente por outros recursos como o rádio e a televisão e a internet. Caracteriza-se por ser um procedimento didático que emana de uma fonte única para vários destinatários: do professor para seus alunos, do rádio para seus ouvintes e da televisão para seus espectadores. Teve sua expressão máxima no Modernismo, movimento estético de origem no Iluminismo francês do séc. XVIII, caracterizado pela defesa da racionalidade. Acreditava-se que ordem e progresso dariam garantias para a construção de um mundo novo, sem a superstição e a irracionalidade da idade das trevas, que caracterizaram os séculos anteriores (CAHOONE, 2003). Inicia-se para a civilização ocidental um período de valorização da individualidade e liberdade do ser humano, construído nas bases do racionalismo, que deveria levar à construção de uma sociedade melhor, em termos intelectuais, políticos e materiais (PISHGHADAM & MIRZAEI, 2008). Em relação ao ensino, em que pese os ideais do enciclopedismo francês, fundados nos princípios do iluminismo e da razão, acaba-se persistindo na prática do instrucionismo: do mesmo modo como o saber poderia ser transmitido da enciclopédia impressa no papel para o leitor, o conhecimento armazenado na cabeça do professor poderia também ser passado para o aluno em aulas expositivas, supostamente com ênfase no domínio cognitivo, sem a entoação afetiva da linguagem.

¹Não negamos a existência de outros paradigmas emergentes, porém, os mesmos ainda não atingiram o patamar de expansão e reconhecimento dos aqui citados. Ou, até mesmo, podem ser abarcados por eles.

O construtivismo inverte a relação do aluno com o conhecimento; o aluno deixa de ser o depositário de um saber que recebe passivamente do outro e passa a construir ativamente um conhecimento compartilhado, que inclui a colaboração, a afetividade e a interação com o outro. O ensino deixa de ser feito por imposição; facilita-se a aprendizagem por meio da negociação, valorizando a autonomia do aluno e usando alternativas como ensino por projetos (MCGROARTY, 1998; REINFRIED, 2000). O construtivismo, centrado no aluno, substitui o instrucionismo, centrado no professor. Teoricamente filia-se à grande corrente do Pós-Modernismo, que teve sua origem também na França, nas décadas de 1960 e 1970, e se caracterizou principalmente como uma reação aos ideais do Modernismo, negando a racionalidade, a objetividade e o reducionismo das ciências ditas exatas. A ênfase não está mais nos fatos, mas no sentido que os fatos produzem nos sujeitos. A credibilidade da ciência é questionada e as grandes teorias são rejeitadas, principalmente por tentarem ocultar, distorcer e destruir as teorias adversárias mais do que investigar a realidade. A própria verdade seria uma mera construção teórica de um determinado grupo (LYOTARD, 1984).

Língua e aprendizagem deixam de ser tratadas como duas vertentes paralelas para se fundirem numa única corrente. Se antes víamos a língua evoluir do paradigma sistêmico para o funcional e daí para o crítico, enquanto a aprendizagem ia do instrucionismo ao construtivismo, agora podemos ver ambas, língua e aprendizagem, evoluírem de maneira unificada, seguindo uma sequência de paradigmas convergentes. Usamos, para isso, o conceito de conscientização de Paulo Freire (2003). Segundo ele, a evolução do pensamento ocidental dá-se em três grandes etapas, que vai da consciência mítica; passa pela consciência ingênua e chega finalmente à consciência crítica. Entendemos que ver língua e aprendizagem da perspectiva freireana traz a vantagem da unificação entre as duas; não só unindo o que deve ser unido, mas também separando o que deve ser separado. A diferença entre alguns conceitos, como, por exemplo, entre poder e saber, é muitas vezes extremamente

tênue, e podemos confundi-los facilmente, atribuindo erroneamente saber a quem tem apenas poder, deixando de separá-los. Outras vezes, vemos como diferente o que é essencialmente igual, como o direito de acesso ao domínio de outra língua, acreditando, por exemplo, que é um desperdício ensinar inglês para o aluno com menores condições socioeconômicas, etc.

O domínio da consciência mítica, embora tenha sua origem na chamada idade das trevas, parece ainda dominar o mundo acadêmico atual. Há duas razões para isso. Em primeiro lugar, existe a crença no poder da autoridade: o que um pesquisador disse do alto de sua cátedra, por exemplo, é sempre mais importante do que aquilo que é descoberto pelo professor na sala de aula. O que pode parecer uma questão de conhecimento é, na realidade, uma questão de poder, com base na invulnerabilidade e onipotência do pesquisador renomado, exercendo uma espécie de força mágica que atua sobre as crenças dos professores na sala de aula. Em segundo lugar, o prestígio do pesquisador é construído por um processo típico da consciência mítica: a sectarização, caracterizada pela formação de seitas em feudos acadêmicos, às vezes com grande poder de catequização, principalmente quando sediados em universidades de prestígio, as quais, nas últimas décadas, têm participado, gerenciado e coordenado diversos mecanismos oficiais no país no que tange às políticas públicas educacionais (Parâmetros Curriculares, Programa Nacional do Livro didático, Inglês sem fronteiras, PIBID, etc.). O sectário, no seu fanatismo, transforma a realidade numa falsa realidade (FREIRE, 2003) e tenta incuti-la dogmaticamente no professor, pelos aparelhos típicos da universidade, através de cursos de extensão, atualização e formação continuada (UYENO, 2012).

A consciência ingênua está um passo à frente da consciência mítica por duas razões, primeiro, por rejeitar o fanatismo e, segundo, por ter consciência do mito, acreditando que consegue separá-lo da realidade. Tem, no entanto, uma visão estática da História. Volta-se para o passado e não consegue ver nele o embrião de possíveis mudanças no futuro,

como se a civilização tivesse terminado e vivêssemos o fim da História, na perspectiva de Fukuyama (1992) no sentido de que nada mais há para mudar. O conhecimento que adquirimos ontem serve para o que precisamos fazer hoje e servirá para o que faremos amanhã. Depois que alguém passou pela universidade e completou o estágio de docência com sucesso, adquiriu uma competência suficiente para o resto da vida, sem precisar modificar ou adaptar; se eu sei dar aula hoje, vou saber dar aula amanhã. A tendência a valorizar o passado leva o sujeito a acreditar que tudo era melhor quando era jovem, os alunos eram obedientes, estudavam mais, liam e escreviam melhor, as pessoas eram honestas e até os automóveis eram mais resistentes que os de hoje. Prega um mundo em que vê uma divisão saudável de classes sociais, com a divisão adequada do trabalho, em que cada pessoa sabe onde é seu lugar. Não percebe a complexidade do mundo em que vive e o define pela via do simplismo, às vezes usando frases de efeito: conjuga e declina e saberás a língua latina. Acha que percebemos as coisas como elas são e não como nós somos.

Finalmente, a consciência crítica, na sua essência, envolve reflexão e ação. A reflexão procura não apenas descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser. Feita esta reflexão, parte-se para a ação, buscando transformar o mundo real no mundo possível. Conseguido este objetivo, volta-se para a reflexão e inicia-se um novo ciclo, porque a História, na perspectiva da consciência crítica, não para; o que seria um possível ponto de parada, um estado ideal de evolução na visão do presente, já não o será quando o futuro chegar. Circunstâncias inesperadas vão aparecer e modificarão o entorno e a consciência das pessoas, fazendo surgir necessidade se desejos que não podem ser previstos hoje. No momento em que a *Pax Romana* foi atingida e todos os habitantes de Roma pareciam satisfeitos com o que tinham conseguido, iniciou-se a decadência do império. Quando a História para, ela recua. O exercício da consciência crítica, com base no diálogo, pode despertar a consciência da liberdade, detectar tendências autoritárias e fazer perceber relações insuspeitas de poder,

dando origem à pedagogia crítica (GIROUX, 2010). A realidade muda e a construção de outro mundo é possível. Rebelar-se contra um discurso que regula o que pode ser dito, o que pode ser pensado e o que pode ser considerado correto (FOUCAULT, 2009). Busca-se ir além das aparências, questionando a realidade com intensidade inquieta, indagando, por exemplo, não só a que interesses pode servir o ensino de outras línguas no Brasil, como também a que interesses pode servir sua exclusão do currículo. Negar ao aluno o acesso a outras línguas é também uma maneira de excluí-lo.

O ensino de outras línguas ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço e está intimamente ligado a essa realidade. Podemos até chamá-la de língua estrangeira, como tradicionalmente se chamou, o que hoje já não se sustenta mais no caso do espanhol e do inglês no Brasil, por fazerem parte de uma realidade que nos é familiar. Entender a realidade que vivemos é um desafio muito grande, que tentamos resolver olhando para o passado e tentando ver como a História caminhou até o presente. Chegamos a um mundo dominado pela incerteza, questionador das verdades estabelecidas, desconfiado de quem propõe soluções. No ensino de línguas, inaugurou-se a era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006), assentada nas ideias do pós-modernismo, do construtivismo e da pedagogia crítica. Defende-se a ideia de uma intuição pedagógica, baseada na visão do professor sobre a realidade em que ele atua. Impor a esse professor um método com o qual ele não se identifica pode resultar em um ensino mecânico, rotinizado (PRABHU, 1990) e sem condições de produzir os resultados esperados.

O uso do termo “pós-método” pode ser visto como uma tirada espirituosa e inteligente de Kumaravadivelu. A verdade, no entanto, é que não existe ensino de língua sem método. O próprio Kumaravadivelu (2006) reconhece isso ao responder as críticas que lhe fizeram: as macroestratégias que propõe não deixam de ser um método, como é também o caso do professor que segue sua intuição pedagógica ao ministrar sua aula. O que

realmente terminou foi a imposição dos métodos universais, infalíveis e a prova da incompetência do professor, dando lugar a soluções situadas, dentro de um contexto específico. Ensinar outra língua no Brasil é diferente de ensinar outra língua na Arábia Saudita, na Nigéria ou nos Estados Unidos. Mesmo dentro do Brasil, emergem diferenças: ensinar espanhol é diferente de ensinar inglês, ensinar espanhol em regiões de fronteira com países latino-americanos, é diferente de ensinar espanhol no centro do país, ensinar formalmente outra língua a quem já estudou uma segunda língua é diferente de quem está estudando pela primeira vez uma língua diferente de sua língua materna, etc. A ideia da produção de um material único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma economia de escala, mas deixa a desejar do ponto de vista pedagógico. Neste ponto, Kumaravadivelu (2006) estava certo, ao defender a necessidade de contextualizar a aprendizagem.

A QUESTÃO DA LÍNGUA ADICIONAL

Vimos que o ensino de línguas é afetado pelo conceito que dela se tem, às vezes vista como sistema abstrato, prática social em ação, ou mesmo como constituinte do sujeito. Em algumas situações, no entanto, não basta ter apenas um conceito de língua. No caso do ensino de outra língua, por exemplo, precisamos definir também o que entendemos por “outra língua”. Até que ponto o sistema abstrato dessa outra língua aproxima-se ou distancia-se do sistema que já conhecemos? Como ficam as práticas sociais nessa outra língua? Constituirá ela outro sujeito ao lado do que já somos ou adicionará uma nova identidade as que já temos? Tudo isso traz implicações metodológicas para a sala de aula; o ensino de uma língua próxima, como o espanhol para alunos brasileiros, por exemplo, será diferente de uma língua mais distante, como o inglês. Em termos de práticas sociais, há também variações de uma língua para outra; há diferenças no grau de formalidade, em diferentes línguas, para expressar-se em situações comunicativas

similares, como, por exemplo, na relação professor-aluno na universidade (em geral mais informal no Brasil e mais formal em países de língua espanhola e língua inglesa). Precisamos ir muito além das substituições lexicais e sintáticas para pedir adequadamente um cardápio quando vamos de um restaurante em São Paulo para quando o fazemos em um restaurante em Londres. Quando mudamos de uma língua para outra, mudamos não só nossas palavras, mas também os nossos gestos, o nosso tom de voz e a nossa maneira de ser.

O fato de não ser apenas uma língua, mas outra língua, cria relações com a língua que já temos e de como devemos conceituá-la. As propostas historicamente apresentadas até o momento variam numa escala de distanciamento e incluem termos como “língua estrangeira”, provavelmente a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua”, e até “língua do vizinho”, provavelmente a mais próxima, dando a cada um desses termos um conceito diferente.

Levando em consideração apenas o contexto em que a língua é estudada, a proposta tradicional tem sido estabelecer a diferença entre língua estrangeira e segunda língua, com base principalmente na geografia. Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil.

A inadequação do termo “segunda língua”, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua. O caso do aluno chinês que viesse morar no Brasil para estudar português, mas que, além de mandarim, já falasse inglês, teria português não como segunda língua, mas como terceira.

Nomear como “estrangeira” a língua oficial de outro país também não parece ser a melhor solução. O estudo do

alemão no Brasil, por exemplo, seria visto, em princípio, como o estudo de uma língua estrangeira, por ser a língua oficial da Alemanha, mas há comunidades no Brasil, que, além do português, falam também o alemão, e o aluno que nesse caso estudasse alemão na escola, não teria o alemão como uma língua estrangeira, mas como uma segunda língua.

Outras classificações como a divisão entre língua internacional e língua do vizinho, com base na geografia, também podem ser inadequadas. Para o aluno brasileiro, a definição do espanhol como língua do vizinho e do inglês como língua internacional poderia ser pertinente, mas seria inadequada e até desnecessária para o aluno mexicano, para quem o estudo da língua inglesa, do outro lado da fronteira, seria ao mesmo tempo língua internacional e do vizinho. A distância geográfica deixa de ser um critério confiável para dimensionar a distância que nos separa das línguas que estudamos ou falamos. Além do mais, no mundo conectado de hoje, com a expansão dos meios de comunicação de massa, da internet, do cinema, dos *games*, das redes sociais, podemos estar mais próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho.

Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que elevai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser

considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”.

O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes, como, por exemplo, a ênfase nos heterossemânticos no ensino do espanhol, ou o uso da língua materna para introduzir a língua inglesa (SCHLATTER & GARCEZ, 2012). O enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno.

Esse alicerçamento na língua materna e no contexto de aprendizagem do aluno pode reorientar questões tradicionais como a ênfase na variedade linguística a ser ensinada, por exemplo. Se antes era importante optar entre o inglês americano e britânico, ou decidir entre espanhol hispano-americano e peninsular, essa preocupação deixa de existir quando a ênfase está na necessidade de desenvolver a comunicação transnacional no aluno brasileiro, situado num contexto regional e global ao mesmo tempo, com interesses locais bem definidos. Não há compromisso com uma ou outra variedade da língua, até por se abrir mão do apoio de instituições de divulgação cultural dos países da língua estudada, como o Conselho Britânico ou o Instituto Cervantes. Tenta-se adquirir a língua adicional não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios

interesses. A preocupação excessiva em adquirir uma pronúncia perfeita com todas as nuances entonacionais pode até ser vista como inadequada, às vezes pejorativamente descrita como “fúria imitativa” ou “macaquice colonizada” (Kanavillil RAJAGOPALAN, Comunicação Pessoal). Se o estrangeiro que mora há anos no Brasil, usando diariamente a língua portuguesa, carrega para o resto da vida o sotaque de sua língua materna, não há razão para se exigir do aluno uma entonação impecável nas ocasiões, às vezes raras, em que usa a língua adicional para interagir com falantes que muitas vezes também não falam essa língua como língua materna.

Capitalizar sobre o que o aluno já sabe não significa fossilizá-lo em seu nível atual de proficiência, mas, pelo contrário, introduzir uma turbulência no que ele já sabe, mostrando as lacunas que existem e que precisam ser preenchidas. Desestabiliza-se para despertar a insatisfação com as lacunas e fazer ver a necessidade de criar novas conexões com o mundo, reformulando os componentes de seu conhecimento prévio de modo que se encaixem com os componentes do currículo da escola e do mundo. O aluno pode pensar, por exemplo, que aprender uma língua seja adquirir novas palavras e frases e precisa se reestruturar internamente até dar-se conta de que está adquirindo um instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe, com a possibilidade real de ampliar seu raio de ação no mundo. O que já sabe é importante não como conhecido acabado, mas como potencialidade para a eclosão de novos conhecimentos, provocando a turbulência necessária para se reestruturar e criar novas conexões, não só no mundo do estudo, mas também do lazer e do trabalho.

A adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve – idealmente – gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes. A língua adicional, por exemplo, poderá ser a língua do trabalho (receber hóspedes em um hotel, traduzir manuais, atender os clientes em um *call center*), do estudo (ler textos, preparar *abstracts*, pesquisar na internet) ou do lazer

(cantar as músicas preferidas, jogar no *tablet*, ler um romance lançado no exterior). Funciona numa espécie de distribuição complementar com a língua materna, que será (ou não), preferencialmente usada em outros contextos (na vida familiar, com os amigos, nos serviços públicos).

Quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo.

PEDAGOGIA DE PROJETOS

Língua adicional não é apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve também propostas práticas de implementação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno. Em grande parte, encaixa-se nos princípios do pós-método, defendidos por Kumaravadivelu (2006), incluindo a adesão à pedagogia crítica, o questionamento da ênfase no sistema linguístico e a substituição da abordagem comunicativa pelo ensino baseado em tarefas. Ao contrário, no entanto, do que propõe Kumaravadivelu em relação ao pós-método, e tendo por base as experiências documentadas de professores que planejaram suas atividades a partir do conceito de língua adicional (SCHLATTER & GARCEZ, 2012), vê-se de modo bem claro o emprego do método, com predomínio do ensino baseado em tarefas, usando componentes do que podemos definir mais amplamente como pedagogia de projetos.

Entre os vários elementos que caracterizam a pedagogia de projetos, três merecem destaque especial: (1) o planejamento como condição inicial para fazer emergir a atividade; (2) a elaboração de um produto final que resultará do projeto; e (3) a contextualização do projeto de acordo com a realidade social do aluno, levando em consideração suas necessidades e interesses.

O planejamento como condição inicial

Os trabalhos documentados sugerem que a aprendizagem de uma língua não acontece por acaso, de modo automático, no momento em que professor e alunos entram em contato na sala de aula; é necessário que certas condições estejam presentes, com base, principalmente, na ação do professor, que negocia com os alunos um objetivo final a ser alcançado e mantém com eles uma interação sustentada até que o objetivo seja finalmente alcançado, proporcionando, assim, as condições necessárias para a aprendizagem. A definição desse objetivo e a manutenção das condições para atingi-lo são entendidas aqui como uma questão de método. Entende-se também como elemento relevante do método o planejamento feito pelo professor, ligado à definição do objetivo, e condição necessária para fazer emergir a aprendizagem.

Ao contrário do que talvez possam sugerir as constantes mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo, com suas incertezas e total imprevisibilidade em relação ao futuro, o planejamento torna-se cada vez mais necessário. Em tempos idos, quando o mundo era mais linear e previsível, não tínhamos muita escolha; opções fundamentais de vida, como a profissão, e às vezes até o casamento, já estavam decididas. Tipicamente, os meninos seguiam a profissão do pai e as meninas certamente a da mãe com os afazeres da casa. Poderiam talvez decidir com quem casar, mas as escolhas não iam além dos limites da aldeia. Quando, no entanto, se ampliam as possibilidades de escolha, como acontece na contemporaneidade, o planejamento torna-se indispensável para evitar redirecionamentos no meio do caminho, gerando custos adicionais e perda de tempo. A ideia

de “planejamento em processo” pode ser simpática para algumas pessoas, e às vezes até necessária, mas normalmente demonstra amadorismo, gera insegurança e retarda a consecução dos objetivos.

Para demonstrar essa tese, trazemos aqui rapidamente três exemplos: (1) a experiência com Educação a Distância (EaD), (2) o Projeto *Teletandem* Brasil e (3) um estudo sobre aprendizagem móvel. Em todos evidencia-se a necessidade de um planejamento cuidadoso como ponto de partida, estabelecendo regras bem definidas e objetivos claros, que devem ser compartilhados por todos os parceiros que formam o grupo, incluindo alunos, professores e pessoal de apoio. Na experiência dos cursos a distância, vimos a importância de assegurar inicialmente aos alunos o conhecimento das regras de base do curso, incluindo, entre outras, as atividades que devem ser executadas, o gerenciamento da autonomia, o sistema de avaliação, prazos para a entrega das tarefas (LEFFA, 2009). Nos cursos pelo *teletandem*, sistema em que dois alunos de países diferentes ensinam um ao outro a língua de seu país, não basta simplesmente pôr os alunos em contato: é preciso também estabelecer as regras de funcionamento, incluindo, por exemplo, a disponibilização de um tempo mínimo semanal para as sessões, destinar períodos para prática em uma e outra língua, ser comprometido com o parceiro, assumir responsabilidade pela própria aprendizagem, fornecer *feedback*, etc. (TELLES e VASSALO, 2009). No estudo da aprendizagem móvel (ALDA, 2013), a meta-análise conduzida pela autora mostrou a potencialidade do celular na aprendizagem de línguas, pelos recursos que ele disponibiliza atualmente, incluindo mensagens, e-mail, acesso à internet, reprodução e gravação de áudio e vídeo, e principalmente o uso de aplicativos específicos para o ensino de línguas. Para que os resultados esperados, no entanto, sejam obtidos, não basta dar o celular ao aluno; é também necessário que haja planejamento. Sem uma programação antecipada das atividades que devem ser executadas, nem o curso a distância, nem o *teletandeme* nem celular, produzem a aprendizagem que deles se espera. Não basta a presença dos

recursos; é necessário que haja também uma ação intencional que inicialize o processo de aprendizagem, deixando claro aonde se quer chegar. Não se percebeu nos exemplos apontados a geração espontânea da aprendizagem.

Definição de um produto final

A essência do projeto é a obtenção de um produto final. Trata-se, portanto, de um sistema de ação que reúne as tarefas necessárias que devem ser executadas para que se chegue a esse produto. É ele que diferencia claramente o ensino baseado em projetos de outras atividades de ensino. O conjunto de tarefas que compõem o projeto está relacionada entre si, todas voltadas para o produto final, algo concreto e significativo para o aluno, seja uma campanha publicitária para despertar a consciência ecológica na comunidade, um show de talentos numa data comemorativa ou uma série de cartazes sobre segurança no trânsito. Tarefas e projeto integram-se numa relação parte/todo, sendo o projeto constituído de tarefas, vistas como etapas que devem ser vencidas para se chegar ao produto final.

O uso da língua em estudo para a obtenção do resultado esperado deve ser necessário, mas preferencialmente incidental, como decorrência natural da execução das tarefas. O aluno concentra seus esforços diretamente no objetivo final que deseja alcançar, não necessariamente centrado na língua, que acaba desenvolvendo apenas indiretamente, por acidente e por acréscimo. O produto final de um projeto é algo que está além do domínio meramente linguístico, principalmente em seu aspecto sistêmico, envolvendo o léxico e/ou a sintaxe. Uma lista de expressões de cortesia em inglês, por exemplo, não caracterizaria um projeto; teria que ser algo mais funcional, como, por exemplo, a elaboração de um cardápio ilustrado para clientes do exterior em um restaurante de cozinha internacional. É óbvio que a língua é parte integrante do cardápio, mas a ênfase está na função, com altos níveis de exigência quanto à correção e adequação do texto e das ilustrações, incluindo uma descrição detalhada de cada prato.

Um projeto é tipicamente um trabalho de equipe que envolve várias etapas e/ou tarefas, incluindo planejamento, produção e divulgação. O planejamento começa com a definição do grupo de trabalho e a divisão das responsabilidades entre os alunos que compõem cada grupo, considerando a diversidade de competências entre eles: um levará mais jeito para o desenho, outro para a produção textual, um terceiro tem domínio de um software recomendado para o projeto (LEFFA e IRALA, 2012). A produção envolve a elaboração ou confecção do objeto, reunindo e montando as partes, provavelmente com várias revisões, até chegar ao melhor resultado possível. Finalmente a divulgação consiste em mostrar o trabalho ao público a que se destina, desde os colegas da sala de aula, até a comunidade e o mundo.

Vamos resumir dois exemplos de projetos, o primeiro tendo como produto final um vídeo postado no *YouTube*, e o segundo, o design uma capa de CD, usando a metodologia *Webquest*.

O projeto do vídeo (WINTER, 2013) foi planejado a partir da visualização de um comercial do *YouTube*, em que a professora procurou sensibilizar os alunos para a leitura do texto verbal, imagético e musical do vídeo, em língua inglesa, gerando com eles uma discussão. O vídeo, que começava com uma imagem em preto e branco, mostrava a metade de uma barra de chocolate branco e outra de chocolate preto que se aproximavam até se juntarem em uma única barra ao som da música *Come Together* (“vamos ficar juntos”) dos Beatles. O desafio, proposto aos alunos, foi que eles, divididos em duplas, produzissem um comercial em inglês, usando as formas comparativas dos adjetivos e integrando os recursos de som, imagem e texto verbal. Usando os recursos que eles mesmos possuíam, incluindo o programa *Windows MovieMaker*, os alunos montaram e editaram os vídeos sem problemas relacionados com o domínio da tecnologia. A maior dificuldade acabou sendo encontrar a música adequada, o que os deve ter levado a ouvir várias músicas e consequentemente a praticar ainda mais a língua. A divulgação foi feita pelo *YouTube*, o que

levou o projeto para fora da sala de aula, envolvendo não só familiares e amigos mas expectadores potenciais do mundo inteiro.

O projeto da *Webquest* (SANTOS, 2012) iniciou com um questionário preparado pela pesquisadora para levantar os temas de interesse dos alunos e da professora da turma, tendo a escolha ficado com o “O mundo da música”, por parte dos alunos e o uso dos modais, por sugestão da professora, já que esse era um dos conteúdos que estava sendo tratado no momento durante as aulas de língua inglesa. O planejamento seguiu o procedimento normal da metodologia *Webquest* (introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão, créditos), com a turma dividida em duplas e tendo por objetivo final a produção de uma capa de CD de sua banda favorita. A divulgação foi feita em sala de aula para a professora da turma e colegas.

A difusão e barateamento das tecnologias digitais, incluindo computadores, *netbooks*, *tablets* e principalmente os *smartphones*, provavelmente a mais inclusiva das tecnologias, tem facilitado expressivamente a adoção da pedagogia de projetos, com resultados mais significativos para os alunos. Se antigamente precisávamos viajar a lugares distantes do mundo para praticar a língua estudada em sua modalidade oral, atualmente podemos interagir verbalmente com pessoas de outros países a um custo ínfimo. Com o *smartphone*, carregamos o mundo no bolso.

Contextualização do projeto

A ação dos valores globais, que acabam penetrando nas diferentes culturas, faz também surgir, por um princípio de reação, a necessidade de valorização do que é local (HALL, 2003). Na área da educação, e mesmo na aprendizagem de línguas vindas de outros países, percebe-se também essa necessidade de contextualizar o ensino de acordo com a realidade social do aluno. A ideia de um material didático único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma

economia de escala, baixando os custos e possivelmente aumentando os lucros, mas pode não atender as necessidades específicas de muitos alunos, situados em diferentes coordenadas de tempo e espaço, com características pessoais próprias, que não se encaixam em um gabarito geral e único. É óbvio que a contextualização, customizando o ensino para atender a realidade *in loco*, gera custos financeiros e de tempo, principalmente para o professor, já normalmente sobrecarregado e que se vê obrigado a preparar material específico para as necessidades de seus alunos. Esse embate entre o material genérico e o customizado deixa o professor numa situação ambígua: ou trabalha menos, usando material pronto para consumo e deixa de atender adequadamente seus alunos, ou atende seus alunos, mas investe muitas horas de seu trabalho na preparação de material. O ideal para professores e alunos seria que o professor ensinasse menos para que o aluno aprendesse mais (LEFFA, 2003), usando o espaço livre deixado pelo professor. Não há uma fórmula mágica que produza automaticamente essa inversão, mas uma possibilidade que antevemos aqui está no princípio da reusabilidade, proposto no conceito de Recursos Educacionais Abertos e Adaptativos (REAAAs) (LEFFA, 2013).

A ideia da reusabilidade é simples: não precisamos reinventar a roda todos os dias; na maioria das vezes basta adaptá-la para o veículo que temos em mente. Talvez vivamos ainda num mundo excessivamente analógico, pouco flexível para os interesses da educação, que no fundo privilegia a flexibilidade, com uso de conhecimentos maleáveis, capazes de serem amplamente transformados. A informação digitalizada na tela do computador, ao contrário do texto analógico impresso em papel, transmite melhor essa maleabilidade exigida pela educação, na medida em que o texto digital pode ser facilmente atualizado, não só em forma, mas também em conteúdo. Em termos de forma, é possível mudar a cor da imagem, ampliar ou reduzir o tamanho da fonte, dar voz ao texto. Em termos de conteúdo, é possível retirar, acrescentar ou editar qualquer informação já dada, tudo na velocidade do saber que se

transforma a cada dia. Mesmo que tudo já tenha sido dito, com o digital é mais fácil dizer o já dito de modo diferente. O texto digitalizado que o professor usou ontem pode ser facilmente atualizado com o conhecimento novo que surgiu hoje, ou com o contexto de uso que apareceu com um novo grupo de alunos. O que serve para um professor pode não servir para outro, mas pode ser adaptado. Essa é fundamentalmente a ideia da reusabilidade.

Os REAAs, por serem abertos, podem ser livremente usados, sem ônus para as escolas professores e alunos; por serem adaptativos, podem também ser montados e remontados em projetos sempre diferentes, para serem compartilhados e adaptados por outros professores nas diferentes situações de aprendizagem. Um recurso originalmente criado por um professor pode ser distribuído em rede e aperfeiçoado por um segundo professor, que o redistribui, proporcionando novas melhorias e adaptações, num processo contínuo de evolução. Na proposta do projeto de pesquisa ELO (IRALA, 2012; LEFFA, 2014), todas as versões de um projeto de ensino são preservadas no sistema, mantendo cada uma a possibilidade de ramificações em rizomas, criando teoricamente a multiplicação dos projetos. Na natureza, pela lei da conservação das massas, nada se perde; tudo se transforma. Nos REAAs que estamos propondo aqui, tudo se transforma e se multiplica, sem milagres ou fórmulas mágicas, como é característico do mundo real do conhecimento.

CONCLUSÃO

O ensino de línguas é muito importante para que fique apenas sob a responsabilidade do professor. Ele, sozinho, não tem como dar conta de tudo que envolve seu ensino, desde o conhecimento da língua em seus aspectos sistêmicos, funcionais e ideológicos até o domínio da consciência crítica, com base na reflexão e na ação, passando também por questões metodológicas com as inúmeras opções de ensino que são ardorosamente defendidas, sucessivamente rejeitadas e que

precisam ser seriamente avaliadas. Por essa razão, para que possa fazer as melhores escolhas diante da complexidade de sua profissão, o professor precisa agir de maneira distribuída, dividindo a tarefa de ensinar com recursos humanos, institucionais e materiais, incluindo aí colegas, pessoal de apoio, pais de alunos, direção da escola, meios de comunicação e os inúmeros artefatos tecnológicos que serve de suporte para a interação entre as pessoas como livros, revistas, redes sociais e recursos educacionais abertos, cada vez mais disponíveis, desde os objetos adaptativos de aprendizagem até os Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs), oferecidos gratuitamente pelas maiores universidades do planeta.

É bom que o professor saiba que o ensino de línguas (EL) na contemporaneidade vai além do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), não só incorporando resquícios de abordagens que são vistas como ultrapassadas, pela ênfase nos aspectos sistêmicos da língua e até no Instrucionismo, mas principalmente por incorporar também aspectos que surgiram mais tarde, como a ênfase na pedagogia crítica, no Construtivismo e na aprendizagem baseada em projetos. Considerando que as conexões possíveis do que se tenta ensinar ao aluno vai muito além da sala de aula, tentou-se mostrar o ensino de línguas numa perspectiva ampla, incluindo o desenvolvimento histórico-cultural que vai da perspectiva linear e previsível do Modernismo à turbulência do mundo complexo e imprevisível do Pós-Modernismo. O passado pode oferecer algumas respostas para os problemas contemporâneos, mas é preciso vencer o desafio de saber usar um método sem cair na rotinização do ensino, com a obrigação de tentar o que ainda não foi tentado. A intuição pedagógica, com base na experiência, tem seu valor, mas não se pode ficar preso ao passado.

O professor de línguas não trabalha sozinho, precisa da participação dos outros para ensinar, mas é o elemento chave no processo de aprendizagem e o maior responsável pela evolução do ensino de línguas. Apresenta a tendência de desconhecer e não valorizar o impacto de sua ação na sociedade

contemporânea, que precisa das línguas para se constituir em suas inúmeras redes sociais. Mal sabe o professor que sem ele, no mundo conectado de hoje, a humanidade corre o risco de se desconectar e, se isso acontecer a História para e a humanidade deixa de existir.

REFERÊNCIAS

ALDA, L. S. *O telefone celular e a aprendizagem de línguas: uma meta-análise qualitativa de estudos publicados entre 2008 e 2012 nos anais da conferência internacional em aprendizagem móvel.*

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2013.

AUSTIN, J. L. *How to Do Things with Words.* 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1975.

CAHOONE, L. *From modernism to postmodernism: an anthology.* Londres: Blackwell Publishing Ltd., 2003.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, no. 1, p.11-36, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8ª. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2003.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido.* 36. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

FUKUYAMA, F. *O fim da História e o último homem.* Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GIROUX, H. Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*. 2010. Disponível em <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/>. Acesso em 04/01/2014.

HYMES, D. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972, p.269-293.

IRALA, V. B. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino aprendizagem de língua espanhola. In: BARROS, C; COSTA, E. (coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 16).

IRALA, V. B. A construção de objetos de aprendizagem na formação inicial: vínculo ensino-extensão em uma perspectiva crítica. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMAN, C.; FIALHO, V. R. (Orgs.). *Aprendizagem de Línguas - a presença na ausência: CALL, Atividade e Complexidade*. Pelotas: EDUCAT, 2012, p. 209-240.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition: emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward post-method pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language pedagogy: a post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, n.4, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v.40, n. 1, p. 59-81, 2006.

LAKOFF, R. *Language and woman's place*, New York: Harper Colophon Book, 1975.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I. PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Orgs.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LEFFA, V. J. Não tem mais sesta: gestão do tempo em cursos a distância. *Letras & Letras*, v. 25, n. 2, p. 145-162, 2009.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, V. J. Creating activities from adaptive learning objects. In: WorldCALL 2013 Conference, 2013, Glasgow, Escócia. *Conference Proceedings*. Glasgow: University of Ulster, 2013, p. 175-177.

LEFFA, V. J. *Recursos educacionais abertos para o ensino de línguas online* [Projeto de Pesquisa]. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2014.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 83-108.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In CANDLIN, C. N.; MERCER, N. (Orgs.). *English language teaching in its social context*. London and New York: Routledge, 2003, p. 180-187.

LYOTARD, J. F. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester, England: Manchester University Press, 1984.

MCGROARTY, M. Constructive and constructivist challenges for applied linguistics. *Language Learning*, v. 48, n. 4, p. 591-622, 1998.

PENNYCOOK, A. The concept of the method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, 589-618, 1989.

PENNYCOOK, A. Incommensurable discourses? *Applied Linguistics*, v. 15, n. 2, p.115-138, 1994.

PENNYCOOK, A. Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PISHGHADAM, R; MIRZAEI, A. English Language Teaching in Postmodern Era. *Journal of Teaching English Language and Literature*, v. 2, n. 7, p. 90-109, 2008.

PRABHU, N. S. There is no best method-why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

REINFRIED, M. *Can radical constructivism achieve a viable basis for foreign language teaching? A refutation of the 'Wolff-Wendt' Theorem*. 2000. Disponível em http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000.html. Acesso em 04/01/2014.

RICHARDS, J. C. The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, v. 18, n. 1, 329-348, 1984.

RICHARDS, J. C. (2003). Beyond methods. In CANDLIN, C.; MERCER N. (Orgs.) *English language teaching in its social context*. London and New York: Routledge, p. 167-179, 2003.

SANTOS, C. G. dos. *Webquest no ensino e aprendizagem do inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SEARLE, J. R. *Os atos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1981.

TELLES, J.A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In:

TELLES, J.A. (Org). *Telet@ndem*: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009, p. 43-59.

UYENO, E. Y. *A relação teoria-prática na formação continuada do Professor de Línguas*: a contradição como a negação da falta. Curitiba: Appris, 2012.

VINHAS, L.I. Um estudo de caso sobre o ensino de língua estrangeira: contrastando lei, teoria e prática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: UCPel, v.12, p.227-252, 2009.

WINTER, D. *O uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2013.

Cenas de ensino e aprendizagem na sala de aula de espanhol

Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista (UFC/CNPq)
Elizângela Guilherme Linhares (UFC)

“A aprendizagem escolar é um processo complexo que implica o aluno e a aluna em sua integridade. São eles que aprendem. Entretanto, tornar possível isso é uma aventura coletiva”.

(Teresa Mauri)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas está cultural, social e historicamente situado. É uma ação no mundo e, portanto, articula-se com os valores e com as ideologias da sociedade, bem como com os sujeitos que a integram. Em conformidade com essa premissa, a aprendizagem não ocorre no vazio, já que “quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico” (MARTINEZ, 2008, p. 15).

Sendo assim, quer seja de acordo com uma postura que concebe a evolução da criança à medida que explora individualmente seu entorno, quer seja segundo visão que sustenta que a aprendizagem resulta de interações sociais, o processo de aprendizagem sempre se concretiza em um entorno determinado. Em outras palavras, a aprendizagem se dá em uma variedade de contextos que frequentemente podem sobrepor-se, sendo alguns mais propícios do que outros para o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social (BURDEN E WILLIAMS, 2008, p. 195).

Tendo em vista esse fato, lembramos aqui os modelos teóricos sobre os processos de aquisição e aprendizagem de

línguas que reconhecem a importância do contexto (Ellis, 1994; Gardner e Clément, 1990). A esse respeito, Cenoz e Perales (2000, p.109) afirmam que a influência das variáveis contextuais é fundamental em diversos modelos, entre os quais o de *aculturação* (Schumann, 1978), o de *intergrupo* (Giles e Byrne, 1982), o *socioeducativo* (Gardner, 1979; Gardner e McIntyre, 1993) e o do *contexto social* (Clément, 1980) – além das propostas de Krashen (1978) e Spolsky (1989).

Uma importante decorrência da relação entre contexto e aprendizagem consiste na distinção entre os processos que se dão em seu interior. Assim, podemos referir-nos ao *contexto de aprendizagem escolarizado*, no qual se promove a aprendizagem de maneira formal ou institucional, e o *natural*, no qual a aprendizagem se dá por meio do uso da língua em interação com falantes. Conforme Cenoz e Perales (2000, p. 110), nos *contextos formais* os estudantes costumam receber algum tipo de instrução acerca do funcionamento da língua que estão aprendendo, e recebem *retroalimentação (feedback)* a respeito dos aspectos específicos e/ou gerais do resultado da instrução. Nesses contextos, ao contrário do uso natural, a exposição à língua resulta de um processo de intervenção educativa que programa e regula a quantidade e o tipo de *insumo (input)* e de interação a que os estudantes terão acesso. Para esses autores, na maioria dos casos, são contextos formais da aula, embora haja a possibilidade de autoinstrução com a ajuda de materiais didáticos específicos. Pode haver ainda *contextos mistos*, nos quais há exposição natural e instrução.

Os autores supracitados (2000, p. 110) advertem que há diferenças entre os contextos *formal* e *natural* que afetam a localização, os participantes, os temas e a finalidade da comunicação. Dessa forma, o *contexto formal* geralmente é mais limitado que o *natural* no que se refere à diversidade de fatores que influenciam o uso da língua.

Chama a atenção que, independente do *contexto de aprendizagem* (natural ou formal), é preciso que haja contato com a língua e seu uso em situações de interação, cujo foco esteja voltado ao significado, e não exclusiva ou prioritariamente à forma. Porém, os resultados são distintos,

visto que em um *contexto natural* se ativa a *competência estratégica*¹, segundo as necessidades e urgências para resolver problemas de comunicação, como, por exemplo, o de negociar sentido. Já em um *contexto formal* se enfatizam as formas linguísticas e, às vezes, há escassas atividades de interação e negociação de sentido. Dessa maneira, no primeiro caso, há ausência de planificação e *fluência* em detrimento de precisão e correção linguística; no segundo, há um nível maior de correção e de precisão, em detrimento dos níveis de *fluência*².

Como vimos, não podemos menosprezar a relevância dos diferentes contextos e a necessidade de compreender como influem na aprendizagem de línguas. Sendo assim, neste trabalho interessa-nos o *contexto formal de ensino*, em particular, o da sala de aula – que, por sua vez, está inserido em outro mais amplo, o *socioeducativo*.

Neste sentido, Martín Pérez (1996, p. 1) assinala que um dos campos de investigação que com mais rigor surgiu nos últimos anos foi o do estudo da realidade da aula, com foco, por exemplo, nas *atividades* realizadas pelos grupos de aprendizes, nas *funções* adotadas pelos membros do grupo (professores e alunos), no *tipo de relação* estabelecida entre eles e nas *variedades do discurso* da aula. Segundo esse autor, os processos tanto *intrapessoais* como *interpessoais* que ocorrem na sala de aula, na medida em que são suscetíveis de observação e análise, têm sido amplamente estudados como uma variável importante da aprendizagem formal.

Já Cenoz e Perales (2000, p. 120) notam que o contexto específico da sala de aula – que abarca professores, dinâmica de grupo e condições físicas da aula, incluindo disponibilidade de meios – constitui uma área relevante do *contexto socioeducativo*

¹ Entende-se como a capacidade de valer-se de recursos – verbais e não verbais – com o fim de favorecer a comunicação, além de compensar falhas que nela possam ocorrer, devido ao desconhecimento que se tem da língua ou a outras condições que restrinjam a interação comunicativa.

² Considera-se a *fluência* como a habilidade de processar a língua, quer seja no que se refere à recepção, quer no que se refere à produção, com coerência e desenvoltura, sem pausas longas e excessivas ou titubeios e com uma velocidade próxima a de um falante nativo.

que não pode ser desprezada. Quanto ao *professorado*, mencionam a importância de sua formação e atuação; quanto à *dinâmica de grupo*, a relação entre o entorno da aula e a coesão do grupo como componentes da motivação; e quanto às *condições físicas da aula e disponibilidade de meios*, ao espaço e à distribuição do mobiliário devido à sua influência na quantidade e qualidade da interação na aula.

Cenoz e Perales (2000, p. 121) se referem, igualmente, ao entorno familiar e social, por causa das influências que possam exercer na aprendizagem. Esses autores observam que os *contextos sociolinguísticos e socioeducativos* são determinantes, em certa medida, das possibilidades de interação e do tipo de instrução. De acordo com esse raciocínio, influem também variáveis individuais como as atitudes e a motivação. E, por fim, defende-se a adoção de uma perspectiva multidisciplinar capaz de compreender elementos linguísticos, psicolinguísticos, psicossociais e sociolinguísticos para abordar as distintas situações em que se dá a aquisição.

Tendo em vista nossas considerações anteriores, inferimos que o entorno físico imediato da aula e o caráter das interações pessoais que nele ocorrem repercutem de maneira profunda na possibilidade de que os sujeitos aprendam um idioma, um dado conteúdo ou a forma em que o aprendem (BURDEN E WILLIAMS, 2008, p. 196). Daí a pertinência de estudar e compreender os diferentes contextos (em especial, o da sala de aula) em que o ensino de línguas ocorre e como neles se configuram as práticas dos professores. Um estudo dessa natureza pode proporcionar elementos para entender as distintas culturas de aprender dos aprendizes, para saber como são mediados os conhecimentos na interação entre os sujeitos (professor e alunos), como também reconhecer quais são as diferentes *atividades de aprendizagem*, os distintos recursos e materiais na sala de aula, em consonância com as metas e objetivos propostos para o ensino.

Portanto, a proposta de observar e descrever o que se passa na sala de aula da escola básica, e, mais notadamente, na de línguas adicionais (espanhol e inglês), pode nos proporcionar evidências de como nesse entorno se configuram e se dão os

processos de ensino e aprendizagem. Com esse propósito, centraremos na descrição do observado na sala de aula de uma escola pública de Fortaleza, através do cruzamento de olhares de duas profissionais: a pesquisadora e formadora de professores e a professora-pesquisadora em ação. Visamos, assim, por meio do encontro dessas visões, refletir a respeito da prática nesse espaço escolar, ao indagar acerca de como na aula acontecem certas práticas e o que estas nos dizem sobre como se constrói a relação entre o ensino e a aprendizagem.

Diante da complexa realidade da sala de aula e das evidências que nos proporciona observar sua dinâmica, enfatizaremos as *atividades* realizadas pelos grupos de aprendizes, o modo pelo qual são comunicadas a eles pela professora, as formas de agrupamento empregadas e a relação dessas *atividades* com o *material didático*.

Contudo, gostaríamos de ressaltar que não estamos afirmando que o sucesso ou não do ensino esteja condicionado ou pré-determinado única e exclusivamente pelas *atividades de aprendizagem* e pela escolha do *material didático*. Trata-se de um aspecto a ser estimado, já que pode nos elucidar os objetivos e finalidades do ensino de línguas, um elo nessa cadeia. Tal será nosso foco no presente relato, pelas razões que a seguir explicitaremos.

ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM E MATERIAL DIDÁTICO

Nesta seção, pretendemos expor o que entendemos por *atividades de aprendizagem* e da sua relação com o *material didático*, em especial, com o manual.

Sustentamos, aqui, a noção de *atividade* como uma *tarefa* selecionada para atingir um objetivo concreto de ensino e aprendizagem, nos termos de Richards e Lockhart (2002, p.148). Nesse sentido, conforme Burden e Williams (2008, p. 215),

[...] *as atividades de aprendizagem* escolhidas pelos professores refletem suas crenças e valores. Os alunos, por sua vez, interpretam essas atividades de maneira pessoal e significativa. Assim, as *tarefas de aprendizagem* representam uma superfície de contato entre professores e alunos. São algo mais que o que proporcionam os livros de texto ou o programa. Os professores e os alunos reinterpretam as tarefas continuamente, de maneira que resulta sumamente difícil realizar qualquer generalização sobre os distintos tipos de aprendizagem de idiomas. Não obstante, os professores têm que ter muito claro quais são suas metas de aprendizagem, e devem tentar levá-las à prática através de tarefas que eles mesmos proporcionem.

Em conformidade com essa perspectiva, as *atividades de aprendizagem* são “trampolins para o trabalho de aprendizagem” (Breen, 1989, apud Martín Peris, 1996, p. 333), ou seja, “planos estruturados” cuja finalidade é proporcionar ocasiões para que haja o aperfeiçoamento do conhecimento e das capacidades, vinculados a uma nova língua e ao seu uso na comunicação. Existem três aspectos presentes em atividades ou tarefa: a atividade como plano de trabalho, a atividade no seu desenvolvimento e a atividade no seu resultado. Portanto, embora reconheçamos essa dimensão global, centramo-nos no primeiro plano, a fim de reconhecer sua adequação ao contexto da aula e de refletir acerca de suas implicações *para* e *no* ensino.

Conforme Clark e Yinger (1979), é fundamental investigar as atividades, uma vez que ao fazê-lo se consegue compreender como o ensino pode ser orientado pela aprendizagem. Entendemos que as *atividades de aprendizagem* condicionam o modo como os professores concebem o ensino e como organizam suas aulas. Destarte, interessa identificar e analisar se tais atividades proporcionam interação (em grupos ou pares) ou se são fundamentalmente individuais. E, conseqüentemente, o que objetivam desenvolver: se uma ou mais habilidades comunicativas e competências, ou a

capacidade de manipular mostras linguísticas a partir de um modelo, ou, ainda, a capacidade de repetição, o conhecimento de regras, a memorização do vocabulário ou a capacidade de socializar e interagir na língua que se está aprendendo.

É sabido que, de forma geral, o planejamento das aulas se inicia pela definição dos objetivos e passa pela dos tipos de atividades que poderão contribuir para sua execução. No entanto, torna-se preciso articular esses objetivos gerais aos de conduta e, em seguida, elaborar atividades didáticas específicas. Tal concepção ressalta a importância de relacionar as *atividades de aprendizagem* aos objetivos, já que essas “são unidades estruturais básicas da planificação e ação na aula” (CLARK E YINGER, 1979, p. 232). De acordo com essa ótica, identificar quais são as diferentes *atividades de aprendizagem* (*apresentação, prática, memorização, compreensão, avaliação, de aplicação de estratégias e de reação e resposta*) e sua relação com o enfoque seguido e os procedimentos adotados pelo professor pode contribuir para elucidar como se dá o ensino de língua no contexto estudado.

Discorremos antes a respeito das *atividades de aprendizagem* e nos referimos ao *material didático*. Assim, gostaríamos de abordar, a seguir, a relação entre as atividades e este último.

Quanto ao *material didático*, trata-se de uma referência para o trabalho docente, constituindo-se em um recurso a mais para a aprendizagem dos alunos (BAPTISTA, 2010, p. 644). Em conformidade com essa perspectiva, a análise, eleição e emprego dos distintos *materiais didáticos* podem favorecer a construção e a ampliação dos conhecimentos dos diferentes sujeitos. De modo análogo, a análise dos *materiais* e das *atividades de aprendizagem* pode nos elucidar a respeito de quais são as capacidades valorizadas nos sujeitos aprendizes: se são as capacidades criativas, interpretativas, críticas ou a memorização e/ou a repetição. Em consonância com esse perfil, delineiam-se ou se definem determinadas propostas de atividades e exercícios que podem contribuir ou levar a uma

condição psicológico-afetiva positiva com respeito à aprendizagem.

Segundo observa Martín Peris (1996, p. 2), as *atividades de aprendizagem*, tanto as conscientes como as inconscientes, se desenvolvem com o apoio de *materiais didáticos*. De forma que estes constituem uma variável mais do processo de aprendizagem e representam o componente mais consciente e intencionado de tal processo. Para esse autor, a relação entre materiais e prática de aprendizagem sempre é intermediada pela intervenção ativa do grupo, no caso professor e alunos, que são aqueles que interpretam e os utilizam. Como salienta Peris, a relação entre os materiais e o sucesso da aprendizagem é indireta, visto serem as atividades “artefatos inertes” que precisam ser atualizados na utilização efetiva da aula.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Como mencionado no tópico anterior, priorizaremos neste trabalho o *contexto socioeducativo* e, mais particularmente, a sala de aula de língua espanhola de uma escola pública de Fortaleza. Portanto, convém refletir acerca da especificidade de tal entorno e, em especial, quanto aos fins e propósitos educativos e formativos que lhe correspondem. Com essa intenção, recorreremos ao disposto no texto das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza* (SME, 2011, p. 179), referente ao ensino das línguas espanhola e inglesa. Trataremos, de forma prioritária, de como são definidos nesse documento a natureza e o papel do ensino de línguas no contexto escolar, assim como os objetivos que possam dar sustentação a inclusão das línguas na sala de aula no ensino fundamental.

Um ponto que merece ser destacado no documento supracitado diz respeito aos *sujeitos de aprendizagem*, considerados como indivíduos em suas múltiplas dimensões (*cognitiva, afetiva, social, histórica, psicológica*). Chama-se a

atenção, assim, para a necessidade de respeitar e conhecer “os distintos ritmos e tempo de aprendizagem; o desenvolvimento humano como um processo ininterrupto; a conquista do conhecimento de forma processual” (SME, 2011, p. 182).

Outra questão pertinente se refere ao fato de que as propostas pedagógicas devem promover a educação de forma mais ampla (SME, 2011, p. 183). Por tal propósito, entende-se que a inclusão do ensino de línguas na escola precisa integrar-se ao universo dos alunos, de maneira que contribua ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social e cognitivo-linguístico. De modo idêntico, ao elaborar as propostas pedagógicas recomenda-se que se procure associar as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, no sentido de que os conteúdos se convertam em conhecimentos para os sujeitos. Dessa feita, importa favorecer as múltiplas formas de interação na sala de aula, além de valorizar e estimular a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade sobre a própria aprendizagem.

Propõe-se, ainda, nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza* (SME, 2011, p. 184) que o ensino de línguas na escola proporcione “o desenvolvimento da reflexão sobre a relação do aluno com o outro e com a sociedade”, de maneira que o estudante compreenda e reflita acerca do uso da linguagem nos mais distintos meios de difusão (oral e escrito) e nas mais diversas modalidades de textos produzidos nas interações dos sujeitos na língua. Daí a contribuição do ensino de línguas tanto para a ampliação do letramento dos alunos, quanto para o favorecimento da compreensão intercultural, ao estimular atitudes que levem à construção de uma relação diferenciada, baseada na reflexão e na ética, com o outro (*alteridade*) e com a língua que se aprende. Dessa maneira, é preciso que haja respeito e diálogo intercultural em relação à outra língua e cultura.

Portanto, estão presentes no referido documento preocupações com relação aos sujeitos de aprendizagem e ao papel e objetivos do ensino de línguas no contexto escolar.

Neste sentido, considera-se imperioso promover distintas aprendizagens e favorecer a formação e transformação cidadã dos sujeitos. De acordo com esse raciocínio, o ensino das línguas na escola precisa ter uma orientação formativa, uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social e cognitivo-linguístico dos alunos.

Reconhecemos, não obstante, que a realidade da sala de aula é complexa e não intentamos simplificá-la. Sendo assim, ponderamos que acompanhar os percursos seguidos na aula pelos sujeitos pode levar a uma melhor compreensão de como o professor ensina e como os alunos aprendem naquele entorno. Ao proceder dessa forma, ocorre um deslocamento importante: em lugar de privilegiar os métodos e/ou outras visões externas ao ensino podemos identificar, descrever e compreender os processos ocorridos na sala de aula e, em especial, naquela sala e com aqueles alunos. Essa observação, voltada para dado contexto e grupo, pode contribuir para o entendimento de como o ensino afeta os processos de aprendizagem individuais e/ou grupais. Tal dimensão, por sua vez, faz parte de um contexto mais amplo de caráter socioeducativo e pode causar-lhe repercussões. Reforçando esse aspecto, em concordância com Burdens e Williams (2008, p. 197), consideramos que a aprendizagem precisa ser contemplada de forma holística, enfatizando-se as relações e as interações, assim como os participantes e o conteúdo que se aprende.

Por fim, neste trabalho dirigimos nosso olhar para um ponto em particular, visto que nos interessou compreender como o professor empregava em suas aulas as *atividades de aprendizagem*, a fim de vislumbrar a relação dessas com os objetivos didáticos. Esperamos, dessa forma, que ao dirigir nosso olhar para esse foco possamos vislumbrar como o ensino pode orientar os processos de aprendizagem na sala de aula.

Características do contexto analisado

Como dissemos, enfocaremos as *atividades de aprendizagem* empregadas pela professora nas aulas dadas a

uma turma no 9º ano de uma escola pública de Fortaleza. Ao examiná-las, obrigamo-nos a diferenciar entre duas realidades distintas, quais sejam, a *lição* e a *aula*. Segundo Martín Peris (1996, p. 332), a *lição* é um conjunto de textos e atividades oferecidas no manual aos usuários; já a *aula* é um acontecimento protagonizado por alunos e professor.

Conforme Peris (1996, p. 332), a *lição* está impressa e fixada em sua materialidade, é imutável e independente de seus usuários, enquanto a *aula* consiste em uma realidade criada e vivida sempre de novo pelos seus protagonistas, com caráter único no espaço e no tempo. Dessa forma, a *lição* serve de apoio para o desenvolvimento da *aula*, e, devido a ser única e inalterável, a *lição* deve servir de base para uma multiplicidade de aulas diferentes e não repetíveis. Daí falar-se na flexibilidade e possibilidade de adaptação à multiplicidade de acontecimentos.

Ainda tratando do que se constitui a aula, Martín Peris (1996, p. 341-343) elenca uma série de características que a definem, a saber: 1) cenário de interação humana; 2) espaço de comunicação; 3) instrumento para a direção da aprendizagem. 4) acontecimento linguístico; 5) experiência significativa imediata; e 6) lugar de concretização do currículo.

Ao considerar a *aula como cenário de interação humana*, Martín Peris (1996, p. 341-343) observa que há uma “multiplicidade de realidades subjetivas e intersubjetivas” elaboradas, modificadas e mantidas que não significam uma simples transferência para as atividades de ensino e aprendizagem. Essas realidades são constituídas por sistemas de valores, atitudes e expectativas dos aprendizes. Um exemplo dessa natureza interativa é que a própria aprendizagem individual e interna é afetada pela interação com os demais sujeitos. Decorrente de tal característica, manifesta-se a *aprendizagem como espaço de comunicação*, visto ser necessária para promover a aprendizagem entre os sujeitos no processo de interação.

Quanto à *aula como instrumento de aprendizagem*, aplica-se notadamente à aprendizagem instruída frente à

naturalística. Há uma intervenção externa em relação ao que se planifica, organiza e avalia. É na *aula* que se concretiza essa intervenção. Entendida ainda como *acontecimento linguístico*, a aula está intimamente ligada ao uso da língua. No caso de línguas, o objeto de aprendizagem e o meio para a aprendizagem se confundem. Dessa feita, “a construção de um discurso significativo é ao mesmo tempo a construção de uma aprendizagem significativa” (MARTÍN PERIS, 1996, p. 342). Outra característica, qual seja, a da *aula como experiência significativa imediata*, implica a relação do aprendido com as necessidades não só finais, mas também imediatas e subjetivas. E, ainda, a *aula como lugar em que se concretiza o currículo* significa que é o *lócus* no qual se tomam decisões coletivas e individuais que permitem a efetivação do currículo de acordo com dada realidade.

Outro aspecto de interesse é que a *aula* possui uma estrutura, já que há maneiras em que se organizam as experiências de aprendizagem e formas de organização do entorno que podem ser competitivas, cooperativas ou individualistas (BURDEN E WILLIAMS, 2008, p. 199). Esses enfoques são e podem ser empregados pelos professores e terão implicações referentes à motivação e à atribuição em longo prazo. Como advertem esses autores, nenhum desses enfoques pode ser totalmente eficaz em si mesmo, e, assim, sugerem que se busquem modelos flexíveis de estruturas que incorporem com eficácia as três formas de organização na aula de línguas.

Concluída essa diferenciação entre duas realidades distintas, quais sejam, a *lição* e a *aula*, passemos, a seguir, a algumas observações a respeito do perfil, formação e atuação da professora, assim como do contexto-alvo deste trabalho. As informações foram proporcionadas pela própria professora em resposta a um questionário elaborado com o fim de traçar o seu perfil.

A professora graduou-se em Letras (Português e Espanhol), em 2009, numa instituição federal de Fortaleza. Assinalamos que ela não realizou cursos de pós-graduação depois da conclusão da licenciatura.

Ela leciona na rede pública do 6º ao 9º ano há dois anos, e, antes dessa experiência, havia estagiado em um curso de extensão daquela universidade durante um semestre. Notamos que não atuou na iniciativa privada, e, desde que se graduou, tem trabalhado na mesma escola.

Quanto à escola, faz parte da rede municipal de Fortaleza e está localizada em um bairro afastado do centro da cidade. Ressaltamos que não há muitas escolas que ofertam o ensino de espanhol do 6º ao 9º ano, excetuando-se algumas privadas e outras do município. Há mais oferta no ensino médio – mais concretamente, no último ano. Na escola em questão, oferta-se língua espanhola para o ensino básico do 6º ao 9º ano. No caso, a professora é responsável pelo ensino da língua espanhola em todas as turmas da escola.

No que diz respeito à professora formadora, atua no ensino de língua espanhola e na prática de ensino, com ênfase na área de Linguística Aplicada de uma instituição federal, na qual se dedica à graduação e à pós-graduação. É líder do Grupo de Ensino e Pesquisa em Línguas Adicionais (GEALA-CNPq) e integra o GT Ensino e Aprendizagem da ANPOLL.

Feitas as esclarecimentos a respeito das relatoras deste texto e participantes deste trabalho, a seguir, faremos algumas considerações a respeito da formação da professora, mais especificamente, sobre sua preparação para atuar no ensino fundamental do 5º ao 9º ano.

A referida professora mencionou o fato de que não houve uma preparação específica para dar aulas no ensino fundamental, e que, por isso, foi preciso lidar, na prática, com 35 ou mais adolescentes, de forma que teve que adaptar-se a essa realidade. Salientou, ainda, a diferença entre ensinar em um curso de língua estrangeira e em uma escola pública, em especial para adolescentes, uma vez que a aula precisa ser “bastante atrativa para prender a atenção”. A professora observou que na sua graduação os estudantes não foram preparados “especificamente para ensinar espanhol para adolescentes”, visto que são preparados para “ensinar espanhol como língua estrangeira, sem especificar a faixa etária”. No

entanto, reconheceu que o que aprendeu na sua graduação foi útil, mas teve que fazer “muitas adaptações” para que os alunos do 6º ao 9º “compreendam e aprendam espanhol”.

Ora, ao analisar as respostas da professora, reiteramos a necessidade de compreender o contexto da sala de aula, de refletir a respeito da formação proporcionada na Licenciatura e de suas repercussões na prática. Ponderamos, por um lado, que estamos tratando do ensino de espanhol para adolescentes, do 6º ao 9º ano, como salientou a professora. Nesse sentido, notamos que o contexto da escola básica ainda não é privilegiado na formação de professores e que, muitas vezes, se desconhecem suas particularidades. Porém, por outro lado, a professora busca e vem buscando maneiras de modificar sua prática, ou seja, vai modelando seu agir de acordo com as experiências proporcionadas pelo contexto em que atua. Ora, esse fato sugere a existência de um sistema implícito de competência, ou, ainda, uma filosofia de ensino, uma abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 93). Dessa maneira, segundo Almeida Filho (2007, p.93), a abordagem de ensino do professor compreende alguns elementos, tais como: um conceito de aluno, de língua e linguagem, de aprender outra língua, de ensinar outra língua, um conceito de sala de aula de língua e um conceito de papéis a desempenhar nesse processo, seja como aluno ou como professor. Sendo assim, de acordo com esse raciocínio, a abordagem resulta de um conjunto de concepções – crenças implícitas ou pressupostos – relacionado com a história de vida do professor.

Atividades de aprendizagem, ensino e sala de aula

Trataremos, a seguir, de dois momentos: o primeiro, intitulado “nos bastidores”, no qual interessa-nos relatar como a professora entende as *atividades de aprendizagem* e, com esse fim, recorreremos às informações proporcionadas por ela ao responder nossas indagações e ao analisar uma unidade do material que utiliza, no caso o livro didático. No segundo, apresentamos *três cenas* que nos servirão para tentar elucidar

como, na prática, se concretizam certas atividades e como essas se relacionam com os objetivos pretendidos.

Nos bastidores...

Interessa-nos, aqui, relatar quais seriam as *atividades de aprendizagem* empregadas pela professora na sala de aula, a forma de comunicá-las aos alunos, os procedimentos seguidos, as exigências das atividades e a execução, com base nas informações por ela oferecidas.

Quanto às *atividades de aprendizagem* empregadas nas aulas, a professora destacou as de leitura de diálogos, canções e leitura em voz alta; não citou outras, como, por exemplo, ditado, prática com dicionários, parágrafo em *cloze*, leitura de regras gramaticais, debates e jogo de personagens (rol).

No que diz respeito à *forma de comunicar* aos alunos as atividades propostas, a professora afirmou que o fazia em ambas as línguas (português e espanhol), e que eles aprenderiam com a atividade, a qual seria exigida como prova, exame etc., sustentando que apresentava a atividade e aguardava retorno dos alunos. Não mencionou se comunicava as atividades propostas somente na língua espanhola ou em português, nem se explicava aos alunos sobre a importância da atividade ou sua relação com outras atividades e conteúdos.

Em relação *aos procedimentos* seguidos pelos alunos ao realizar as atividades, a professora escolheu uma tarefa e discorreu a respeito da ação a ser adotada. Explicou que a atividade consistia em ler uma canção e identificar os verbos no modo subjuntivo. Pedia para que os alunos lessem a canção com bastante atenção e procurassem compreender o texto. Posteriormente, solicitava-lhes que encontrassem palavras que não houvessem compreendido segundo o contexto, e procurassem o seu significado no glossário, no final do livro. Caso não encontrassem o significado das palavras, disse-lhes que poderiam perguntar para ela.

No que se refere às *exigências das atividades propostas*, a professora as enumerou de (1) a (5) se acordo com

critérios de frequência, sendo (1) a mais empregada e (5) a menos utilizada. Com base na sua resposta, foram identificadas como predominantes as *atividades de conhecimento de caráter memorístico* (1), seguidas das de *pouco risco* (2), familiares aos alunos, visto que esses já sabiam como deveriam proceder, e das de *ambiguidade* (3), aquelas em que os alunos enfrentam diversas interpretações possíveis. Foram mencionadas como menos usuais as de *conhecimento* (4) e as de *resolução de problemas* (5), aquelas que requerem inovação, criatividade e inventivas.

No que concerne à *execução das atividades*, prevaleceram as individuais. Quando indagada a respeito de como as atividades interferiam na forma de definir o tipo de agrupamento na sala de aula, a professora destacou o controle, já que atividades em grupo são difíceis de controlar.

Foram referidos, igualmente: os fatores atitudinais e culturais, visto que os alunos reagem negativamente às atividades colaborativas; a cultura da instituição, pois não há estímulo a práticas colaborativas; e os níveis de capacidade, dependentes do nível do aluno e da heterogeneidade do grupo. A professora explicou, ainda, que, de modo geral, não solicitava atividades em grupo na sala de aula por ser uma turma grande e o espaço da sala, pequeno. Disse que, às vezes, solicitava atividades em grupo, mas feitas em casa e apresentadas na sala de aula em uma data estipulada. Quanto ao tempo destinado às atividades, a professora considerou-o adequado.

Em resumo, ao analisar as respostas dadas pela professora, observamos que predominam atividades executáveis em uma turma de 35 alunos, como as de controle e as de pouca interação. Soma-se a isso o fato de prevalecerem *atividades memorísticas*, de pouco risco e que não representam desafios aos alunos quanto à interpretação. Destaca-se o peso das atitudes e das práticas culturais para a reação negativa com respeito à realização de atividades colaborativas e a menção à cultura da instituição que não favorece práticas colaborativas, além dos níveis de capacidade, relacionados ao nível do aluno e à heterogeneidade do grupo. Dessa forma, a estrutura da aula,

no que se refere ao modo como são organizadas as experiências de aprendizagem, é predominantemente individualista.

Ora, o predomínio de determinadas atividades parece se explicar pela própria configuração da realidade espacial e física da aula. Há poucas possibilidades de se organizarem atividades que proporcionem mais interação, comunicação e cooperação. De modo análogo, não existe uma mudança das práticas locais e prevalece a necessidade de controle e disciplina na aula – daí, portanto, não haver espaço para práticas colaborativas, cooperativas e/ou competitivas.

Nesse sentido, a necessidade está relacionada a uma visão que concebe a *educação* como equivalente à *socialização*. Consequentemente, a obrigação de disciplinar, punir ou recompensar as crianças, e a crença, subjacente a essa concepção de ensino, da existência de um sujeito dono de si. De acordo com esse ponto de vista, a escola não só teria aderido ao modelo pedagógico da modernidade como o validado por meio de suas práticas.

Além desse aspecto, consideramos que o contexto global exerce influência significativa em qualquer tipo de aprendizagem. Sendo assim, concordamos com Burden e Williams (2008, p. 215) que tal princípio não se aplica somente ao contexto imediato da aula, do centro escolar ou do ambiente doméstico (no qual é importante estabelecer um entorno físico de apoio juntamente com interações pessoais facilitadoras). De maneira análoga, aplica-se ao contexto social, educativo e político, em que ocorrem as experiências de aprendizagem.

Desse modo, reiteramos que a realidade da sala de aula não está desconectada de um complexo contexto institucional, social, cultural, ideológico. E, sendo assim, a necessidade de controle acaba por restringir ou direcionar as atividades realizadas nesse espaço. Tais atividades, por sua vez, pressupõem um sujeito que possa ser controlado e disciplinado – e não, necessariamente, estimulado a enfrentar riscos ou desafios que poderiam levá-lo a promover outras aprendizagens.

Passemos, a seguir, à forma como a professora comunica aos alunos o propósito das *atividades de*

aprendizagem e como ela reflete a respeito do seu agir. Quanto a esse ponto, a professora avalia ser importante explicar o propósito dessas atividades a seus alunos, uma vez que considera necessário saberem para que as realizarão, e nota que, ao explicar o propósito, se incentivam os alunos para que eles mesmos possam ver um objetivo em realizar a atividade.

Quanto às atividades, a professora identificou certos objetivos específicos presentes em algumas delas, detalhadas a seguir:

1. *trabalhar regras de acentuação*: distribuir aos alunos cópias de um diálogo, e pedir-lhes que o escutem e assinalem as palavras acentuadas;

2. *trabalhar características físicas*: pedir aos alunos que escutem a descrição de uma pessoa e a identifiquem entre cinco fotos;

3. *trabalhar elos coesivos e leitura*: distribuir aos alunos vinte frases desordenadas e solicitar aos alunos que, em grupos, decidam qual a ordem, de forma a contar a história;

4. *trabalhar coesão, a coerência e a leitura*: entregar a cada aluno uma frase que forma parte de uma história; um aluno lê a sua em voz alta e os demais decidem qual seria a sequência ideal; de maneira gradual, reconstrói-se a história.

Com base no exposto, percebemos que a professora reconhece a relevância de expor aos alunos o propósito das *atividades de aprendizagem*. Uma evidência desse fato é que ela distingue as diversas *atividades de aprendizagem*, como também os fins para as quais foram idealizadas, conforme notamos em sua descrição dessas tarefas.

Discorreremos, em seguida, a respeito de como a professora classifica as *atividades de aprendizagem* presentes no manual didático que utiliza e como ela as explora. Nosso objetivo é o de refletir a respeito de como a professora percebe/entende os propósitos dessas atividades e se esses atendem aos fins do ensino de línguas na escola.

Para fins de análise, a professora selecionou a unidade II do manual³. Segundo ela, ao tratar dos objetivos das atividades propostas, geralmente as unidades são introduzidas por textos que trazem tanto o conteúdo gramatical que será trabalhado quanto o vocabulário. Em seu relato, a professora diz que a unidade II do livro didático, com a qual está trabalhando, se intitula *¡Ojalá tengas suerte!*, e explica que os textos tratam das carreiras profissionais que alguns alunos gostariam de seguir.

Ao descrever a unidade, nota que, após o texto, há uma atividade de interpretação textual cujo objetivo consiste em saber se o aluno compreendeu o texto lido e se é capaz de expressar o entendido na língua estrangeira que está estudando. Em seguida, há uma atividade a respeito de carreiras profissionais e um teste vocacional. Essas duas atividades têm como objetivo trabalhar o vocabulário sobre carreiras profissionais. E explica que

Na parte em que se trabalha a gramática, temos um pequeno texto que introduz o conteúdo a ser trabalhado e uma pequena explicação sobre tal conteúdo, que, a meu ver, não contribui para a compreensão das irregularidades dos verbos no presente do subjuntivo. Logo após, começam as atividades sobre o conteúdo 'verbos no presente do subjuntivo'. Uma das atividades é uma canção em que o aluno deve identificar os verbos no tempo verbal em questão, e a outra consiste na leitura de um texto e na conjugação no presente do subjuntivo dos verbos destacados. Acredito que o objetivo de tais atividades é saber se o aluno identifica os verbos no presente do subjuntivo e se sabe utilizar a forma correta de tais verbos. As próximas atividades – completar e escrever frases – também com verbos no

³ A professora utiliza o livro *Saludos*, cuja referência completa está ao final deste trabalho. Preferimos tratar desse manual, uma vez que as aulas são centradas nele. Obviamente, não consideramos o livro didático equivalente ao material didático.

tempo trabalhado têm como objetivo saber se o discente sabe utilizar a forma correta dos verbos.

Quanto aos *objetivos*, a professora afirma que para os professores estão claros. Assim, por exemplo, entende que a unidade II tem como meta apresentar e trabalhar o vocabulário referente às “carreras profesionales”, assim como apresentar e trabalhar os verbos irregulares no presente do subjuntivo (as irregularidades como “diptongación y los cambios ortográficos”). Além desses aspectos, a professora menciona como objetivos trabalhar a “comprensión lectora” e a “comprensión auditiva” por meio de textos, questões de interpretação textual e atividades auditivas.

No que diz respeito à *relação dos objetivos com as atividades*, segundo a professora há relação, embora as atividades voltadas para a interpretação textual e vocabulário sejam insuficientes. Na avaliação da professora, o *material didático* apresenta mais atividades que exploram elementos gramaticais.

Em relação às *atividades*, a professora observou que predominam as de *apresentação* (introduzem e esclarecem um novo elemento de aprendizagem); de *prática* (implicam a produção ou aprendizagem de um elemento previamente apresentado); de *compreensão* (voltadas para o desenvolvimento e a demonstração da compreensão de textos escritos ou falados); e de *avaliação* (permitem ao aluno ou ao professor avaliar se os objetivos foram alcançados). Não foram mencionadas *atividades de memorização* (de informação ou material de aprendizagem); de *aplicação* (proporcionam o uso criativo de conhecimentos ou destrezas apresentadas e praticadas previamente); de *estratégias* (desenvolvem estratégias específicas e enfoques de aprendizagem); *afetivas* (visam melhorar o clima de motivação e fomentar o interesse); e de *reação e resposta* (contribuem para a aprendizagem ou algum aspecto da aula).

Vimos que a professora reconhece as *atividades de aprendizagem* presentes no manual didático que utiliza e como trabalha com elas. De modo análogo, percebemos que identifica

os propósitos dessas atividades e aponta para dois elementos: a ênfase em aspectos gramaticais e a necessidade de mais atividades direcionadas à interpretação textual e ao vocabulário. A professora notou, ainda, que prevalecem atividades de apresentação, compreensão, prática e avaliação.

Com o intuito de averiguar o que ocorre na sala de aula, passaremos, a seguir, à descrição de três cenas, momentos nos quais a professora explora a unidade supracitada e podemos ver quais são as atividades exploradas. Objetivamos, desse modo, cruzar nossos olhares: entre o que nos revela as cenas de bastidores e a sala de aula.

Na sala de aula...

Nos tópicos anteriores, interessou-nos refletir, juntamente com a professora, a respeito das *atividades de aprendizagem*, particularmente, acerca de seu entendimento sobre estas e suas repercussões no ensino.

Nesta seção, discorreremos acerca de como a professora comunica aos alunos seus objetivos na aula e como os relaciona com as atividades propostas. Com esse fim, organizamos nossa exposição em torno de três cenas, com foco no modo pelo qual a professora interage com os alunos ao explicar-lhes os objetivos de sua aula, e, em seguida, como as atividades são realizadas, qual a forma de agrupamento utilizada e como são avaliadas.

Esperamos, dessa forma, compor um cenário de como na sala de aula são empregadas certas *atividades de aprendizagem*, quais são as formas de interação proporcionadas e como essas atividades são avaliadas. Interessará, assim, refletir a respeito da dinâmica seguida na sala de aula e suas implicações para alcançar certos objetivos de aprendizagem.

Cena 1

Em uma das aulas selecionadas, a professora aplicou uma *atividade avaliativa*, conforme ela a definiu. Anotou na

lousa o conteúdo da atividade que consistia em cinco questões. A primeira atividade proposta era sobre verbos no presente de subjuntivo. A professora escreveu o conteúdo na lousa e pediu aos alunos que o copiassem em uma folha destacada do caderno. Deu-lhes um tempo e depois verificou se todos já tinham feito a atividade. Então, leu o enunciado e perguntou-lhes se eles tinham compreendido o que era para ser feito na questão. Os alunos responderam, em tradução, que deveriam preencher as lacunas das frases com verbos no presente de subjuntivo. Após a compreensão do enunciado, a professora fez uma revisão acerca do conteúdo, por meio de explanação e exemplos. Em seguida, passou para outra atividade, na qual pediu aos alunos que respondessem à questão em foco e estipulou cerca de dez minutos para que eles completassem as dez frases. A atividade estendeu-se por um pouco mais. O objetivo da atividade, conforme explicitado pela professora, foi o de avaliar se os alunos “tinham compreendido o conteúdo dos verbos no presente do subjuntivo e se estavam aptos a utilizá-los corretamente na escrita”.

Cena 2

Em outra aula, a professora focalizou o vocabulário das profissões. Leu o enunciado e perguntou aos alunos se tinham compreendido o que era para fazer na questão. Eles responderam em tradução o enunciado. A atividade consistia em preencher os espaços com o nome das profissões descritas. Mais uma vez a professora revisou o conteúdo por meio de perguntas orais sobre algumas profissões e depois leu algumas definições que estavam na lousa e tirou as dúvidas de vocabulário. Estipulou o tempo determinado para que respondessem e após verificar se todos haviam respondido, passou para a terceira questão, e, assim, sucessivamente. De acordo com a professora, seu objetivo ao propor essa atividade foi o de “verificar se os alunos estavam afiados no vocabulário sobre profissões e se compreendiam as definições”.

Ambas as atividades descritas anteriormente foram realizadas de forma individual pelos alunos.

Cena 3

Em outra aula, após explicar o conteúdo “verbos no presente do subjuntivo” e algumas de suas irregularidades, a professora pediu para que os alunos fizessem as atividades das páginas 31 e 32 do livro. A primeira atividade consistia em preencher a conjugação de alguns verbos irregulares no presente do subjuntivo. Leu o enunciado e explicou a questão para os alunos, resolvendo dois itens. Depois, explicou a atividade seguinte, que consistia em reescrever as frases colocando os verbos no presente do subjuntivo. Ela leu mais uma vez o enunciado e explicou a questão, também respondendo um dos itens.

Já a próxima questão consistia em preencher as lacunas das frases com os verbos no presente do subjuntivo pertencentes à questão anterior, na segunda ou terceira pessoa do singular. A professora não respondeu nenhum item durante a sua explicação.

A maioria dos alunos realizou as atividades em duplas ou trios, mas alguns preferiram fazê-las sozinhos.

Segundo a professora, seu *objetivo* ao realizar essas atividades foi o de verificar “o grau de aproveitamento do conteúdo trabalhado naquela aula (verbos irregulares no presente do indicativo), verificar se os alunos tinham compreendido, por exemplo, a irregularidade ‘diptongación’ e se estavam aptos a utilizar os verbos irregulares corretamente na escrita”.

O que chama nossa atenção nas cenas descritas? Que aspectos elucidam como se dão os processos de ensino e a aprendizagem de línguas no contexto escolar? Essas questões emergem quando nos fixamos no descrito nesses momentos. Assim sendo, interessa-nos, aqui, refletir a respeito de alguns pontos concretamente, aos quais nos dedicamos a seguir.

O primeiro deles diz respeito ao *papel dos alunos e do professor*. Notamos que a prática adotada, ao realizar as atividades, está centrada na ação da professora. Nesse sentido, predomina o aspecto instrutivo-metodológico, na medida em

que ela é responsável pela condução da aula, seleção das atividades e orientação quanto aos procedimentos adotados. As atividades empregadas, notadamente as de gramática, foram de pouco potencial comunicativo, uma vez que se tratava de exercícios de focalização, centrados na atenção dos elementos no processo de comunicação – neste caso, certas formas linguísticas – por meio de exercícios de gramática, de vocabulário, etc. Uma decorrência desse fato diz respeito ao enfoque adotado, qual seja, o centrado no produto, uma vez que se baseia no conhecimento e na utilização de destrezas e não propriamente nas experiências de aprendizagem. Dessa forma, o enfoque baseado no produto se caracteriza por estar centrado na língua – o mais importante é a matéria, o conteúdo linguístico. É intervencionista e externo ao aprendiz, visto que está determinado previamente – já está decidido que se deve ensinar e se avalia o sucesso ou êxito em termos de domínio (WHITE, 1988).

Outro aspecto a ser salientado se relaciona à *interação* entre os alunos. Nesse particular, predominou como forma de agrupamento o individual, ainda que houvesse a possibilidade de realização de atividades em pares ou trios, como disse a professora. Entendemos que a própria atividade, de certa forma, orientou a maneira de execução e de agrupamento, já que eram atividades de pouco potencial comunicativo e que não requeriam intercâmbio entre os sujeitos. De igual modo, por serem atividades que não supunham resolução de problemas ou de risco (ou, ainda, mais de uma possibilidade de interpretação), a forma de agrupamento tende a ser individual. Lembramos que a professora mencionou serem pouco usuais atividades de conhecimento como as que requeriam resolução de problemas, demandando inovação, criatividade e inventividade.

Quanto às *atividades de resolução de problemas*, lembramos que, de modo geral, implicam uma organização em pequenos grupos que precisam interagir oralmente a fim de compreender o problema, intercambiar informação, opiniões, ideias e conclusões. No ensino de línguas, esse tipo de atividade permite que os alunos desenvolvam diversas competências, como a linguística, a sociolinguística e a pragmática, bem como

estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas. Dessa forma, se favorece a interação e o processamento da informação, uma vez que possibilitam aos alunos aplicarem dados conteúdos linguísticos previamente selecionados, de forma a compreender a relevância de trabalhar de maneira cooperativa empregando a língua e desenvolvendo habilidades de análise e síntese de informação, além de se envolver em seu processo de aprendizagem.

Notamos, ainda, que houve, por parte da professora, preocupação com o controle do tempo para cada atividade, com a verificação do conteúdo e com a explicação aos alunos sobre em que consistiam.

No que se refere ao *tempo*, essa necessidade é entendida no contexto de controle e de disciplina. Nesse sentido, recordamos que foi mencionada pela professora sua preocupação com o fato de que eram 35 alunos, uma turma grande, o que dificultaria atividades que promovam interações em grupos. A limitação do tempo também precisa ser compreendida nesse ambiente que requer disciplina e controle, e, igualmente, tendo em vista que há de se cumprir um programa e trabalhar certo conteúdo – no caso, o das formas verbais no subjuntivo e o vocabulário referente às profissões.

Em relação aos *procedimentos* adotados para apresentar as atividades, notamos que havia a preocupação com o esclarecimento sobre em que consistiam, e, com esse fim, a professora recorria à tradução. Confirmou-se, assim, o que ela havia mencionado a respeito de empregar ambas as línguas para expor aos alunos as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, selecionamos algumas cenas de aulas em uma escola pública de Fortaleza, descritas por meio do encontro de duas profissionais: a pesquisadora e formadora de professores e a professora-pesquisadora em ação.

Sem pretender simplificar a realidade da sala de aula e do próprio contexto escolar e socioeducativo, optamos por olhar mais atentamente para as *atividades de aprendizagem*. Reiteramos que estas condicionam ou podem orientar a concepção de ensino e a organização das aulas. Assim, interessou-nos verificar como a professora entendia e identificava as *atividades de aprendizagem* e sua relação com os objetivos. De modo complementar ao modo como as empregava, observamos quais eram os procedimentos seguidos e as formas de interação privilegiadas. Nossa premissa, conforme dissemos no início deste relato, foi a de que a sala de aula poderia proporcionar evidências de como se davam os processos de ensino nesse entorno. E isso se comprovou, tal como vimos nas cenas descritas e nos bastidores, sessões que compõem este trabalho.

Consideramos ser preciso saber mais sobre o que acontece na sala de aula e por qual razão acontece. Examinar e refletir a respeito das situações concretas geradas no entorno socioeducativo e no contexto formal de aprendizagem é primordial quando se pensa em propor mudanças ou deslocamentos que afetam as práticas e os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ao expor um diagnóstico do ensino de línguas, Almeida Filho (2007, p. 69-70), aponta alguns problemas e soluções. Entre eles, destaca o que descreve em relação aos *ambientes, professores, materiais didáticos e prática profissional*. Chamamos a atenção, aqui, para dois desses pontos: os *ambientes* e o *material didático* – pois estão diretamente relacionados com o tema deste trabalho.

Quanto aos *ambientes*, o autor menciona o ensino desvinculado da realidade do aluno, fortemente gramatical, estruturalista e com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes. Soma-se a esse fato o ambiente pobre da sala, com poucos materiais e ainda com pouco aproveitamento dos materiais. Como possível solução, sugere a criação de ambientes ricos de aprendizagem nas salas.

Já em relação ao material *didático*, afirma que em muitas escolas não há livros didáticos e, em outras, o professor está “muito preso ao livro e à forma gramatical enfatizada”.

Observa, ainda, o pouco aproveitamento dos recursos tecnológicos existentes. Como possível solução recomenda maior apoio à produção, compra e distribuição de materiais. Contudo, vale notar que esse fato vem sendo modificado nos últimos anos. Cita, igualmente, a falta de materiais alternativos e propõe que a universidade contribua com essa produção.

No caso em questão, pudemos observar que o ambiente interfere na dinâmica da sala de aula e incide sobre a seleção de atividades ali realizadas e na forma de interação. Concordamos com a opinião que acredita que o ambiente precisa favorecer as diferentes aprendizagens e que a produção de materiais alternativos possam concorrer para o despertar das diversas capacidades e competências, e que seu uso de acordo com os objetivos do ensino de línguas na escola representem propostas de ação a serem desenvolvidas.

Gostaríamos de concluir este tópico assinalando em que podem consistir nossos subsídios para a prática dos professores no contexto da escola básica. Nesse sentido, em primeiro lugar, esperamos contribuir para elucidar quais são as *atividades de aprendizagem* e como são relacionadas com os processos de aprendizagem e de uso da nova língua em dado contexto. De modo análogo, pretendemos favorecer o exercício de uma prática reflexiva, uma vez que concordamos com Zeichner (1992, p. 297) quando afirma que aprender a ensinar é um processo que se dá ao longo de toda a vida profissional do professor. Assim, em conformidade com Freeman (1992), consideramos que o principal desafio consiste em perceber como os professores concebem seu trabalho e como adotam novas formas de compreensão e atuação. De acordo com essa perspectiva, é preciso que os professores sejam levados a construir suas próprias teorias didáticas a partir de seus conhecimentos, habilidades e experiências docentes. Essa construção, contudo, afetarà, inevitavelmente, o sistema de conhecimentos implícitos do professor – sua abordagem de ensinar línguas.

Por fim, esperamos somar-nos aos demais relatos, que, juntos, se condensam nessa obra, mostrando possibilidades para

o ensino de línguas na escola básica e tecendo reflexões que possam levar a ações efetivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. *Linguística Aplicada. Ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2007.

BAPTISTA, L.M.T.R. Material didático e formação de professores. *Anais do I CIPLOM*, Foz do Iguaçu, 2010, p. 642-649. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/livia-baptista.pdf>. Acesso: 19/jan./2012.

BURDEN, L. R.; WILLIAMS, M. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen, 2008.

CENOZ, J.; PERALES, J. Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. In MÚÑOZ, C. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, Barcelona, 2000.

CLARK, C.M; YINGER, R.J. Teachers' thinking. In PETERSON, P. e WALBERG, H.J. (Eds.). *Handbook of Research on Teaching*. Berkeley: McCutchen, 1979.

CLÉMENT, R. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In GILES, H., ROBINSON, W.P. e SMITH, P.M (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*, Oxford: Pergamon, p. 1980, p. 147-154.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FREEMAN, D. Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In: FLOWERDEW, J.; BROCK, M. e HSIA, S. (Eds.). *Perspectives on Second language Teacher Development*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992, p. 1-21.

GARDNER, R.; CLÉMENT, R. Social psychological perspectives on second language acquisition. In GILES, H. e ROBINSON, W. (Eds.), *Handbook of Language and Social Psychology*, Chichester: Wiley, 1990, p. 495-517.

GARDNER, R. Social psychological aspects of learning acquisition. In GILES, H. e ST. CLAIR, R. (Eds.), *Language and Social Psychology*, Oxford: Blackwell, 1979, p. 193-220.

GARDNER, R.; MACINTYRE, P. A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. In: *Language Teaching*, 26, p. 1-11, 1993.

GILES, H.; BYRNE, J. An intergroup approach to second language acquisition. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, p. 17-40, 1982.

KRASHEN, S. The monitor model for second language acquisition. In: GRINGAS, R.C. (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Washington: Center for Applied linguistics, p. 1-26, 1978.

MARTIN, I. *Saludos. Curso de lengua española*. Libro 4. São Paulo: Ática, 2012.

MARTÍN PERIS, E. *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. 492 f. Tese (Doutorado). Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, 1996. Disponível em: sgci.mec.es/redele. Acesso: 29 jan. 2012.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAURI, T. *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructivista del conocimiento.* In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula.* Barcelona: GRAÓ, 2007.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press, 2002.

SCHUMANN, J. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching.* Arlington: VA, Center for Applied Linguistics, 1978, p. 27-50.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO. Língua Estrangeira. In: *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.* Vários autores. TEIXEIRA, F. R. G. e DIAS, A. M. I. (Org.). Fortaleza: Edições SME, 2 v., 2011, p. 178-193.

SPOLSKY, B. *Conditions for Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press, 1989.

WHITE, R. W. *The ELT curriculum. Design, Innovation and Management.* Oxford: Basil Blackwell, 1988.

ZEICHNER, K. Rethinking the practicum in the Professional development school partnership. In: *Journal of Teacher Education*, 43, 4: 296-307.

“Um por todos e todos por um?”: a indisciplina na aula de inglês segundo as crenças de alunos adolescentes

Fernando Silvério de Lima (UFV)
Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)
Maria Aparecida Ferreira (SEE/MG)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O comportamento de nossos alunos é talvez uma de nossas maiores preocupações em sala de aula, principalmente para professores em início de profissão (FOWLER; SARAPLI, 2010). Somemos a isso a ideia de que nós, professores, estamos sempre em constante exposição, o que nos coloca ainda em diferentes situações e provocações que exigem uma tomada de decisão imediata (RILEY; LEWIS, 2010).

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem de uma nova língua ocorre em um contexto cultural específico, constituído por diferentes sujeitos que interagem entre si (professores e alunos) e se transformam tanto nos níveis inter- e intrapessoais (cf. VYGOTSKY, 1978, 1986), cada qual com suas próprias crenças, percebemos então, que a indisciplina compromete a interação e entrosamento entre esses dois atores no processo. No entanto, nos vemos ainda preocupados em como lidar com esse fator sem ferir os direitos de nossos alunos (MAPHOSA; MAMMEN, 2011).

Ao longo deste capítulo mostraremos como a indisciplina é construída na aula de inglês de uma turma do nono ano do ensino fundamental. Damos ênfase, principalmente, à maneira como os alunos interpretam esse fenômeno e quais razões eles acreditam existir para que a indisciplina seja tão frequente naquele contexto de aprendizagem. O capítulo está dividido em três partes. Na primeira, discorreremos brevemente sobre indisciplina e crenças

sobre ensino e aprendizagem de línguas, fenômenos que nos ajudam a compreender a realidade atual vivenciada por professores de inglês. Na segunda, voltamos nossa atenção para uma turma de inglês de nono ano de escola pública, observando como os dois fenômenos são percebidos em sala de aula e como são construídos e interpretados pelos próprios alunos no dia a dia. E posteriormente, concluímos o texto com algumas reflexões acerca do desafio de lidar com a indisciplina na aula de inglês.

INDISCIPLINA E CRENÇAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Indisciplina

A indisciplina é um assunto complexo e, parte dessa complexidade, se deve à compreensão de que professores e alunos têm visões completamente diferentes do que vem a ser um comportamento que atrapalha uma aula (cf. SOARES, 2007). Isso explica talvez o porquê de muitos de nossos alunos demorarem a se dar conta de que o próprio comportamento dificulta as chances de aprendizagem do grupo, cabendo, muitas vezes, ao professor que incentive essa reflexão por meio de diferentes estratégias (LEWIS, 2001; LEWIS et al. 2005, 2008; MAPHOSA, MAMMEN, 2010).

A indisciplina pode aparecer sob diversas formas na sala de aula: desde o barulho e as conversas paralelas, passando para casos mais extremos como *bullying*, agressão física, dentre outros (cf. MAPHOSA, MAMMEN, 2011, p. 343). Mas, o que seria uma turma disciplinada? O modelo de Ur (1999) apresenta oito aspectos que caracterizam uma turma ideal para trabalhar. O primeiro sinal é o sentimento de que a aprendizagem ocorre (1), ou em outras palavras, os alunos não percebem nenhum tipo de limitação ou obstáculo na aprendizagem. O silêncio (2) é outro elemento vital onde o controle da turma (3) fica a cargo do professor, o principal condutor da interação (MARGUTTI;

PIIRAINEN-MARSH 2011). Nesse ambiente encontramos também a cooperação (4) que reverbera harmonia capaz de resolver conflitos, fazendo com os alunos consigam se sentir cada vez mais motivados (5). Tendo isso em vista, os professores cumprem as metas estabelecidas (6) uma vez que o grupo compartilha dos mesmos objetivos (7) e o professor mantém sua postura de “autoridade carismática” (8) que lhe é natural (UR, 1999, p.121), sem perder o respeito dos alunos.

Entretanto, em muitos contextos, essa realidade acaba sendo, bem distante desse perfil. Vários estudos (BASSO, 2008; BASSO; LIMA, 2010; LEWIS, 2001; MACOWSKI, 1993, MAPHOSA; MAMMEN, 2011; RAHIMI; KARKAMI, 2012; SOARES, 2007) têm mostrado que essa harmonia desejada pelos professores é atingida em cheio por um desencontro de interesses e expectativas que geram conflitos entre alunos e professores, além dos sintomas de desinteresse com a própria educação (LEWIS, 2001) e descrença na própria aprendizagem (LIMA, F. 2012).

E o que leva uma turma a ser indisciplinada? Existem diferentes respostas para essa mesma indagação, ainda mais se considerarmos os incontáveis esforços dos campos de Educação e Sociologia em mostrar as diferentes variáveis que cooperam para o comportamento indisciplinado (MARGUTTI; PIIRAINEN-MARSH 2011). De maneira mais ampla, Lewis (2001) nos lembra de que, na sociedade atual, vivemos um período de transição de valores, que são capazes de influenciar o comportamento dos nossos alunos em contextos sociais.

Lewis (2001) ressalta a *crise no núcleo familiar* que modifica o tipo de interação entre os jovens na sociedade com os adultos, desde sua qualidade até as normas morais por trás dessas interações (educação, respeito, tolerância, etc.). Isso se exemplifica também no aumento do desrespeito com figuras de autoridade, como o próprio professor e também para com seu semelhante, como percebemos nos debates mais recentes sobre o *bullying* nas escolas.

Mas além do bom andamento do conteúdo programado e da aprendizagem dos alunos, qual o papel da disciplina na vida dos alunos? Podemos ressaltar que, enquanto seres

socioculturais, a disciplina auxilia na boa convivência, além de preparar bons cidadãos que saibam como conviver em um contexto cercado de valores e bens culturais, como a escolarização, por exemplo. Portanto, a disciplina em grupos sociais, especialmente com adolescentes, nutre bons relacionamentos interpessoais e torna a sala de aula um ambiente acolhedor, benéfico para aprender (FOWLER; SARAPLI, 2010), em outras palavras, um contexto de transformação e desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1978, 1986).

Professor versus indisciplina: uma batalha diária?

Sempre que entramos em uma nova turma para ensinar inglês, pensamos nas diferentes formas de conduzir as aulas, encontrando formas de fazer com que nossos alunos se interessem pelo estudo dessa língua estrangeira. Para isso, contamos com nossas crenças e nosso conhecimento pedagógico como apoio para nossas ações. No entanto, sempre que nos deparamos com uma turma indisciplinada, nos vemos pensando primeiro em como resolver esse problema que afeta significativamente nosso desejo inicial de ensinar a língua inglesa. Qual professor em início, meio ou fim de carreira nunca se sentiu frustrado ao sair de uma turma em que, sua aula preparada, foi por água abaixo por causa de conversas paralelas, descaso dos alunos, até mesmo indiferença e apatia?

Na tentativa de eliminar ou diminuir os casos de indisciplina, os professores optam pelas mais variadas estratégias em sala de aula (LEWIS, 2001; LEWIS ET AL., 2005, 2008). Quando mais pacientes, podem oferecer pistas aos alunos de que aquele comportamento é indesejado e que precisam mudar, em exemplos como: “*Pessoal, muita conversa, vamos colaborar*”. Outra alternativa é tentar um diálogo aberto com a turma, esperando uma postura responsável e consciente dos adolescentes, para que percebam o próprio comportamento indesejado.

Quando o diálogo não funciona, estabelecem-se algumas regras desde cedo conscientizando os alunos para

consequências coerentes com o não cumprimento do que foi estabelecido. Uma estratégia oposta a essa, seria a de reconhecer o bom comportamento dos alunos e ao mesmo tempo repudiar o comportamento que atrapalha o andamento da aula, na intenção de que os alunos visualizem qual o tipo de comportamento é esperado deles na sala de aula (cf. SOARES, 2007).

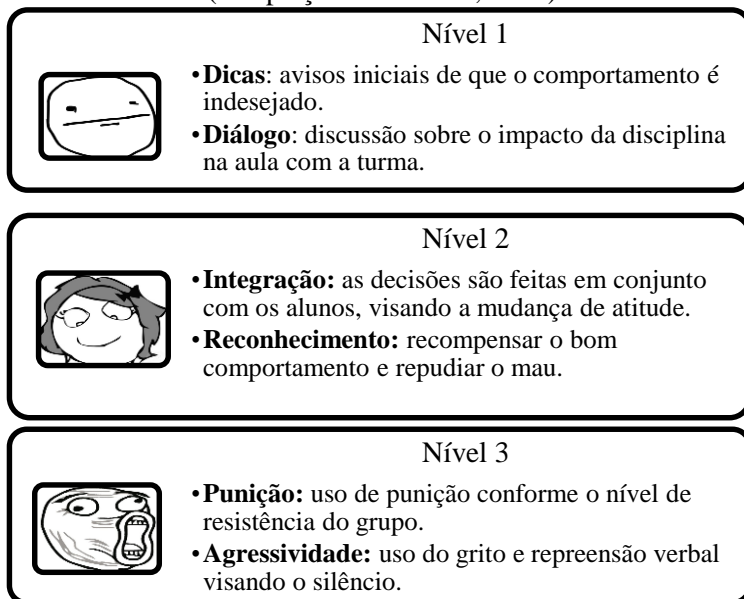
E quando a indisciplina torna-se algo insuportável para o professor? Alguns professores acabam optando por estratégias mais drásticas, na tentativa de conseguir o silêncio das turmas (LEWIS, 2011; LIMA, F. 2012; RILEY et al, 2010). As típicas punições entram em cena, podendo variar desde um leve castigo, uma repreensão individual/coletiva com posterior notificação aos pais até uma tarefa extra, entre outras. Temos ainda o uso de avaliações como forma de punição (GUSKEY, 1994, 2004), uma vez que essa acaba sendo, para alguns professores, muitas vezes, a única forma de despertar nos alunos a necessidade de dedicação ao seu sucesso acadêmico.

Em último caso, o professor pode usar estratégias agressivas como alternativas mais rápidas para diminuir as conversas paralelas (LEWIS, 2011; LIMA, F. 2012; RILEY et al, 2010). Elas se materializam a partir de um tom de voz mais elevado, gritos (vide os resultados apresentados sobre Israel em LEWIS et al, 2005), passando ainda por casos mais severos de ofensa verbal e até mesmo agressão física, como reportado por exemplo no estudo de Maphosa e Mammen (2011) sobre percepções de alunos acerca de medidas disciplinares¹. Desconsiderando esse último exemplo, por seu papel punitivo exagerado, percebemos que as demais são facilmente reconhecidas por diversos professores em diferentes contextos de ensino do Brasil, e que é comum inclusive uma interação entre elas dependendo da intensidade da indisciplina que se evidencia.

¹No levantamento feito com 280 alunos de escola africanas, os autores constaram nas percepções dos alunos, por meio de questionários, que as estratégias de repreensão verbal e agressão física são ainda comuns.

Esses exemplos compartilhados são alguns dos mais recorrentes na prática de professores segundo Lewis (2001) e resultados replicados em trabalhos posteriores (LEWIS et al. 2005, 2008). As seis estratégias mais comuns estão resumidas na figura 1.

Figura 1. Estratégias para lidar com a indisciplina
(Adaptação de LEWIS, 2001)



Nas pesquisas em Educação, Psicologia, Sociologia e Linguística Aplicada (BASSO; LIMA, 2010; FOWLER; SARAPLI, 200; LEWIS, 2001; LEWIS ET AL. 2005, 2008; MACOWSKI, 1993, MAPHOSA; MAMMEN, 2011; RAHIMI; KARKAMI, 2012; RILEY; LEWIS, 2010; SOARES, 2007) percebemos duas questões centrais importantes para o professor que convive com a indisciplina em suas turmas. A primeira delas é o cuidado com as estratégias utilizadas para repreender os alunos. As punições mais severas, como a agressão verbal e física apenas geram mais ressentimento no aluno e destroem

qualquer possibilidade de bom relacionamento entre o professor e a sua turma.

Para Lewis (2001), o mau comportamento dos alunos e a agressividade do professor são elementos que dialogam e se influenciam. Ou seja, é difícil determinar se em determinada turma a indisciplina ocorre como resultado de um comportamento agressivo do professor ao lidar com os estudantes, ou se o professor utiliza estratégias agressivas porque a turma é indisciplinada em primeiro lugar. E para o pesquisador, talvez alguns instrumentos como os questionários sejam insuficientes para determinar qual das duas situações parecem ocorrer, ou quem sabe ambas, sendo necessário acompanhar de perto o que acontece em cada aula de inglês. Mesmo assim, ele aconselha ser necessário diminuir o uso de estratégias agressivas e coerção, visto que apesar do silêncio imediato, elas não garantem bons resultados a longo prazo.

A solução vista como menos conflituosa é dialogar e negociar possíveis mudanças na turma (RAHIMI; KARKAMI, 2012). Devemos ver a repreensão da indisciplina como uma aprendizagem baseada nos próprios erros (MAPHOSA; MAMMEN, 2011) e não como uma vingança por todo stress causado pelo mau comportamento, uma vez que a agressividade do professor tem grandes chances de ser retribuída com mais agressividade por parte dos alunos. Portanto, não é desejável que a concepção *olho por olho, dente por dente* atue como pressuposto para a resolução de conflitos em sala de aula, um ambiente onde se espera fortalecer a relação professor e aluno, não feri-la.

Crenças: maneiras de ver e entender a sala de aula

Além das crenças que trazemos conosco, nas salas de aula também lidamos com as crenças dos nossos alunos, sejam elas compartilhadas pelo grupo ou relativas a cada indivíduo. E como podemos entender o que é uma crença? Encontramos em Barcelos (2006) uma definição que nos ajuda a entender mais a dinâmica da sala de aula. Para a autora, as crenças atuam como “construções da realidade”, ou seja, correspondem ao processo

cultural de interpretação que cada indivíduo ou sociedade faz acerca da realidade e dos fenômenos a sua volta. Saindo da visão macro (mundo), e buscando a visão micro (sala de aula), é por meio das crenças que entendemos os estilos de aprendizagem de nossos alunos, e ao mesmo tempo, os esforços que eles fazem (ou não) em prol do desenvolvimento acadêmico (PAJARES, 2006).

Na adolescência, por exemplo, período marcado pelas mais variadas transições que o jovem passa até atingir a vida adulta, as crenças atuam como uma espécie de bússola que oferece o conforto necessário para tomar decisões ou fazer julgamentos (LIMA, F. 2012). E as crenças podem focalizar tanto a aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006) quanto a visão que cada aluno tem de si e da aptidão para aprender algo (PAJARES, 2006). Assim como toda sua vida, as crenças dos adolescentes também são passíveis de mudança, no entanto, essa possibilidade se revela complexa devido a uma ordem de fatores sociais (interações com outras pessoas e influência dessas interações na vida do jovem), afetivos (sentimentos e emoções despertadas no contexto de aprendizagem) e cognitivos (como aprende e se por acaso sente dificuldade) que cercam sua vida. Como sugerido por alguns autores (LIMA, F. 2012; TANAKA; ELLIS, 2003; TAYLOR, 2009; WILKINS; MA, 2003), novas experiências podem criar pontos de reflexão ou demonstrar sinais de mudança capazes de mostrar o caminho para uma possível ressignificação de crenças.

Considerando assim o papel das crenças brevemente citado até aqui, seria possível traçar alguma relação entre crenças e indisciplina? Primeiramente é possível perceber uma interação entre os dois elementos considerando que a indisciplina é um fenômeno que pode ser justificado pelos alunos com base em suas próprias crenças. Uma turma desinteressada, por exemplo, pode alegar que a apatia ou que as conversas incessantes durante uma aula ocorrem por acreditarem não ser possível aprender naquelas condições ou que não veem relevância ou interesse na aprendizagem do inglês, mesmo em face do cenário atual do mundo globalizado (exemplos mostrados em LIMA, 2012).

Em segundo lugar, grande parte dos trabalhos mencionados nas seções anteriores acerca de indisciplina se concretizou a partir de um levantamento de crenças feitas por meio de questionários como a escala *likert*, apresentando assertivas para que os alunos selecionem um grau de opinião (cf. LEWIS, 2001; LEWIS ET AL. 2005, 2008; MAPHOSA; MAMMEN, 2011; RAHIMI; KARKAMI, 2012; RILEY; LEWIS, 2010). Enfatizamos, no entanto, que nem todos os trabalhos utilizam diretamente a terminologia crenças, mas oscilam entre *compreensões*, *percepções*, *entendimentos*, entre outros. E por mais ampla que seja a terminologia (BARCELOS, 2004; PAJARES, 1992), todas cooperam para o entendimento de como os alunos interpretam, sentem e vivenciam a indisciplina em suas salas de aula, constituindo assim as crenças.

Sentimos ainda a necessidade de entender as crenças inseridas no próprio contexto onde ocorrem (BARCELOS, 2006), e percebemos, dessa forma, que a aplicação de questionários pode ser útil para um levantamento inicial das crenças dos alunos, mas é o contato com a realidade e a convivência na interação com as turmas que permitem apreender histórias de cada contexto. E ainda, que esse tipo de abordagem qualitativa de base etnográfica é feita em menor escala se comprarmos aos estudos quantitativos e mistos (cf. LEWIS, 2001; LEWIS et AL. 2005, 2008; RILEY; LEWIS, 2010).

Dessa forma, optamos pela triangulação de instrumentos qualitativos, que faz uso de questionários, mas traz ainda perspectivas de outros instrumentos como notas de campo e grupos focais. Esses detalhes serão mostrados na próxima seção, onde apresentamos um perfil da turma de adolescentes que acompanhamos.

CONTEXTUALIZAÇÃO: A TURMA DA SALA 09

Os adolescentes deste estudo eram conhecidos por toda a escola como a *turma da sala 09*, número estampado na porta da sala de aula que os identificava das demais. Eles eram a turma do nono ano do ensino fundamental, com fama adquirida entre os professores de ser um grupo que gostava de conversar bastante durante as aulas. Trinta e dois adolescentes pertenciam a esse grupo, sendo divididos igualmente em 16 meninos e 16 meninas com idades entre 13 e 15 anos.

A heterogeneidade de contextos educacionais anteriores desses alunos nos ajudaram a compreender, por exemplo, outros grupos formados dentro da sala 09, por questões de afinidade. Na sala 09, havia alguns alunos do oitavo ano do ano anterior, outros que já haviam repetido uma vez o nono ano, além de estudantes transferidos de uma escola particular da cidade. As aulas de língua inglesa aconteciam duas vezes por semana: às terças e sextas, sendo a primeira de cinquenta minutos de duração e a outra de apenas trinta². Ambas estavam entre as últimas aulas, após o recreio, o que cooperava para o anseio dos alunos em ir para casa.

D. Cidinha era o nome com o qual os alunos, e apenas eles, chamavam a professora de inglês titular do grupo e terceira autora deste capítulo. Formada em Letras e atuante no ensino público há mais de vinte anos, trabalhava nos períodos da manhã e tarde naquela escola. Aos fins de semana ela participava ainda de um programa de formação continuada para professores de inglês promovido por uma universidade federal próxima de sua cidade. Foi por seu intermédio que conhecemos a turma da sala 09, alunos com quem ela já havia trabalhado no ano anterior.

² Às sextas-feiras os alunos de toda a escola tinham seis aulas ao invés de cinco, com tempo reduzido. Na sexta aula, a cada semana, os alunos faziam simulados de todas as disciplinas do currículo, inclusive de língua inglesa.

Conhecendo a turma da sala 09: a pesquisa

Para conhecermos um pouco mais os adolescentes dessa turma, optamos por um estudo qualitativo de base etnográfica (ANGROSINO, 2009), ancorado em diferentes instrumentos que além de oferecer diferentes perspectivas dos participantes nos possibilitaram compreender mais de perto a configuração da aprendizagem de inglês ali, naquela sala de aula.

O contato inicial com a turma aconteceu por meio de observação de aulas. Após aproximadamente nove aulas observadas e maior familiarização com os estudantes, propusemos aos alunos que respondessem um questionário e à professora apresentamos o roteiro de uma narrativa sobre ensinar inglês naquela turma. Apesar do estranhamento inicial dos adolescentes em relação a minha presença na sala, eles não demonstraram nenhuma resistência em participar do estudo e colaboraram com as solicitações que fazíamos antes de utilizarmos qualquer instrumento³.

Depois de estabelecermos o primeiro contato, a segunda etapa da pesquisa, caracterizou pela sua natureza interventiva (VAN LIER, 1988; FREEMAN, 1998), em um contato maior com os adolescentes, pois assumimos as aulas⁴. Propusemos ao grupo algumas atividades com base em sugestões feitas nos questionários recolhidos na fase anterior e solicitamos que eles avaliassem cada atividade e as experiências de participar de cada aula.

A última etapa da pesquisa, a avaliação da intervenção, constituiu-se de um grupo focal, em que os alunos compartilharam as experiências vivenciadas ao longo do estudo.

³ Ressaltamos que tanto a professora quanto os alunos assinaram termos de consentimento, e que a chegada até eles só foi realizada após autorização por escrito da diretoria da escola. A colaboração e apoio desde a direção até a sala de aula é extremamente apreciada pelos autores do artigo.

⁴ Minha intenção inicial (Fernando) era de apenas assessorar Dona Cidinha na implementação das atividades, no entanto, por questões de saúde, a professora da turma precisou ausentar-se por algumas semanas, e aceitei a proposta de conduzir as atividades, mesmo que isso trouxesse uma mudança maior para a rotina dos alunos.

Aplicamos ainda um questionário final que possibilitou uma comparação com os resultados obtidos na fase de diagnóstico, quando fizemos o levantamento de algumas crenças dos alunos.

O estudo foi conduzido ao longo de um semestre letivo, tendo sofrido uma alteração em seu calendário por conta de várias paralisações, que posteriormente culminou em uma greve das escolas públicas mineiras no ano de 2010. Essa escola, em específico, não aderiu à greve, mas participou de algumas paralisações. Na próxima seção, apresentaremos mais detalhes de cada uma dessas fases aqui delineadas, em nossas experiências com os adolescentes aprendendo inglês no nono ano.

Um breve panorama da aula de inglês no nono ano

O sino toca e anuncia o início da aula de inglês. Vários adolescentes esperam pela professora já do lado de fora. São tantas aulas mantendo todo o grupo energético em uma mesma posição todos os dias, que sair da sala para respirar enquanto a professora não chega é algo aceitável e compreensível entre os alunos. Dona Cidinha chega e tem como primeiro desafio fazer com que seus alunos voltem aos devidos lugares e a aula possa então começar. Minutos depois, a primeira atividade é apresentada.

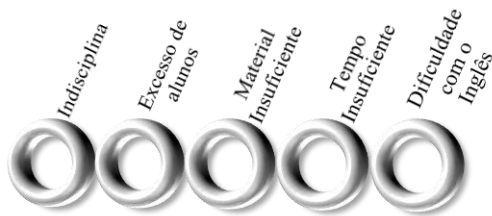
Essa rotina marcava o início da maioria das aulas da professora da turma. No entanto, o restante da aula não seguia necessariamente uma mesma rotina, e o motivo? O comportamento dos estudantes e o envolvimento com as aulas. Ao longo de quase dez aulas observadas, percebemos nas notas de campo como uma aula se diferenciava da outra. De uma aula de gramática, onde os alunos perguntavam e faziam as atividades do livro didático para outra com a leitura de um texto, sempre interrompida para chamar atenção de eventuais alunos com conversas paralelas, que demonstravam pouca importância para aquela aula de inglês.

Ao conversarmos com alguns alunos e também com a professora notamos que o desinteresse com a disciplina de

inglês parecia ser real e que seria necessário entender mais esse fenômeno na sala 09. Ao aplicarmos o primeiro questionário com perguntas sobre o interesse pelo inglês e suas crenças dos alunos sobre a aprendizagem em sala de aula, chegamos a um resultado que corroborou nossas conversas informais com alguns dos alunos. Suas respostas no questionário apontaram uma forte descrença na possibilidade de aprender inglês naquela escola. Dos 32 participantes, quase metade deles (47%) enfatizaram em suas respostas que não acreditavam ser possível aprender inglês, seguidos por 28% do grupo que via essa possibilidade. Outro fator preocupante foi dos demais adolescentes, somando 1/4 da sala 09 (25%) que indicava não pensar muito sobre a possibilidade de aprender inglês na escola deles.

E o que levaria esses alunos a sustentar esse tipo de crença? Quais experiências e interações vivenciadas naquele contexto sociocultural poderiam nos auxiliar a compreender a construção de uma descrença latente na sala 09? Cinco aspectos contextuais que surgiram da análise dos dados nos possibilitam visualizar como os aprendizes justificam não ser possível aprender inglês, como mostra a figura 2.

Figura 2. Caracterização de descrença sobre aprendizagem de inglês



O principal motivo apontado pelo grupo para a impossibilidade de aprendizagem de inglês era a *indisciplina* da própria turma, que atrapalhava o andamento da aula. Em seguida, apontaram a *carga-horária incipiente* com apenas duas aulas semanais, as *turmas muito grandes* que dificultam ao aluno receber uma assistência mais individualizada – algo que gostariam de ter –, o *material* da turma considerado *insuficiente* e também a *falta de um conhecimento básico na língua* que possibilitasse aprender mais no nono ano. Do total, três crenças estavam relacionadas a questões contextuais que o grupo não teria como controlar diretamente (carga-horária, material e quantidade de alunos por turma), no entanto, dois deles estavam ao seu alcance (a indisciplina e a dificuldade sentida para aprender inglês).

Na próxima seção, voltamos nossa atenção para a construção da indisciplina na turma da sala 09, um dos fatores mais recorrentes, e como ela afetava no desenvolvimento da aula.

Cada um por si: caracterizando a indisciplina na turma da sala 09

Tendo apontado a indisciplina como o principal motivo (32 respostas do questionário) que dificultava a aprendizagem do inglês na escola pública, como esses alunos definiam indisciplina? Suas definições variaram desde “alunos que conversam demais”, “não cooperam” ou “fazem muito barulho/bagunça”. Em resumo, não levam a aula de inglês a sério, como exemplificado nos excertos abaixo.

Excertos 1 e 2

Mariana

“A professora tenta ensinar, mas outras pessoas (os alunos) não deixam ela explicar nada, às vezes até deixam, mas na maioria das aulas levam tudo na brincadeira.”

João

“Porque os professores tentam explicar, mas todos ficam na maior bagunça e os interessados acabam sendo prejudicados.”

(Questionário inicial)

João e Mariana reconhecem o esforço dos professores para conduzir a aula, mas como existem alunos que não cooperam, os alunos interessados é que saem prejudicados. Assim, mesmo percebendo as tentativas da professora em acalmar o grupo e dar continuidade a aula, afirmam que a aprendizagem não ocorre por causa dos *baderneiros*. No entanto, cremos ser necessário acrescentar que por mais que os alunos evidenciem a indisciplina da própria turma como problemática, nenhum dos 32 adolescentes se insere ou se reconhece como pertencente ao grupo dos *bagunceiros*. A indisciplina parece ser algo que “outros” fazem. Ela é localizada “fora” de cada um, ou seja, é exterior ao grupo.

Os alunos percebiam a indisciplina especialmente nas aulas de inglês com atividades fora do livro didático, como podemos observar em duas aulas em que os alunos liam um pequeno livro de histórias.

Excerto 3

Durante a correção, as conversas paralelas não acabavam, e enquanto um estudante (no meio da sala) estava lendo, a professora teve que interrompê-la para chamar a atenção de dois colegas nas filas da frente que conversavam. Os alunos das últimas carteiras, ao fundo da sala, conversaram grande

parte da aula. Não era possível ouvi-los, e o som da conversa neste caso não era alto, mesmo assim, eles não prestavam atenção no que acontecia lá na frente da sala: a aula de inglês.

(Notas de Campo - Entrada número 3)

Excerto 4

Quatro alunos conversavam enquanto ela [a professora] tentava tirar uma dúvida de Vinícius no quadro. Ela teve que interromper [a explicação] para repreendê-los. “Vocês dois estão atrapalhando o resto do grupo. E o pessoal do fundo pode acabar não me ouvindo”, disse a professora. Enquanto dizia isso, três grupos menores começaram a conversar em diferentes cantos da sala de aula, ao mesmo tempo.

(Notas de Campo - Entrada número 4)

Em ambas as aulas eles liam um livro de quinze páginas destinado a leitores de nível básico e as atividades seguiam o seguinte formato: a professora selecionava alunos para que lessem trechos em voz alta, e quando alguns alunos se recusavam, ela continuava a leitura. Na primeira aula, D. Cidinha interrompeu a atividade para chamar a atenção dos alunos que atrapalhavam a aula, e a seguir recomeçava a leitura. E como mostra o excerto 3, enquanto um aluno lia para os demais, era possível perceber que outros alunos se envolviam em conversas nos seus grupos menores. E mesmo percebendo que um determinado grupo era repreendido, outros se formavam enquanto a aula de inglês acontecia.

O excerto 4 já mostra a aula seguinte, quando a professora retomou a mesma atividade. Ela solicitava aos alunos que lessem trechos em voz alta, enquanto os outros acompanhavam e posteriormente discutiam a compreensão verificando o novo vocabulário⁵. No quadro, a professora tirava

⁵ Esse tipo de atividade era uma estratégia usada por Dona Cidinha para acalmar a turma, uma vez que atividades em grupos e pares não eram

a dúvida de um aluno (Vinícius) enquanto outros alunos conversavam. Ela interrompeu a explicação para pedir aos alunos que colaborassem, mas enquanto fazia isso, outros pequenos grupos começavam a conversar também. Mesmo conseguindo controlar os alunos, as aulas acabavam sendo interrompidas pelo mesmo motivo, chamar a atenção de uma dupla ou grupo que estava a conversar. Nestas aulas em específico, podemos considerar também que o tipo de atividade (leitura) não era do interesse do grupo, ou não os motivava a querer participar da aula, como apontado em outros trabalhos (LIMA, C. 2009) visto que a leitura em voz alta expunha alguns colegas para todo o resto da sala, algo que os adolescentes geralmente tendem a evitar (TIBA, 1985; MACOWSKI, 1993; SCHUNK; MEECE, 2006).

No primeiro questionário, os alunos enfatizaram que as conversas paralelas limitavam as chances de conseguir aprender inglês, ponto de vista semelhante ao da professora da turma. Consideramos, todavia, que a compreensão do que caracteriza uma atitude ou comportamento como indisciplina pode variar muito no ponto de vista de sujeitos inseridos em um mesmo contexto, ou em outras palavras, o entendimento do que é aceitável ou não na sala de aula (SOARES, 2007, p.43).

Todos contra um: a construção da indisciplina segundo os alunos

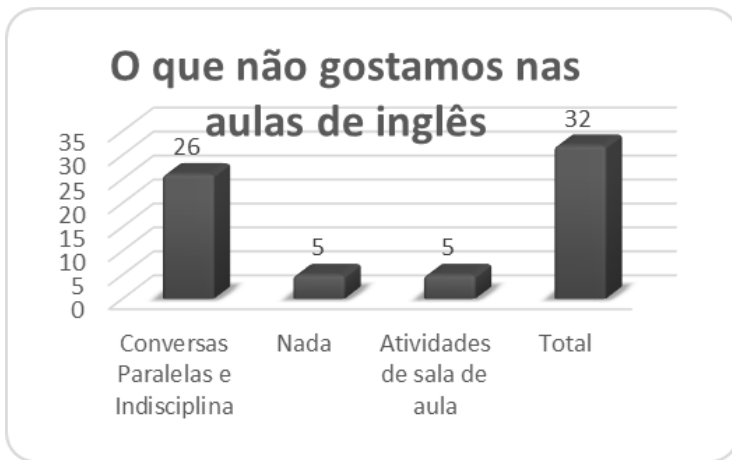
Desde o início do estudo, a indisciplina figurava nas vozes dos participantes como algo recorrente na turma da sala 09. Em nosso primeiro contato, percebemos que a indisciplina era apontada como uma das cinco razões para não conseguir aprender inglês na escola pública. Durante a segunda fase da pesquisa, a fase de intervenção, onde implementamos atividades mais interativas para uso da língua com os alunos, a indisciplina novamente continuava fazendo parte da rotina das aulas de

muito utilizadas com os adolescentes, pela dificuldade de atender todos os grupos e acompanhar se todos estavam realmente envolvidos na tarefa.

inglês. Em resumo⁶, a indisciplina foi ainda maior no começo dessa nova fase em resposta tanto às novas atividades propostas para a turma quanto a terem um novo professor, apesar de já o conhecerem.

Após a fase de intervenção, os alunos foram convidados a avaliar e refletir sobre as experiências vividas naquelas aulas e como acreditavam ter respondido aos diferentes tipos de atividades realizadas (músicas, jogos, uso de técnicas de leitura para textos em inglês, etc.). E novamente, a indisciplina se fez presente na voz dos alunos quando mencionam fatores negativos vivenciados ao participarem da pesquisa, como mostramos na figura 3.

Figura 3. Aspectos da aula de inglês que os alunos não gostam



⁶ Por questões de espaço, não discutiremos maiores detalhes do período de intervenção. Ressaltamos, todavia, que nessa fase, D. Cidinha havia se ausentado por questões de saúde e as aulas ficaram sob responsabilidade do primeiro autor do artigo. Para uma descrição pormenorizada das aulas e atividades realizadas com os adolescentes, recomendamos Lima (2012, p. 96-117).

Dos 32 alunos da turma, 26 deles apontaram as conversas paralelas e a bagunça dos colegas como o principal problema nas aulas de inglês, cinco alunos mencionam não terem sentido nenhum fator negativo nas aulas e os cinco restantes indicaram não terem gostado de algumas atividades que foram levadas para o grupo nessas aulas.

A indisciplina dos adolescentes, além de prejudicar a qualidade das aulas, compromete significativamente a relação professor-aluno e os adolescentes da sala 09 conseguiram perceber essa situação. Durante o grupo focal, por exemplo, ao discutirem sobre o excesso de conversas paralelas nas aulas de inglês, algumas alunos narraram situações em que não eram ouvidos por seus professores, talvez porque eles não colaboravam com seus professores, em primeiro lugar.

Considerando a fama de “turma problema” dos alunos da sala 09 entre os professores, eles evitavam negociar e dialogar com seus professores (pedir o aumento do prazo de entrega de um trabalho, uma atividade diferente), pois acreditavam que seus professores não os escutariam. Durante o grupo focal, eles chegaram à conclusão de que esse distanciamento entre professores e alunos poderia ser diminuído caso o grupo tivesse mediadores, colegas de quem os professores provavelmente aceitariam as sugestões. Mas até então, não cogitaram tentar diminuir a indisciplina ou policiar o próprio comportamento em sala. No excerto a seguir, alguns estudantes discutem essa questão.

Excerto 5

Tânia: *Eu acho que a gente precisava de um representante de classe, alguém pra falar em nome da turma, pra conversar com os professores. Porque tem professora que não quer escutar o que a gente fala.*

Fernando: *Entendo, mas também depende da maneira como vai se dar essa conversa, esse acesso.*

Rebeca: *Acho que ela escuta sim. Mas se ela sabe que o aluno faz bagunça, atrapalha e não presta atenção é lógico que ela não ouve.*

Fernando: *Então aí é só ter cuidado pra pensar no que vai falar, se preparar e tentar conversar. Talvez, pode não dar resultado logo de cara, mas vocês estão tentando.*

(INCOMP)

Mário: *Ô Fernando, mas isso depende muito do professor, porque tem uns que explicam, o povo fica bagunçando, depois eles falam “vocês vão ver na hora do teste”.*

Alan: *Aí a prova é demorada.*

(Grupo Focal)

Um representante do grupo seria a solução, de acordo com Tânia para que suas vozes fossem ouvidas. No entanto, Rebeca discorda e explica que os professores ouvem o que os alunos têm a dizer; a diferença é que eram geralmente os alunos mais bagunceiros que tentavam negociar ou pedir algo aos professores, motivo pelo qual a turma toda acabava não sendo ouvida.

As relações interpessoais em sala de aula são fundamentais para a harmonia em sala de aula, pois ela facilita a aprendizagem (FOWLER; SARAPLI, 2010). Do ponto de vista sociocultural, os professores intervêm pedagogicamente (OLIVEIRA, 1997) de forma que seus alunos possam progredir em seus níveis de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978), e neste caso, na aprendizagem da língua estrangeira. Mas quando não há uma boa relação entre esses dois atores, as interações em sala de aula podem ser comprometidas e o distanciamento entre professores e alunos vai se intensificando. Mesmo que ambos tenham visões diferentes do que caracteriza o comportamento ideal do aluno em sala de aula (SOARES, 2007), o envolvimento dos participantes evita o surgimento de conflitos desnecessários na aula de inglês. O bom relacionamento na interação professor-aluno é um dos aspectos que compõem uma sala de aula comprometida com a aprendizagem, juntamente com o gerenciamento de sala de aula, o planejamento do professor, a metodologia utilizada e a motivação dos alunos (UR, 1999).

O que pode acontecer também no ambiente de sala de aula é uma *incongruência cultural* (MACOWSKI, 1993). Como afirma essa autora, o distanciamento entre alunos e professores pode ser observado quando os adolescentes acabam sendo mais expectadores do que agentes da própria aprendizagem. A aula de inglês torna-se um evento enfadonho, uma situação desconfortável para se estar e a indisciplina acaba sendo uma resposta dos alunos.

Visando o diálogo em que alunos e professores negociam alternativas (RAHIMI; KARKAMI, 2012), sugerimos aos alunos, durante a discussão no grupo focal, que eles pelo menos tentassem expor o seu ponto de vista para os professores, ou seja, que a tentativa de mudança começa sempre com um primeiro passo. Mesmo que a primeira tentativa não surtisse um efeito imediato, pelo menos um esforço dos adolescentes estava sendo feito. Nesse momento, Mário acrescenta que essa estratégia não funcionaria ali naquele contexto e com todos os professores, uma vez que alguns professores poderiam puni-los futuramente em avaliações, como é possível acontecer (GUSKEY, 1994, 2004). E é somente neste momento que os alunos finalmente encaram a indisciplina tentando explicar porque ela acontece, como vemos no excerto 6.

Excerto 6

(Os alunos explicam ao professor-pesquisador Fernando como entendem a indisciplina que acontece na sala 09).

Karen: *Ô Fernando, mas o problema não é isso, às vezes, a questão fala de uma pessoa só. Às vezes a sala tá calada e o Alan começa com uma gracinha, aí a sala toda cai na risada.*

Alan: *Nem sou só eu não, nem vem!*

Karen: *Ah, mas faz bagunça.*

Leonardo: *O problema na sala é que um começa a conversar, aí todos querem conversar.*

Fernando: *Vocês estão usando uma justificativa que eu quero entender melhor. Vamos usar o Alan como exemplo. O Alan faz*

uma gracinha, todo mundo ri e começa a conversar, mas a culpa é do Alan, só porque ele foi o primeiro?

Karen: *É ué!*

Rebeca: *Também acho.*

Vários alunos: *É.*

Johnny: *Se ele não tivesse começado, a sala continuaria quieta.*

(...)

Karen: *Às vezes, a sala toda tá quieta, aí ele vai lá na frente e começa a chamar fulano de apelido e não sei o que.*

Alan: *Mas os meninos todos me chamam assim porque eu não posso chamar eles?*

Ricardo: *As meninas também conversam demais.*

Fernando: *Mas a ideia então é de que a culpa é de um só?*

Ricardo: *Lógico!*

(Grupo Focal)

As crenças de Karen e Leonardo se complementam e mostram como grande parte do grupo se sentia em relação ao comportamento indisciplinado da própria turma. Conforme discutido pelos alunos no excerto 7, a razão para as conversas paralelas e a bagunça na aula de inglês ocorre por um simples motivo: Alan, um colega de turma. A partir de sua primeira atitude em público (contar uma piada ou fazer um comentário para que os colegas rissem), os outros se sentiam no direito de fazer o mesmo e, assim, a indisciplina começava.

Curiosamente, os demais alunos não reconheciam que enquanto um *grupo*, todos deveriam se sentir responsáveis pela situação problemática criada a partir das conversas paralelas. Pelo contrário, a estratégia dos alunos nessa discussão é de virar as costas para o aluno mais extrovertido, aquele que faz “gracinhas” para que os demais possam rir, tornando um indivíduo específico do grupo como o alvo. Em outras palavras, o grupo evita a responsabilidade de causadores da indisciplina que recai sobre eles, e opta pela escolha de um bode expiatório,

que os livra assim de um problema que é concomitantemente prejudicial ao grupo, mas causado por eles mesmos.

Karen exemplifica com o uso de apelidos, algo que os meninos tinham costume. Em sua própria linguagem (JERSILD, 1969), os meninos criavam apelidos para se comunicar entre si, deixando as meninas de lado. Mas como é possível compreender pela resposta de Alan, ele estava apenas respondendo a um estímulo que vinha dos outros colegas que o chamavam. Ele ainda justifica que ser chamado de algum apelido por alguém, sem poder revidar era injusto, e por isso ele devolvia com outro comentário. Os alunos pareciam enxergar apenas um lado da situação, o próprio, ressaltando a complexidade da dinâmica nos grupos de adolescentes (TIBA, 1985), que neste caso optava pela atribuição de culpa ao colega mais extrovertido. Como mostram alguns estudos sobre adolescência (JERSILD, 1969, MACOWSKI, 1993) eles tendem a defender uns aos outros quando o grupo se sente ameaçado, ancorados no princípio do pertencimento, conforto e “universalização dos problemas” (TIBA, 1985), quando o problema de um torna-se o problema de todos, mesmo que isso custe ao grupo revoltar-se contra apenas um colega, estando os demais a salvo.

A estratégia de atribuição de culpa utilizada pelos alunos mostra ainda que o relacionamento entre eles varia dentro de um sistema complexo caracterizado por *estruturas de poder* (JERSILD, 1969), especialmente quando consideramos também a atual crise no núcleo familiar⁷. Em seu texto clássico, esse autor explica que nos grupos de adolescentes podemos encontrar o perfil dos líderes, aqueles que se destacam dentro do grupo, e o perfil dos seguidores, geralmente o restante dos alunos. Além disso, considerando o caráter transicional da adolescência (VYGOSTKY, 1994a, 1994b), a formação de

⁷ Lewis (2001) enfatiza a *crise no núcleo familiar*, que modifica o tipo de interação entre os jovens na sociedade com os adultos, desde sua qualidade até as normas morais por trás dessas interações (educação, respeito, tolerância, etc.). Isso se exemplifica também no aumento do desrespeito com figuras de autoridade, como o próprio professor e também para com seu semelhante.

identidade nesse período faz com os jovens busquem coisas para acreditar e se identificar, como uma alternativa de autoconhecimento. Em meio a isso, as amizades surgem pelos mais variados motivos, baseadas inclusive em relações de interesse.

Nos grupos, são criadas condições mútuas de influência (nas crenças e nas opiniões, por exemplo) que podem resultar em alguns padrões aceitos por eles. Diferentemente da literatura de adolescência na psicologia, o aluno mais extrovertido, com aparentes características de líder, não era aquele que conduzia o grupo, mas o que acabou sendo visto como o principal causador da indisciplina. No próximo excerto, Alan tenta se defender na discussão do grupo:

Excerto 7

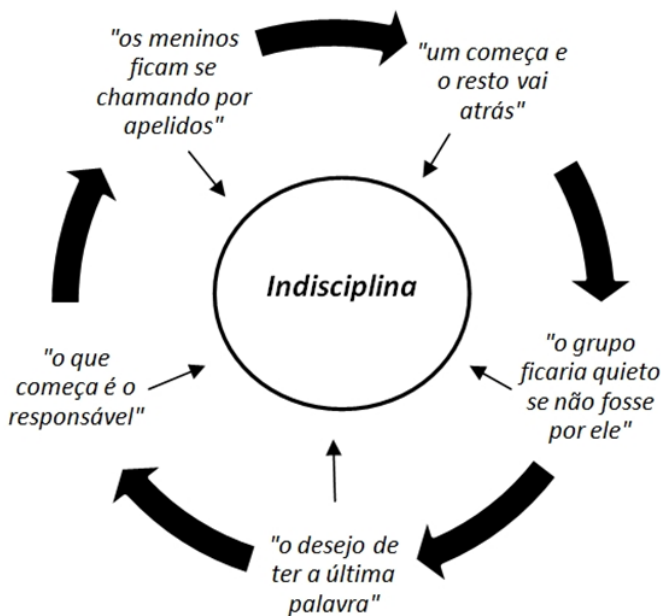
Alan: *Às vezes o professor pede silêncio, eu pego, por exemplo, e grito “Faz silêncio”. O outro de lá acha ruim e manda fazer silêncio, aí um outro de lá acha ruim e manda ele também fazer silêncio. Aí ninguém cala a boca.*

(Grupo Focal)

Alan explica que quando um professor solicita o silêncio da turma, ele tenta ajudar o professor. No entanto, os outros alunos se sentem incomodados ao vê-lo pedindo silêncio, por ser alguém que sempre faz brincadeiras através de comentários em voz alta. Os demais alunos não acham que ele tenha moral (sic) para pedir que os outros fiquem calados, e o ironizam. Assim, outra pessoa sente ter essa moral, e ao tentar silenciar o grupo acaba sendo diminuído da mesma forma por outro colega, e assim por diante. Como mostrado inclusive na narrativa da professora regente, a não existência de um único líder, mas de líderes em potencial, ajuda a entender a disputa dos alunos pela última palavra. Tem-se assim um ciclo vicioso formado, conforme ilustrado na figura 4. A indisciplina parece ser construída pelas várias vozes dos alunos, que enfatizam uma mesma crença, de que a indisciplina é gerada a partir de um

único aluno que começa a bagunçar e incita os demais colegas a fazerem o mesmo, como ilustrado na figura 4.

Figura 4. A atribuição de culpa no foco de indisciplina



No ciclo apresentado na figura 4, vários adolescentes sustentam crenças semelhantes em relação a um mesmo alvo (Alan). Todas as vozes corroboram a compreensão de que a indisciplina ocorre por causa de alguém que dá o pontapé inicial, fazendo alguma piada, por exemplo. Assim, segundo os alunos, aquele que começa é o culpado, e não os demais que apenas seguem algo que já foi iniciado. Como citado em uma das vozes dos alunos na figura 3, alguns alunos acreditam que os demais não seguiriam com as conversas paralelas se ela não tivesse sido começada em primeiro lugar. E a responsabilidade do mau comportamento é passada para o próximo.

O que ocorre é uma tentativa constante de debilitar a moral do outro colega na frente dos demais, dando a última palavra. A indisciplina se instala, algum aluno tenta interrompê-la e acaba sendo intimidado por outro, e assim sucessivamente. Dessa forma, através da disputa para ver quem consegue ter a última palavra, a indisciplina se intensifica e os cinquenta minutos de aula são comprometidos. Na *estrutura de poder* (JERSILD, 1969) existente na sala 09, vários alunos querem desempenhar o papel do líder e a competição se intensifica a cada aula. E resta ao professor tentar mostrar aos alunos como o mau comportamento atrapalha a aula por meio de diferentes estratégias de repreensão (LEWIS, 2001; LEWIS et al, 2005, 2008; MAPHOSA; MAMMEN, 2010).

Ao considerarem a indisciplina, o grupo não incorporou a ideia de que todos eles também são responsáveis pelo controle da sala de aula. Unidos, optaram por expor um dos alunos populares, sugerindo apenas ele como a causa da indisciplina, desconsiderando outros possíveis fatores causadores da indisciplina como seu desinteresse pela aula de inglês, ou a falta de maior conscientização deles sobre o que é ser um aprendiz de línguas e suas responsabilidades enquanto agentes das próprias escolhas (BANDURA, 2006; PAJARES, 2006; SCHUNK; MEECE, 2006), que inclui principalmente uma postura que favoreça a própria aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM POR TODOS E TODOS POR UM? UMA ÚLTIMA PALAVRA

Neste capítulo, analisamos as crenças de alunos adolescentes sobre a indisciplina em uma turma de inglês em uma escola regular. Os dados, obtidos por meio de diferentes instrumentos qualitativos – observações em sala, notas de campo, questionários, *feedback cards* e grupo focal – nos permitiram visualizar como os alunos percebem sua aprendizagem de inglês e o que acreditam sobre indisciplina.

Os resultados sugeriram que a indisciplina é um dos principais fatores que limitam a aprendizagem dos alunos e também a prática dos professores, resultando, por exemplo, na descrença da possibilidade de aprender língua inglesa na escola regular. No entanto, esquivam-se da ideia de que sejam os grandes responsáveis pelo problema, sempre mencionando como conversas paralelas atrapalham as atividades em sala e causam incômodo. Ao discutirem sobre a indisciplina durante um grupo focal, a turma opta por uma estratégia de exclusão do aluno mais extrovertido, aquele que interrompe a aula com piadas e comentários de humor. A exclusão pode ser entendida como uma atribuição de culpa, onde um indivíduo é, de acordo com os adolescentes, o motivo pelo qual atitudes indisciplinadas tornam-se um problema.

As implicações do estudo sugerem que a indisciplina é um aspecto que merece ser problematizado nos grupos geralmente denominados como “turmas problema” podendo gerar reflexões que permitam aos alunos perceber que atitudes e comportamentos dessa natureza os privam da possibilidade de aprender inglês. Estudos futuros poderiam realizar trabalhos interventivos em relação à indisciplina, tendo os alunos como parceiros. Seria um estudo colaborativo em que o objetivo seria o de aprender como a indisciplina afeta a qualidade da aula (MAMMEN; MAPHOSA, 2010) buscando transformar essa realidade. Como foi possível perceber neste capítulo, os alunos possuem crenças arraigadas em relação à dinâmica da sala de aula e de seu papel na mesma.

A indisciplina é um fenômeno complexo que requer o envolvimento de professores, alunos e gestores escolares. Não é um trabalho que se realiza somente em uma turma, em uma disciplina, mas sim um trabalho de todo o corpo escolar. É um processo que deve ser visto pela escola, alunos e professores como prioridade. Todos juntos devem procurar entender suas causas e alternativas para lidar com ela. Esperamos que este trabalho possa ter trazido questões para ser discutidas nas escolas por professores e alunos, e que a indisciplina seja tratada em conjunto, em um contexto de aprendizagem em que os sujeitos sejam *um por todos e todos por um*.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BANDURA, A. Adolescent development from an agentic perspective. In F. PAJARES & T. URDAN (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1-43, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. *Linguagem & Ensino*. UCPel Pelotas, RS, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In. BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BASSO, E.A. Adolescentes e a aprendizagem de uma Língua Estrangeira: Características, Percepções e Estratégias. In: ROCHA C.H. & BASSO, E.A (Orgs.) *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

BASSO, E.A.; LIMA, F.S. A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 09, n. 1, p. 04-25, 2010.

FOWLER, J.; ŞARAPLI, O. Classroom management: what ELT students expect. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 3, p. 94-97, 2010.

FREEMAN, D. *Doing teacher-research: from inquiry to understanding*. Boston, MA: Heinle&Heinle Publishing Company, 1998.

GUSKEY, T.R. Making the grade: what benefits students? *Educational Leadership*, volume 52, n.2. p.14-20, 1994.

GUSKEY, T.R. Zero Alternatives. *Instruction and Curriculum*. October, 1994.

JERSILD, A.T. *Psicologia da Adolescência*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

LEWIS, R.; ROMI, S.; QUI, X.; KATZ, Y.J. Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, v.21, p. 729-741, 2005.

LEWIS, R.; ROMI, S.; KATZ, Y.J.; QUI, X. Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel and China. *Teaching and Teacher Education*, v.24, p. 715-724, 2008.

LEWIS, R. Classroom Discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 307-319, 2001.

LIMA, C. V. A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, F.S. *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. 2012. 245f.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

MACOWSKI, E. A. B. *A Construção do Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira com Adolescentes*. 1993. 262f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

MAPHOSA, C.; MAMMEM, K.J. Maintaining discipline: how do learners view the way teachers operate in South African schools? *Journal of Social Sciences*, v. 29, n.3, p.213-222, 2011.

MARGUTITI, P.; PIIRAINEN-MARSH, A. The interactional management of discipline and morality in the classroom: an introduction. *Linguistics and Education*, v. 22, p.305-309, 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence – Implications for Teachers and Parents. In F. PAJARES & T. URDAN (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.

_____. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, 1992.

RAHIMI, N.; KARKAMI, F.H. EFL teachers' classroom discipline strategies the students' perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 31, p. 309-314, 2012.

RILEY, P.; LEWIS, R.; BREW, C. Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, p. 957-964, 2010.

SCHUNK, D.; MEECE, J.L. Self-efficacy development in adolescents. IN F. PAJARES & T. URDAN (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.

SOARES, D.A. Discipline problems in the EFL class: is there a cure? *PROFILE* 8. Bogotá, Colombia, p. 41-58, 2007.

TANAKA, K.; ELLIS, R. Study-abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning. *JALT Journal*, Vol. 25, nº1, 2003.

TAYLOR, M.W. Changing students' minds about mathematics: examining short-term changes in the beliefs of middle-school students. *Proceedings of the 31st annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Atlanta, GA: Georgia State University. pp.105-112, 2009.

TIBA, I. *Puberdade e Adolescência: desenvolvimento biopsicossocial*. São Paulo: Ágora, 1985.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. Longman, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge: The MIT, 1986.

_____. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. Development of Thinking and Formation of Concepts in the Adolescent. R. Van Der Veer & J. Valsiner. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994a.

_____. Imagination and Creativity in the Adolescent. In R. Van Der Veer & J. Valsiner. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994b.

WILKINS, J.M.; MA, X. Modeling change in student attitude toward and beliefs about Mathematics. *The Journal of Educational Research*. Vol.97 (1), p. 52-63, 2003.

O professor não inventa a roda todo dia

Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)

Leandro Sangy (UFMG)

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Este texto foi escrito em parceria. Há duas vozes presentes nele: a voz de uma professora/formadora do curso de Letras-Espanhol da UFMG e a de um professor de espanhol recém-formado que, durante o ano de 2012, desenvolveu um trabalho com quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública de Belo Horizonte.

O projeto deste texto foi gerado a partir de uma conversa informal em que a formadora fez algumas perguntas ao professor no intuito de saber um pouco mais sobre sua trajetória, recentemente iniciada, na Educação Básica. Nessa conversa, em agosto de 2012, ele me contou que era seu primeiro trabalho no ensino público e com turmas de 3º ano. Estava atuando em uma escola com condições especiais de trabalho por fazer parte de um projeto da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e as turmas em questão, com no máximo 35 alunos, estudavam espanhol desde o 1º ano, com 2h/aula semanais. Sobre os alunos, comentou o interesse pelo espanhol associado à preocupação com um bom preparo para o ENEM e não necessariamente a um possível gosto pela língua estrangeira.

Por tratar-se de uma experiência nova, tinha começado o ano letivo empolgado, querendo “mostrar serviço”. Planejou desenvolver atividades comunicativas, com o intuito de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos – ler e escrever, ouvir e falar –, e lançar mão

das novas tecnologias como recursos complementares ao livro didático; no 1º bimestre realizou uma avaliação diagnóstica objetivando saber o nível de conhecimento dos alunos e também sondar seus interesses. Terminado o 2º bimestre, dentre suas constatações a respeito do trabalho feito até então, destacavam-se a dificuldade e a passividade dos estudantes em relação não só ao espanhol, mas também a outras disciplinas; a frustração por não conseguir fazer com que os alunos falassem em espanhol e o fato de ele próprio acabar falando em português durante as aulas. Algumas razões para esse cenário vislumbradas por ele seriam o status da língua no espaço escolar, visto que as aulas nas séries anteriores, segundo os alunos, não tinham sido motivadoras; o fato de não haver reconhecimento por parte dos discentes sobre para que serve estudar espanhol além do propósito de se preparar para a prova de língua estrangeira do ENEM; a própria inexperiência; e a conclusão de que o professor “não vai inventar a roda todo dia”.

As constatações e as razões destacadas, no entanto, não configuravam uma visão negativa sobre o que havia sido feito até aquele momento, ao contrário, delineavam um olhar crítico sobre a experiência: o reconhecimento, por um lado, de que a boa formação acadêmica e a proficiência linguística são fundamentais para o exercício da profissão e, por outro lado, de que o professor da Educação Básica pode ser um pesquisador e, portanto, a sala de aula pode e deve ser objeto de pesquisa. Sendo assim, a falta de engajamento dos estudantes em muitos momentos e as tentativas frustradas deveriam conduzir não à desistência, mas à busca constante de novos caminhos: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

A partir dessa conversa, surgiram as linhas principais deste texto que foi redigido durante o segundo semestre de 2012. Nas próximas sete seções, assume a voz o professor, que conta algumas de suas expectativas, acertos e desacertos.

EU, PROFESSOR

Decidir por um curso superior é como escolher onde depositar muito dinheiro. É escolher dedicar horas de trabalho a uma formação que, uma vez “terminada”, serve como uma das possíveis formas de identificação pessoal para um cidadão: você é jornalista, geólogo, contador etc. Eu sou professor.

Cursei Letras com habilitação em língua espanhola pela UFMG. Ingressei nessa carreira com o objetivo primário de trabalhar na educação. A carreira também me permite, e o faço esporadicamente, trabalhar como tradutor e revisor. Trabalhar de maneira eficiente pela educação no Brasil equivale a contribuir para a melhoria da realidade do país onde vivo. Há exemplos históricos de países que através da educação conseguiram avanços socioeconômicos significativos.

Escolhi Letras por gostar de ler e interpretar, por reconhecer minha afinidade e bom desempenho para atuar em atividades que requerem o uso da linguagem, por sempre haver gostado das disciplinas da área. Explicar por que escolhi a habilitação em língua espanhola é como explicar por que gosto de comer feijão. Posso identificar com a cultura hispânica e não sei de onde isso vem. Possivelmente, de uma série de escolhas que fiz durante toda a vida, de tudo o que escutei, da carga de imagem que me chegou, da semelhança histórica existente entre o Brasil e seus vizinhos. Não entrei nessa profissão por dom.

Durante os nove períodos da graduação, identifiquei meu caminho aos poucos e busquei focar meus estudos em direção a determinados conteúdos do curso: proficiência linguística, teorias metodológicas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, práticas de ensino, novas tecnologias no ensino e aprendizagem, sociologia e psicologia da educação. Tive também a oportunidade de fazer um trabalho de iniciação científica¹.

¹ O trabalho foi apresentado nas *XIX Jornadas de Jóvenes Investigadores: Ciencia en el Bicentenario de los Pueblos Latinoamericanos*, realizadas em Ciudad del Este, Paraguay, 25, 26 e 27 de outubro de 2011. Título: Metodologia Tandem via E-mail entre Falantes das Línguas Portuguesa e Espanhola.

Comecei como professor a partir do quarto período do curso dando aulas particulares de espanhol. Esse primeiro contato com a docência, além dos benefícios práticos, serviu como estímulo. Ser professor é algo que se aprende também fazendo e estudar dois anos sem nenhum tipo de experiência prática me parecia entediante como correr em uma esteira.

Já no sétimo período, após residir sete meses na Argentina e cursar um semestre acadêmico na *Universidad Nacional de Mar Del Plata*, voltei ao Brasil e comecei a dar aulas em um projeto de extensão acadêmica que funciona internamente à Faculdade de Letras/UFMG, o Cenex². No mesmo ano, 2011, fui acumulando alunos particulares e dava aulas até por videoconferência. Foi nessa época que comecei a cursar as disciplinas de prática de ensino e ter contatos mais efetivos com a escola regular ao acompanhar como observador o trabalho de outros professores e ministrar algumas aulas.

Ao final de 2011, já me sentia preparado para assumir turmas na escola regular e, por isso, comecei a enviar currículos a várias instituições. Obtive êxito, pois, no princípio de 2012, alguns dias após haver sido contratado por uma escola da rede privada, graças a minha rede de contatos, chegou-me a informação de que uma escola modelo da rede estadual de Minas Gerais buscava professores de espanhol. Enviei o currículo, fiz a entrevista e me foi dada a oportunidade de assumir quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio nessa escola, em Belo Horizonte.

UMA ESCOLA PILOTO: BOAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

A escola em questão faz parte de um projeto piloto do governo de Minas Gerais chamado “Aprendizagem para o Domínio”³. De acordo com o Ofício nº448/2010 da Secretaria de Estado de

²<www.lettras.ufmg/cenex>

³Ofício Circular SEM/SB/SEE nº 448/2010

Educação, a organização curricular dessa escola é descrita da seguinte maneira:

A organização curricular proposta considera que os processos de aquisição das capacidades de leitura, escrita, raciocínio matemático e científico não se dão de forma espontânea e natural, requerendo uma ambiência específica, estimulante e um trabalho sistemático de desenvolvimento e aprendizagem.

Além disso, o mesmo documento estabelece a carga horária a que cada professor se submete. Nesse sentido, a escola, por fazer parte de um projeto piloto, oferece uma vantagem muito significativa à condição docente: semanalmente, para cada 8h de trabalho em sala de aula, o professor deve cumprir, na escola, 10h remuneradas destinadas à preparação de aulas. Incluem-se mais seis horas de trabalho que o professor deve cumprir fora do espaço escolar. Tal regime de trabalho difere do encontrado nas outras escolas públicas do Estado. De acordo com o edital de concurso para provimento do cargo de professor⁴, divulgado pelo Governo de Minas Gerais, a carga horária de um professor PEBII nomeado, após homologado o concurso, seria de 18h/a semanais de efetivo exercício em sala de aula, além das 6h a serem cumpridas fora da instituição escolar. Portanto, minhas condições de trabalho são favoráveis à preparação de aulas mais elaboradas, pois, possuo tempo remunerado para pensar e refletir, dentro da própria escola, sobre minha prática.

No que se refere a ações que determinam a singularidade do projeto educacional da escola, o próprio diretor destaca:

O horário de estudo para professores, o sexto horário, as oficinas pedagógicas no contraturno e as disciplinas eletivas para alunos, além das previstas no currículo básico como jogos matemáticos e *contação* de

⁴ SEPLAG/SEE Nº 01/2011, de 11 de julho de 2011.

histórias, o cuidado pormenorizado com os estudantes e as aulas de educação física diferenciadas⁵.

Em relação ao cuidado pormenorizado com cada estudante, recomenda-se aos professores que apliquem intervenções pedagógicas aos alunos que perderam média em alguma avaliação. Na prática, esses alunos recebem um bilhete a ser assinado pelo responsável, que estará ciente do rendimento do filho e de que a escola lhe oferece uma aula de reforço e uma segunda chamada para se recuperar.

O colégio localiza-se à região central de Belo Horizonte e conta com 55 professores e 595 alunos, distribuídos em 18 turmas. Comparando-se com outras escolas, os alunos estão submetidos a uma carga horária maior: são seis horários de 50min todos os dias. Além disso, uma vez por semana, cursam, no contraturno, disciplinas integradas à grade curricular, como educação financeira, inglês, artes cênicas e atualidades. A infraestrutura oferecida é admirável. Trata-se de um edifício recém-reformado e tombado como patrimônio histórico. Cabe mencionar que, quando da reabertura da escola, os alunos receberam um curso de educação em preservação patrimonial. E, até o momento, a escola não possui nenhum sinal de depredação⁶.

⁵<<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/3346-consultora-de-educacao-basica-do-eua-conhece-mais-duas-escolas-da-rede-estadual-mineira>> (Consulta: 13/10/2012)

⁶ Fotos de arquivo pessoal de Elzimar G. M. Costa.



Cada sala possui um ponto de acesso à internet, um televisor LCD de 50'' e são disponibilizados notebooks aos professores, recursos que potencializam a qualidade de uma aula de língua

estrangeira, pois possibilitam a reprodução de conteúdos audiovisuais e acesso a diversos materiais autênticos a gratuitos disponíveis na internet. Durante o ano, realizam-se eventos didático-culturais como a Semana da Linguagem, as Olimpíadas Matemáticas, a Feira de Ciências e a Semana das Ciências Humanas, em que professores coordenam alunos na realização de exposições, apresentações, jogos e trabalhos.

Estou à frente de quatro turmas de 3º ano do ensino médio, com 35 alunos cada uma. A carga horária semanal é de duas aulas de 50min geminadas. Os alunos estudam Língua Espanhola desde o primeiro ano e todos possuem o livro didático da disciplina. Na próxima parte do texto, passo a descrever quem são esses alunos.

QUEM SÃO ELES?

Segundo estudo de Reatto e Bissaco (2007), houve frustradas tentativas de incluir a disciplina de Língua Espanhola à grade curricular do ensino médio em outras épocas, e o que motivou a implantação do ensino de espanhol foi o contexto econômico da última década, em que o Brasil buscou expandir sua economia na América Latina e também potencializar contatos com suas portas de entrada para a Europa. Com a aprovação da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, tal disciplina passou a ser de oferta obrigatória e matrícula facultativa em horário regular no cenário do ensino médio brasileiro. Cada Estado estabeleceu critérios para essa oferta. De acordo com a resolução SEE nº 2017, de 29 de dezembro de 2011⁷, que dispõe sobre o projeto piloto de que participa a escola onde atuo, a organização curricular do ensino médio deve contemplar “a disciplina/componente curricular Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno, no

⁷ Disponível em

<http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BCA3B4768-E147-4B7A-827C-0DA4181397C8%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%2020SEE-2017-2011.pdf> (Consulta: 15/12/2012)

horário regular de aula, conforme estabelecido na Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005”.

Nessa escola, os alunos de ensino médio têm o espanhol como única opção de língua estrangeira no horário regular, já que o inglês é ofertado no contraturno. Todos os estudantes estão obrigados a frequentar as aulas, salvo em casos comprovados de alunos que trabalhem ou façam outros cursos no período da tarde. Como se trata de alunos que cursam o 3º ano, eu sabia que meu público já estudava língua espanhola há dois anos com 2h/a semanais.

Minha primeira expectativa em relação aos alunos foi criada pela coordenadora da escola. Ela destacou que havia um esforço conjunto entre docentes e coordenação para manter a disciplina na instituição. Sentia-me muito confiante com respeito ao meu objetivo de estabelecer uma boa relação, pois acreditava que a pequena diferença etária existente entre mim e os alunos poderia atenuar algumas relações de enfretamento não raro existentes entre professor e estudantes, principalmente nas últimas séries do Ensino Básico.

Os resultados práticos de minhas experiências com os alunos foram bastante variados. Após duas semanas, notei que minha disciplina gozava da condição de marginalização apontada por Prado (1996) ao ressaltar que na concepção de muitos alunos a língua estrangeira é matéria sem importância. De fato, até o final do 2º ano, eles estavam acostumados a ver o horário de estudo de Língua Espanhola como um momento de descontração e falta de comprometimento. Além disso, segundo relatos de muitos deles, apesar do comportamento descompromissado, durante esse período, conseguiram notas excelentes. Mais adiante neste texto, relato estratégias que usei para lidar com esse contexto.

Menciono alguns dos problemas que encontrei em minha relação inicial com os alunos: mesmo tendo recebido gratuitamente o livro didático, não o levavam para a escola quando solicitados; era difícil conseguir a atenção de todos na hora de falar; havia pouca participação coletiva nas atividades propostas; não se manifestavam oralmente em espanhol. Cabe destacar que havia, obviamente, diferenças entre os grupos: em um deles, não havia – ou ocorriam de maneira atenuada – alguns dos problemas que citei, em outros dois,

todos esses problemas se manifestavam, já em um quarto grupo, existiam em grande escala.

Como professor, busco priorizar o conteúdo, a interação social, as possibilidades que oferece a aprendizagem de uma língua estrangeira, como o contato com outras culturas, em detrimento da soma de pontos. Contudo, senti-me obrigado a tirar proveito de uma tradição escolar que privilegia a avaliação quantitativa para alcançar meu objetivo de mudança de uma realidade adversa. Busquei dedicar-me à preparação das aulas, controlar meu tempo, motivá-los afetivamente, usar recursos multimídia, desenvolver atividades para serem executadas em grupo, aprofundar conteúdos etc., fatores que me permitiram elevar o nível de exigência nas provas, pois, se por um lado, eu me esforçava para trabalhar, por outro, podia cobrar um retorno por parte dos alunos. Sempre tive como premissa que dessa imposição poderia emergir uma relação de interesse espontâneo a partir da proposição de atividades cuidadosamente planejadas, significativas e que considerassem os interesses do grupo social com o qual lidava.

DEFININDO A ROTA

Assim que soube que iria dar aulas a esses alunos, quis me esforçar muito para desenvolver um trabalho que rendesse resultados efetivos. Como já comentei neste texto, é conhecida a condição subalterna das disciplinas de língua estrangeira no contexto da escola regular. Tinha e tenho a ambição de desenvolver e divulgar trabalhos que gerem resultados positivos frente a essa realidade adversa. Tal meta equivaleria a provocar-lhes interesse e participação em atividades para o desenvolvimento de competência comunicativa em espanhol. Corresponderia também a formar alunos capazes de ler, interpretar e produzir textos – orais ou escritos – no idioma em questão. Minha primeira decisão foi resgatar as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCÉM), centrando-me nos capítulos “Conhecimentos de Língua Estrangeira” e “Conhecimentos

de Espanhol”. Como o referido documento alerta, ali se encontram direções e não respostas prontas.

De acordo com as OCEM, o papel da língua estrangeira no contexto da escola pública regular deve ser o de propiciar aos alunos o desenvolvimento de noções de cidadania e ética, buscando a “formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). Como objetivo secundário, estaria o desenvolvimento da competência comunicativa. No mesmo sentido, nesse documento, ao se propor uma reflexão sobre o aprendizado de línguas estrangeiras na sociedade globalizada, sobrepõe-se o diálogo com outras culturas às exigências mercadológicas de conhecimentos léxico-sistêmicos em língua estrangeira.

Ao ler as OCEM, identifiquei que não é seu propósito delinear um roteiro ou plano de ação para que os professores possam articular educação e competência comunicativa. Há, por outro lado, indicações consistentes sobre aspectos a serem considerados, tais como, heterogeneidade linguística, diversidade cultural, contextos de enunciação, letramento, uso da gramática em sala, desenvolvimento e integração de destrezas linguísticas etc. Portanto, colocar em prática toda a complexidade que supõe o ensino de língua estrangeira no contexto escolar é um desafio para o professor.

Meu objetivo de propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa – no âmbito da leitura, da escrita, da expressão e da compreensão auditiva – envolve o uso do idioma em determinado contexto sociolinguístico para negociar significado. Produzir discurso é dizer algo, de determinada forma, a alguém, em determinado contexto histórico (BRASIL, 1998). Dessa maneira, as amostras de língua abordadas em aula deveriam ser textos que circulam na sociedade e, portanto, com uma função social. Refiro-me a uma perspectiva de aprendizagem a partir da leitura/produção de textos autênticos, baseada na concepção de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008). Queria também apresentar-lhes a maior diversidade possível de textos e suscitar a discussão de temas transversais tais como ética, diversidade, cidadania. E como fazer isso? Como desenvolver

atividades práticas que simulem situações reais? Como motivar adolescentes a se entregar a essas atividades? As respostas também dependem do grupo com o qual se vai trabalhar.

Para começar a planejar minhas aulas, quis utilizar o material didático adotado pela escola e pensar na melhor maneira de conjugá-lo com vídeos disponíveis na internet e que pudessem ser reproduzidos em sala. Além disso, queria direcionar as atividades para a realização de uma tarefa final em que os alunos devessem produzir um texto. Para fundamentar as aulas, também consultei relatos de outros professores sobre práticas pedagógicas. Uma ótima opção para fazê-lo é acessar o Portal do Professor⁸ e buscar por “sugestões de aula”.

Outra preocupação inicial foi definir o conteúdo linguístico do curso, uma vez que considero necessário o conhecimento contextualizado da gramática para a produção de textos orais ou escritos em língua estrangeira. As OCEM também não apontam um conteúdo léxico-sistêmico específico a ser desenvolvido durante o ensino médio. Apoiei-me, então, na proposta do material didático e aguardei o início das aulas para realizar uma sondagem geral.

Foi um começo com muitas perguntas e dúvidas, acompanhadas da constatação de que a melhor maneira de esclarecê-las pode ser o contato com outros professores.

“EU SÓ QUERO SABER DO QUE PODE DAR CERTO...”

Cheguei à sala de aula para colocar em prática tudo que havia planejado. Houve acertos, erros, adaptações, desilusão e encantamento. A atividade docente é bidirecional, aplica-se um procedimento pensado, primeiramente, para promover a aprendizagem de outro, o aluno, e como consequência, o professor avalia esse procedimento, constata que deve aperfeiçoá-lo ou se dá conta de que nunca mais deve usá-lo. De uma maneira ou de outra, o professor está aprendendo com sua prática.

⁸<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>

Uma das primeiras medidas que tomei – e considero acertada – foi convidar os alunos a participar de um grupo no *Facebook*. Era uma maneira de proporcionar-lhes contato com o idioma estrangeiro fora da sala de aula, por meio da divulgação de conteúdos como vídeos, músicas ou textos em espanhol, além de informações úteis relacionadas às aulas. Houve adesão de cerca de 80% dos alunos. Usei esse canal de comunicação também para a publicação de alguns trabalhos de produção escrita propostos durante o ano.

Preparei as primeiras aulas. Em uma das primeiras experiências, o conteúdo gramatical a ser abordado era o presente contínuo: “estar + gerúndio”. Lemos textos juntos, houve exibição de vídeos, foram propostas diferentes maneiras de se explorar as amostras de língua, problematizei os temas, descrevi a parte formal e forneci instrumentos para que eles comesçassem a se manifestar. Contextualizei a proposta em uma discussão local, as obras para Copa do Mundo de 2014, e finalizei minha prolongada exposição com a seguinte questão: “*Encuanto a la preparación para el Mundial, ¿qué están haciendo en tu ciudad?*”.

Após provocar bastante, recebi tímidas e solitárias respostas: “*Están reformando canchas*”. O momento mais movimentado da aula ocorreu quando, em português, os alunos discutiram se, dado o contexto socioeconômico nacional, era coerente para o Brasil sediar esse tipo de evento. Houve outras tentativas em atividades semelhantes, porém, sem resultado. Segundo relatos dos próprios alunos, durante os dois primeiros anos do Ensino Médio, nenhuma atividade de produção oral havia sido colocada em prática. Eles não iriam começar a falar em um passe de mágica.

Certo dia, enquanto voltava para a casa, pensei no trabalho que vinha tendo para planejar as aulas, mas sem alcançar o resultado esperado. Durante a maior parte do tempo, eu estava em ação e eles, passivos. Tentei inverter essa ordem e ficar “parado”, enquanto eles trabalhavam. Recorri a um procedimento bem conhecido pelos professores de língua estrangeira – a dramatização –, porém, elaborei uma proposta mais centrada no processo. Os alunos teriam de dramatizar, em grupos de até seis componentes, uma situação cotidiana. O objetivo era que eles comesçassem a falar e a produzir

textos em sala com a minha ajuda. Não havia uma definição de conteúdo gramatical, a ideia era pesquisar o que fosse necessário para compor o texto, seja uma estrutura simples ou o uso de um tempo verbal não estudado antes. O trabalho foi concebido para ser realizado em etapas:

1ª Aula: planejar	Dividir os grupos, pensar a situação que queriam dramatizar, como ocupar o espaço da sala de aula e os recursos necessários, redigir a proposta geral e entregá-la ao professor.
2ª, 3ª e 4ª Aulas: escrever e reescrever	Começar a escrever o texto, redigir as falas de cada personagem. Pedi-lhes que levassem o livro didático, poderiam usá-lo como fonte de pesquisa, disponibilizei dicionário e transitei entre os grupos para auxiliá-los de diferentes maneiras. Ao final de cada aula, recolhia os textos para correção. Na aula seguinte, começava-se pela reescrita do que havia sido feito na aula anterior.
5ª e 6ª Aulas	Os alunos puderam praticar a pronúncia e ensaiar a apresentação, que se realizou na sexta aula.

O processo foi precedido por uma introdução explicativa sobre os objetivos. Considero fundamental fazê-lo em etapas e mostrar aos alunos que se trata de um processo, orientá-los a planejar. O simples fato de mostrar-lhes um cronograma organizado já é uma forma significativa de ajuda, já que podem ter ideia dos passos a serem dados e do resultado a que devem chegar.

Como tinha duas aulas geminadas semanais com cada turma, disponibilizava sempre o segundo horário para essa atividade. No segundo bimestre houve outro trabalho de dramatização semelhante, porém, retirei parte da ajuda, pois, ainda que continuasse disponível para tirar dúvidas, toda a preparação realizou-se em casa. Houve, obviamente, alunos que se entregaram mais à atividade, entretanto, em alguns grupos, enquanto uns se esforçavam, outros estavam alheios à preparação.

Esse trabalho não abriu as portas para que os alunos começassem a se manifestar oralmente em espanhol durante as aulas, contudo, os resultados foram ótimos e se tornou marca registrada da disciplina. Com livre escolha, muitos grupos dramatizaram temas pertinentes, como relações amorosas, loucura, alcoolismo, gravidez na adolescência, violência doméstica. De maneira geral, houve significativa interação entre os alunos, curiosidade pelo trabalho dos outros grupos e preocupação em mostrar um trabalho bem elaborado aos colegas, incluindo a ocupação do espaço, a criação de figurino e a maquiagem. Para avaliá-los, levei em conta a pontualidade para concluir cada etapa, a dedicação para reescrever e memorizar os textos. Houve *feedback* direcionado a cada grupo, por mensagens de textos em espanhol, e um retorno geral em sala de aula.

Outra atividade que rendeu bons resultados exigia o uso de um editor de imagens e um editor de vídeo. Propus a produção de uma fotonovela digital: um vídeo baseado na sequência de fotos editadas com conteúdos verbais. Os alunos deveriam criar um pequeno enredo, dividi-lo em, no mínimo, seis imagens e contar essas histórias, usando pelo menos 6 verbos em pretérito indefinido. O resultado deveria ser publicado no grupo do *Facebook*. Em apenas um encontro de duas aulas pude concluir a proposta de trabalho:

1ª Aula: introdução ao gênero e planejamento.	Inferências a partir do nome fotonovela, introdução ao gênero por meio de aula expositiva e reprodução de exemplos disponíveis no <i>Youtube</i> . Descrição da proposta. Indicação de alguns programas que poderiam usar para realizar a parte digital da tarefa.
2ª Aula: tirar as fotos.	Saímos de sala e em um espaço externo os alunos dispunham de 50 minutos para pensar em um enredo e representá-lo visualmente com fotos tiradas com aparelhos celulares. Ao princípio da primeira aula, perguntei quem tinha aparelho celular que tirasse fotos e podia usar para a atividade, praticamente todos os alunos responderam positivamente.

Como resultados positivos, destaco também a interação entre os alunos. Depois de publicados os trabalhos no grupo do *Facebook*, espontaneamente começaram a florescer diversos comentários em que uns apreciavam os trabalhos dos outros.

Ainda sobre a produção escrita, outra proposta de trabalho muito simples, lúdica e que tomou apenas alguns minutos da aula resumiu-se em um enunciado. Após fixarmos o conteúdo gramatical – pretérito imperfeito –, propus o seguinte: imagine-se 10 anos depois de concluir o Ensino Médio, você está em um círculo de amigos jogando conversa fora e tem que descrever como era determinado colega do ensino médio. Como ponto de partida, dei alguns exemplos: *Fulano era una persona muy pesada, hacía tonterías todo el tiempo, pero lo teníamos como un gran amigo*. Apesar de simples, a proposta foi significativa porque envolveu um contexto socioafetivo. A oportunidade de brincar com um ou declarar admiração por outro lhes provocou grande interesse.

Os trabalhos de compreensão oral se realizavam também de maneira processual e, muitas vezes, integrados a atividades que demandassem o uso de outras habilidades. Para os objetivos deste texto, quero destacar como vinculei esse tipo de conteúdo às provas mensais que apliquei: a cada bimestre, procurava no *Youtubetrês* ou quatro curtas-metragens hispânicos legendados em espanhol. Então, fornecia aos alunos os *links* para cada vídeo e os apontava como conteúdo das provas, que trariam, pelo menos, 3 questões de compreensão leitora/oral sobre cada um dos curtas. Fiz o mesmo com alguns contos.

Uma das principais lições que tirei desses primeiros meses de experiência diz respeito à passividade a que os alunos podem submeter-se caso o professor não lhes proponha um trabalho motivador. De nada adianta conseguir o melhor recurso multimodal ou dispor de recurso tecnológico avançadíssimo, se os alunos serão apenas receptores e o professor usar o recurso para fazer a mesma coisa que se faz com o giz e a lousa. É fundamental pensar em uma proposta de trabalho significativa para explorar os conteúdos, é preciso requerer ação dos alunos e a resposta depende do estímulo. Se bem provocados, vão responder à altura.

NEM TUDO FOI UM MAR DE ROSAS...

Nem todas as tentativas foram bem-sucedidas. Quando falava como palestrante, com a pretensa ideia de que esperava por mim uma plateia interessada em minhas palavras, o resultado era, pelo menos, parcialmente negativo. Os alunos estavam passivos, com cara de quem olhava sem atenção, uns abaixavam a cabeça, outros pegavam seus celulares para ver ou ler qualquer coisa. Levei um bom tempo para perceber isso. Agir assim é reproduzir características de uma escola tradicional: alunos passivos e professor como transmissor do conhecimento. Não quero dizer que dinâmicas semelhantes à de uma palestra devem ser banidas das salas de aula, pelo contrário, elas têm seu lugar, porém, não devem predominar: “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua

própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Os alunos devem ser motivados a pesquisar e a inferir, em vez de receber o conhecimento organizado pelo professor. Eles gostam de aprender, de se sentirem satisfeitos por descobrir algo.

Para demonstrá-lo de forma mais prática, cito um exemplo: para que aprendessem a diferença entre *muy* e *mucho*, apresentei-lhes um conjunto de oito frases, em quatro delas aparecia a palavra *muy* e em outras quatro a palavra *mucho*. Eles deveriam ler as frases e explicar-me a diferença, uma proposta de desafio intelectual. Surgiram, evidentemente, algumas ideias equivocadas que acabaram contribuindo para o processo e, mais importante, houve em todas as turmas algum aluno que conseguiu apontar, corretamente, a diferença básica entre *muy* e *mucho*. Só depois dessa provocação, expus uma sistematização e, logo após, propus exercícios de fixação.

Outro aspecto que deixou a desejar foi o *feedback*. Percebi que muitos alunos não evoluíram no desempenho de suas produções escritas ou orais. Em realidade, não tracei qualquer tipo de estratégia para isso. Eu, simplesmente, agregava aos textos anotações sobre os erros e reescrevia fragmentos em alguns casos. Sequer criei uma lista com códigos de correção para que os alunos revisassem seus textos escritos. Se pudesse começar novamente, teria a preocupação de elaborar esses códigos e propor atividades que envolvessem a análise dos próprios erros e a reescrita dos textos. Muitos alunos não concebem o erro como parte de um processo (MACEDO, 2002), mas sim, como atitude passível de punição. Essa noção tradicional de erro pode ser desmontada com atividades que valorizem um trabalho de *feedback* e contemplem a possibilidade de autocorreção.

Como já relatei aqui, os trabalhos com as dramatizações não foram suficientes para que os alunos comesçassem a se manifestar em espanhol cotidianamente. É um desafio motivá-los a se manifestar em um idioma que não o materno. O medo de errar ou de parecer ridículo costuma prevalecer. Nas poucas vezes que consegui integrar a produção oral – que não fosse a leitura de respostas prontas – às minhas aulas, foi muito efetivo o uso de uma gradação de dificuldade nos exercícios. Errei muito até perceber que exigir sem ajudar era infrutífero. Comecei com propostas bem simples e, aos poucos, retirei

essa facilidade. Por fim, pude fazer uma pergunta sobre a experiência pessoal do aluno e obter respostas espontâneas em espanhol. Não se pode exigir muito sem dar condições. É preciso fornecer ajuda e retirá-la gradualmente, para que o aluno perceba que não é difícil.

ANTES E DEPOIS

Assumi a responsabilidade de conduzir as aulas de língua espanhola em uma escola pública. A expectativa era mostrar serviço e conseguir resolver vários dos problemas conhecidos dos professores que dão aula de língua estrangeira em tal contexto – desinteresse, indisciplina, timidez etc. Pensei que poderia criar um ambiente propício à aprendizagem e desempenho das quatro habilidades linguísticas. Acreditava que conseguiria apresentar aos alunos vários aspectos de outra cultura e desenvolver noções de cidadania por meio da recepção dos mais diversos insumos linguísticos.

Conheci de perto aqueles problemas em minha prática cotidiana. A impossibilidade de resolvê-los de forma rápida foi o primeiro choque de realidade com o qual tive de lidar. Por outro lado, à medida que percebia a evolução do trabalho e a resolução de muitos problemas, acreditava também que a realidade pode transformar-se em algo melhor.

Hoje vejo que estava despreparado e preparado, ao mesmo tempo, para assumir o cargo. Despreparado por desconhecer a realidade da sala de aula, por pensar que poderia solucionar qualquer dificuldade a partir dos conhecimentos que detinha sobre ensino e aprendizagem de línguas. Por outra parte, estava preparado, pois possuo uma capacidade de adaptação e reciclagem. Ou seja, posso não saber a resposta, porém, sei como buscá-la. Além disso, tenho capacidade de autocrítica, sem ela, poderia pensar que não havia nada de errado no que fazia. Haver lido Vygotsky, Piaget, Pulo Freire, Krashen e ter proficiência linguística também me habilitam para a função, porém, essa capacidade de adaptação deve preceder a aplicação de qualquer teoria.

Outra capacidade essencial é a de se implicar em relações humanas. Impossível manter uma relação de distância com os alunos: o professor, ao mesmo tempo em que é um funcionário em uma instituição, é também uma pessoa em uma comunidade.

Caso assumo novas turmas, quero me distanciar ainda mais da escola tradicional, aprofundar as experiências positivas mencionadas aqui e fazer um planejamento que leve em consideração a experiência que adquiri esse ano e que sem dúvida contribuiu enormemente para minha formação.

O OLHAR DO FORMADOR

Tive a oportunidade de conhecer 3 das 4 turmas com as quais Leandro trabalhou em 2012. Assisti a duas aulas de espanhol em cada uma dessas turmas e pude conversar com os alunos, informalmente, durante cerca de 15 minutos; fiz perguntas acerca da relação deles com o espanhol. Apresento aqui algumas dessas perguntas e algumas respostas que se destacaram.

1- Se pudessem optar entre estudar espanhol ou não, o que decidiriam?

A maior parte disse que estudaria; alguns disseram que optariam por não estudar e outros que só se decidiriam depois de saber que disciplina entraria no lugar do espanhol.

2- Acham espanhol fácil ou difícil?

A maioria disse que achava o idioma fácil, pois podiam, por exemplo, entender um texto escrito em espanhol. Alguns consideraram fácil ler e ouvir e mais difícil escrever e falar, “por causa da gramática”.

3- Acham que aprenderam muito nas aulas de espanhol nos 3 anos do Ensino Médio?

Responderam que não aprenderam muito, não aprenderam o suficiente para falar, porque nos dos primeiros anos as aulas não

rendiam, eram monótonas; no 3º ano, o professor era mais novo, os alunos o respeitavam mais e as aulas eram mais dinâmicas, mas o desinteresse de alguns colegas acabava por prejudicar o bom desenvolvimento das aulas.

4- O que acham da aula de espanhol no 3º ano?

Gostavam da proposta do professor, que fazia “muitas coisas diferentes”; alguns opinaram que estavam aprendendo mais no 3º ano do que nos anos anteriores; achavam interessante que o professor trabalhasse com teatro, vídeos, filmes, fotonovelas etc. e fizesse com que os alunos falassem por meio das atividades que propunha.

5- Pretendem fazer a prova de espanhol no ENEM?

A maior parte dos estudantes afirmou que sim.

6- Conseguiriam se comunicar com alguém em espanhol?

Muitos achavam que conseguiriam se comunicar minimamente com um nativo de língua espanhola, embora usando “portunhol”; outros opinaram que o que sabiam mais era gramática e não tinham conhecimento suficiente para comunicar-se; alguns relataram que já tinham conversado em espanhol com nativos dessa língua.

Deve-se ressaltar mais uma vez que se tratou de uma conversa informal e que não houve quantificação das respostas, entretanto, algumas das opiniões emitidas pelos alunos podem nos ajudar a tecer algumas considerações e dialogar com o relato de Leandro sobre sua experiência com as turmas do 3º ano de uma escola participante do projeto piloto da Secretaria de Educação de MG, em 2012.

Podemos observar, por exemplo, que o esforço do professor em procurar usar recursos e estratégias diferentes das convencionais em suas aulas foi reconhecido como positivo pelos alunos. O que parece estar em discussão aqui é o contraste entre uma aula tradicional, baseada em aulas expositivas e uso da lousa e do livro didático como instrumentos exclusivos para ensinar/aprender conteúdos, e uma aula “diferente” – no entender dos alunos –, na qual

são explorados outros meios, como as dramatizações, os vídeos e as fotonovelas. Esse contraste se evidencia também na opinião dos alunos com relação às aulas de espanhol nos 1º e 2º anos: não rendiam. Não podemos deixar de levar conta o fato de que, para muitos estudantes, a escola não é um lugar que frequentam com prazer. Há, certamente, várias razões para isso, muitas delas relacionadas a outros fatores que não o perfil ou a atuação do professor, mas cabe reconhecer também a importância de planejar aulas nas quais os alunos não sejam meros espectadores.

Evidentemente, são poucos dados para uma análise profunda, mas certos enunciados das respostas espontâneas dos alunos podem sinalizar aspectos que devem ser considerados quanto se trata de preparar uma aula. Um deles, talvez um dos mais importantes, se refere à dinâmica da aula: procurar fazer com que os alunos se movimentem e se sintam motivados a participar, a prestar atenção e a se engajar na atividade proposta. Não é uma tarefa fácil, mesmo porque as turmas são diferentes e o que funciona com um grupo de estudantes pode não funcionar com outro; além disso, nem todos os professores têm tempo suficiente para preparar aulas “diferentes” e nem todas as escolas contam com recursos materiais (computadores, internet, aparelhos de som, telas etc.) adequados para o desenvolvimento de atividades que dependam do uso de determinadas tecnologias. Lembremos que as condições de trabalho de Leandro são favoráveis a um planejamento de curso que fuja do convencional.

Quero sublinhar também a questão do respeito ao professor. Entende-se respeito, nesse contexto, a uma resposta positiva do aluno – engajamento, interesse, participação – com relação ao que o professor propõe como atividade. Embora consciente de que essa é uma discussão que envolve diversos fatores, me atrevo a dizer que, em muitas situações na sala de aula, o respeito dos alunos é proporcional ao comprometimento do professor com uma proposta de ensino que leve em conta o perfil e os interesses dos estudantes. E, nesse sentido, pode-se dizer também que, ao revelar tal comprometimento, o professor respeita seus alunos, pois os considera como sujeitos que pensam, reagem, opinam e, portanto, podem e devem ter papel ativo nas aulas.

Pode-se destacar ainda, na resposta dos alunos, a concepção de fácil ou difícil em relação ao espanhol. A facilidade do idioma parece estar associada à possibilidade de compreender um texto escrito, ou até mesmo um texto oral, ou seja, às habilidades de recepção/compreensão. Por outro lado, as habilidades de expressão oral e escrita são consideradas difíceis, justamente porque o aluno tem de produzir, colocando em evidência os conhecimentos adquiridos que viabilizam expressar-se **na** língua – e não **sobre** a língua. Por tanto, a preocupação de Leandro em fazer com que os alunos falassem em espanhol durante as aulas vai ao encontro da expectativa dos estudantes, pois, segundo eles, não haviam aprendido o suficiente para falar porque nos dois primeiros anos do Ensino Médio as aulas não rendiam. Pode-se inferir que esse “não rendimento” vincula-se ao fato de que, na verdade, não haviam tido a oportunidade de expressar-se em espanhol durante as aulas. Portanto, passados 7 anos da publicação das OCEM, parece continuar sendo uma novidade “a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 118).

Por fim, gostaria de comentar as diferentes alusões à gramática que emergem do discurso dos estudantes. Por um lado, alguns alunos consideraram mais difícil escrever e falar em espanhol “por causa da gramática”. Outros, no entanto, manifestaram que sabiam mais de gramática e não tinham “conhecimento suficiente” para comunicar-se. Obviamente, há diferentes concepções de gramática, vinculadas a distintas concepções de língua e de ensino/aprendizagem, e não vou aprofundar este tema aqui, mas gostaria de citar um fragmento das OCEM muito apropriado para essa discussão:

Como sistema, as regras ‘gramaticais’ estarão sempre presentes em qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado. Em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir, como muitos já fazem, de

um trecho de linguagem num contexto de uso. (*Ibid*, p. 110)

Assim, saber gramática, mas não ter conhecimento suficiente para uma comunicação efetiva nos remete ao domínio de um “sistema abstrato e código fixo e descontextualizado”, o que significa a aquisição de conhecimentos sobre regras, nomenclaturas e definições desvinculada do uso da língua. Por outro lado, atribuir à gramática a causa da dificuldade de falar e escrever em espanhol nos remete ao entendimento da “importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas [...]” (*Ibid*, p. 111).

Os comentários dos alunos, portanto, parecem apontar para as duas experiências que tiveram durante o Ensino Médio nas aulas de espanhol: uma relacionada a aulas que não rendiam, monótonas e que, talvez, estivessem mais presas ao livro didático ou a um ensino de gramática desconectada do uso; outra, associada a aulas mais dinâmicas, em que aprender a gramática é, ao mesmo tempo, expressar-se na língua estrangeira.

Para finalizar este texto, gostaria de resgatar uma frase de Leandro, enunciada na nossa conversa inicial, relatada na introdução deste texto: “o professor não vai inventar a roda todo dia”. Essa frase alude, por um lado, à dificuldade por parte dos docentes em atender a uma demanda, cada vez mais crescente, por profissionais que sejam criativos e inovadores, muito embora nem sempre se tenha a devida clareza do que representariam criatividade e inovação no contexto da educação formal. Por outro lado, chama a atenção para o fato de que ensinar e aprender são ações diárias e contínuas e, ainda que dependam de uma dose de novidade para serem mais interessantes, não podem estar sempre submetidas à exigência do novo para, de fato, acontecerem.

O professor, assim como outros profissionais, deve “mostrar serviço”. No contexto da docência, isso significa: planejar as aulas, ensinar o conteúdo, fazer com que os alunos tenham bom

aproveitamento, ou, em outras palavras, sejam aprovados na disciplina. Em uma escola de referência como é o caso da instituição mencionada neste texto, mostrar serviço é também aderir a um projeto educacional que investe em infraestrutura material e humana, além daquela normalmente presente na escola pública, e cria condições para a permanência do aluno no ambiente escolar além da carga horária mínima exigida (inclusão do 6º horário e aulas no contraturno) e também para a permanência do professor, de modo que possa planejar suas aulas no próprio local de trabalho (10 horas remuneradas para planejamento). Dito assim, nada impossível de ser feito. Entretanto, na prática, dentro da sala de aula, o desafio adquire maiores proporções diante da realidade que se configura: turmas de alunos sentados em fileiras, durante 5 ou 6 horas e, na maior parte das vezes, visivelmente desmotivados – quem sabe, pensando no mundo cheio de desafios e novidades que os aguarda do lado de fora.

Para fazer frente a esse cenário profissional, Leandro buscou aplicar o que estudou e, em alguns casos, vivenciou durante a licenciatura, combinando muitas vezes teorias e metodologias relativas a diferentes concepções de ensino/aprendizagem. O seu relato nos mostra experiências que deram certo, algumas que não devem ser repetidas e, ainda, outras que merecem adaptações. Um de seus acertos, em minha opinião, foi fazer da exceção a rotina, isto é, lançar mão com frequência de estratégias e recursos explorados esporadicamente na sala de aula na maior parte dos contextos educacionais. Na verdade, muitos professores alegam não haver tempo para trabalhar filmes ou dramatizações com os alunos porque é necessário “dar o conteúdo”. Aqui, vimos que a perspectiva pode ser outra.

Contudo, seu maior acerto talvez seja a inquietude, decorrente talvez de sua “ambição de desenvolver e divulgar trabalhos que gerem resultados positivos” frente à realidade adversa. Essa ambição deveria contaminar os formadores e também os gestores educacionais, para que pudéssemos repensar a escola, o ensino, a aprendizagem, enfim, a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL/Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL/Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 34ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, L. Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. Em: *Revista Escritos Sobre Educação. Ensaios Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 57-64.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRADO, C. L. Línguas Estrangeiras na Escola? Em: *Presença Pedagógica*.v. 2, nº 10, jul./ago. 1996.

REATTO, D; BISSACO, C. M. O ensino de espanhol como língua estrangeira: uma discussão sociopolítica e educacional. Em: *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* - Ano 04, nº 07, 2º Semestre de 2007.

O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença

Vanessa Viegas Prado (UFRGS)
Catilcia Prass Lange (UFRGS)
Margarete Schlatter (UFRGS)
Pedro M. Garcez (UFRGS/CNPq)

POR QUE APRENDER UMA LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

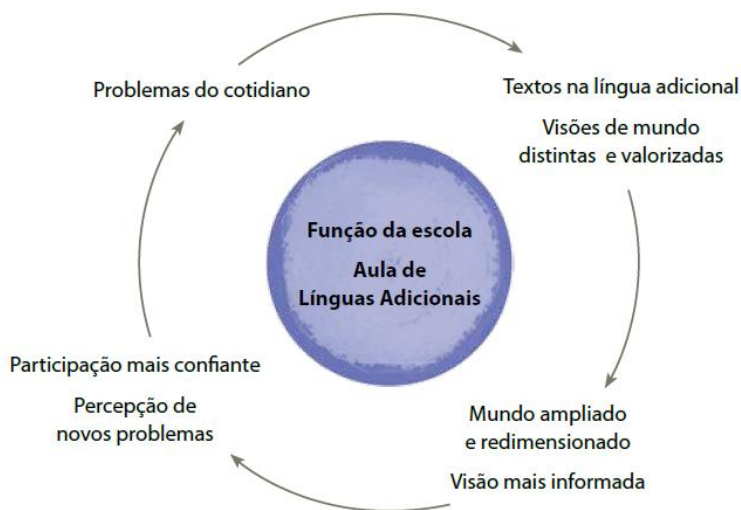
Em uma perspectiva contemporânea, qualquer proposta de educação escolar que busca resultados satisfatórios exige uma reflexão aprofundada sobre por que aprender na escola, quais aprendizagens a escola tem o compromisso de promover, quais conhecimentos, diferentes e complementares aos que aprendemos na vida cotidiana e profissional, são de sua responsabilidade tratar em sala de aula. Essa reflexão é necessária na construção de um projeto político pedagógico e, em âmbito mais específico, em cada um dos componentes curriculares e nas relações que podem estabelecer entre eles.

Na área de línguas, a primeira questão que se coloca é como nos referimos ao que ensinamos. Nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), Schlatter e Garcez (2009, p. 127-128; ver também SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37) propõem a denominação de Língua Adicional¹, em vez de Língua Estrangeira, por entender que esse componente curricular tem como compromisso tratar essa nova língua como um acréscimo ao(s) repertório(s) que o educando traz para a sala de aula e como parte dos recursos necessários para fazer a vida na sua própria sociedade. Partindo dessa

¹ Usamos inicial maiúscula para nos referirmos às línguas enquanto disciplinas ou componentes curriculares.

perspectiva, aprender uma língua adicional tem como propósitos: “conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade, transitar na diversidade e refletir sobre o mundo em que se vive e agir crítica e criativamente” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37-41; ver também SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 131-135).

Figura 1: Língua adicional



Fonte: Schlatter e Garcez, 2012, p. 38

Conforme ilustra a figura acima, a aula de Línguas Adicionais tem o compromisso de, a partir de uma sensibilização para questões que sejam relevantes na vida dos participantes, criar oportunidades para que, em contato com textos na língua adicional (e também nas línguas que já usam), possam refletir sobre outros pontos de vista e sobre seus próprios e, assim, compreender a realidade, como se relacionam com ela e como podem intervir de maneira mais confiante e criativa. Entrar em contato com o novo e o diferente e ter oportunidade de se posicionar frente a outras perspectivas para

conhecer os seus limites e as suas possibilidades é fundamental para transitar na diversidade, e as aulas de língua adicional podem ser o espaço em que poderemos praticar esses encontros com o outro.

Para garantir algo de grande valia para o cidadão e para a própria empregabilidade dos nossos educandos, a educação linguística que promove esse tipo de encontro com a língua adicional no sistema regular de ensino não precisa formar falantes capazes de interagir nessa língua em todo e qualquer contexto. Afinal, em princípio, eles não vão atuar somente em inglês. A educação linguística em Línguas Adicionais terá sido bem-sucedida se os educandos estiverem capacitados a usar o que aprenderam na aula de Inglês para participar dos discursos que se organizam também em inglês. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 38-39)

Tendo por base o propósito de educação linguística, o presente artigo relata uma experiência de ensino de Inglês com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) de uma escola pública em Porto Alegre. Isso envolveu a elaboração de uma unidade didática, a prática de ensino e a observação e filmagem de todas as aulas. Os dados gerados foram foco das pesquisas de mestrado de duas das autoras (LANGE, 2010; PRADO, 2011), sob a orientação dos outros dois autores deste capítulo. Todo o trabalho, desde o planejamento e a produção da unidade didática até a prática docente, buscou operacionalizar as metas de educação linguística, autoconhecimento e letramento, promovendo, assim, “a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional e também na língua portuguesa”, conforme proposto pelos Referenciais Curriculares da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 133-134). Sendo uma proposta de desenvolvimento de letramento e de educação linguística para adultos, o objetivo foi criar oportunidades para que a aula de Língua Inglesa pudesse contribuir para a formação dos alunos

possibilitando a ampliação de sua participação como cidadãos no mundo em que vivem.

OBJETIVOS DE ENSINO E O PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA

Entendendo unidade didática como uma sequência de tarefas pedagógicas (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009) organizadas a partir de um eixo temático significativo para a realidade dos alunos, a unidade elaborada teve como objetivo promover o encontro dos alunos com textos escritos e orais em língua inglesa e língua portuguesa a fim de que eles pudessem refletir sobre a sua própria realidade e abrir novas possibilidades de participação na sociedade. Conforme veremos em detalhe mais adiante, a escolha do tema e as discussões propostas tiveram, como ponto de partida, o levantamento de possíveis interesses de um grupo de alunos adultos e, como meta, criar oportunidades para ampliar suas práticas de letramento tanto em inglês como em português.

Como se sabe, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Pensar em uma proposta pedagógica para EJA envolve entender a diversidade desse contexto e adaptar temas e conteúdos a essa realidade. De acordo com Schlatter e Garcez (2012, p. 47), buscar saber os assuntos que mobilizam os alunos “pode ser um ponto de partida importante para sabermos como abordar com eficácia os conhecimentos que deverão ser problematizados e estudados na escola”.

A proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental² na EJA, desenvolvida pelo Ministério da Educação em 2002, parte do princípio de que a aula de Língua Adicional (referida no documento como Língua Estrangeira) pode contribuir para “ajudar a interpretar o quadro político e social composto pela mídia, bem

² O segundo segmento corresponde aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

como a compreender tanto as culturas estrangeiras quanto a própria cultura, com as diferentes formas de expressão e de comportamento” (BRASIL, 2002, p. 67). O documento considera que, ao trabalharem com textos na língua adicional, os alunos jovens e adultos poderão ampliar a compreensão do mundo em que vivem, refletir sobre ele e intervir (BRASIL, 2002, p. 67).

Com base nesses pressupostos, a Proposta Curricular para EJA estabelece os seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.
- Entender a comunicação como troca de ideias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos.
- Comparar suas experiências de vida com as de outros povos.
- Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive.
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.

- Adquirir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (Brasil, 2002, p. 74-75)

O documento orienta para a adoção de uma perspectiva interdisciplinar no ensino de Línguas Adicionais, sugerindo que as aulas estimulem a reflexão crítica sobre as realidades vividas pelos participantes, relacionando os objetivos e conteúdos com os temas transversais³.

Partindo das orientações gerais da Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002) e de acordo com o que propõem Schlatter e Garcez (2009; 2012)⁴, entendemos que seja desejável selecionar

³ Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

⁴ Julgamos importante trazer aqui as diretrizes gerais da proposta curricular do MEC para a EJA, visto que esse é o documento oficial que orienta o ensino nessa modalidade de ensino. À primeira vista, pode-se entender que se trata da mesma visão de Schlatter e Garcez (2009; 2012), dado que o documento do MEC apresenta uma perspectiva social de uso da linguagem e de aprendizagem, bem como objetivos gerais de ensino que privilegiam a reflexão sobre a própria realidade, a ampliação de pontos de vista e o trabalho com o texto e com temas transversais. Contudo, a partir das unidades didáticas apresentadas no documento (um exemplo para cada língua: Francês, Espanhol e Inglês), é possível inferir que há entendimentos diferentes (inclusive entre as Línguas Adicionais exemplificadas) sobre os conceitos tratados. Cabe-nos, portanto, explicitar que, do nosso ponto de vista, o que está posto no documento se distingue em vários aspectos fundamentais do que propõem Schlatter e Garcez (2009; 2012). Com relação ao enfoque dado na ilustração de unidade didática de Língua Inglesa, por exemplo, embora a escolha do gênero notícia de jornal seja pertinente, a seleção dos textos ali parece aleatória, com temas distantes do perfil dos alunos da EJA. Há atividades de discussão sobre o gênero, mas a prioridade parece recair em questões da estrutura da notícia e não na sua relação com a vida dos estudantes ou no uso dos conteúdos aprendidos. Como poderá ser visto mais adiante

textos em inglês e português que possibilitem pensar sobre assuntos significativos e relevantes para os alunos, abordando temáticas sobre o mundo em que vivem e que motivem o aluno a compreender suas perspectivas, seus limites e suas possibilidades na sociedade. As perguntas sobre as quais gostaríamos que os estudantes se debruçassem, portanto, são: “Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? Para que serve essa língua? Que conhecimentos essa língua encerra? O que é que eu posso fazer mais e melhor ao conhecer essa língua adicional? (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 42; ver também GARCEZ, 2008, p. 54 e SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134).

Para propiciar a reflexão sobre as questões acima, o planejamento da unidade didática para o grupo EJA se deu primeiramente pela seleção de um tema que fosse significativo para os alunos. A seguir, procedeu-se à seleção de textos orais e escritos para tratar desse tema, a elaboração de tarefas pedagógicas de leitura e compreensão oral e também uma tarefa de produção escrita que efetivasse a participação social pelo uso da língua inglesa e da língua portuguesa⁵. O material didático elaborado resultou de uma

neste capítulo, nossos entendimentos do que sejam uma visão social de uso da linguagem e de aprendizagem e uma perspectiva de ensino de língua contextualizado implicam, por exemplo, que “conhecimento relevante para os alunos” seja algo justificado na prática situada como conhecimento que pode abrir a esses alunos novas perspectivas de compreensão da realidade e também como conhecimento que lhes possibilita uma participação efetiva na comunidade local ou ampliada pelo uso do que aprenderam na aula de Inglês.

⁵ É importante salientar que o que chamamos aqui de unidade didática (e também material didático) não deve ser entendido como apostila, cartilha ou livro-texto, ou seja, materiais pré-produzidos para serem utilizados por professores como manuais fixos para diferentes públicos. O material produzido por nós para as aulas relatadas neste trabalho é um conjunto de tarefas relacionadas e interligadas que têm como objetivo possibilitar, através de eventos de letramento, a inserção dos alunos em discursos da atualidade aos quais poderiam não ter acesso sem a oportunidade promovida pela aula de Inglês. A unidade foi sendo construída ao longo da trajetória de ensino, e a discussão detalhada sobre esse planejamento pode ser encontrada em

construção de possibilidades de participação dos educandos em cenários da atualidade para os quais aprender inglês tornava-se necessário. As tarefas foram planejadas para o aluno adulto, que já possui uma série de vivências, conhecimentos e diferentes formas de ler o mundo. De acordo com Barton (2007),

Um aspecto emocionante de ensinar adultos é que, por estar a educação de adultos geralmente fora do sistema tradicional, é possível ser inovador. A educação de adultos pode ser marginalizada, ou pode ser ela própria uma área vibrante da educação.⁶ (BARTON, 2007, p. 188)

Com efeito, o Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010), em relação à EJA, estabeleceu que

para atender a essa clientela, numerosa e heterogênea no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, há que se diversificar os programas. Neste sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática. É necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente. (BRASIL, 2001, p. 50)

Uma característica muito importante da EJA é justamente o fator idade, que está relacionado à experiência de vida dos alunos e aos usos de textos que eles já fazem para circular na sociedade. Por

Prado (2011). Lange (2010) analisa a interação de sala de aula e descreve os momentos em que os participantes formulam os conhecimentos que produziram em conjunto durante esses encontros.

⁶ “An exciting aspect of teaching adults is that because adult education is often outside of the traditional educational system it is possible to be innovative. Adult education can be marginalized, or it can be a vibrant area of education in its own right.”

serem grupos que possuem histórias de vidas diversas, as vivências de cada um podem também contribuir com a aprendizagem dos conteúdos escolares, e cabe ao professor, através de uma proposta pedagógica que vise a uma formação cidadã, valorizar essas vivências e agregá-las ao currículo para que, a partir delas, possa haver a construção do conhecimento. Nesse enquadre, a Língua Adicional não é um conteúdo isolado, mas se soma aos outros conhecimentos, ampliando a compreensão do mundo dos alunos.

As aulas das quais tratamos neste capítulo tiveram como objetivo propiciar uma aprendizagem construída com o grupo e pelo grupo, e a intenção era que o letramento na língua adicional estivesse a serviço também do letramento em língua portuguesa, nas reflexões e nas discussões que os alunos fossem realizar em outras disciplinas na escola e também na sua vida diária. Ao professor coube promover a leitura do mundo que também se faz em inglês e, assim, promover a busca de novos sentidos para textos em português com os quais os alunos já tinham contato, ou ampliar suas experiências com discursos relacionados às suas vidas. A partir do contato com textos na língua adicional, buscou-se abrir possibilidades para outras perspectivas e, assim, redimensionar o seu próprio mundo.

Pensando em um grupo específico de adultos, no ensino de Língua Adicional na escola especificamente para a EJA e em materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas para esse grupo heterogêneo, elaboramos um projeto para ser realizado na turma T6A, uma das duas turmas de EJA na última etapa do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual gaúcha. Essa turma representava todo o universo complexo e diverso que é uma turma de EJA: bastante heterogênea e com grande número de alunos evadidos ao longo do semestre. No caderno de chamada constavam os nomes de 45 alunos matriculados. No entanto, apenas 20 foram frequentes durante a realização do projeto (19 dos alunos da lista nunca compareceram a nenhuma das aulas, e os outros seis compareceram a uma ou duas aulas). Dos 20 alunos que frequentaram as aulas, 12 eram mulheres e oito eram homens. A turma era constituída em sua maioria de adultos, apenas cinco alunos eram

menores de idade. A faixa etária da turma era bastante variada: o aluno mais novo tinha 16 anos, e o mais velho, 51 anos. As aulas totalizaram oito encontros (20 períodos de aula), entre os meses de maio e julho de 2009.

Trataremos a seguir dos materiais didáticos elaborados para as aulas, explicitando os motivos das escolhas dos temas e as decisões referentes às tarefas pedagógicas. Em seguida, discutimos o desenvolvimento das aulas, analisando alguns dos dados gerados.

A PRODUÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS E SUA UTILIZAÇÃO NA SALA DE AULA

Entendendo que o planejamento de unidades didáticas para línguas adicionais na escola deva ser pautado pela meta educacional de promover a inserção dos alunos em práticas sociais letradas, procurando que essas práticas sejam relevantes para os participantes (no nosso caso, alunos de EJA) e centradas no uso de e na reflexão sobre textos escritos e orais, elaboramos a unidade didática *(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE*⁷. O material reuniu textos e tarefas pedagógicas em torno de temáticas relacionadas à política. Os textos trabalhados são de diferentes gêneros discursivos (desenho animado, charge, trecho de notícia, texto de opinião, entre outros), alguns em inglês e outros em português. Entendendo que as práticas de leitura e escrita fazem parte do mundo e ocorrem de maneira contextualizada, as tarefas da aula de Inglês se pautaram por essas mesmas práticas, de modo que os alunos da EJA tivessem oportunidades de circular por diferentes gêneros em campos de atuação permeados por discursos sobre questões políticas.⁸

⁷ LE – Língua Estrangeira, termo na época usado para o que nos referimos aqui como língua adicional.

⁸Na mesma linha, Silva (2011) analisa a elaboração de uma unidade didática de Língua Inglesa e o seu desenvolvimento com uma turma de 2º ano do Ensino Médio da EJA. Partindo da temática *Isso só existe aqui – Turista na minha cidade: itinerários*, proposto pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS,

A unidade foi dividida em três capítulos: Capítulo 1 – “Meu país retratado por olhos estrangeiros”; Capítulo 2 – “Pensando política através de sátiras”; Capítulo 3 – “Discutindo política e expressando opinião”. Todos giraram em torno de um mesmo tema, começando com um desenho animado, que permitiu uma discussão sobre as visões dos participantes sobre o Brasil, e finalizando com discussões que surgiram a partir do encontro entre os Presidentes do Brasil, na época, Luís Inácio Lula da Silva, e dos Estados Unidos, Barack Obama. Todos os textos (orais e escritos) foram escolhidos e selecionados a partir do tema principal da unidade – a política e as visões do Brasil por olhos estrangeiros. Em cada capítulo foram trabalhados propósitos de leitura e escrita relacionados aos gêneros em foco e recursos linguísticos necessários para reconhecer diferentes pontos de vista e posicionar-se criticamente em relação ao tema abordado.

O trabalho pedagógico realizado durante três meses envolveu diversas tarefas preparatórias em português e em inglês (assistir a um desenho animado, ler charges discutir sobre o que assistiu e leu, opinar sobre o tema em pauta, estudar expressões para opinar em inglês, escrever pequenos comentários, entre outros) para culminar com uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos: um comentário no *YouTube* sobre uma polêmica na mídia nacional e internacional a respeito do modo como o Presidente Obama havia se referido ao Presidente Lula em um encontro do G20⁹. Buscou-se

2009, p. 189-190), a unidade propõe a leitura de propagandas e guias de viagem (em português e em inglês) e a análise de campanhas turísticas audiovisuais e impressas de cidades diversas. O trabalho tem como objetivo promover a reflexão dos alunos sobre a cidade em que vivem e suas potencialidades turísticas com vistas a criarem sua própria campanha enviando textos para um *site* de turismo.

⁹ Grupo de países em desenvolvimento, integrado atualmente por 23 membros: cinco da África (África do Sul, Egito, Nigéria, Tanzânia e Zimbábue), seis da Ásia (China, Filipinas, Índia, Indonésia, Paquistão e Tailândia) e 12 da América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Guatemala, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela).

oportunizar aos alunos circular por diferentes gêneros em língua inglesa e portuguesa, expressar sua opinião a respeito dos assuntos discutidos, e possibilitar que no final atingissem dois objetivos principais: postar seu comentário em inglês em uma página do *YouTube* e fazer a discussão de textos publicados na imprensa brasileira¹⁰. O quadro a seguir apresenta uma síntese da organização geral da unidade didática produzida.

Quadro 1: Organização geral da unidade didática (Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE¹¹

Capítulo 1: Meu país retratado por olhos estrangeiros
Objetivo geral: iniciar a unidade mostrando a visão de cidadãos de outro país a respeito do nosso e, a partir dessa visão, criar oportunidades para discutir, refletir e formular hipóteses sobre o porquê de essas outras pessoas terem uma determinada visão a respeito do Brasil e qual a opinião dos brasileiros, neste caso, brasileiros de uma turma de EJA no Rio Grande do Sul, sobre seu próprio país.
Tema: A visão do outro sobre meu país Gênero discursivo: desenho animado “Os Simpsons no Brasil” Tarefas: pré-leitura a fim de averiguar o que os alunos já sabem sobre o tema e o gênero desenho animado, leitura de textos de apresentação do desenho animado, compreensão do desenho animado e discussão sobre a visão do Brasil apresentada, uso

Fonte: http://wikicoi.planalto.gov.br/coi/DestaquesHTM/html/46_mar.htm, acesso em janeiro de 2013.

¹⁰ Os textos a que nos referimos são textos da *Folha de São Paulo*, relacionados ao encontro dos presidentes na época.

¹¹ Conferir quadro detalhado em Prado (2011, p. 71-76).

de recursos linguísticos para caracterização dos personagens com adjetivos em inglês, produção escrita com uso de recursos linguísticos para expressar opinião, autoavaliação e avaliação do capítulo.

Capítulo 2: Pensando a política através de sátiras

Objetivo geral: Promover a discussão sobre política através do entendimento de sátiras, trabalhando a formação de opinião sobre o tema.

Tema: Política local (cidade, estado e país)

Gêneros discursivos: programa humorístico (quadro do Cassetta&Planeta chamado “No Cafofo do Osama”, em que a piada é construída a partir da frase *Yes, we can*, da campanha política de Barack Obama em 2008), cartaz da campanha e pequeno trecho de discurso político (do Presidente dos EUA), charge.

Tarefas: pré-leitura para ativar conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero programa humorístico, compreensão do quadro para identificar personagens, a relação entre eles e entre texto verbal e não verbal e os intertextos necessários para entender a piada, estudo e compreensão do gênero campanha política e dos recursos utilizados para atingir o público alvo, estudo e compreensão de charges publicadas na mídia brasileira relacionadas aos Presidentes Obama e Lula e a frase *Yes, we can*, análise de outras charges, produção escrita com uso de recursos linguísticos para expressar opinião, autoavaliação e avaliação do capítulo.

Capítulo 3: Discutindo política e expressando opinião

Objetivos gerais: Promover discussões sobre as

relações políticas e sociais entre o Brasil e os EUA, Lula e Obama; escrever comentário na língua inglesa expressando opinião; ler textos de opinião em língua portuguesa, cuja compreensão se dá a partir dos temas discutidos na aula de Inglês.

Tema: Política internacional e possíveis repercussões no Brasil; diferentes pontos de vista sobre o tema em foco.

Gêneros discursivos: vídeo do *YouTube* com trecho de reportagem sobre o encontro dos presidentes Lula e Obama, postagens de comentário na página do *YouTube* (dos internautas e dos alunos da EJA), artigo de Opinião (*Folha de São Paulo*), capa e resumo de reportagem em revista estrangeira (The Crafty Super power – *Newsweek*).

Tarefas: pré-leitura para identificação do gênero e do tema em foco, relacionando as modalidades verbal e não verbal, identificando o contexto do vídeo, seu propósito, público-alvo, compreensão da fala de Obama dirigida ao Lula e da polêmica gerada, leitura de comentários de internautas, produção escrita de resposta à polêmica, com postagem na página do *YouTube*, leitura de textos em língua portuguesa (*Folha de São Paulo*) e em língua inglesa (capa e síntese de reportagem sobre o Brasil na revista *Newsweek*), cujo tema principal foi discutido durante as aulas de Inglês, autoavaliação e avaliação da unidade.

A fim de ilustrar o material didático produzido, relatamos como foi criado o terceiro capítulo *Discutindo política e expressando opinião*, que dá fechamento ao projeto. Como já referido acima, nesse capítulo os alunos assistiram a um trecho de uma reportagem em

vídeo sobre o encontro do G-20, em 2 de abril de 2009¹². O trecho de 25 segundos postado no *YouTube* em inglês apresentava os Presidentes Lula e Obama se cumprimentando, e a questão levantada é a repercussão na mídia das diferentes opiniões, interpretações e traduções da fala de Obama dirigida a Lula no momento em que o cumprimenta: *That's my man. I love this guy. The most popular politician on Earth. It's because of his good looks.*¹³ O encontro do G-20 e, mais especificamente, do Presidente Lula com o Presidente Obama, estava sendo amplamente discutido na mídia na época, e a maioria dos alunos havia assistido ou lido algo a respeito.

O preparo para assistirem ao trecho de vídeo já havia iniciado no Capítulo 1, ao discutirem a ironia e o humor no desenho animado *Os Simpsons no Brasil*, e no Capítulo 2, quando foram discutidos os diferentes efeitos de sentido de *Yes we can* (em quadro humorístico do *Casseta & Planeta Urgente!* e no discurso de campanha de Obama). Em cada um dos capítulos, os alunos discutiram acerca de diferentes perspectivas sobre o Brasil e sobre questões políticas expressando suas opiniões, comentando o que assistiram e praticando breves produções escritas (*I think..., In my opinion..., I don't think...*) manifestando opinião a respeito dos temas tratados.

No Capítulo 3, após uma breve discussão sobre o que sabiam sobre o encontro do G-20 e sobre postagens no *YouTube*, os alunos assistiram ao vídeo: primeiro sem som, para buscar elementos para contextualizar o que estava acontecendo, depois com som, para a compreender o que foi dito pelo Presidente Obama ao cumprimentar o Presidente Lula. Após essa análise, os alunos leram comentários retirados da página do *YouTube*, cujo título afirmava que o Presidente americano insultara o Presidente Lula. Na mesma página, outros internautas postaram suas opiniões. Havia comentários em inglês e

¹² Ao procurar o endereço eletrônico da página para apresentar ao leitor, vimos que, lamentavelmente, o trecho não está mais disponível na página do *YouTube*. A página com os comentários trabalhados em aula pode ser acessada em Prado (2011, Apêndice C).

¹³ Em tradução livre, isso seria algo como “Esse é o cara. Eu adoro esse sujeito. O político mais pop da Terra. É que ele é boa pinta”.

português, que serviram de exemplo para a atividade na qual os alunos, após discutirem em pequenos grupos, escreveram um comentário em aula. A culminância do projeto foi a postagem desse comentário crítico em inglês pelos alunos da turma, em duplas, em resposta ao título da postagem do vídeo *Obama insults the Brazilian President Luiz Inácio Lula da Silva*, manifestando uma posição de acordo ou desacordo e por quê.

Tarefas como essa desvinculam aprender uma língua adicional de aprender a língua exaustivamente para usar depois, em outro lugar, em futuro incerto e distante. Trata-se de aprender uma língua adicional para usá-la “no aqui-e-agora da sala de aula e da vida cotidiana” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 41; ver também Schlatter e Garcez, 2009, p. 132). A escrita do comentário se faz em inglês, visto que a página é acessada mundialmente. Assim há um propósito claro para uso da língua: participar de uma discussão *online*, manifestando opinião para outros interlocutores interessados no mesmo assunto e que, por isso, poderão se interessar também em ler outros comentários postados na página.

Após a postagem do comentário na Internet, o novo desafio foi usar os conhecimentos aprendidos ao ler alguns textos de opinião em português publicados na *Folha de São Paulo*, nos quais os colunistas expressavam diferentes posições sobre o encontro dos Presidentes. Com essa tarefa, buscou-se refletir sobre o papel das aulas de Inglês e das discussões feitas para o entendimento de textos em língua portuguesa. Entende-se que a aula de Língua Adicional propicia aos alunos um conhecimento para discutir textos escritos em língua portuguesa cuja compreensão talvez não fosse possível se esses assuntos não fossem abordados em sala de aula.

Para finalizar a unidade, discutimos a edição de 27 de abril de 2009 da revista *Newsweek*, cuja capa trazia ao fundo a bandeira do Brasil e em destaque o título da reportagem -- *Brazil, the crafty super power* -- e a primeira página, a foto do presidente Lula e a linha de apoio para a reportagem. O trabalho em aula teve como foco a capa, o título e a linha de apoio. A ideia aqui foi retomar a imagem inicial da unidade (no desenho animado *Simpsons no Brasil*), comparando-a

com a imagem trazida pela revista *Newsweek*, publicada durante o período em que a unidade estava em curso. Após a contextualização da revista e de seu público-alvo, passou-se a discutir as diferentes perspectivas sobre o Brasil, buscando entender o que havia mudado e por quê.

O desenvolvimento das aulas contou com momentos de participação intensa dos alunos e de construção conjunta de conhecimento¹⁴. Pode-se afirmar que foi uma experiência que superou as expectativas iniciais de envolvimento dos participantes (alunos e professores¹⁵). A participação e o engajamento dos alunos promoveram discussões muito ricas e trocas de experiências entre todos. Foi possível perceber, por exemplo, que os participantes tiveram acesso a discursos em português que tinham por base os textos na língua adicional discutidos na aula de Inglês.

A sinopse a seguir ilustra um momento da aula em que os alunos da turma da EJA discutiram um quadro do programa humorístico *Casseta & Planeta Urgente!* Construído com a frase em inglês *Yes we can*, cujo entendimento se faz necessário para entender a graça da piada apresentada e, assim, participar daquela prática social¹⁶. A aula de inglês, nesse momento, está dando acesso a um discurso que circula no dia-a-dia dos alunos, para o qual o entendimento do inglês é necessário a fim de se poder reagir ao

¹⁴ Ver relato analítico detalhado em Lange (2010).

¹⁵ A proposta desafiou os professores envolvidos, por exemplo, a continuamente buscar novos textos para responder às questões que eram levantadas em aula, dar continuidade ao que se tornava relevante aos alunos, tratar de conhecimentos que se tornavam necessários para seguir adiante. Consequentemente, isso demandou ajustes no planejamento das aulas e a elaboração de novas tarefas.

¹⁶Resumo do quadro: o personagem que representa o Presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, mantém um relacionamento com uma negra brasileira chamada Jurema (personagem que aparecera anteriormente no programa como amante de Osama Bin Laden, outro personagem satirizado). Estão os três, Barack Obama, Osama Bin Laden e Negra Jurema, numa sala, e infere-se, a partir das falas e expressões dos personagens, que Obama e Jurema estão traindo Osama. Os dois em um determinado momento dizem a Osama que ele vai dormir na casinha do cachorro, e logo ele reclama, dizendo “Vocês não podem fazer isso comigo!”, ao que Jurema e Obama respondem “Yes we can”.

convite de achar graça, feito pelo programa humorístico. O primeiro segmento da sinopse retrata o comportamento inicial dos alunos ao deparar-se com um vídeo comum para eles, no entanto com uma frase em inglês no seu texto.

Sinopse 1a “Yes, we can” (29/05/2009 - MOV 02280 - 00:04:01 – 00:04:45)

É a terceira aula, e os alunos estão dispostos em um grande círculo, na sala de vídeo da escola, para assistir ao vídeo de um quadro do programa Casseta&Planeta Urgente!. Andressa explica-lhes que vídeo eles irão assistir e liga o aparelho de DVD para passar pela primeira vez o vídeo para os alunos. Os alunos fazem silêncio e dirigem sua atenção para o vídeo. Quando o vídeo termina, alguns se mexem nas cadeiras e não dão sinais de achar graça da piada apresentada no quadro, nem fazem comentários. Anai e Cléia esboçam um sorriso. Lucas dá uma risada discreta. Andressa, então, após pausar o aparelho de DVD, se dirige aos alunos perguntando se eles entenderam a piada e o que diziam os personagens em inglês. “Deu pra entender essa gravação? Ela foi tirada da internet. Às vezes o som fica meio...”. Ela faz a pergunta, mas não obtém resposta. Alguns alunos se olham, mas não respondem nada. Evanir mexe no polígrafo que tem em mãos. Telma, Anai, Angelita e Lauro permanecem de braços cruzados, olhando para Andressa em silêncio. Andressa pergunta novamente “Deu pra entender? Vocês precisam assistir de novo?”. Alguns alunos se olham e ficam segundos em silêncio. Andressa pergunta novamente se eles entenderam “Deu pra entender o que eles falam

em inglês ali?”. Mara faz um sinal negativo com a cabeça, alguns colegas fazem o mesmo. Andressa diz que não se importa em colocar o vídeo novamente, que pode fazê-lo caso a turma ache necessário. Alan responde que não conseguiu entender “Não, não deu não”. Alguns colegas confirmam com a cabeça que também não haviam entendido.

O silêncio dos alunos após assistirem ao vídeo e os movimentos de se mexer na cadeira, cruzar os braços e mexer no polígrafo indicaram para a professora que eles não estavam entendendo o texto. Seria necessário que eles assistissem novamente ao vídeo e, para que entendessem a graça da piada, era preciso que compreendessem o significado de *Yes, we can*. Ter o conhecimento prévio do contexto original de produção dessa frase – como *slogan* da campanha eleitoral do então candidato a Presidente dos Estados Unidos, Barack Obama – é uma relação intertextual fundamental para compreender a sátira. Coube à aula de Língua Adicional explicitar essa necessidade, motivando o aluno a fazer sentido dessa aprendizagem e, a partir dessa conscientização, promover a busca de conhecimentos para poder participar do evento na sala de aula e fora dela, ampliando, assim, suas possibilidades de participação na sua própria comunidade e além dela (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012). Além disso, com base na discussão em aula, o aluno poderia conscientizar-se da diversidade existente no uso de diferentes repertórios linguísticos em diferentes cenários de atividades humanas, não só em sua língua de preferência habitual, mas também na língua adicional que se apresenta a ele na escola. Na aula de Inglês, portanto, se quer dar acesso a discursos que têm como base textos nessa língua e encorajar os alunos a buscar entendê-los, participando das práticas sociais que se criam a partir do entendimento desses discursos, tanto na língua adicional quanto na língua portuguesa.

Na aula em que se deu o episódio narrado aqui, a professora, vendo a dificuldade de alguns de seus alunos, passou o trecho

novamente, o que pode ser acompanhado abaixo, no segundo segmento da sinopse.

Sinopse 1b **“Yes, we can”** (29/05/2009 - MOV 02280 - 00:04:45 – 00:06:30)

Andressa coloca novamente o vídeo para os alunos assistirem e pede a eles que prestem atenção a todo o quadro, mas que deem mais atenção à frase em inglês e pensem no porquê de ela estar ali. Os alunos assistem ao vídeo, prestando atenção, exceto João, que fica olhando o polígrafo durante alguns segundos. O vídeo dura cerca de quarenta segundos. Quando o personagem do quadro fala a última frase, “Yes, we can”, a professora pausa o DVD. Imediatamente alguns alunos, entre eles Cláudio, Lauro e Mara, riem e repetem juntos, em voz baixa, “Yes, we can”. Andressa olha para eles e a seguir dirige-se a todos: “Yes o quê?”. Os três repetem a mesma frase, e Andressa fala junto com eles “Yes, we can”. Ao fim dessa fala, assim que silenciam, Mara traduz imediatamente a frase: “Nós podemos”; e sorri. Anai e Cléia se viram primeiramente para Mara e depois para Andressa, que faz um sinal afirmativo com a cabeça, questionando: “Nós podemos. Podemos o quê?”. Alguns levantam os ombros indicando que não têm uma resposta. Andressa inicia uma pergunta: “Se vocês entendem Yes, we can, nós podemos”, e é interrompida por Cláudio, que tomou a palavra e diz: “Ah, é a frase de campanha dele”. Andressa olha para Cláudio, sorri e pergunta: “A frase de campanha. Alguém mais sabia que era a frase de campanha de

Obama?”. Cleia e Mara fazem um sinal negativo com a cabeça. Andressa olha para elas dizendo: “Não?”, e pede que Cláudio continue explicando, já que ele havia iniciado: “Cláudio, já que tu colocou que era a frase de campanha, explica o que que tu lembra da campanha então do Obama”. Cláudio continua: “É, ele concorreu a presidente dos Estados Unidos com a Hilary Clinton, a ex-mulher do presidente Clinton, e um outro candidato que agora eu não lembro o nome, que era combatente na guerra do Vietnam”. Enquanto Cláudio fala, os colegas dirigem o olhar para ele e prestam atenção ao que ele diz. Andressa confirma com a cabeça e segue com a discussão: “Mhm hm. E a frase de campanha, né, dele era Yes we can. Yes, we can change, ele falava, né? Alguém sabe o que é change?”. Cláudio responde: “Mudança?”. Andressa confirma: “Mudança. Nós podemos...”. Antes de Andressa concluir a frase, Anaí completa “Mudar”. Andressa continua a discussão, questionando o porquê de aquela frase ser utilizada ali naquele contexto.

Tendo então a oportunidade de assistir mais uma vez ao vídeo, os alunos puderam prestar atenção e, com base na compreensão de um dos participantes, discutir o uso de *Yes, we can* no quadro humorístico e então achar graça da piada. É importante ressaltar que a compreensão foi construída em conjunto. Podemos afirmar que são as contribuições dos participantes em conjunto que viabilizaram a construção do conhecimento. Segundo Auerbach (2000, p. 148), nesse tipo de aula “todos ensinam e todos aprendem, todos os estudantes são vistos como especialistas na sua própria realidade” e, além disso, “a aprendizagem de habilidades e informações são integradas com reflexão e análise”.

Outro exemplo dessa construção conjunta de conhecimento pode ser visto no excerto a seguir. A tarefa em questão é uma tarefa do terceiro capítulo da unidade na qual os alunos, ao assistirem ao trecho de vídeo, devem ordenar as frases conforme ditas pelo Presidente norte-americano¹⁷.

Excerto de segmento interacional transcrito 1. “That’s my man” (19/06/2009 – DVD 4/fita 8 – 00:25:39 –00:26:49)

Andressa: qual é a primeira?

Anelise: a três.

Andressa: a primeira frase que ele fala.

Rosana: é a terceira.

Andressa: tá, eu perguntei qual é a frase.

Jaime: a primeira é a terceira. A primeira é a terceira.

Rosana: *that’s* não sei o quê.

(Anáí apaga com uma borracha algo no seu material.)

Andressa: *that’s my man*, né?

Mara: é, isso aí é a primeira.

Jaime: isso, essa é a primeira.

Anáí: é a primeira essa. (Olha para o material de Jaime.)

Andressa: essa é a primeira, ele fala *that’s my man*. Quê que quer dizer isso, *that’s my man*?

Jaime: ah, homem não sei o que lá.

Cláudio: esse é o cara, esse é meu chapa, meu...

Jaime: meu homem, sei lá. (Se mexendo na cadeira.)

(Anáí olha para o material de Jaime e copia a resposta dele.)

Andressa: esse é o homem, esse é o cara.

Jaime (balançando a cabeça e sorrindo): *my man* é meu homem, meu macho.

¹⁷ Tarefa: O texto dito pelo presidente Obama no vídeo está no quadro abaixo. Em que ordem as frases aparecem? Numere-as de acordo com essa ordem. (O quadro apresenta as seguintes frases: __ *It’s because of his good looks.* __ *I love this guy.* __ *That’s my man.* __ *The most popular politician on Earth.*)

Andressa (dando gargalhadas): ah, não é meu macho.

Jaime: *man*, *man* é macho.

(Anáí, Cláudio, Telma e Mara riem.)

Jaime: *man* é macho, né? (rindo)

Andressa: *man* é homem, né? Sim.

Telma: tá, então esse é o homem?

Andressa: esse é o homem, esse é o cara.

Jaime: aí é a terceira (Vira-se para Telma.)

Andressa: como é que o Cláudio traduziu lá?

Cláudio: esse é o cara, esse é o homem, meu chapa.

Andressa: meu chapa, né? É um sentido.

Jaime: eles usam muito mais meu chapa.

Andressa: é, e depois que ele diz *that's my man*, qual é a outra frase?

Nesse momento, os participantes estavam construindo em conjunto o significado da frase *That's my man*, início da fala de Barack Obama para Lula. A construção coletiva do entendimento da frase foi o que ocupou os participantes: alguns contribuíam com alternativas e outros buscavam confirmar quais eram as mais adequadas à situação em foco. A construção do significado da frase se deu em conjunto, através do diálogo e da negociação.

É interessante ressaltar aqui que o tema “política” propiciou a mobilização das vivências, conhecimentos, bagagens culturais e saberes dos alunos da EJA, mas cabe também lembrar que as oportunidades para que fossem trazidos à tona em cada discussão proposta em sala de aula (conforme vimos acima na identificação de um aluno de *Yes we can* com a campanha eleitoral de Obama, por exemplo) foram construídas em conjunto a partir das tarefas propostas, da prática da professora de incentivar a participação do grupo e da iniciativa dos alunos, ao construírem com ela essa participação. A ajuda mútua e a cooperação entre os participantes, que puderam se envolver em uma discussão relevante para eles e assim expor seus pontos de vista e ter seus conhecimentos valorizados foram elementos que contribuíram para tornar possível a

aprendizagem também de questões linguísticas pontuais, conforme aparecem nos relatos apresentados acima.

Trazemos a seguir um segundo excerto de transcrição da aula, em que a professora questiona, em um momento de avaliação ao final do primeiro capítulo da unidade, acerca do que foi aprendido sobre a língua inglesa.

Excerto de segmento interacional transcrito 2. Adjetivos
(05/06/2009 – DVD 3 – MOV 02303 – 00:06:28 – 00:08:29)

Andressa: e de inglês quê que eu aprendi?

(Telma vira-se para Lucas e Anaí.)

Lucas: eu aprendi *Yes*. (Telma ri.)

Andressa: *yes ó*.

Lucas: já é alguma coisa né?

Anaí: *yes, thank you*. (Ri, olhando para Lucas.)

Andressa: aham, mas dessas aulas aqui o quê que a gente aprendeu de inglês? Na primeira parte, na segunda parte.

Quê que nós já aprendemos de inglês?

Mara: *happy*.

Anaí: positivo.

Janaína: *funny*. *Funny* é engraçado né?

Andressa: *funny* é engraçado. Ó ela lembra algumas palavras.

Telma (olhando para material): *lazy, lazy* como é que é?

Andressa: *lazy*?

Telma: é.

Andressa: então aprendemos os adjetivos. Que mais que nós aprendemos?

(Os alunos ficam alguns segundos em silêncio. Telma e Lucas procuram alguma coisa no material.)

Telma (para Lucas): como é que é esse aqui? *Crafty*, né? (Olha para Andressa.)

Andressa: *crafty*.

Telma: é, *crafty*, ardiloso o significado.

Andressa: da aula passada, das aulas passadas o quê que a gente aprendeu de inglês? Do último encontro?

Anaí: do último? (Olhando para o material e virando as páginas.)

Andressa: é, quê que nós aprendemos?

Anaí: (olhando para o material) deixa eu ver onde é que nós paramos.

Andressa: vocês disseram que nós aprendemos adjetivos lá nos *Simpsons*, beleza. Que mais que a gente aprendeu? A gente viu um monte de coisa na aula passada.

(Enquanto Andressa fala, Anaí, Mara e Telma conversam entre si e riem.)

Mara: (olhando para o polígrafo) Andressa, como é que se diz essa palavra aqui ó (soletrando) S-A-D?

Andressa: *sad*.

Mara: triste.

Anaí: triste.

(Anaí faz um comentário. Mara, Telma e Lucio riem.)

Andressa: vocês prestaram atenção nos adjetivos, os adjetivos foram importantes pra vocês?

Anaí: isso, porque nós estávamos, ah preocupados (Fala rindo e baixa a cabeça, encostando na classe.) com o português, Andressa.

Andressa: como assim, preocupados com o português?

Anaí: (Levanta a cabeça.) sim, porque até então nós estávamos perguntando para nós mesmos, meu deus o quê que é adjetivo? (Levanta os ombros.) Até nas aulas passadas a gente ainda estava capturando o que era, e realmente nos ajudou muito. Bastante, é sério.

Andressa: então se a professora de português der aula de adjetivos, vocês já sabem?

Anaí: (Concorda com a cabeça e fala sorrindo.) nós vamos saber que são todas as qualidades.

Andressa: então a aula de inglês foi boa para...

Anaí: muito, ajudou bastante.

Andressa: para saber as outras?

Anaí: isso daí, isso mesmo.

Andressa: legal.

Podemos perceber nesse trecho que, além de aprender vocabulário na língua inglesa, os alunos puderam aprender sobre um conceito linguístico (adjetivo) e o uso dessa metalinguagem nas aulas de língua. É importante ressaltar que em nenhum momento, nessa ou em outra aula, esse conceito foi explicado ou formulado como “adjetivos são qualidades”. Foi a aluna Anaí que formulou o conceito, podemos supor, a partir das oportunidades que teve, na aula de Inglês, de usar adjetivos para caracterizar os personagens do desenho animado (Capítulo 1). Este é um exemplo do que se entende por processo indutivo na aprendizagem: o conceito é construído a partir do uso. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 72), “o estudo de itens de repertório linguístico não pode ser realizado em abstrato, não há lugar para discutir os itens sem estabelecer relações entre os mesmos e seus sentidos”. A avaliação feita pelos alunos e orientada pela professora propiciou uma reflexão sobre a aprendizagem, o que também faz parte dos objetivos de letramento numa educação para a cidadania, na medida em que se considera que um cidadão é capaz de articular o que aprendeu (SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Entendemos que as atividades relatadas acima são resultado de uma combinação entre planejamento e desenvolvimento em conjunto de um projeto pedagógico e uma unidade didática construída com o objetivo de promover letramento, educação linguística e formação da cidadania. Nesse sentido, as tarefas pedagógicas elaboradas buscaram criar oportunidades para, por um lado, envolver os alunos na mobilização de seus conhecimentos prévios e, por outro, ensinar inglês trazendo à tona discussões do mundo adulto a partir de conhecimentos aprendidos na aula de Inglês.

Ainda outro exemplo de como uma proposta de letramento e educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática

para o ensino de Língua Inglesa no contexto EJA diz respeito à tarefa final da unidade, que propôs a postagem de um comentário crítico, em inglês, na página do *YouTube*. Como vimos, após várias tarefas preparatórias de leitura de diversos textos, discussões sobre o tema, exercícios de estruturas linguísticas e vocabulário, a turma T6A estava preparada para a produção escrita, meta de participação no mundo que se faz em inglês prevista pelo projeto. A proposta foi postar na Internet um comentário crítico em inglês em resposta a um texto publicado na página¹⁸, ou seja, a escrita de um texto real para um leitor real¹⁹. Há assim uma razão para escrever em inglês, pois a página do *YouTube* é acessada mundialmente, e escrever e postar uma opinião em língua inglesa poderia ter um maior alcance em termos de leitores. A tarefa de escrita do texto foi realizada em duplas.

Sinopse 2: Postando comentários (03/06/2009 – MOV 02368 – 00:00:00 – 00:10:00 e MOV 02369 – 00:00:00 – 00:00:04)

Andressa senta-se próximo ao computador, no fundo da sala, e chama Ismael e Cláudio para postarem seu comentário. À frente, na parede da sala, está projetada a imagem da página de postagem do vídeo a que os alunos assistiram e os comentários dos internautas a esse respeito. Todos estão virados de frente para a tela, a fim de visualizar os comentários, quando postados. Em

¹⁸ Conforme mencionado anteriormente, o texto deveria responder ao título da postagem “*Obama insults the Brazilian president Luiz Inácio Lula da Silva*”. Os alunos foram solicitados a manifestarem opinião por escrito em inglês (tomando posição acerca de se tratar ou não de um insulto), baseados nos textos lidos, nas discussões realizadas em aula e em comentários de internautas na página do *YouTube*.

¹⁹ Consideramos que essa foi uma tarefa muito especial para a turma: além da oportunidade para o desenvolvimento do letramento na língua adicional e na língua portuguesa, essa aula propiciou também o letramento digital de alguns alunos. Alguns deles pela primeira vez tiveram contato com a página do *YouTube*, outros não sabiam lidar com as ferramentas da internet ou digitar um texto.

grupinhos, alguns conversam. A turma solicita a Andressa que digite os comentários, pois assim seria mais rápido. Cláudio e Ismael sentam ao lado de Andressa, para auxiliá-la na digitação do comentário que eles produziram. Ela apresenta para a dupla o nome de usuário e explica que são nomes fictícios. Telma pergunta se precisa copiar alguma coisa no caderno, e Andressa diz que não, que é só pra acompanhar. Ela dá uma explicação geral sobre a página para a turma (“Vocês viram então que aqui estão os comentários”) e pede que leiam uma das postagens (“Quê que a última pessoa falou lá em cima?”). Também navega um pouco na página da internet, mostra para a turma alguns dos comentários que eles haviam lido na página impressa e também mostra onde devem clicar para postar o comentário (no link “deseja comentar?”). Andressa tem um pouco de dificuldade para conseguir fazer a postagem, devido à conexão com a internet. Lúcio, que está próximo, procura auxiliá-la. Por fim, eles conseguem a conexão, e Andressa digita o comentário aos poucos, lendo devagar e explicando para o grupo alguma informação diferente que aparecesse. Os outros interagem com o texto, observando, comentando uns com os outros. Cláudio e Ismael leem para Andressa o texto e observam, ao visualizarem pela projeção, se está correto na página. Durante a digitação, Andressa faz algumas perguntas à turma, mantendo-os focados na atividade (“Alguém sabe o que é U.S.A.?” ou “É Luis Inácio ou Luiz Ignácio?”). Lúcio pergunta se o comentário vai aparecer só em inglês, e Andressa diz que sim. Enquanto isso, Telma e Mara conversam sobre o

presidente Lula. Quando Andressa termina, pede que todos olhem para a tela e chama a atenção para o texto completo (“Então, quê que os colegas escreveram em inglês ali?”). Ismael lê em voz alta o comentário, e Andressa pergunta ao grupo o que eles acharam (“Quê que os colegas acharam?”, dirigindo-se à turma). Juntos, todos tentam verificar o significado do que está escrito.

A partir das atividades desenvolvidas na aula de Inglês, o grupo pôde, além de aprender inglês, participar de uma prática social cotidiana em que o inglês se faz presente, entender certos assuntos que circulavam no dia a dia e discutir aspectos de suas realidades. Esses alunos da EJA puderam enfrentar os desafios de uma prática social – cotidiana, para alguns, e nova, para outros –, revelando que podem adaptar-se a diferentes usos da linguagem em contextos diversos, quando o ensino de língua se faz a partir do uso e da reflexão. Partindo de um planejamento de aulas para tratar de assuntos de interesse dos alunos, como são as questões políticas da atualidade, respeitando as experiências prévias de cada um e valorizando esses conhecimentos prévios tão diversos, foi possível promover encontros escolares que levassem em conta o objetivo de educação para a cidadania, adaptadas ao contexto da educação de jovens e adultos. Esse é o sentido que desejamos para uma aula de Inglês preocupada com a promoção da cidadania, na qual os participantes se utilizam da língua para agir no mundo no aqui e agora da sala de aula e de suas vidas.

A AULA DE LÍNGUA ADICIONAL: UMA EXPERIÊNCIA RELEVANTE

Retomando aqui a ideia de que a língua adicional é um acréscimo à(s) língua(s) que o aluno já usa, fazendo parte de sua vida, foram criadas tarefas de uso da língua inglesa, tais como: assistir a um quadro de um programa humorístico brasileiro (*Casseta &*

Planeta Urgente!) que empregava uma frase em inglês (*Yes, we can*) cujo entendimento era chave para entender a piada, entender um trecho em vídeo em inglês sobre um assunto que circulou na mídia na época das aulas (encontro dos Presidentes Lula e Obama) e ler e escrever comentários posicionando-se sobre a polêmica levantada (se Obama insulta Lula), e ainda ler textos de opinião em língua portuguesa que discutiam questões relacionadas aos textos em inglês. Pensando sobre a trajetória dessa turma ao longo das aulas, percebemos que os objetivos da aula de Língua Adicional, conforme proposto pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), foram ensinar a ler e escrever em inglês e português e discutir sobre a temática proposta, relacionando-a com a vida dos alunos, permitindo-lhes, assim, refletir sobre sua realidade e formando cidadãos conscientes sobre o mundo em que vivem. Ao assistirem a um vídeo em inglês sobre um assunto corrente na mídia na época, aprenderam inglês, refletiram sobre si próprios e sobre aspectos de sua cultura e de seu país, puderam construir novos entendimentos sobre os discursos a sua volta e tiveram acesso a novas participações no mundo em que vivem. Entendemos, assim, que os objetivos gerais da Proposta Curricular para EJA (BRASIL, 2002) elencados acima foram plenamente alcançados.

Ensinar Inglês em qualquer contexto, mas especialmente para adultos, significa proporcionar aos participantes uma experiência relevante de uso do inglês em uma aprendizagem para as suas vidas, e não somente para uso em sala de aula ou em um futuro distante. Afinal, aprender inglês porque o mercado de trabalho exige, em certos contextos, já não é mais uma justificativa relevante e que convença, como o caso de um aluno de EJA em uma escola pública. A partir de eventos de letramento em sala de aula, os alunos puderam vivenciar práticas sociais de uso da língua inglesa situadas em sua realidade e assim utilizar esse aprendizado imediatamente, sem adiamento.

Ao planejarmos a unidade, nenhum texto foi escolhido ao acaso, nenhuma tarefa foi elaborada irrefletidamente. Tudo foi objeto de reflexão anterior, considerando os passos que seriam necessários

para que pudéssemos chegar ao resultado pretendido, uma reflexão conjunta de professores e estudantes interessados no sucesso da aprendizagem. Em um trabalho colaborativo em sala de aula, os alunos por sua vez puderam dar sentido à aula de Inglês para compreender melhor o que se passa em sua comunidade e em seu país, agregando essa reflexão ao conhecimento de si próprios e, por fim, do outro. Em última análise, puderam participar do mundo que acontece também em inglês porque na escola se envolveram com atividades de compreensão e produção de textos relevantes e significativos (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 41).

Ao ter a dimensão do que está mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação, o educando poderá:

- redimensionar o que já conhece e valoriza;
- conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso;
- avaliar se e como pode circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente das comunidades das quais faz parte;
- avaliar se e como pode circular em novas práticas, cenários, situações e grupos humanos dos quais pode querer tomar parte, e da sociedade da qual pode ser cidadão pleno, isto é, crítico, criativo e atuante. (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 42)

Acreditamos que, para esses jovens e adultos reunidos em várias noites de sextas-feiras, a aula de Inglês fez diferença.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, E. R. Creating participatory learning communities: paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (Org.). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, 2000. p. 143 -164.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden/Oxford: BlackwellPublishing, 2007[1994].

BRASIL. Ministério da Educação. *PNE. Plano Nacional da Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais da educação*. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5a a 8a série)*. Brasília: Ministério da Educação, v. 3, 2002.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español- Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Córdoba: PlasmaMedia, 2009. v. CD. p. 01-12.

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO (Org.). *Português lengua segunda y extranjera em Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevideu: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008. p. 51-57.

LANGE, C. P. *Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional na educação de jovens e adultos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_acion=&co_obra=196441>, acesso em janeiro de 2013.)

PRADO, V. V. *Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36054/000795224.pdf?sequence=1>>, acesso em janeiro de 2013.)

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação*. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. (Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>, acesso em janeiro de 2013).

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação*. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SILVA, C. H. D. *Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32894/000787209.pdf?sequence=1>>, acesso em janeiro de 2013.)

Espanhol através do léxico – primeiro ano do ensino fundamental

Bento Selau (UNIPAMPA/Jaguarão)
Josiane G. Cabaldi Albanaz (UNIPAMPA/Jaguarão)
Cristina P. Duarte Boéssio (UNIPAMPA/Jaguarão)

INTRODUÇÃO

As distâncias no mundo atual vêm diminuindo devido às inúmeras possibilidades geradas pelas tecnologias, o que torna impossível considerarem-se sujeitos monolíngues e monoculturais em sociedades como as nossas. Essa é uma das causas para que, cada vez mais cedo, venha sendo introduzido o trabalho com língua estrangeira (LE), ou, como passa a ser denominada a partir de 2009, língua adicional (LA), na escola¹. O que era previsto por lei, isto é, o ensino de, pelo menos, uma LE² a partir da quinta série do fundamental, hoje sexto ano, vem alterando-se, principalmente em escolas particulares, em que esse ensino é ofertado a partir dos primeiros anos do fundamental.

Alguns autores discutem e defendem a inclusão da LE (em nosso caso, a língua espanhola), desde os primeiros anos do ensino fundamental, não só na rede particular, como também na pública, o que ofereceria, assim, oportunidades iguais para todos. Nesse sentido, Rinaldi e Eres Fernández (2011, p. 38) reiteram que se encontra em

¹ Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referencial Curricular Lições do Rio Grande do Sul – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna – Volume I. – Porto Alegre: SE/DP, 2009.

² Optamos neste texto por manter a nomenclatura Língua Estrangeira, bem como traduzir todas as citações em espanhol.

crecente expansão o número de escolas particulares que incluem em sua grade curricular o ensino de língua espanhola para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. O mesmo não acontece com os estabelecimentos públicos, pois poucas são as instituições, muitas vezes apenas as municipais de algumas cidades brasileiras que ofertam o curso de espanhol desde esse nível de ensino. Temos, assim, uma situação na qual muitas crianças – privadas do contato com essa língua estrangeira (LE) em ambiente escolar antes do 6º ano, – se veem em desvantagem frente àquelas que estudaram esse idioma nas séries iniciais do ensino fundamental (RINALDI e ERES FERNÁNDEZ, 2011, p. 38).

Certamente todos os autores que discutem e defendem a inclusão da LE desde esse nível de ensino se preocupam com a formação do docente que atuará com esse segmento. Rinaldi e Eres Fernández veem como “imprescindível a existência de um curso que capacite e que habilite professores de idiomas para atuarem com esse público também na escola pública (2011, p. 42)”. Na mesma perspectiva das autoras, preocupamo-nos, por um lado, com a necessidade de expansão do trabalho com a língua espanhola para os primeiros anos do ensino fundamental e, por outro, com a formação contextualizada do profissional que atuará com esse público. Nesse sentido, com a implantação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – na cidade de Jaguarão/RS, Brasil, fronteira com a uruguaia Rio Branco/Cerro Largo/Uruguai – contexto do estudo aqui relatado – foram oferecidas, no Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, disciplinas específicas para propiciar reflexões sobre como trabalhar língua estrangeira e, mais especificamente, o espanhol nesses adiantamentos.

Este texto foi escrito a seis mãos. Mãos de uma professora da rede básica de ensino do município e de dois professores que contribuíram na formação dessa professora no contexto universitário. Nosso objetivo aqui é o de relatar uma prática de ensino de língua espanhola em um primeiro ano do ensino fundamental de uma escola

particular da cidade de Jaguarão/RS, com foco no trabalho com o léxico.

As questões iniciais, que nos levaram a querer compreender como está sendo realizado o trabalho com o espanhol na escola, nascem de nossas vivências na universidade, como professores e aluna do Curso de Letras, hoje professora da rede básica de ensino de Jaguarão. Além das disciplinas de Língua Espanhola oferecidas na Licenciatura, existe também uma disciplina denominada “Metodologia do ensino de espanhol para crianças” e um projeto intitulado “Español Básico para niños”. Por meio dessa disciplina, são discutidas questões como: aprendizagem/aquisição; habilidade de compreensão oral; habilidade de produção oral; legislação e o componente lúdico no ensino/aprendizagem de E/LE. No projeto, os acadêmicos têm a oportunidade da prática pedagógica com crianças e podem vivenciar o que é discutido na disciplina, possibilitando, assim, a retroalimentação teoria-prática.

O foco pelo qual optamos foi o ensino/aprendizagem do léxico, como este trabalho é realizado e de que forma as crianças o adquirem. Essa opção se deu porque, nos cursos de extensão³ para crianças, enfatizamos o ensino desse conteúdo, tanto de forma explícita como implícita, e a professora da rede teve oportunidade de atuar também nesse contexto.

Para a estruturação deste texto apresentaremos, primeiramente, algumas discussões preliminares sobre o estudo do léxico. No segundo momento, relataremos alguns trabalhos sobre a aquisição do léxico; no terceiro, a metodologia desta pesquisa, incluindo contextos, sujeitos e instrumentos. Após, a apresentação e a reflexão sobre a prática docente e as considerações finais.

³ Os cursos de extensão ocorrem dentro do projeto Español Básico para niños. São oferecidos três módulos Básicos I, II e III, de 40h, para crianças da comunidade. Os acadêmicos do Curso de Letras ministram as aulas que ocorrem aos sábados no Laboratório de Espanhol para crianças e formação docente da UNIPAMPA.

DISCUSSÕES PRELIMINARES

Cabe, primeiramente, definir o que entendemos por léxico. Leffa (2000) destaca que alguns autores (VILELA, 1994 e BARBOSA, 1995) fazem diferença entre léxico e vocabulário, entendendo por léxico todas as palavras de uma língua, e o vocabulário, uma parte do léxico – de alguma determinada área de conhecimento. Trataremos os dois vocábulos como sinônimos neste texto.

Segundo Cota (2011, p. 73), “é senso comum saber que, sem o conhecimento de léxico, aprender outra língua é impossível e, no início do aprendizado – quando se tem somente algumas palavras – é possível falar frases elementares e se fazer entendido mesmo sem o conhecimento de gramática”.

No mesmo sentido, Leffa (2000, p. 3) afirma que

se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras (LEFFA, 2000, p. 3).

Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009^a), quando tratam do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, apresentam, como um dos conteúdos para a reflexão linguística, o vocabulário, apontando que

o trabalho escolar com vocabulário tem sido muito empobrecido devido à ênfase das aulas de língua na memorização de classes, funções e regras gramaticais. A extensão do vocabulário reconhecido, compreendido e usado por uma pessoa está sempre muito

correlacionada à sua competência de leitura; portanto, esse é um dos aspectos de reflexão linguística a se tornar constante no cotidiano da aula de português. É fundamental qualificar o estudo do vocabulário durante os momentos de reflexão linguística ligados à leitura de textos orais e escritos e durante a produção de textos orais e escritos. (RGS, 2009, p. 79)

Ainda que o documento não se refira, nesse momento, nem ao ensino da língua estrangeira e tampouco ao ensino para os primeiros anos do fundamental, deixa claro que o ensino do vocabulário deve ser ampliado e qualificado. Percebe-se a importância de se dedicar um olhar mais atento a esse ensino, pois, como sugere Leffa (2000, p. 4), “o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras”.

Nessa perspectiva, acreditamos que se deve realizar o trabalho de ensino de língua estrangeira para crianças através do léxico, e que devemos oferecer-lhes muito *input* e de excelente qualidade, como propõe Krashen (1982, 1985) em uma de suas cinco hipóteses. Krashen também propõe o período do silêncio, que, segundo ele, deve ser respeitado, pois, enquanto o aluno não fala, está interiorizando o idioma, para, em algum momento, mais seguro de sua proficiência, começar a produzir. Isso pode ser relacionado com as discussões sobre vocabulário receptivo ou produtivo. Para que um estudante comece a produzir, necessita ter interiorizado, pelo menos, alguns vocábulos.

Muitos investigadores de aquisição de segunda língua acreditam que o conhecimento lexical é essencial para o desenvolvimento da proficiência. O estudo de Lewis (2000), apresentado por Cota (2011), destacou que o determinante da proficiência de um falante na língua meta é o tamanho do léxico que ele conseguiu adquirir e não o domínio de estruturas gramaticais.

Nesse sentido, os estudos atuais voltam a dar importância à aquisição de léxico, como afirma Higuera (2004, p.22), “nos últimos anos observamos que o léxico deixou de ocupar uma posição marginal nos estudos sobre aquisição, aprendizagem e ensino de uma

L2 e passa a ter um lugar privilegiado”. Partindo dessa premissa, buscamos alguns autores que discutem aquisição de vocabulário para perceber como estão as discussões nessa área e quais dessas reflexões podem contribuir em nossa proposta de investigação.

AQUISIÇÃO DO LÉXICO

Neste item, buscaremos relatar alguns dos trabalhos realizados sobre aquisição de vocabulário.

A preocupação pela aprendizagem do léxico no idioma espanhol para brasileiros é recorrente entre os docentes que se dedicam ao ensino dessa língua. Esse fato pode ser, inclusive, comprovado pelo evento promovido pela “Consejería de Educación” da Espanha, em São Paulo, no ano de 1996, denominado “XIV Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a luso hablantes – Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje del léxico en E/LE”.

No referido seminário, foram apresentadas comunicações que estão compiladas nos anais do evento. As estratégias de ensino do léxico partem da necessidade, com a qual nos deparamos muitas vezes, de mostrar a importância de aprender a língua espanhola. Para tal, as propostas apresentadas nos anais tomam por base textos autênticos, como embalagens de produtos de higiene encontradas pelos próprios alunos em visitas a supermercados; filmes, para oportunizar a aquisição da linguagem coloquial e de expressões idiomáticas; poesia e canções, como possibilidades de compreender a incorporação de palavras/estruturas estrangeiras na língua; “best-sellers”, auxiliados por vídeo, com o objetivo de estimular a leitura; contos infantis e canções populares, para facilitar a aquisição de léxico por crianças e adolescentes.

Também é possível observar a preocupação dos investigadores quanto à criação de dicionários didáticos e a adequação desse material ao público a que se dedica, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma. É recorrente a atenção dada aos falsos cognatos, à forma como eles vêm sendo abordados nos

materiais didáticos e uma proposta de trabalho a partir das contribuições da Linguística de Corpus. O humor como facilitador do aprendizado de E/LE é discutido, com propostas de utilização de tiras, charges, etc. como recursos para esse fim.

Além das dez comunicações apresentadas no evento e compiladas nos anais, foram oferecidas oficinas que se preocuparam em discutir e propor atividades sobre a formação de palavras e as distintas formas de apresentar o léxico.

Afora esse Seminário, autores como Scaramucci e Gattolin (2008) reúnem, em uma única obra, sete capítulos de diferentes pesquisadores, cada um tratando da aquisição do léxico a partir de diferentes enfoques.

Dentre essas perspectivas, a maioria delas voltada para o ensino de inglês como língua estrangeira, são abordados aspectos pertinentes a esse processo. Dois textos, por exemplo, procuram investigar se a exposição incidental aos itens lexicais (abordagem indireta) tem o mesmo êxito do ensino explícito (abordagem direta).

Nessa mesma linha de avaliar o nível de conhecimento adquirido, um dos autores apresenta a descrição dos procedimentos usados para elaborar, aplicar e analisar o teste de vocabulário SIM/NÃO (YES/NO vocabulary test), mas tendo o português como LE, e um outro trata da metodologia proposta por Asher, denominada Resposta Física Total (Total Physical Response – TPR), como uma técnica altamente motivadora no processo de intervenção para o ensino de inglês em uma 5ª série do fundamental.

Outro enfoque que merece atenção é a influência da hipermídia no ensino e na aprendizagem de vocabulário no contexto de leitura em LE. Por fim, os últimos dois textos que merecem referência procuram mapear as percepções de professores e alunos com relação aos processos de ensino e aprendizagem de vocabulário, bem como apresentar uma caracterização da competência lexical de alunos aprendendo a ler em inglês como LE.

Também a obra “O léxico em foco – múltiplos olhares”, organizada por Lidia Almeida Barros e Aparecida Negri Isquerdo da UNESP, traz elementos para uma (2010,p. 12) “reflexão sobre os caminhos que os estudos lexicais trilham hoje em nossa

Universidade”. Os textos do referido livro, segundo as organizadoras (p. 13), “...estão interligados, visto que abordam aspectos diferentes de um mesmo objeto, permitindo, assim, uma visão multifocal sobre o léxico da língua portuguesa e seu tratamento em dicionários”.

Outro trabalho sobre o léxico, de Irandé Antunes, denominado “Território das palavras – estudo do léxico em sala de aula” (2012), reflete, principalmente, sobre o “ensino do vocabulário com que construímos nossas ações linguísticas para dar corpo aos sentidos e às intenções que queremos expressar”, portanto, trabalha com a Língua Materna – LM. Segundo Antunes, “me parece de extrema urgência entender que, para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras, tão bem, ou melhor, do que o território da gramática (p. 14)”.

Antunes afirma, ainda, que “se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria prima com que construímos nossas ações de linguagem (p. 27)”. Buscamos, portanto, conhecer como é realizada a prática docente de ensino de vocabulário e como ela é recebida pelas crianças.

Higueras (2004, p. 23) posiciona-se, afirmando que

defendemos que tanto a aprendizagem implícita como a explícita são importantes, e que o professor deve criar oportunidades para que ambas se produzam, pois são de natureza diferente e complementar. Também nos parece sugestivo e eficaz o princípio da idiomaticidade, posto que em todas as línguas há segmentos léxicos que se podem aprender como um todo e os empregar sem necessidade de analisar sintaticamente as unidades que os integram, e centrar o ensino nestes blocos melhora a fluência e o uso do vocabulário dos alunos, uma vez que se armazenam no “lexicón” (HIGUERAS, 2004, p.23).

Alguns autores defendem uma abordagem, outros outra, embora a forma que parece ter melhores resultados é a mescla das

duas propostas, valorizando tanto o ensino do léxico explícito, como o implícito, através da interação.

Para Higuera (2004, p. 07), com o ensino comunicativo da língua diminuiu o ensino explícito ou direto do léxico. Acreditava-se que os alunos o aprenderiam implicitamente, a partir do contexto, embora investigações recentes confirmem, também, que o estudo explícito do léxico é importante para se chegar a dominar uma língua estrangeira. Atualmente se conciliam e integram ambas as posturas. De acordo com a autora (2004, p.07),

os dois tipos de aprendizagem são de natureza distinta e perseguem objetivos diferentes; Schmitt (2000: 116-141) aponta que a aprendizagem explícita centra sua atenção na informação que é necessário aprender e garante sua aprendizagem, mas requer um grande investimento de tempo e, portanto, seria impossível aprender assim todas as palavras de que necessitamos para falar uma língua estrangeira. Pelo contrário, a aprendizagem incidental ou não-intencionada aparece quando se está usando a língua com fins comunicativos e, conseqüentemente, o tempo empregado nele é duplamente benéfico, mas tem o inconveniente de que sua aprendizagem é mais lenta, posto que se trata de uma aprendizagem gradual e menos sistemática (HIGUERAS, 2004, p. 07).

Cabe observar como nós, professores de língua, estamos trabalhando com o léxico na sala de aula. Leffa (2000, p. 2), refletindo sobre a questão do ensino do vocabulário, afirma que “tenta-se mostrar como esse ensino pode estar centrado no *input* que é oferecido ao aluno, com ênfase na preparação do texto, ou no próprio aluno, com ênfase no desenvolvimento de estratégias que ele deve usar para se apropriar do vocabulário de uma língua”.

Ainda sobre a questão de trabalhar a partir do léxico explícito ou implícito, Higuera (2004, p. 7) observa que

o Enfoque léxico defende que os professores devemos estar atentos aos dois tipos de aprendizagem e

programar nossos cursos de tal forma que haja **oportunidades tanto para a aprendizagem direta como indireta**, aspecto que consideramos central em nossa proposta metodológica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a consecução deste trabalho, decidimos conhecer como está sendo realizado o ensino de língua espanhola em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, com foco no léxico, em uma escola particular da rede básica de ensino da cidade de Jaguarão. Esta é a única escola do município em que o ensino de espanhol é oferecido a partir do primeiro ano do fundamental até o último ano da educação básica.

O contexto macro deste estudo é uma região de fronteira Jaguarão/RS/Brasil – Rio Branco/Cerro Largo/Uruguai, em que o contato linguístico entre o Português e o Espanhol faz parte da realidade cotidiana deste espaço. O contexto micro, onde o estudo foi realizado, é uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, composta por 19 alunos, 8 meninos e 11 meninas, com idades entre 5 e 7 anos.

Serão relatados os encontros ocorridos no período de 11 de maio a 06 de julho de 2012, totalizando cinco aulas, com um olhar especial sobre o léxico. Cabe destacar que descreveremos as aulas no intuito de contextualizar o trabalho realizado, mas que daremos ênfase especial à aula do dia 29/06/2012. Assim, com os dados da observação e da gravação, poderemos ter os fragmentos necessários para ilustrar as reflexões.

APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

As aulas foram organizadas a partir de um projeto denominado “Nuestra vida”, que tem por objetivo começar do contexto do aluno, de seu mundo, para, então, mostrar-lhes outros

mundos, outras realidades. Como assinala Scheyerl (2012, p. 49), ancorada em Ryoo e McLaren (2010),

se os professores forem incentivados a buscar ativamente o conhecimento dos alunos em casa, privilegiando o saber doméstico tão valioso na sala de aula, valorizando a história familiar, a experiência de vida, eles também serão capazes de trazer para a sala de aula modos de vida democráticos, críticos e pluriculturais. (SCHEYERL 2012, p. 49)

Dentro do referido projeto, são trabalhadas unidades temáticas, nas quais o vocabulário específico é apresentado a partir de campos semânticos, através de recursos como vídeos, canções, jogos, histórias infantis, entre outros. Cabe ressaltar que, como mencionam os RGS (2009^a p. 170), ainda que não se refiram ao adiantamento de ensino do qual estamos tratando, “o ponto de partida para a aula de língua são as experiências concretas dos alunos”. Nessa perspectiva é que são ministrados os encontros.

A primeira aula aqui apresentada ocorreu em 11/05/12 (anteriormente tinham sido trabalhadas as apresentações pessoais e formas de cortesia “los saludos y Buenos modales”). A temática trabalhada foi “La família”, a partir da música “El rap de la familia⁴”, que dizia: “Todos los días, visito a mis tías. Todas las tardes estoy con mis padres...”. Através da canção, foram discutidos, com os alunos, aspectos de suas vidas na interação com o outro e como devem ser as relações inter/intrapessoais. A partir dos membros da família que apareceram na canção, a docente busca encadear as temáticas através dos campos semânticos pertinentes às aulas, fazendo, assim, uma relação do novo com o já visto antes, ou seja, do léxico que já conheciam com o novo léxico exposto.

Esta proposta está de acordo com o que diz Sökmen (1997) ao enumerar as seguintes técnicas para o ensino explícito do léxico:

⁴<http://www.youtube.com/watch?v=1iDIAd1L9FM>

criar um grande “lexicón”; integrar as novas palavras com as já conhecidas; proporcionar vários encontros com as palavras ensinadas. Esse assunto foi escolhido devido à diversidade da constituição das famílias na atualidade. Conhecendo diferentes contextos familiares, é possível romper com os estereótipos criados por uma sociedade que já não se mantém, e respeitar a diversidade. O campo semântico utilizado, isto é, o léxico explícito apresentado, conteúdo da aula, foi referente aos membros da família. Destacamos que todas as aulas são ministradas em espanhol, portanto possibilitam às crianças a aquisição tanto de léxico explícito como implícito.

Os alunos, primeiramente, ouviram a música, dançaram e, logo, com o auxílio da professora, cantaram. Depois disso, foi perguntado do que a música falava e alguns responderam que era sobre a família. Com a ajuda da professora, eles disseram como eram as outras pessoas e, finalmente, cada um falou sobre as pessoas da família que moravam em sua casa. Nesse momento, quando os alunos se expressavam em português, a professora pedia para que os outros ajudassem a dizer como era em espanhol. Constatamos as diversidades de constituição das famílias, que, inclusive, são também formadas por animais de estimação, como afirmam as crianças – conteúdo que foi trabalhado em outra oportunidade.

Na avaliação dessa aula, a professora relata que um momento inquietante, para ela, é quando os alunos ficam em silêncio, ou falam em um tom tão baixo que mal se ouve. Mas se levarmos em consideração o que diz Krashen (1982, 1985) sobre este silenciamento, como um momento de interiorização do idioma, vemos que, para alguns, ele se faz necessário e deve ser compreendido pelo professor. A referida docente busca que aconteça o que apregoam os RGS (2009^a p. 131) que “na aula de língua se aprende a usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes, e realizar atividades individuais e coletivas para reconhecer-se e ser reconhecido como integrante do grupo do qual participa ou do qual quer participar”. Quando isso não é imediato, preocupa a professora.

Na segunda aula, do dia 25/05/2012, foi dada continuidade ao assunto tratado na anterior, “a família”. Em um primeiro momento, os

alunos ouviram novamente a canção e cantaram. Fizeram um desenho de suas famílias e, depois de prontos, apresentaram aos colegas. Alguns dizendo em espanhol quem eram as pessoas que haviam desenhado, e outros, em português, porém sempre que isso ocorria a professora falava em espanhol e pedia que todos repetissem.

Como no desenho feito pelos alunos alguns desenharam também seus animais, fazendo parte de suas famílias, foi este o assunto escolhido para a próxima aula.

No dia 01/06/2012, terceira aula, foi utilizado o vídeo “Los três cerditos”⁵. Apesar de os alunos dizerem que já conheciam a história, pediram para assisti-lo por três vezes. Depois disso, a professora fazia perguntas sobre a narrativa e eles iam respondendo. Então, perguntou quais animais eles tinham em casa ou gostariam de ter e, à medida que eles respondiam, ela indagava se sabiam como dizer em espanhol e os ajudava quando eles não sabiam, fazendo com que repetissem na LE.

Para a quarta aula, 29/06/12, a professora confeccionou um cartaz, no qual havia uma árvore, um lago, uma parte com grama e, no céu, umas nuvens e um sol. O objetivo era repassar o campo semântico “los animales” e introduzir “los colores”. A professora começou a aula fazendo uma retomada, buscando saber o que as crianças lembravam do conteúdo anterior, através de uma pergunta “Bueno, ¿quién se acuerda de lo que vimos em la clase pasada?”. Nesse momento, alguém bate à porta, e as crianças estão preocupadas em cumprimentar a pessoa, e dizem, em uníssono, “Buenas tardes”. Foi possível perceber que as crianças utilizam o que foi trabalhado em aula, o que deixa de ser léxico receptivo, e passa a léxico produtivo.

Em estudos anteriores, refletimos sobre o ensino de espanhol para crianças em uma perspectiva de aquisição (KRASHEN, 1982, 1985):

[...] as crianças, quando começam a comunicar-se em sua LM, utilizam-se primeiramente do léxico, para irem

⁵http://www.youtube.com/results?search_query=los+tres+cerditos acessado em 20/05/2012

se apropriando das estruturas da língua naturalmente. Da mesma forma isso deve ocorrer na LE, trabalhando um processo de aquisição de forma natural, através, por exemplo, do uso das canções [...] (BOÉSSIO, 2010, p. 21)

A professora retorna depois de atender à porta. Ela tem consciência de que é preciso retomar o conteúdo a cada aula, pois, além do pouco tempo destinado ao ensino de LE nas escolas, as palavras aprendidas, segundo Higuera (2004, p. 16), “são esquecidas facilmente, mais que a gramática ou a fonologia”. Nessa perspectiva, retomar o conteúdo e repetir as palavras apresentadas parece-nos importante.

J⁶ – Bueno, yo hice una pregunta, ¿quién se acuerda lo qué aprendimos en la clase pasada?, ¿qué hicimos en la clase pasada?

N – Buenos días, Buenas tardes, buenas noches

J – ¡Ah? ¡Sí!

N – Buenas tardes, buenas noches...

J – Sí, eso fue en la otra clase, la clase pasada nosotros vimos un...

N – A família, a família...

J – ¡Un video! que hablaba de...

N – Dos porquinhos

J – de lostres...

N – Porquinhos

J – Como se diz porquinho em espanhol? (as crianças gritam juntas – cerditos) cerditos... Los tres cerditos.

J – Bueno, shiiiiii, (ruídos) Bueno, entonces nosotros vimos la historia de los tres cerditos, ¿sí?

N – ¡Sí!

J – Y, ¿cómo era la historia? ¿quién se acuerda? Ruídos (los niños hablan sobre el video todos juntos) el primer cerdito, ¿qué hizo?

N – Tinha um lobo

⁶ A letra J se refere às falas da professora, e a letra N, às falas das crianças.

- J – Había un lobo y (ruídos)
N – ¡Y tres cerditos!
J – Había los tres cerditos... uno de ellos construyó una casita de...
N – De paja
J – Paja, una casita de paja, el segundo cerdito construyó una casita de...
N – Madera
J – Madera, de madera y el tercer cerdito construyó una casita de...
N – Ladrillos
J – Ladrillo, muy bien Julia, ladrillos. Entonces hoy nosotros vamos a continuar el trabajo con los animales, tá?

A docente retoma o que foi trabalhado na aula anterior, fazendo com que as crianças lembrem o que foi visto. Ela conduz a conversa, buscando rever o léxico e encaminhando para a temática seguinte. Também é possível observar, neste fragmento, que a professora usa, na maior parte do tempo, a língua espanhola em aula, deixando a língua materna para alguma pergunta mais direta, para saber se as crianças lembram a palavra equivalente na LE, como quando ela pergunta: “Como se diz porquinho em espanhol?” ou para alguma instrução. Também se observa que ela incentiva em espanhol os alunos, elogiando suas respostas, como em: “Ladrillo, muy bien, Julia, ladrillos”.

Como pode ser observado no diálogo, as crianças se lembram de muitas palavras, e as pronunciam com acerto e com entusiasmo, como no fragmento “de paja”. Após terminar a revisão do assunto tratado na aula anterior, ela procura trabalhar temáticas próximas à vida dos estudantes quando segue a conversa, dizendo:

- J – Yo les pregunté en la clase pasada qué animales ustedes tenían en sus casitas, ¿sí?
N – ¡Sí!
J – Y ustedes me dijeron que tenían perro, ¿qué es perro?
N – Cachorro, cachorro

- J – Ah, unos tenían gatitos, ¿no? Otros tenían caballos, otros tenían pez, ¿qué es pez?
- N – Peixe, (outro aluno diz) pescado
- N – Yo no quiero (gritando ao fundo)
- J – Peixe, ¡muy bien! entonces, hoy vamos a hacer un trabajito con los animales, acá tenemos una mariposa y un sapito...
A Carol vai pintar bem bonito para a gente a mariposa e o sapinho. ¿Quién cuida a sus mascotas, a sus animales? ¿ustedes u otra persona?

O trabalho proposto pela docente foi que cada criança escolhesse algum animal, que poderia ser o mesmo que possui, ou outro, pintasse e colocasse no cartaz previamente confeccionado por ela. Nessa proposta, a professora aproveitou para trabalhar questões relacionadas a responsabilidades. Quando questiona quem cuida dos animais, foram dadas muitas respostas e todas ao mesmo tempo, demonstrando que existe vontade de se expressarem, principalmente quando questionados sobre suas realidades. A docente sempre busca uma reflexão crítica a respeito do que está sendo trabalhado, e aceita as respostas em LM, sem se preocupar com que essas reflexões sejam em LE. A docente busca introduzir a língua espanhola a partir da realidade de seus alunos, discutindo como devem ser o cuidado e as relações que permeiam o cotidiano, seja com pessoas, ou com os animais. Essas discussões, ainda que elementares, mostram a preocupação com a formação crítica e cidadã do aprendiz, conforme já sugeria a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Sua maior preocupação é com o léxico explícito do campo semântico selecionado – aqui os animais. Cabe chamar atenção para um fragmento do excerto anterior, que demonstra que as crianças adquirem, além do léxico explícito, outras construções, já que estas são produzidas, como por exemplo, quando a criança, em interação com o colega, diz “yo no quiero”.

Depois de mencionar que é importante cuidar dos animais e discutir sobre isso com seus alunos, a aula segue com o foco no léxico explícito, como se pode ver no próximo excerto:

- J – Então como eu digo aqui pessoal? Este bichinho aqui é...
- N – Mariposa, mariposa
- N – Sapito
- J – El sapito, el sapo. ¿Y este acá?
- N – Mariposa, mariposa
- J – La mariposa, ¡muy bien! Bem bonito, tá Carol?
- N – Tá!
- J – O João Inácio vai pintar para gente el pez y la...
- N – Cobra, víbora
- J – Víbora! Muy bien Julián, ¡el pez y la víbora! ¿Vamos a repetir?, el pez y la... víbora (falamos todos juntos, mas respondemos e participamos intensamente) ¡Muy bien! ¡Bien lindo!
- N – ¡Bien lindo!
- J – Bueno, acá tenemos unos pajaritos, unos pajaritos, ¿está bien? (ruídos) ¿Vamos a repetir? pajaritos.
- N – Pajaritos (ruidos), pajaritos
- J – Pajaritos, bem bonito
- Ruídos
- J – Acá tenemos un yacaré... ¿vamos a hablar? Yacaré (todos falamos juntos), yacaré Julia, bien lindo, Julia, bien lindo.

Nesse fragmento, também foi possível observar que a docente faz elogios constantes à participação das crianças; geralmente os faz em espanhol; a ideia é usar sempre a língua alvo, já que as crianças deverão *aprender a usá-la* e não *saber sobre ela*. Essa proposta é realizada numa imersão na língua para possibilitar sua aquisição. Geralmente a docente elogia em espanhol, e o uso da LM se dá mais para realizar instruções. Como é possível observar, as crianças reproduzem o que é dito pela professora, seja ou não seu foco de interesse, como quando a menina repete o elogio da docente “¡bien lindo!”.

A professora vai mostrando as imagens que os alunos devem pintar para colar no cartaz previamente elaborado por ela e repetindo os nomes dos animais, solicitando que as crianças façam o mesmo. Higuera (2004, p. 16) cita as técnicas propostas por Thornbury

(2002: 24) para que os professores possam empregá-las para evitar ou superar o esquecimento:

repetir atividades, empregar regras mnemônicas, propiciar o reencontro com essas palavras em outros contextos, espaçar as revisões, proporcionar oportunidades para que se usem as palavras e para que haja um processamento cognitivo profundo, pois parece que também influencia memorização o grau de profundidade afetiva que causam as palavras (HIGUERAS, 2004, p. 16).

Na mesma perspectiva dos autores, observamos que a profundidade afetiva, capaz de facilitar a memorização das crianças quanto ao léxico aprendido, se dá quando elas falam de coisas de seu interesse, de seu cotidiano, do que elas gostam e com que se identificam. Nesse caso, os animais, partindo dos que havia em suas casas e logo ampliando o campo semântico. Outra questão que deve ser tratada aqui é a proposta de pintar figuras prontas para colar em um cartaz. Vale ressaltar que as crianças tanto gostam de desenhar, aguçando assim a criatividade, como solicitam desenhos prontos para pintar. O que devemos estar atentos é para propor atividades que envolvam os alunos e que lhes deem prazer, variando-as para que não se tornem cansativas.

Novamente podemos ver que o uso da LM vem geralmente para dar uma instrução ou uma explicação, como no fragmento a seguir:

N – Tia, por que tem alguns que tão com um e tem alguns que tão com dois?

J – Ah é que se é um bichinho maior a tia dá vai dar um só, se é um bichinho menor a tia dá dois tá?

N – Eu não tenho lápis de cor (ruídos)

J – Tu vais ter que pegar emprestado com alguém, alguém te empresta

N – O Gui te empresta aí

J – O Gui te empresta, tá shiii, acá tenemos un conejo

N – Un conejo

J – Muy bien Luis, un conejo, ¿quién tenía un conejo en su casa? Natália, ¿no? (ruídos, todos participam falando juntos) shiiii y acá tenemos un ratón, un ratón, (04:51) un ratón! Un ratón, muy bien, Inácio, bien lindo Inácio.

N – Bien lindo

A interação em si, aquela que não ocorre com o foco no vocabulário específico e sim nas necessidades dos estudantes para a consecução da tarefa, ocorre geralmente na LM, mas a docente não perde o foco e segue, trabalhando o campo semântico escolhido. Em estudos anteriores, já mencionávamos que

[...] o ensino de língua espanhola para crianças deve estar baseado no uso da língua, isto é, na repetição, na memorização e na oportunidade de criação que a criança tem quando utiliza a língua, seja esta a materna ou a estrangeira, pois não só se repete o que se houve quando se está adquirindo uma língua, mas também se cria, se hipergeneralizam regras. Mais uma vez, a ênfase é dada à oralidade, sem foco na gramática, que só deve ser ensinada para quem já fala a língua em estudo (BOÉSSIO, 2010, p. 61).

Na repetição e interação, a aula segue com a apresentação de outros animais, como a galinha, o cavalo, a girafa, o gato, o urso, a vaca, a tartaruga e a ovelha.

N – Tia, eu posso pintar a ovelha? (Muitos ruídos)

N – Tortuga, Ana Laura

N – Elisa, deixa eu ver?

N – Tia me dá a oveja? Posso pegar esse

J – Sim, a tia te dá, calma...

N – Tia, posso pegar a ovelha?

J – Ele pediu a ovelha. Acá tenemos una ovejita, una oveja, ¿cómo decimos? (ruídos, respostas) Oveja, oveja!

As falas das crianças demonstram a vontade de participar da atividade, e a ansiedade da professora de apresentar todo o vocabulário previsto do campo semântico dos animais. Também é possível observar que as crianças utilizam o vocabulário adquirido quando, por exemplo, a menina diz: “tia me dá a oveja?”. A aula segue:

N – A ovelha não vai dá para pintar porque é branca

N – Ah existe oveja marrom!

J – Sim existen ovejas de otros colores, shiii... Acá tenemos un... (shiii) Luis, calma Luis, acá tenemos un elefante, un elefante!

N – Eu quero tia, me dá um?!

N – Eu quero tia, eu quero

J – Tu já tens dois.

N – Ô tia me dá um macaco

A menina mostra preocupação quanto a não ter a cor que representa o animal, ao que, com acerto, outra criança afirma existir ovelha de outra cor, marrom, e a professora a incentiva a pintar de qualquer cor, dizendo que há ovelhas de outras cores. Esse fato nos faz refletir sobre a responsabilidade do professor no desenvolvimento da criatividade do aluno. O desenho e a pintura não necessariamente devem ser uma cópia do real, cada um pode representá-lo e colori-lo da forma com que melhor lhe parece. Um professor deve incentivar a criatividade das crianças.

A repetição ou imitação foi utilizada muitas vezes, principalmente quando as crianças escutavam as canções ou assistiam aos vídeos. Giovannini et al (1999) afirmam que

[...] a imitação é um recurso muito empregado pelos estudantes, apesar da falta de sentido que esse exercício implica. Ainda assim, a melhora da pronúncia é considerável, pois a elaboração de exercícios destinados a este fim, empregando uma estratégia de repetição, não é contraproducente, se não for empregado como método único e continuado. As

atividades, nas que escutamos um método único e tentamos imitá-lo, são um exemplo de estratégia (GIOVANNINI et al, 1999, p. 83).

Quanto à imitação, está explícito que, na coletividade, são expostos modelos para serem imitados, diferentemente da noção exposta pela “psicologia atual” (psicologia da época de Vygotsky) (VYGOTSKY, 1993, p. 239), que considerava a imitação uma atividade puramente mecânica ou que a criança só poderia imitar aquilo que estava em sua zona de possibilidades intelectuais próprias. O autor propõe que se pode imitar situações que estão acima das capacidades intelectuais, o que resultaria no fato de que a imitação necessita alguma possibilidade de passar do que se sabe para o que não se sabe fazer (VYGOTSKY, 1993). Os animais também são capazes de imitar, porém a imitação não os faz avançar no campo das suas potencialidades intelectuais, pois os animais “não têm zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1998, p. 115). Segundo o autor, a criança, ao contrário, pode imitar uma série de ações que vão além dos limites de suas capacidades; na criança, o desenvolvimento decorrente da colaboração, via imitação, é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. A imitação, se concebida em sentido amplo, é uma das formas principais pelas quais se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Tal como sugere Vygotsky(1993): “A imitação, se a interpretarmos no sentido amplo, é a forma principal em que se propicia a influência da instrução sobre o desenvolvimento” (p. 241).

Mencionado anteriormente, a imitação é um facilitador da aprendizagem de língua estrangeira, como acontece nas aulas. Cabe é estar atento para que não seja o único recurso empregado. A aula segue e as crianças têm a necessidade do elogio e de saber se seu trabalho está agradando, como podemos ver no fragmento a seguir.

N – Tia tá bonito?

J – ¡Sí! Muy lindo! (ruídos e conversas enquanto trabalham)

N – Tia olha o meu sapo que bonito!

J – ¡Ah que lindo, muy bien!

N – Deixa eu ver, deixa eu ver (conversas)

J – Ah muy bien, entonces vamos a hablar el nombre de los bichitos en español, ¿tá?

As crianças necessitam a aprovação da professora, querem mostrar seus trabalhos e ser elogiadas, o que é feito pela docente, e ela segue incentivando, ao que as crianças respondem em unísono em língua espanhola:

J – Vocês tão pintando bem bonito?

N – Sí!!!!

J – Ah, então tá... (Todos conversam em português, há total interação)

J – Quem já terminou pode recortar tá? Pode, pode recortar, mas tem que recortar bem direitinho, tá? (Conversas, todos solicitam a atenção da professora)

N – Tia, eu não sei recortar

J – Quem não sabe recortar a tia ajuda, tá? Cuidado agora pra recortar, pra não recortar as patinhas! (conversas sobre a atividade)

N – Español nétia, hablar español?

J – En español, muy bien!

N – Español, até os animalzitos...

N – Eu aprendo rápido né tia?

J – ¡Sí!

N – Hablar en español... (a menina fica falando em espanhol)

Percebe-se que os próprios alunos reivindicam o uso da língua espanhola em sala de aula, demonstrando o quanto estão motivados para a aprendizagem.

J – Julián, ¿cómo se dice en español el bichito que tú tienes en tu casa?

N – Perro

J – Perro ¿qué es perro?

N – Cachorro

J – Ah, ¡muy bien!

- J – Inacio, ¿cómo se dice algún bichito que tú tienes en tu casa en español? (demora) tú tienes muchos bichitos Inacio que yo me acuerdo...
- N – Eu sei um (outras crianças interagem)
- N – Eu sei dois
- N – De tantos eu não me lembro
- J – ¿Ah? ¿No? En español, ¿no te acuerdas?
- N – Ele tem um coelho
- N – Eh este que estás pintando ¿cómo se dice? (alguém diz baixinho conejo)
- N – Ele tem um coelho
- J – Ele tem um coelho, ¿cómo se dice coelho em espanhol?
- N – Conejo
- J – Conejo ¡muy bien!

A professora continua estimulando os alunos a usarem a LE ao falarem de si mesmos, o que parece um facilitador para a aprendizagem.

- J – Vamos colar, então?
- N – Deixa eu ver tia! Bah que tamanho
- N – Que vacona, seu!
- N – É uma vacona
- N – La vaca
- J – La vaca, muy bien la vaca
- N – Qué grande la vaca, ¿né? (com acento espanhol)
- J – Qué grande la vaca! (falas)
- J – Ah que lindo el gatito, Elisa

Mais uma vez se percebe que, quando as propostas estão de acordo com os interesses da criança, naturalmente flui o uso da LE, que, aos poucos, vai sendo internalizada, até com o acento respectivo.

Na sequência, o espírito colaborativo criado no contexto pode ser percebido:

- N – Tia, posso ajudar a Carol a pintar?

- J – Pode, olha aqui, quem já terminou pode ajudar quem não terminou ainda, tá?
- N – Tia, eu posso ajudar alguém?
- J – Tu podes ajudar a Elis
- J – Olha lá, vai ajudar o Luis, Julián! Tá, deixa aqui o teu (conversas)
- N – Pode ir terminando meu coelho
- N – Conejo
- J – Conejo, muy bien Luis. Vamos repetir, Inacio?
- N – Conejo (todos)
- J – Conejo. Dónde vas a pegar el conejo?
- N – Coloca ali no pasto
- J – Enel pasto
- N – O meu elefante tá protegido
- N – O meu vai ficar lá na árvore
- J – Aí pode ser
- N – O meu pintinho vai ficar... (fala ininteligível)
- J – Inacio, y el ratón? Dónde vas a poner el ratón? (gritos)
- N – Na água, na água
- J – Ah muy bien, muy bien
- N – Vai ficar...
- J – A ver, Gui, Gui, los tuyos son los... Como se dice Gui? (alguém disse pájaro ao fundo)
- N – Pájaros
- J – Pájaros, muy bien!
- N – Coloca o teu no laguinho (uma criança conversando com outra)
- N – Coloca na árvore!
- J – Muy bien! Luis, os teus, Luiiiss, vamos Luis! ¿Dónde están los tuyos? ¿Dónde están? Acá, acá? ¿Cómo se dice este?
- N – Caballo
- J – Caballo, muy bien
- N – Oveja
- J – Y oveja, sí! Tienes un caballo y una oveja! ¿Dónde vas a pegar tu caballo?
- N – Comendo pasto...

J – Ah muy bien

Como último comentário, salientamos a qualidade da proposta, não só para o trabalho com a língua, mas, também, no sentido de desenvolver valores importantes no processo de relação. A disposição em ajudar os colegas demonstra o prazer em realizar a atividade e a vontade de que os demais também a realizem. Outro aspecto a ser evidenciado é a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, em que, neste caso, pode ser ampliado para os hábitos e os costumes dos animais.

A aula está chegando ao fim. As crianças estão guardando o material, e a professora vai orientando para que arrumem suas coisas que os pais estão esperando e diz que, no próximo encontro, vão aprender as cores em espanhol.

Como previsto, a temática para a 5ª aula (06/07/12) foi “Los colores”, a partir da canção “Globos de colores⁷”. Enquanto tocava a música, a professora ia distribuindo balões coloridos para os alunos. Assim que a música parou, perguntou do que a música tratava. Eles responderam de “globos” e “colores” e perguntaram o que eram globos. A professora respondeu que era o que havia acabado de dar a eles.

Então começou a perguntar “qué colores eran los globos”; alguns respondiam, outros queriam saber e perguntavam.

Depois, foi feita uma brincadeira em que eles dançavam jogando os balões coloridos e, quando a música parava, a professora dizia uma cor e quem tinha a cor estourava o balão.

A partir dessas observações, podemos perceber, também, que, ao chegar em aula, a professora era recebida com saudações em espanhol como “Buenas tardes” e “Hola” e, quando ia embora, os alunos despediam-se com “hasta la próxima clase”. Isso ocorria voluntariamente, demonstrando, dessa forma, a importância da

⁷<http://www.youtube.com/watch?v=gsutODIQzco> acessado em 20/06/2012

utilização tanto da aprendizagem do léxico implícito como explícito discutido por Higuera (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tinha como objetivo relatar uma prática de ensino de língua espanhola em um primeiro ano do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de Jaguarão/RS, com foco no trabalho com o léxico.

Como foi possível observar, em nenhum momento a professora utilizou a leitura e a escrita em sala de aula. Isso se deve ao fato de que as crianças ainda não estão alfabetizadas em sua língua materna e, acreditamos, o trabalho com a escrita em uma língua próxima, como é o espanhol do português, pode prejudicar a alfabetização. O trabalho realizado com a língua espanhola se dá em uma aproximação de aquisição (KRASHEN, 1982, 1985), como ocorre na língua materna, em que a criança está exposta à língua e começa a utilizá-la quando já tem interiorizado algum léxico e/ou algumas estruturas.

As crianças não têm vergonha ou medo de arriscar, como também não têm nenhum problema de compreensão dos vídeos, canções, ou mesmo da fala da professora. O uso do idioma torna-se algo natural em aula.

Percebemos que é muito importante partir do léxico usado no cotidiano das crianças, partir de elementos concretos que as cercam e com os quais elas se identificam. Propor atividades que as envolvam afetivamente e que façam parte de suas realidades, como jogos, brincadeiras, histórias infantis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Território das palavras* – estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARROS, L. A. e ISQUERDO, A. N. (Orgs.) *O léxico em foco – múltiplos olhares*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BOÉSSIO, Cristina. *Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais*, Tese de doutorado, 2010.

_____. *Uma prática reflexiva do ensino de espanhol nas séries iniciais*. Disponível em http://cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Cristina%20Pureza%20Duarte%20Boessio.doc, acessado em 01/04/2012.

COTA, A. A. Ensino de vocabulário em PLE para crianças questões e desafios. In: TONELLI, J. R. A. e CHAGURI, J. P. *Ensino de Língua estrangeira para crianças: O ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2011.

HIGUERAS, M. Claves prácticas para la enseñanza del léxico In: *Sociedad General de Librería*, S. A. Revista Carabela 56. Alcobendas, Madrid, 2004.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

_____. *Input hypothesis: issues and Implications*. London: Longman, 1985.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referencial Curricular Lições do Rio Grande do Sul – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna – Volume I*. – Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. E GATTOLIN, S. R. B. (orgs.) *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In SCHEYERL, D e SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993. T. II.

Professor versus livro didático: uma batalha sem vencedor

Jociele Corrêa (SEC/RS)

Simone Silva Pires de Assumpção (UNIPAMPA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este é um breve relato do estudo de caso realizado em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola privada na cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul. Nosso objetivo é descrever e analisar as condições do ensino de inglês como língua adicional nessa turma, tanto do ponto de vista da professora, quanto dos alunos, pais e diretora da escola. Para tanto, investigamos as crenças dos participantes por meio do uso de questionários e entrevistas informais. Também utilizamos outras formas de geração de dados: notas de campo, análise de materiais didáticos utilizados no contexto investigado, análise de atividades de aula e avaliações aplicadas pela docente durante o primeiro semestre de 2012. Nosso foco principal é nas crenças da turma, da professora e dos pais frente ao material didático adotado pela escola e à metodologia de ensino aplicada.

Segundo Revell e Norman (1997), o mundo real e o modo como o vemos são coisas muito diversas. Um mapa do Brasil representa o Brasil, mas não é o Brasil. Cada pessoa representa em sua mente a realidade (o território) de uma forma (mapa). Portanto, existem vários mapas para o mesmo território, e aquilo em que acreditamos influencia o que fazemos (REVELL, NORMAN, 1997:26). Puchta (1999:256-257).

Bakhtin (1995) considera que todo pensamento materializa-se na consciência, no psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. O psiquismo interior reflete e reage à realidade exterior – expressa o contato entre o organismo e seu meio. A atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda

do signo, quer seja a palavra falada ou escrita, a mímica, a expressão corporal ou qualquer outro meio. “Nesse sentido, toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário, são exprimíveis” (BAKHTIN, 1995:51).

A questão é como observar e estudar o psiquismo, os signos interiores. Segundo Bakhtin (1995:61), “em sua forma pura, o signo interior, isto é, a atividade mental, é acessível apenas à introspecção”. O objeto da introspecção, todavia, o signo interior, pode ser exteriorizado. Portanto, a introspecção é dotada de um caráter expressivo. Porém, na verdade, o que expressamos não são palavras, mas verdades ou mentiras, sentimentos ou ideias, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, poéticas ou vulgares. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. “Toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa” (BAKHTIN, 1995:135). Cada elemento da enunciação contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação. É essa apreciação que analisamos neste estudo.

Vygotsky (1991) concorda que a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Porém, para ele, a comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta; somente através da simplificação e da generalização o mundo da experiência pode ser traduzido em símbolos. Portanto, cada palavra é uma generalização, um ato verbal do pensamento que reflete a realidade de um modo diferente daquele da sensação e da percepção. O pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras, ou seja, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1991:108). Assim, coletando as palavras dos participantes, acreditamos poder ter acesso, ainda que limitado, às suas crenças, aos significados particulares que atribuem ao mundo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Este estudo de caso analisa a inserção/adoção de um determinado material didático pela escola a partir da perspectiva de alunos, pais e direção da escola, assim como as crenças a respeito de ensino e aprendizagem de língua inglesa que predominam nesse contexto. Os dados foram coletados a partir de vários instrumentos: notas de campo realizadas pela professora, materiais didáticos utilizados nas aulas de língua inglesa, atividades de aula e avaliações realizadas pelos alunos, além de questionários aplicados a alunos, pais e diretora da escola e entrevistas informais com professora e diretora.

Partimos do pressuposto de que os agentes da educação na escola são os alunos, os professores e a comunidade escolar, que inclui diretores, supervisores e outros agentes escolares, além dos pais ou responsáveis pelos alunos. Todos esses agentes têm seu papel, embora nem sempre seja possível determinar o espaço que cada um ocupa. Tendemos a pensar que, dentro da sala de aula, o que acontece é determinado pelas escolhas do professor e, às vezes, dos alunos, mas a comunidade escolar, mesmo não estando presente na sala de aula, pode determinar grande parte dos acontecimentos mediante, principalmente, a adoção de determinado material didático e/ou de um método de ensino específico. Didático, segundo Lajolo (1996:4), é o livro que foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista a utilização escolar e sistemática. No Brasil, a “precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996:4).

No caso que passaremos a relatar, a escola adotou uma série específica de materiais didáticos para todos os componentes curriculares, incluindo língua inglesa. Todo esse material foi adquirido pelos pais. Não foi facultado à professora de inglês solicitar outro livro didático ou não adotar livro algum. E este foi o início do problema. A professora é licenciada em Letras, com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa. Recém-formada, conseguiu

colocação na referida escola no início de 2012. Sua graduação a convencera de que o ensino de inglês deveria ser mais voltado à prática de funções comunicativas do que à memorização de vocabulário e regras gramaticais. Entretanto, o livro didático adotado pela escola vinha de encontro a essa crença da professora, pois os exercícios exploravam mais a gramática da língua do que situações comunicativas de uso. Embora devesse se dirigir, “simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno” (LAJOLO, 1996:5), podemos dizer que esse livro, de certa forma, falhou com essa professora. “O bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor” (LAJOLO, 1996:7).

Uma alternativa seria não usar o livro didático (ou usar somente as partes que se coadunavam com suas crenças) e planejar suas aulas com o uso de recursos próprios ou de outras fontes. Com o tempo, essa alternativa tornou-se inviável para a professora, pois já havia um plano de trabalho da disciplina que se baseava na organização metodológica do material didático, ou seja, justamente como diz Lajolo (1996), vê-se o livro didático “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino”. A forma encontrada pela professora de resolver o problema foi usar a apostila o suficiente para que os pais não achassem que haviam gasto seu dinheiro em vão, ao mesmo tempo em que tentava trazer para a sala de aula sua própria metodologia e outros materiais. Isso pareceu funcionar durante algum tempo, mas os resultados não foram os esperados pela professora.

O material didático utilizado na escola, cabe dizer, evoluiu bastante desde a década de 90 (quando se constituía basicamente de exercícios de tradução) e, assim sendo, goza do *status* de estar no mercado há muito tempo, mas ainda deixa muito a desejar ao professor afiliado a uma abordagem comunicativa. Cada livro é composto por unidades, e é possível perceber que a série completa do material espera um avanço de nível dos alunos ao longo dos anos de estudo. O livro para o nono ano pressupõe que os alunos já tenham uma competência linguística que lhes permite ler e escrever com alguma desenvoltura em inglês. Em sala de aula, nota-se que as competências linguísticas dos alunos variam muito, alguns estudam

inglês há algum tempo e também fazem curso em escolas de idioma, outros têm contato mais restrito com a língua. Ou seja, trata-se de uma turma heterogênea.

O material contempla a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre juntamente com atividades de prática desses conteúdos. Segundo a diretora da escola, a escolha desse material foi fortemente influenciada pelo fato de se aplicar a todos os componentes curriculares da escola, com exceção de língua espanhola. Não parece ter ocorrido, portanto, o que preconiza Almeida Filho (1993:13): “é necessário que haja seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes”. Como o material já traz o conteúdo e os respectivos exercícios, poucos professores fazem atividades extras e, por essa razão, os alunos têm pouco conteúdo escrito no caderno. A professora de inglês realizou algumas atividades fora da apostila, incluindo exercícios escritos, e os alunos mostraram certa resistência ao copiar do quadro (diziam: “Pra que copiar se tem na apostila?”), o que demonstra que essa não era uma prática cotidiana.

Além das apostilas, os alunos recebem, no início do ano, um código que possibilita a criação de *login* e senha no portal do aluno. A editora do material possui uma plataforma na Internet na qual são disponibilizados materiais para os alunos e para os professores. Há, também, a possibilidade de professores submeterem algum material em arquivo para ser acessado pelos alunos na plataforma. Durante o primeiro e o segundo bimestre do ano, a plataforma foi pouco utilizada pelos alunos. A professora usava a plataforma regularmente para, estando conectada, poder fazer uso dos arquivos de áudio com atividades de *listening* para os alunos, visto que ela não possuía os CDs que acompanham o material (havam se extraviado). Os exercícios do portal foram pouco utilizados pela professora, segundo ela, devido à concepção estruturalista de linguagem em que se baseavam, isto é, tratavam-se, em sua grande maioria, de exercícios cujo foco era apenas as categorias e funções gramaticais, sendo deixado de lado o contexto comunicacional e até mesmo os propósitos das atividades.

Ainda em relação ao uso da plataforma, a ausência de alguns recursos audiovisuais na escola dificultava o trabalho com música, *PowerPoint* e vídeo, por exemplo. A escola não possui *Datashow* nem um bom laboratório de informática, os computadores são poucos e antigos. Algumas máquinas não funcionam e outras funcionam parcialmente, com falhas no *mouse* e/ou teclado, por exemplo. Também não há caixas de som ou fones de ouvido, e a Internet é muito lenta. A professora chegou a levar os alunos uma vez ao laboratório de informática, para usar o portal do aluno, mas a precariedade do ambiente tornou o trabalho muito pouco produtivo.

Além disso, as atividades da plataforma, segundo a avaliação da professora, eram difíceis e não significativas. Os próprios alunos perceberam isso, pois, durante um exercício que perguntava “Has Eric ever participated in such competitions?”, uma aluna perguntou à professora “Quem é Eric?”. Embora os exercícios do material pensem a língua a partir das estruturas, os alunos pensam a língua a partir do uso, e a lógica dita que a aluna não teria como saber se Eric participou dessas competições porque não fazia ideia de quem era Eric, tampouco de quais competições se tratava. A professora, na tentativa de responder a inteligentíssima pergunta da aluna, disse: “Pois é, boa pergunta! Não faço a mínima ideia de quem é Eric. Mas o que pede o exercício é que tu marques a alternativa que tem uma resposta gramaticalmente correta”. Apesar de, na prática, os alunos perceberem que um exercício voltado para a gramática não tem muito sentido, a concepção de aprendizagem do material os leva a crer que é preciso saber gramática para aprender inglês, ou seja, fazer exercícios de classificação e nomenclatura com frases descontextualizadas. Essa crença ficou evidente quando os alunos responderam nosso questionário dizendo, por unanimidade, que para saber inglês é preciso saber gramática.

CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO ANALISADO

A turma do nono ano tem apenas quatorze alunos, um número bom para o trabalho com línguas adicionais, pois permite que o

professor entenda “individualmente seus alunos para poder ajudá-los” (SCLIAR-CABRAL, 1991:48). Os alunos estão na faixa etária dos 14 aos 15 anos e têm uma condição socioeconômica favorável à extensão de estudos em cursos de idiomas. Alguns alunos chegaram à escola no ano em questão, mas outros já estavam na escola desde as primeiras séries do ensino fundamental. A maioria teve contato com inglês desde cedo, na própria escola e/ou em cursos de idiomas.

Dos quatorze alunos da turma, doze responderam ao questionário utilizado como instrumento para coleta de dados desta pesquisa (ANEXO 1). Elaboramos também um questionário para os pais (ANEXO 2) e um questionário para a direção da escola (ANEXO 3). A seguir, passamos a apresentar, em forma de tabelas e gráficos, os dados coletados por meio dos questionários, seguidos de uma análise dessas respostas.

Tabela 1– Questionário dos alunos

	Sim	Não	Não respondeu
Atualmente, você estuda em algum cursinho de inglês fora da escola?	03	09	-
Se não, você já estudou inglês fora da escola em outro momento?	05	07	-
Você já viajou para o exterior?	05	07	-
Você acha importante saber inglês?	12	-	-
Você gosta de estudar inglês na escola?	11	01	-
Você gosta de inglês fora da escola?	09	03	-
Você tem boas notas em inglês na escola?	11	-	01
Você acha que para aprender inglês é preciso saber a gramática?	12	-	-

Você acha que o livro didático tem tudo o que você precisa para aprender inglês?	02	10	-
--	----	----	---

A primeira pergunta tinha o intuito de descobrir se os alunos da turma estudam ou estudaram inglês em um contexto fora da escola, como em cursos de idiomas. Dos doze alunos da turma que responderam ao questionário, apenas três estavam fazendo curso de inglês fora da escola no momento da pesquisa, mas outros cinco deles já estudaram inglês antes em um contexto diferente da escola regular. Esse número pode parecer reduzido, um pouco mais de metade da turma, mas é muito superior à imensa maioria das escolas públicas e, possivelmente, de muitas escolas privadas. Além disso, o bom desempenho dos alunos no componente curricular em termos de nota, mesmo daqueles que nunca frequentaram cursos de idiomas, é um indicador de que a escola investe no ensino da língua inglesa desde os primeiros anos do ensino fundamental. Na verdade, a escola dispõe de aulas de inglês e espanhol a partir do primeiro ano¹.

Perguntados se já fizeram alguma viagem ao exterior, cinco alunos responderam afirmativamente; todavia, não há como saber se essas viagens foram a países anglofalantes, pois o instrumento não especificou isso. Como Bagé está localizada próxima a cidades de fronteira com o Uruguai, como Aceguá e Santana do Livramento/Rivera, é possível que os alunos tenham feito menção a uma viagem ao Uruguai, como é costume entre os bageenses, ou a qualquer outro país fronteiriço ou não. Assim, as respostas dos alunos a essa pergunta, por uma falha do próprio instrumento de coleta de dados, não dão indicação alguma sobre o uso da língua inglesa em contextos reais de comunicação fora do Brasil.

Quando perguntados sobre a importância do uso da língua inglesa, os alunos foram unânimes em dizer que consideram importante estudar inglês. Dos doze participantes, onze afirmaram gostar de estudar inglês na escola, e nove disseram gostar de estudar

¹ No entanto, é importante ressaltar que a maioria dos alunos veio de outras escolas e não necessariamente estudaram inglês desde o 1º ano do ensino fundamental. Uma característica comum das turmas da escola é o trânsito por várias instituições.

inglês fora da escola também. Onze alunos afirmaram ter boas notas na disciplina de inglês na escola, e um aluno se absteve de responder. Esses dados indicam que os alunos não apenas creem na relevância da aprendizagem dessa língua, como valorizam a disciplina de inglês na escola e estão satisfeitos com seu rendimento mensurado pelas notas no final de cada bimestre.

No que se refere à importância da gramática para o ensino de língua, os alunos foram unânimes em dizer que para saber inglês é preciso saber gramática, uma concepção fortemente arraigada no material didático. Resta saber como os alunos esperam que seja o ensino de gramática (como veremos a seguir). Apesar de valorizarem o ensino de gramática, apenas dois alunos afirmaram considerar que o livro didático possui tudo o que precisam para saber inglês. A maioria, dez alunos, demonstrou não concordar com a concepção de que o material didático é “completo”. Parece contraditório que os alunos aceitem a importância da gramática e rejeitem o livro justamente voltado para a gramática. Entretanto, levando em consideração as respostas às demais perguntas, percebe-se que esses alunos têm a sensação de que estão aprendendo a língua (e as notas também indicam isso) com o uso de um material dedicado à gramática (portanto, gramática é importante), mas também com acesso a cursos de idiomas (possivelmente baseados em outras metodologias) e recursos externos à sala de aula que a condição socioeconômica da família permite, como Internet e TV a cabo. Portanto, os alunos parecem perceber que a língua inglesa está em muitos lugares, não pertence ao livro didático nem se restringe a ele, mas o foco do material na gramática os convenceu de sua relevância. Como afirma Machado (1996:31), a cristalização de certos percursos, de tanto serem repetidos, “adquirem certa aparência de necessidade lógica”.

Questões semelhantes fizeram parte do questionário aos pais dos alunos. Apenas seis pais responderam, dos doze alunos participantes. Alguns alunos disseram ter se esquecido de entregar o questionário aos pais, outros justificaram que esqueceram o material respondido em casa. Na verdade, o questionário foi entregue aos alunos para que respondessem em casa, eles e os pais, e devolvessem no dia seguinte, mas como poucos alunos trouxeram os questionários respondidos de casa, pedimos que respondessem na hora do intervalo entre as aulas e, com isso, conseguimos coletar dados da maioria dos alunos. No entanto, os dados referentes aos pais não foram tão expressivos quanto os dos alunos, pois apenas a metade do número de pais respondeu. Na tabela a seguir, foram sintetizados os dados coletados com os responsáveis pelos alunos.

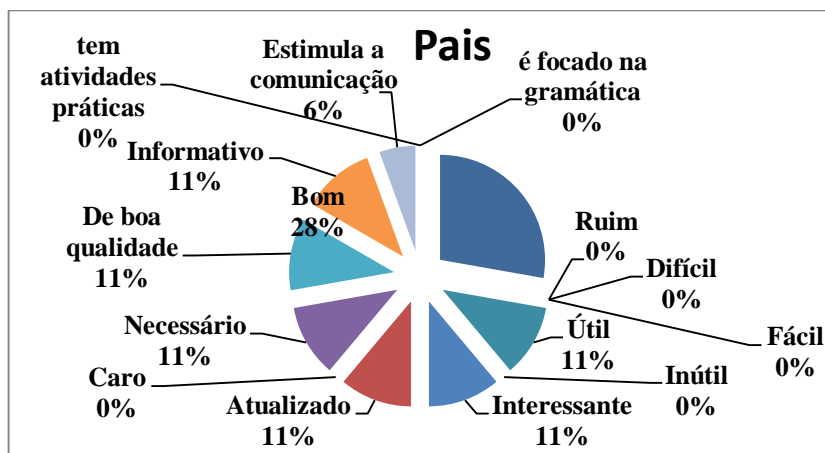
Tabela 2 – Dados coletados com os pais dos alunos.

	Sim	Não	Não respondeu
Você já viajou para o exterior?	02	04	-
Você acha importante saber inglês?	05	-	01
Seu filho gosta de inglês?	06	-	-
Seu filho tem boas notas em inglês na escola?	06	-	-
Você acha que o ensino de inglês na escola do seu filho está sendo realizado adequadamente?	06	-	-

O primeiro item da Tabela 2 tinha o intuito de investigar se os pais dos alunos já fizeram alguma viagem ao exterior, e apenas dois responderam afirmativamente. A proporção de respostas afirmativas nesse caso (duas em seis) não destoa muito da proporção encontrada nas respostas dos alunos para essa mesma pergunta (cinco em doze), mas, assim como no caso dos alunos, o instrumento não especificou se a viagem seria para um país anglofalante ou não.

O segundo item dizia respeito à importância do ensino de língua inglesa, e a maioria dos pais (cinco) afirmou que considera importante, o que é uma resposta previsível, mas os pais foram unânimes em dizer também que seus filhos gostam de inglês e têm boas notas na escola. É possível que essas duas respostas sejam apenas consequência uma da outra – se meu filho tem boas notas, deve ser porque gosta da matéria – ou os pais são realmente observadores do comportamento de seus filhos e usaram pistas como seu interesse por videogames, músicas, etc. Impossível saber. Além disso, os pais creem que o ensino na escola vem sendo realizado adequadamente. Essa resposta também pode ser mera consequência das anteriores – se meu filho tem boas notas, deve ser porque a escola está ensinando direito – ou os pais realmente aprovam o material didático e a metodologia empregada. Para dirimir essa dúvida, as perguntas posteriores do questionário buscaram explorar as crenças dos pais e dos alunos com relação ao ensino. As perguntas referiam-se ao livro didático e à concepção de uma boa aula de inglês. Os gráficos a seguir mostram as respostas.

Gráfico 1 - Crenças dos pais com relação ao livro didático



Fonte: Autoras

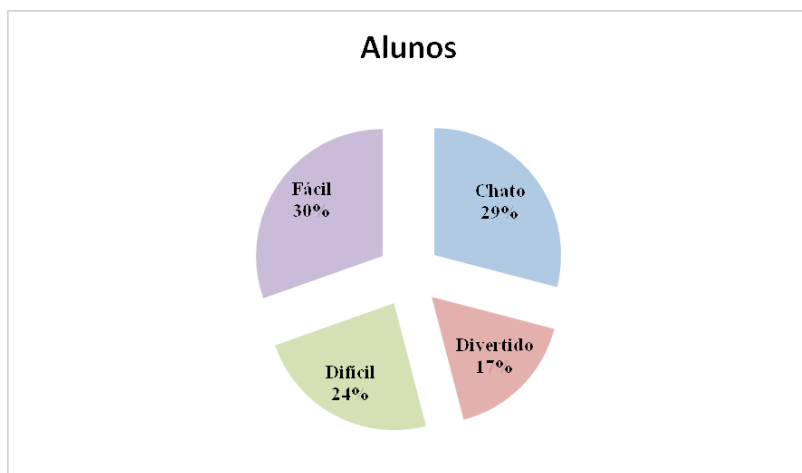
O questionário (ANEXO 2) continha quinze opções, e os pais podiam marcar quantas alternativas quisessem. Como é possível perceber, as características que os pais mais apontaram para o livro didático foram *bom* (28%), seguido de *interessante*, *atualizado*, *informativo*, *necessário*, *útil* e *de boa qualidade* (11%), todas características positivas e um tanto genéricas. Nenhum dos seis pais reclamou do preço do material, embora não se possa considerá-lo muito barato. Isso é mais um indício da boa condição socioeconômica das famílias. Os pais também demonstraram estar satisfeitos com o livro em termos de nível de dificuldade, pois nenhum deles apontou que o material fosse difícil ou fácil. Entretanto, em se tratando de características mais específicas, os pais parecem não conhecer o material muito bem, pois nenhum respondeu que ele seja focado na gramática, embora de fato o seja, nem que tenha atividades práticas, quando, na verdade, tem muitas, apesar de estruturalistas.

As respostas dos pais deixam claro que estão satisfeitos com o material didático utilizado pela escola embora não conheçam realmente a concepção de linguagem e de aprendizagem em que se

baseia. Quando perguntados sobre seu conhecimento de inglês, metade dos pais respondeu que não tinha conhecimento algum, dois disseram saber um pouco, e apenas um disse conhecer bem a língua. Isso tudo, por um lado, demonstra que os pais não são especialistas em educação ou em inglês, nem poderiam, mas pode ser também um indício de que confiam tanto nas decisões da escola que não se interessam em analisar o material escolhido. Esse aparente desinteresse confirma a observação da professora de que poucos pais participam do cotidiano da escola, mesmo quando são convocados para reuniões e/ou entrega de boletins. Até o pagamento das mensalidades da escola é majoritariamente realizado pelos próprios alunos. Essa baixa inserção dos pais no cotidiano global da escola é provavelmente a causa de seu pouco conhecimento do material. Os alunos, por outro lado, utilizam o material diariamente e o conhecem melhor. O gráfico a seguir apresenta as crenças dos alunos com relação ao livro didático.

As respostas dos alunos indicam que a maioria considera o material fácil e chato. Fácil é provavelmente uma característica positiva do ponto de vista dos alunos, mas chato certamente não é. Considerando que o livro foca mais na gramática, chato é uma resposta relativamente previsível, e oposta à crença dos pais, que mencionaram achar o livro interessante – aparentemente, pais e filhos não trocam opiniões sobre o material. O depoimento da professora confirma essa crença dos alunos de que o livro é chato, visto que frequentemente ouvia reclamações dos alunos com relação aos temas abordados nas unidades didáticas. O livro buscava abordar um tema por unidade, mas na maioria das vezes, segundo a professora, o tema não despertava o interesse dos alunos ou não tinha relação com a cultura do contexto local, o que se coaduna com a afirmação de Lajolo (1996:8): “o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor”. Segunda a autora, o professor, “mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe” (LAJOLO, 1996:8).

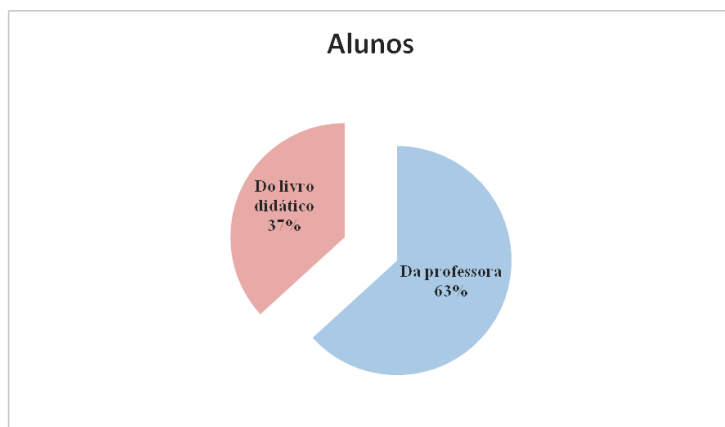
Gráfico 2 - Crenças dos alunos com relação ao livro didático



Fonte: Autoras

Além disso, como o livro abordava um tema por unidade, os alunos se cansavam de ler tanto sobre o mesmo assunto, como no caso de uma unidade inteira tratando de um único filme específico – trailer, sinopse, personagens, etc. Todos os exercícios da unidade tratavam do filme, o qual os alunos não conheciam. A professora procurou contextualizar o trabalho pedindo aos alunos que vissem o trailer do filme em casa (já que a escola não possuía um *Datashow*, o que impossibilitava mostrá-lo à turma), mas o desinteresse dos alunos era notável. Então, ela resolveu fazer uma roda de conversa sobre os gêneros de filmes – comédia, comédia romântica, drama, terror, ação, suspense – e perguntar aos alunos quais eram os seus filmes e atores favoritos. No final da atividade, os alunos criaram sua lista de filmes favoritos (“Movies: My top list”). Segundo a professora, os alunos participaram bastante da aula e o resultado foi muito produtivo. O gráfico a seguir só corrobora a crença dos alunos sobre o livro didático.

Gráfico 3 - Atividades que os alunos gostam mais



Fonte: Autoras

O fato dos alunos gostarem mais das atividades propostas pela professora do que das apresentadas no livro didático se coaduna com a crença de que o livro seria chato. As atividades propostas pela professora fora da apostila tinham como característica principal o foco no desenvolvimento da competência comunicativa e, portanto, baseavam-se nos conhecimentos prévios dos alunos, assim como em assuntos e temas que lhes despertavam interesse. Um exemplo a ser citado é um trabalho solicitado pela docente durante o primeiro bimestre. Segundo a professora, esse trabalho fez parte da avaliação dos alunos e consistia na elaboração de uma situação comunicativa para ser apresentada oralmente. Esse foi um dos primeiros trabalhos avaliativos do ano e os alunos ficaram livres para escolher o contexto de comunicação. A turma foi dividida em dois grupos, e ambos receberam orientação da professora para a elaboração do trabalho. Um dos desafios propostos foi a escrita prévia do texto que seria apresentado oralmente. Os alunos tinham a tarefa de construir os diálogos/discursos. Essa escrita foi considerada como uma atividade comunicativa situada em que houve um desenvolvimento processual dos alunos (escrita, reescrita, revisão).

A partir dos textos dos alunos, alguns aspectos referentes à estrutura da língua, assim como novos vocabulários, foram trabalhados com os alunos. De acordo com a docente, levar os alunos a reescrever e revisar seus próprios textos foi uma atividade cuja intenção era levá-los a refletir sobre a língua e suas (ir)regularidades. Todavia, os grupos demonstraram resistência a essa proposta, pois esperavam que a professora simplesmente marcasse os “erros” no texto com caneta vermelha e acrescentasse ou corrigisse o que estava errado. Os estudantes não achavam necessário reescrever, tampouco passar a limpo. Tais atitudes demonstram uma das crenças dos alunos com relação à escrita na escola: texto é o produto de um evento de escrita; escreve-se uma única vez, e essa é a versão final a ser apresentada para avaliação/correção do professor (e de mais ninguém) para nunca mais ser lido. Tanta resistência por parte dos alunos também pode ser um indício de que o uso sistemático dos livros didáticos na escola tenha condicionado os professores a uma passividade que, conforme Machado (1996:31), “torna um pouco mais difícil a já complexa tarefa da construção da autonomia intelectual dos alunos”.

Porém, apesar da resistência perante a revisão textual, os trabalhos apresentados foram muito bons. Ambos os grupos se engajaram na proposta, os alunos levaram figurinos para a aula, objetos de figuração, fizeram maquiagem, usaram perucas, etc. Enfim, não se preocuparam apenas com o texto, mas construíram todo o contexto de comunicação. Um dos grupos optou por criar um espetáculo de circo e, semanas antes da apresentação, uma aluna já estava negociando com a direção a presença de sua cadelinha para fazer parte do espetáculo.

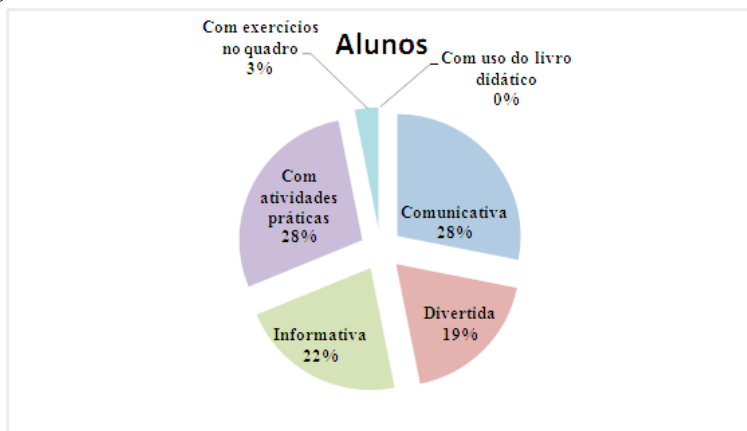
Segundo a professora, foi muito gratificante ver o envolvimento dos alunos com a atividade. Esse trabalho constituiu uma avaliação processual, houve um planejamento, um acompanhamento e um *feedback*, além de um significativo crescimento por parte dos alunos. A professora relata, ainda, que foi muito positivo ver os colegas ajudando uns aos outros, sobretudo os que possuem um conhecimento maior de inglês, ajudando os colegas com dificuldades. Embora alguns estivessem com vergonha de falar,

ainda assim se dirigiram à frente da classe e apresentaram o trabalho, uma vez que a docente buscou tornar esse espaço um ambiente colaborativo de aprendizagem, deixando claro que o mais importante era a participação e empenho e enfatizando sempre a importância de atividades de *speaking* em sala de aula. Além do trabalho descrito acima, a professora costumava fazer variadas atividades com músicas, jogos de memória, palavras cruzadas, caça-palavras, assim como rodas de conversa sobre temas de interesse geral como música, cinema, viagens. No início houve certa resistência dos alunos com as atividades orais de inglês. Segundo a docente, eles afirmavam que ‘não sabiam falar nem o português, como poderiam falar em inglês?’²

O Gráfico 3, portanto, mostra a preferência da maioria dos alunos pelas atividades propostas pela professora, mas essa preferência não parece ter afetado sua confiança no material didático. Quando perguntados a respeito, metade da turma respondeu que confiava mais na professora, e a outra metade confiava mais no material didático. Podemos interpretar essa divisão “meio a meio” como uma confiança em ambos. Ao mesmo tempo em que gostam mais das atividades da professora, os alunos consideram a apostila importante, o que está de acordo com a resposta que deram a respeito da importância da gramática, foco principal do material adotado. Respostas semelhantes foram dadas pelos pais. Metade deles também respondeu que confiava mais na professora, dois confiam mais na apostila, e um não respondeu. O que podemos perceber, tanto sob a perspectiva dos pais quanto dos alunos, é que existe confiança na professora e no material didático, embora os alunos gostem mais das propostas da professora, o que é corroborado ainda pelo gráfico a seguir.

² Essa fala demonstra as atitudes linguísticas dos alunos, os quais afirmam não conhecer a sua própria língua. Tal afirmação, tão comum no dia a dia de sala de aula de língua adicional, esconde por trás a ideia errônea de que a língua é sinônimo de gramática e que, se eu não souber TODAS as regras, eu não sei português. Essas questões são discutidas no livro *Preconceito linguístico*, de Marcos Bagno (1999).

Gráfico 4 - Crenças dos alunos sobre como devem ser as aulas de inglês



Fonte: Autoras

Ainda que os dados indiquem que os alunos também confiam no material didático, ao responder sobre como devem ser as aulas de inglês, nenhum deles marcou a opção “com o uso do livro didático”, o que corrobora a preferência pelas atividades propostas pela professora, confirmando o que diz Lajolo (1996:8): “o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor”. Apenas 3% marcaram a opção “com exercícios no quadro”. Segundo a professora, os alunos não gostam de copiar do quadro e utilizam como argumento o fato de que já possuem apostila com conteúdo e exercícios.

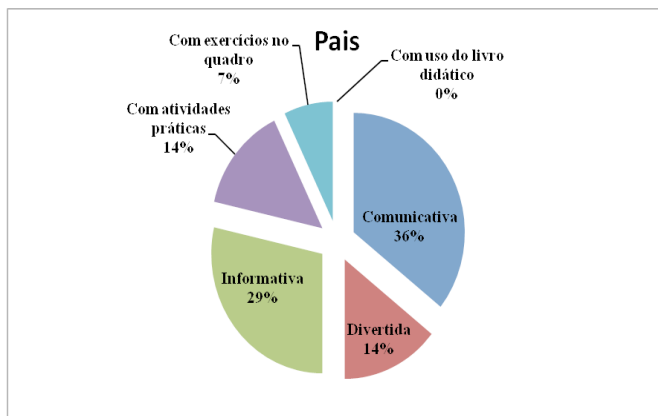
Já as opções “com atividades práticas” (28%), “comunicativa” (28%), “informativa” (22%) e “divertida” (19%) receberam uma boa porcentagem de indicações.³ Se compararmos estes dados com os dados do gráfico anterior, referente às atividades que os alunos gostam mais (as da professora), e com o exemplo

³ Importante lembrar que, conforme pode ser observado no questionário em anexo (ANEXO 1), os alunos podiam marcar três das seis opções apresentadas nessa questão.

supracitado de atividade avaliativa proposta aos alunos, podemos perceber que há de fato a preferência por atividades práticas de comunicação que informem e divirtam ao mesmo tempo, o que não parece combinar com o uso desse material didático, voltado basicamente para a estrutura da língua.

As crenças dos pais não diferem das crenças dos alunos no que se refere ao uso do livro didático (0%), não o consideram como elemento necessário, embora tenham gasto um bom dinheiro adquirindo o material e revelado satisfação com o mesmo (Gráfico 1). Se compararmos esses dados com as informações do Gráfico 4 (crenças dos alunos), perceberemos que houve um pequeno aumento na porcentagem referente às opções “comunicativa” (de 28%, segundo os alunos, para 36%, segundo os pais) e “informativas” (de 22%, conforme os alunos, para 29%, de acordo com os pais). Como consequência, a porcentagem referente às opções “com atividades práticas” (14%) e “divertida” (14%) teve uma pequena redução em comparação com as respostas dos alunos.

Gráfico 5 - Crenças dos pais sobre como devem ser as aulas de inglês

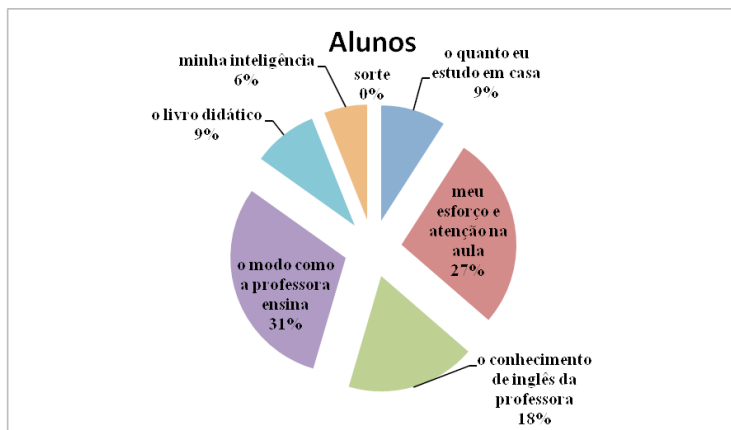


Fonte: Autoras

A opção “com exercício no quadro” foi mais indicada pelos pais (7%) do que pelos alunos⁴ (3%), o que é relativamente previsível tendo em vista que a geração dos pais passou por um sistema educacional diferente do atual, com maior dependência do quadro e menor disponibilidade de recursos tecnológicos tanto na escola quanto na sociedade em geral. Da mesma forma, poder-se-ia explicar a menor incidência da opção “divertida” e a maior incidência da opção “informativa”. Esta é uma característica que sempre se esperou da escola, enquanto aquela é muito mais recente. Talvez os pais não a tenham vivenciado quando eram alunos. Porém, é relevante notar que tanto pais quanto alunos valorizaram a opção “comunicativa” como uma característica positiva para as aulas de inglês. Possivelmente não respondessem da mesma forma em se tratando de língua portuguesa ou outros componentes curriculares, mas a aprendizagem de língua inglesa (e provavelmente de qualquer outra língua adicional) parece já ter garantido sua associação à ideia de “saber falar”, ao invés de apenas “saber ler e escrever”, como se esperava do latim antigamente e das línguas estrangeiras modernas até o início do século passado. Os meios de comunicação de hoje praticamente anularam as distâncias (físicas e temporais) que antes existiam para a comunicação escrita e revolucionaram a comunicação oral quando passaram a transmitir a voz em tempo real a grandes distâncias. Quando pais e alunos demonstram, nas suas respostas ao questionário, crer que a língua inglesa tem um propósito comunicativo, não podemos garantir que estejam se referindo tanto à comunicação oral quanto escrita (é mais provável que se refiram à comunicação oral), mas já se pode considerar um grande passo para a comunidade escolar (da qual pais e alunos fazem parte) no que diz respeito ao entendimento do que deva ser o ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

⁴ Dado referente ao Gráfico 4.

Gráfico 6 - Crenças dos alunos sobre o que influencia o seu aprendizado



Fonte: Autoras

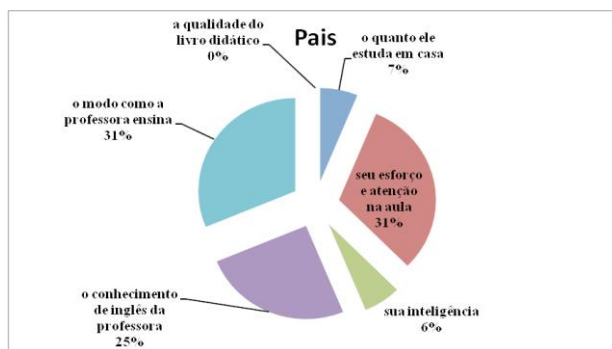
O Gráfico 6 apresenta as respostas dos alunos sobre quais fatores influenciam em seu aprendizado. Em primeiro lugar, é importante perceber que esses sete fatores não são da mesma ordem. Alguns são fatores internos, relativos ao aluno (como inteligência e esforço), e outros são externos, relativos ao contexto (como livro e professora), mas somente dois estão sob controle do aprendiz (estudo em casa e esforço e atenção na aula), os demais dificilmente podem ser alterados por sua vontade.

O gráfico mostra que ninguém respondeu “sorte”, o que indica que os alunos percebem o seu aprendizado com resultante de fatores concretos, não do acaso, que está absolutamente fora de seu controle. Percebe-se também que os alunos têm consciência da importância de seus esforços e da atenção prestada na aula (27%), bem como da dedicação ao estudo em casa (9%), ambos fatores controlados pelo próprio aprendiz (somando 36%). Porém, conforme apontam os dados, os alunos transferem a maior parte da responsabilidade pelo seu aprendizado a fatores externos ou fora de

seu controle. A inteligência (6%), que é um fator interno, mas sobre o qual o aluno não tem controle, somada aos fatores externos “o modo como a professora ensina” (31%), “o conhecimento de inglês da professora” (18%) e “o livro didático” (9%) resultam em 64%. Vê-se ainda que a maior parte desses fatores refere-se à professora (49%), seu conhecimento da língua e metodologia de ensino, enquanto o livro didático ficou com apenas 9%.

Esses resultados apontam, por um lado, para a importância que esses alunos atribuem à professora e às atividades que ela propõe, em oposição às atividades previstas no material didático, como verificado nos Gráficos 2 e 3. Por outro lado, os dados podem estar apontando para a possibilidade de que a professora não tenha tentado, ou não tenha conseguido ainda, convencer os alunos de que são agentes do processo de ensino-aprendizagem, de que têm um papel ativo na sala de aula e de que são responsáveis pelo próprio aprendizado. De qualquer forma, está claro que os alunos acreditam que o modo como a professora ensina e seu conhecimento de inglês são cruciais para o seu processo de aprendizagem. Vale ressaltar ainda que os alunos dão mais valor ao estudo em aula (27%) do que em casa (9%), confirmando novamente a importância da professora, presente somente em aula.

Gráfico 7 - Crenças dos pais quanto aos fatores que mais influenciam o aprendizado de seus filhos



Fonte: Autoras

O Gráfico 7 apresenta dados semelhantes aos do Gráfico 6, a mesma pergunta foi feita aos pais, e as respostas não diferiram muito. Assim como os filhos, os pais também percebem a importância do esforço e da atenção prestada em aula (31%), bem como da dedicação ao estudo em casa (7%), sendo ambos fatores controlados pelo próprio aprendiz (38%, apenas 2 pontos a mais do que as respostas dos alunos). Porém, também como seus filhos, os pais transferem a maior parte da responsabilidade a fatores externos ou fora do controle do aprendiz. A inteligência (6%, mesmo índice apontado pelos alunos), fator interno não controlado, somada aos fatores externos “o modo como a professora ensina” (31%, resultado idêntico ao dos alunos) e “o conhecimento de inglês da professora” (25%, superior ao índice dos alunos, que ficou em 18%) resultam em 62%, apenas 2 pontos abaixo do índice resultante dos alunos (64%). Somando-se apenas os fatores referentes à professora, o índice dos pais ficou em 56%, um pouco acima do que os alunos apontaram (49%). Surpreendentemente, os pais, ao contrário dos alunos, não mencionaram o livro didático, o que novamente contrasta com o nível de satisfação com o material indicado no Gráfico 1, mas se coaduna com o resultado do Gráfico 5, no qual os pais parecem não se importar com a falta de uso do livro didático na sala de aula.

Em suma, está claro que tanto pais quanto alunos creem que o modo como a professora ensina e seu conhecimento de inglês são cruciais para a aprendizagem e muito mais importantes do que o material didático utilizado. Ambos os grupos também dão mais valor ao estudo em aula do que em casa, o que tem implicações para o ensino. Sabendo disso, caberá ao professor fazer valer o tempo de sala de aula, aproveitando-o ao máximo para o desenvolvimento dos alunos, pois a continuação dos estudos em casa não é garantida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta escola particular do interior do Rio Grande do Sul decidiu adotar uma série de materiais didáticos que abarcava quase

todos os componentes curriculares da escola, o que pesou na decisão por utilizá-la. A modernidade tecnológica do material (apostilas, CDs, Internet) e a conveniência de apresentar exercícios práticos no próprio material, diminuindo a necessidade de planejamento de atividades extras e o uso do quadro e do caderno, também devem ter contribuído para essa escolha, embora a diretora da escola não confirme tais hipóteses. Como afirma Machado (1996:31), “parece muito mais fácil entrar em sintonia com um autor que trilha caminhos conhecidos, que [...] não aumenta a carga de trabalho [...], oferecendo, pelo contrário, inúmeras facilidades de cunho supostamente pedagógico”.

Porém, as apostilas de língua inglesa exploravam mais a gramática da língua do que situações comunicativas de uso. A professora, recém formada, convicta de que o ensino da língua deveria ser mais voltado à prática de funções comunicativas do que à memorização de vocabulário e regras gramaticais, quando chegou à escola, não teve escolha. A decisão quanto à adoção do material didático já havia sido tomada e a organização metodológica desse material servia de base para a elaboração do plano de trabalho da disciplina. A professora tentou, então, usar o material o mínimo possível e planejar suas aulas de acordo com suas crenças, com o uso de recursos próprios ou de outras fontes. O resultado desse trabalho apareceu nos questionários respondidos pelos alunos: quatorze adolescentes, entre 14 e 15 anos de idade, oriundos de famílias em boas condições socioeconômicas, muitos estudando (ou tendo estudado) inglês em escolas de idiomas, e com ótimas notas na escola.

Os questionários deixaram claro que os alunos reconhecem a importância de estudar inglês, gostam de aprender essa língua, tanto na escola quanto fora dela, mas creem que para saber inglês é preciso saber gramática, como inspira o material didático adotado. Talvez por isso tenham dito que confiam no material tanto quanto na professora. Entretanto, os questionários apontaram que tanto alunos quanto pais ainda acreditam que o professor é o principal responsável pelo aprendizado do aluno, relegando ao segundo plano o esforço do aluno em aula e o estudo em casa. Os pais só têm elogios ao material adotado, embora demonstrem não conhecê-lo em profundidade, nem

o apontem como elemento necessário à aula de inglês. Os alunos, por outro lado, acham o material predominantemente fácil e chato, e preferem as atividades propostas pela professora, cuja abordagem é mais comunicativa.

Apesar da tentativa da professora de usar o material o mínimo possível, adotando uma metodologia de ensino menos estruturalista e descontextualizada e obtendo, com isso, bons resultados em termos de preferência dos alunos e de desenvolvimento de sua competência comunicativa, essa estratégia tornou-se inviável com o tempo, diante da cobrança por parte dos pais dos alunos, embora suas respostas às perguntas do questionário indicaram justamente o contrário, que não faziam questão do uso do livro didático. Porém, segundo a professora, uma vez que haviam pago pelo material, muitos pais acreditavam que o professor deveria utilizar a apostila em sua totalidade, desenvolvendo atividade por atividade. A escola foi flexível quanto a isso, pelo menos nunca cobrou diretamente que a professora aplicasse todas as atividades da apostila e tampouco proibiu que levasse outros materiais, muito pelo contrário. A professora, então, tentou redimensionar o papel do livro didático, como sugere Machado (1996:31), diminuindo “sua importância relativamente a outros instrumentos didáticos, como o caderno, seu par complementar, e outros materiais, de um amplo espectro que inclui textos paradidáticos, não-didáticos, jornais, revistas, redes informacionais, etc.”. Porém, a professora ficou em uma situação de embate entre opostos, dividida entre a necessidade de solicitar o preenchimento de tabelas com as regras de formação dos verbos regulares, por exemplo, e a vontade de suscitar o uso desses verbos em uma situação comunicativa contextual (com um objetivo, um interlocutor, etc.).

A professora deixou claro que se frustrou com a metodologia de ensino imposta pelo referido material didático. Segundo ela, na fundamentação da obra, são citados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e até Bakhtin, enquanto as atividades são basicamente estruturais⁵. A adoção desse material didático restringia

⁵Percebe-se que há uma evolução desse material se comparado com o publicado na década de 90; no entanto, a editora parece se preocupar mais em acrescentar o referencial teórico indicado pelas diretrizes nacionais e modificar a organização

sua autonomia e a deixava descontente por adotar uma concepção de ensino diferente da que ela estudara durante a graduação e na qual acreditava. Como foi opção da escola adotar as apostilas, a professora não tinha a opção de não utilizar o material, tampouco conseguiu utilizá-lo ao mínimo por muito tempo. A professora sentia que precisava ensinar inglês a partir de uma visão estruturalista de linguagem (por causa do material) e, por essa razão, não achava que seria justo avaliar o desempenho dos alunos a partir de uma abordagem comunicativa. Sua crença era de que a avaliação do aluno deveria se basear nas atividades e competências trabalhadas em aula. Como aquilo em que acreditamos influencia o que fazemos (REVELL, NORMAN, 1997:26), a professora acabou se desestimulando e deixando a escola no segundo semestre de 2012.

As crenças da professora sobre como se deveria ensinar inglês estavam em choque com as concepções nas quais o material didático se baseava. As crenças dos pais a respeito do material (predominantemente positivas) também se opunham às crenças dos alunos (predominantemente negativas). Assim, enquanto diretoria da escola e pais dos alunos aprovavam o material sem conhecê-lo muito bem, professora e alunos (justamente os que usavam o material diariamente) o rejeitavam. Esse caso confirma nosso pressuposto de que há vários agentes da educação na comunidade escolar, alunos, pais, professores, diretores, supervisores e outros, e embora, às vezes, não consigamos determinar o papel de cada um muito claramente, vemos que, mesmo dentro da sala de aula, nem tudo o que acontece é determinado pelas escolhas de professor e alunos. Outros agentes, mesmo não estando presentes na sala de aula, podem determinar grande parte dos acontecimentos mediante, por exemplo, a adoção de um material didático.

Possivelmente, essa história não teria tido o mesmo desfecho se houvesse mais diálogo entre todos esses agentes e mais flexibilidade para conhecer e tentar entender a crença do outro. Se os pais se interessassem mais pelo cotidiano escolar e conversassem

interna dos materiais didáticos, enquanto os “conteúdos” propriamente ditos e os respectivos exercícios permanecem com o foco na estrutura da língua.

mais com os filhos e com a professora, talvez ficassem sabendo o que a professora e os alunos achavam da apostila. Se a professora e a diretora se ouvissem mutuamente de fato, talvez suas crenças pudessem ser modificadas mediante a troca genuína de visões particulares do mundo. Bastaria disposição para observar a realidade objetiva e desprendimento para entendê-la pelos olhos do outro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 3-9.

MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos, quatro pontos. In: *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 30-38.

PUCHTA, Herbert. Creating a learning culture to which students want to belong: the application of Neuro-Linguistic Programming to language teaching. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University, 1999.

REVELL, Jane, NORMAN, Susan. *In your hands: NLP in ELT*. London: Saffire, 1997.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO 1

Questionário para os alunos

1. Atualmente, você estuda em algum cursinho de inglês fora da escola? () *sim* () *não*
2. Se não, você já estudou inglês fora da escola em outro momento? () *sim* () *não*
3. Se já estudou,
 - a) qual foi o curso/escola? _____
 - b) por quanto tempo? _____
4. Você já viajou para o exterior? () *sim* () *não*
5. Você acha importante saber inglês? () *sim* () *não*
6. Você gosta de estudar inglês na escola? () *sim* () *não*
7. Você gosta de inglês fora da escola? () *sim* () *não*
8. Você tem boas notas em inglês na escola? () *sim* () *não*
9. O que você acha do livro didático de inglês usado na escola?
Pode marcar até três:
() *chato* () *divertido* () *difícil* () *fácil* () *útil*
() *inútil*
10. Como você acha que uma boa aula de inglês deveria ser? *Pode marcar até três:*
() *comunicativa* () *divertida* () *que passe informação*
() *com atividades práticas* () *com exercícios no quadro*
() *com uso do livro didático*
11. Você acha que para aprender inglês é preciso saber a gramática? () *sim* () *não*
12. Você acha que o livro didático tem tudo o que você precisa para aprender inglês? () *sim* () *não*
13. Em quem você confia mais? () *na professora* () *no livro didático*
14. De quais atividades você gosta mais? () *da professora* () *do livro didático*
15. O que você acha que influencia no seu aprendizado de inglês?
Pode marcar até três:

- o quanto eu estudo em casa*
- meu esforço e atenção na aula*
- o conhecimento de inglês da professora*
- o modo como a professora ensina*
- o livro didático*
- minha inteligência*
- sorte*

Muito obrigada!

ANEXO 2

Questionário para os pais

1. Você sabe inglês? () *sim* () *não* () *um pouco*
2. Você já viajou para o exterior? () *sim* () *não*
3. Você acha importante saber inglês? () *sim* () *não*
4. Seu filho gosta de inglês? () *sim* () *não*
5. Seu filho tem boas notas em inglês na escola? () *sim* () *não*
6. Você acha que o ensino de inglês na escola do seu filho está sendo realizado adequadamente? () *sim* () *não*
7. Como você acha que uma boa aula de inglês deveria ser? *Pode marcar até três alternativas:*
() *comunicativa* () *divertida* () *informativa* () *com atividades práticas* () *com exercícios no quadro* () *com uso do livro didático*
8. O que você acha do livro didático de inglês usado na escola do seu filho? *Pode marcar várias alternativas:*
() *bom* () *ruim* () *difícil* () *fácil* () *útil*
() *inútil* () *interessante* () *atualizado* () *caro*
() *necessário* () *de boa qualidade* () *informativo*
() *estimula a comunicação* () *tem atividades práticas*
() *é focado na gramática*
9. Em quem você confia mais? () *na professora* () *no livro didático*
10. O que você acha que mais influencia no aprendizado de inglês do seu filho? *Pode marcar até três alternativas:*
() *o quanto ele/ela estuda em casa*
() *seu esforço e atenção na aula*
() *sua inteligência*
() *o conhecimento de inglês da professora*
() *o modo como a professora ensina*
() *a qualidade do livro didático*

Muito obrigada!

ANEXO 3

Questionário para a direção da escola

1. Você sabe inglês? () *sim* () *não* () *um pouco*
2. Você acha importante saber inglês? () *sim* () *não*
3. Você acha que a maioria dos alunos da sua escola gosta de inglês? () *sim* () *não*
4. Você acha que, na medida do possível, o ensino de inglês na sua escola está sendo realizado adequadamente? () *sim* () *não*
5. O que você acha do livro didático de inglês usado na escola?
Pode marcar várias alternativas:
() *difícil* () *fácil* () *útil* () *inútil*
() *interessante* () *atualizado* () *caro* () *necessário*
() *de boa qualidade* () *informativo* () *estimula a comunicação* () *tem atividades práticas* () *é focado na gramática*
6. Você acha que a professora de inglês deve usar o livro didático:
() *em todas as aulas* () *o máximo possível* () *quando achar necessário* () *de vez em quando*
7. Por que a escola adotou o livro didático? E o que os fez decidir por essa série específica?

Muito obrigada

Uma experiência de projeto interdisciplinar de língua inglesa no ensino médio privado

Cintia Pereira dos Santos (UEL)
Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi (UEL)
Telma Gimenez (UEL/CNPq)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A divulgação do IDEB de 2011, em agosto de 2012, acendeu uma luz amarela nos corredores do Ministério da Educação em Brasília. O Ministro Aloisio Mercadante, em comentário na imprensa¹, atribuiu a piora nos índices – em nove estados brasileiros – a um currículo sobrecarregado e professores despreparados ensinando jovens cansados, que estudam à noite. Para ele, a solução seria a educação em tempo integral.

Esse desempenho negativo, avaliado por amostragem, levou, inclusive, a sugestões de que os desempenhos no ENEM seriam melhores indicadores da qualidade de ensino, uma vez que este exame abrange um universo maior de estudantes. Discussões sobre métodos de avaliação de qualidade da educação à parte, o fato é que os problemas enfrentados no ensino médio, “o grande desafio ao sistema educacional”, vêm, de longa data, preocupando educadores e autoridades educacionais. O Parecer CNE/CEB n. 05/2011, por exemplo, aponta que

[...] o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre a educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos de formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. (MEC - CNE, 2011, p. 1).

¹<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/ideb-cai-em-nove-estados-no-ensino-medio>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

O referido Parecer delinea as novas diretrizes curriculares para o ensino médio que culminaram na Resolução CNE/CEB n. 2, publicada no Diário Oficial da União em 31 de janeiro de 2012. Ali se reitera a ideia de um trabalho interdisciplinar, com a proposta de um currículo organizado em torno de áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Operacionalmente, os componentes curriculares que integram a área de linguagens são: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas), Língua Estrangeira moderna, Arte (em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical) e Educação Física. São ainda, obrigatórios: Língua Espanhola (obrigatória a oferta e facultativa para o estudante) e temas a serem tratados transversalmente: educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação ambiental, educação para o trânsito, educação em direitos humanos.

Nota-se, portanto, que o currículo proposto aponta para a necessidade de um trabalho integrado para que todos os seus componentes façam sentido e avancem a formação no ensino médio para alcance dos objetivos sugeridos por aquela Resolução².

Neste capítulo, apresentaremos a experiência de língua inglesa no ensino médio como ilustração do setor privado. Conforme especificado adiante, ESC-PR³ possui características que o aproxima das diretrizes curriculares acima mencionadas e apresenta singularidades alinhadas com reflexões advindas de teorias socioculturais de aprendizagem, ao ter como foco o trabalho em equipe. Diferentemente de muitas escolas que, nesta etapa, buscam apenas preparar os alunos para o vestibular, a preocupação do

² Art. 12 – O currículo do Ensino Médio deve: I- garantir ações que promovam: a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico da transformação da história e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

³ Nome fictício dado à escola de ensino médio objeto deste estudo.

Colégio, de acordo com os documentos que norteiam o currículo da instituição, é com a capacitação de alunos para

[...] escolhas profissionais futuras, entre:

- A possibilidade de profissionalização em nível técnico, concomitante, pela parceria com o SENAI;
- O ingresso no ensino superior, por meio de Concursos Vestibulares, Processos Seletivos Seriadados e ENEM;
- A criação de projetos pessoais próprios, com orientações profissionais e noções de empreendedorismo que permearão todo o desenvolvimento do currículo escolar.

A escolha deste contexto se deve também ao caráter inovador do seu sistema de avaliação e o foco na aprendizagem individual e em equipe. O Colégio ESC-PR nos permite, portanto, compreender um pouco melhor os desafios postos por demandas sociais, educacionais e econômicas, enfrentados por equipes escolares em contexto privado. Como ficará claro, ainda que uma proposta pedagógica apresente elementos inovadores em vários aspectos, as práticas de linguagem e as concepções de ensino-aprendizagem podem aproximar seus resultados aos de escolas que adotam modelos mais convencionais.

Para compor este dossiê, recorremos a documentos oficiais produzidos pela gerência encarregada dessa rede de colégios no Paraná, depoimentos da professora de língua inglesa da unidade de Cambé - PR, e gravações em vídeo de aulas realizadas em 2012.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Colégio ESC-PR, que adotou a metodologia intitulada de *Oficinas de Aprendizagem*, derivou dos objetivos estratégicos do sistema indústria, segundo o qual

[a] educação é uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, seja pelo efeito

direto sobre a melhoria da produtividade – formação de trabalhadores mais eficientes e capital humano qualificado – seja pelo aumento da capacidade do país de absorção e geração de novas tecnologias.

Além dessa motivação empresarial, o documento referido menciona as demandas sociais (“é preciso preparar o educando para a inserção em sociedades cada vez mais complexas e estar preparado para atuar de modo produtivo, inovador, ético e transformador”). Diante dessas demandas e alinhados com as políticas nacionais relativas ao Ensino Médio e ENEM, foi criada uma rede de Colégios ESC-PR no estado do Paraná, destinados a acolher os “filhos de industriários e a comunidade em geral”. Atualmente, existem 41 unidades em todo o estado. A unidade de Cambé foi inaugurada em 2011 e conta atualmente com 210 alunos.

Na sala de aula, o foco é no trabalho em equipe e as atividades são organizadas em torno da resolução de desafios. De acordo com a metodologia adotada, os estudantes escolhem quais oficinas querem cursar no bimestre, sob orientação de professores e pedagogos. Nessas turmas, todas as séries podem conviver, à semelhança das experiências da Escola da Ponte (PACHECO, 2003). Uma primeira inovação, portanto, dos Colégios ESC-PR é o rompimento com a noção de seriação. Convivem no mesmo espaço alunos de diferentes séries. As oficinas são realizadas em equipes de até seis alunos, nas salas de aula, em bibliotecas, laboratórios de ciências ou de informática, ou até mesmo no entorno. A própria cidade pode ser lugar de aprendizagem, de acordo com as orientações oficiais.

De acordo com o documento “Projeto e Identidade”, “o aprendizado se dá pela pesquisa e pela construção das respostas ao desafio, em pelo menos três bibliografias diferentes, a partir das quais os alunos são estimulados a comparar, analisar, sintetizar, relacionar etc.” (p. 39). Cada oficina prevê a leitura de um livro e a assistência de um filme, relacionados ao desafio lançado. Toda oficina se encerra

com uma atividade acadêmica, artística ou cultural. Um simulado, exame similar ao ENEM, é também aplicado ao final de cada oficina.

As *Oficinas de Aprendizagem*, ofertadas bimestralmente, tratam de um desafio comum, que buscam promover a inter e transdisciplinaridade. Por exemplo, a Oficina “Volta ao Mundo” (vide anexo), prevista para o 4º Bimestre e recomendada para alunos de 1ª e 2ª séries, tinha como desafio:

Sabe-se que a cultura de um povo sofre diferentes influências principalmente levando em consideração a facilidade do mundo moderno, onde a qualquer instante pode-se estar em diferentes países com diferentes objetivos. Assim sendo, até que ponto as culturas existentes poderão ser influenciadas?

A partir de desafios como esse, são elaboradas “teias de conteúdos”, conforme pode ser visualizado abaixo em relação ao desafio citado:



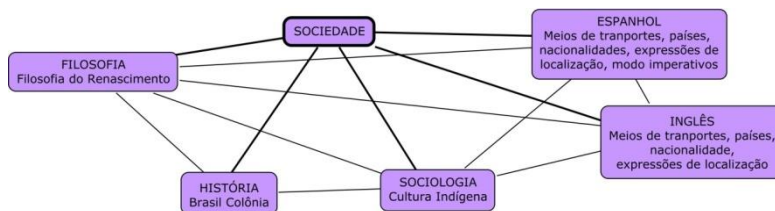


Figura 1: Teia de conteúdos para a Oficina “Volta ao Mundo”.

Neste caso, na disciplina de língua inglesa os conteúdos foram: “meios de transporte, países, nacionalidades, expressões de localização”, colocando-se no eixo “Sociedade”. Essas escolhas denotam um foco no léxico, que, segundo a professora, faz parte das competências e habilidades definidas para essa disciplina. Apesar das ligações apontadas na figura, esses conteúdos podem não estabelecer vinculação ou mesmo promover interligações com outros conteúdos curriculares. Adiante (seção 3) retomaremos esta questão.

Conforme já mencionado, o aluno escolhe qual Oficina quer cursar, o que permite diferentes configurações de grupos ao longo dos três anos do Ensino Médio. A matriz curricular conta com carga horária de 3.167 horas, ou seja, 767 horas a mais que o prescrito pela Resolução CNE/CEB n.2/2012, artigo 14. Com essa carga horária adicional, o Colégio oferece disciplinas diferenciadas, tais como aulas de Psicologia, dois idiomas (Inglês e Espanhol), Desenho Geométrico e Produção Textual, conforme se vê na matriz curricular abaixo:

Áreas do conhecimento	Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série	Total de horas-aula
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua portuguesa e literatura	3	3	3	300
	Artes	2	2	2	200
	Educação física	2	2	2	200
	Subtotal	7	7	7	700

Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Matemática	5	3	3	367
	Física	3	3	3	300
	Química	3	3	3	300
	Biologia	2	2	2	200
	Subtotal	13	11	11	1.167
Ciências humanas e suas tecnologias	História	2	2	2	200
	Geografia	2	2	2	200
	Filosofia	1	1	1	100
	Sociologia	1	1	1	100
	Subtotal	6	6	6	600
Total da BNC		26	24	24	2.467

Parte diversificada	LEM – Inglês	2	2	2	200
	LEM – Espanhol	2	2	2	200
	Psicologia	1	1	1	100
	Produção textual	2	1	1	133
	Desenho Geométrico	2	-	-	67
Total da parte diversificada		9	6	6	700

Matriz curricular

São ainda ofertadas, em contraturno, as disciplinas de Matemática e Produção Textual, na 1ª. Série.

Os professores planejam as 6 oficinas por bimestre em reuniões semanais de 4 horas. Embora algumas oficinas possam ser sugeridas pela gerência de inovações em Curitiba⁴, a maior parte é concebida a partir dos interesses dos alunos e de temas contemporâneos.

Tipicamente, o projeto da *Oficina de Aprendizagem* segue um formulário no qual são especificados aspectos a serem observados por todas as disciplinas:

Campo 1 – Identificação

Campo 2 – Justificativa

Campo 3 – Desafio proposto

Campo 4 – Objetivo geral

Campo 5 – Apontamentos teóricos

⁴ Em 2012 a oficina sugerida e planejada pela gerência foi sobre drogas.

Campo 6 – Competências e habilidades gerais a serem trabalhadas em comum (foco prioritário)

Campo 7 – Teia de Conteúdos

Campo 8 – Atividades em Comum

Campo 8– Atividade de finalização

Campo 9 – Participantes responsáveis pela execução

Exemplos de Oficinas planejadas para o 4º. Bimestre no Colégio de Cambé em 2012 foram: Volta ao Mundo (culturas), Ao Infinito e Além (universo), Encontramão (escolhas e autonomia), Stairway to Heaven – vol. I e II (influência do rock nos jovens).

O planejamento, portanto, é realizado em duas etapas: uma com todos os professores vinculados ao eixo comum (no caso da Figura 1, Sociedade), e outra, individualmente, pelo professor da disciplina. Assim, o planejamento bimestral, que deve ser elaborado pelo professor, é chamado dentro do sistema SESI de "Rota de Desenvolvimento da Oficina dos Saberes". No início de cada bimestre o professor deve elaborar sua Rota, descrevendo cada aula de acordo com o tema da oficina e o desafio proposto. A Rota deve conter:

- Ações de pesquisa e estudo: onde o professor irá descrever as atividades que serão realizadas em sala com os alunos em forma colaborativa, em equipe, e depois o que cada aluno irá desenvolver individualmente durante as atividades.
- Tarefas de casa: os alunos obrigatoriamente devem levar tarefas para casa, podendo ser exercícios extras ou até uma pesquisa que poderá ser utilizada na próxima aula.
- Avaliações: individuais e em equipe. A metodologia exige que o professor aplique 60% de atividades avaliativas em equipe e 40% individuais; devendo elas ter a pontuação em forma de critérios sendo E (excelente) para notas de 91-100, B (bom) de 81-90, S (suficiente) de 61-80 e I (insuficiente) de 0-60.

Na percepção da professora, durante a execução das Rotas, no início houve certa dificuldade para sua elaboração, uma vez que as

aulas devem ser interdisciplinares e também seguir o tema proposto. Assim, a professora levava dias para a realização dos planejamentos, fato que já não ocorre atualmente “devido à atividade ter se tornado um hábito prazeroso diante da independência de poder levar as aulas da maneira que o professor preferir”.

Com a Rota em mãos o professor deve seguir rigorosamente o planejado, pois os conteúdos e forma de execução foram aprovados pela coordenação pedagógica do Colégio.

Com relação à avaliação, são feitos registros com relação a competências cognitivas e relacionais. As competências relacionais derivam de observação pelo professor e autoavaliação pelo aluno e pela própria equipe. O registro do professor é feito no final do primeiro mês e no final de bimestre. O dos alunos é “um momento específico escolhido pelo professor após realização de alguma atividade avaliativa cognitiva que tenha requerido grande trabalho de todos” (Orientações para os registros).

Com relação às competências cognitivas, o professor aplica atividades avaliativas orais ou escritas, sempre que julgar necessário. Essas atividades devem estar previstas na “Rota de Desenvolvimento da Oficina”. Os critérios a serem seguidos são ilustrados no quadro a seguir:

	Competências cognitivas	Competências relacionais
INDIVIDUAL 40% do resultado	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio dos conceitos básicos e fundamentais previstos. • Desenvolvimento das competências e habilidades previstas. • Capacidade de dar solução ao desafio estudado de forma criativa e crítica, 	1º Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Traz material necessário • Organiza-se para realizar as tarefas • Colabora com a equipe • Negocia e contribui com a equipe • Assume responsabilidades • Respeita e é tolerante

	<p>superando o senso comum e empregando os conhecimentos científicos adquiridos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transposição e generalização dos conceitos para novas situações-problema. • Consistência de argumentos e demonstração de conhecimentos adquiridos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza estratégias pessoais para o aprendizado da equipe. <p>2º Momento:</p> <p>Atingidos de forma satisfatória os critérios acima, começar a primar pela qualidade deles, elevando o nível de exigência e, portanto, de excelência. Por exemplo, trazer o material é o mínimo necessário. A qualidade dele, o que o aluno faz com ele, como faz, entre outros, é que será objeto de observação.</p>
<p>EQUIPE 60% do resultado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio dos conceitos básicos e fundamentais previstos. • Desenvolvimento das competências e habilidades previstas. • Capacidade de dar solução ao desafio estudado de forma criativa e crítica, superando o senso comum e empregando os conhecimentos científicos adquiridos. • Transposição e generalização dos conceitos para novas 	<ul style="list-style-type: none"> • Membros agem em sinergia e entusiasmados. • Organizam-se e estabelecem metas comuns. • Trabalham em conjunto estabelecendo estratégias. • Tem clareza de papéis • Partilham responsabilidades • Crescem juntos • Respeitam as regras da equipe • Chegam a um resultado satisfatório

	situações-problema. • Consistência de argumentos e demonstração de conhecimentos adquiridos.	comum. 2º Momento: Atingidos de forma satisfatória os critérios acima, começar a primar pela qualidade deles, elevando o nível de exigência e, portanto, de excelência. Por exemplo, focar na qualidade do que discutem, do que elaboram, do que de fato estão demonstrando e aprendendo, não mais apenas a relação em si.
--	---	---

Crítérios de avaliação

Deste modo, para cada Oficina, os alunos recebem um conceito. Conforme depoimento da professora, de modo geral, os alunos costumam cobrar-se mutuamente e apontar quando algum colega deixa de fazer a tarefa. Os conceitos a serem atribuídos são:

Conceito	Percentual de alcance em relação aos critérios	Descritivo
Excelente	90% ou mais	Atende a todos os critérios, extrapolando o pedido. É aluno de excelência e prima por ela. Trabalha para que não seja simplesmente mais um aluno.
Bom	80%	Atende a todos os critérios, fazendo tudo o que tem que ser feito. Corresponde ao solicitado, mas não chega a surpreender.

Suficiente	70%	Alcança o necessário, atendendo a 70% dos critérios estabelecidos, mas com certo esforço. Alguns critérios não são atendidos a contento, mas não chega a comprometer o aprendizado.
Insuficiente	Menos de 70%	Atende a poucos critérios estabelecidos – menos de 70% deles, e não alcança o previsto – por dificuldade ou por negligência. Terá de refazer.

Conceitos a serem atribuídos. Fonte: Orientações para os registros.

Apresentado o panorama geral do planejamento e avaliação do Colégio, passaremos agora a tratar especificamente da língua inglesa.

LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO ESC-PR DE CAMBÉ

Como já mencionado, dada essa configuração metodológica do Colégio, as aulas de Língua Inglesa são ministradas a partir de uma “Rota de Desenvolvimento da Oficina dos Saberes”. Por exemplo, para a Rota relativa à Oficina “O preço do amanhã” (3º. Bimestre de 2012), o desafio era:

O pagamento de impostos é um dos deveres da cidadania. Todos pagamos para que nossa sociedade tenha condições de construir bens de uso público que elevam a qualidade de vida para todos (LOURES, 2011). No entanto, pagamos altos tributos e não vemos o dinheiro aplicado em serviços públicos de qualidade. Como o Brasil pode custar menos e render mais?

Na definição desse desafio podemos notar mais claramente o modo como os objetivos educacionais se mesclam com a agenda do

setor empresarial. O Presidente da FIEP é textualmente mencionado e na pergunta posta vemos um julgamento de valor com forte conotação ideológica. Embora não nos detenhamos na análise desses aspectos, é importante fazer este registro, pois evidenciam enquadres políticos a serem seguidos por professores.

No planejamento, a professora previu como conteúdos: “breve história do dinheiro, marketing, discurso direto e indireto, adjetivos e advérbios”. Essa definição é feita pela professora, a partir de sua experiência. Embora se trate de um trabalho interdisciplinar, nota-se a preocupação com o ensino de vocabulário. As competências e habilidades (definidas previamente pelo projeto político-pedagógico do Colégio e que se repetem em todas as Rotas) são:

- Identificar o vocabulário em questão dentro de contextos relativos à oficina.
- Utilizar o vocabulário novo de forma escrita e oral de forma contextualizada e dentro dos padrões estruturais da língua inglesa compreendidos até então.
- Ortografia.

Os materiais didáticos são produzidos pela própria professora, embora os alunos possam trazer qualquer livro didático que eventualmente tenham. As salas de aula contam em média com 35 alunos e as aulas de 50 minutos acontecem duas vezes por semana.

Nas seções seguintes apresentaremos a descrição de uma aula realizada no 3º bimestre e outra no 4º bimestre.

Rota: “O Preço do Amanhã”

A aula descrita a seguir foi executada no 3º bimestre. Seu planejamento é reproduzido abaixo:

Uma experiência de projeto interdisciplinar de língua inglesa no ensino médio privado

<p>Campo 2 – DESAFIO DA OFICINA:</p> <p>"O pagamento de impostos é um dos deveres da cidadania. Todos pagamos, para que nossa sociedade tenha condições de construir bens de uso público que elevam a qualidade de vida para todos" (LOURES, 2011). No entanto, pagamos altos tributos e não vemos o dinheiro aplicado em serviços públicos de qualidade. Como o Brasil pode custar menos e render mais?</p>
<p>Campo 3 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – ROTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Breve história do dinheiro, <i>marketing</i> Discurso direto e indireto Adjetivos e advérbios
<p>1ª SEQUÊNCIA/ ROTA:</p> <p>CONTEÚDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Breve história do dinheiro, <i>marketing</i> Discurso direto e indireto Adjetivos e advérbios <p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar o vocabulário em questão dentro de contextos relativos à oficina. Utilizar o vocabulário novo de forma escrita e oral de forma contextualizada e dentro dos padrões estruturais da língua inglesa compreendidos até então. Ortografia

AÇÕES DE PESQUISA E ESTUDO		TAREFAS DE CASA		AVALIAÇÃO	
EQUIPE	INDIVIDUAL	INDIVIDUAL	EQUIPE	INDIVIDUAL	
<p>Haverá a introdução do conteúdo bimestral e discussão geral sobre o tema da oficina onde os deverão buscar o vocabulário focado no tema da oficina através de exercícios de interpretação sobre a corrupção através de trechos de notícias em inglês sobre o tema. Esta atividade será realizada em equipe com contribuição de todos os membros.</p> <p>As equipes receberão um pedaço de papel com exemplos da gramática a ser estudada. Então através de discussão e <i>guesses</i> (o que acham que é) os alunos deverão tomar notas de como</p>	<p>Busca da informação necessária para a resolução das atividades</p> <p>Pesquisa de vocabulário para realização dos exercícios. Participação na discussão das regras do <i>reported speech</i>.</p>	<p>Pesquisar o conteúdo bimestral que será estudado.</p> <p>Trazer um discurso de algum político – português ou inglês (porém em inglês irá facilitar a atividade na próxima aula).</p>			

<p>acham que a gramática funciona – Reported Speech (discurso indireto). Após a discussão as dúvidas serão levantadas e esclarecidas então individualmente cada aluno deverá realizar atividades relacionadas ao reported speech.</p> <p>Através da pesquisa trazida da tarefa – discurso de um político – em equipe os alunos deverão selecionar 10 frases e transformá-las em reported speech. Após este momento individualmente cada aluno deverá se imaginar como sendo um candidato à prefeito então deverá completar uma tabela com o que fará na semana da votação- uma agenda de uma semana completa – nesta semana o candidato poderá fazer coisas</p>	<p>Colaborar com a pesquisa pedida de tarefa para a realização da atividade em equipe. Pesquisa de vocabulário e gramática para a efetivação das atividades.</p>	<p>Pesquisar sobre os usos dos adjetivos em inglês – posição nas frases, etc.</p>	<p>(1) Transformação do discurso do político em reported speech. Critérios: uso do inglês, uso correto da gramática estudada, ortografia compreensível, entrega do discurso original juntamente com a atividade realizada, mínimo de 10 frases.</p>	
<p>repetidas ou não devendo anotar tudo o que faz no dia desde da hora em que acordou. As tabelas deverão ser entregues no fim da aula.</p> <p>Com base na pesquisa feita de tarefa e mais algumas folhas entregues em sala para as equipes, individualmente cada aluno deverá criar uma ficha descritiva de si mesmo utilizando o maior número de adjetivos possíveis em inglês. Após este momento será iniciado a atividade compartilhada com arte, onde em inglês os alunos deverão completar uma tabela descritiva de uma personagem político.</p>	<p>Pesquisa de vocabulário necessário para a realização da atividade.</p>	<p>Pesquisa sobre o uso dos advérbios em inglês.</p>		<p>(1) Criação de um personagem construído a partir da "ficha para criação de personagens". Critérios: preencher adequadamente a ficha usando os adjetivos em inglês e entregá-la juntamente com o trabalho final, adequação ao tema (herói contra os problemas da política brasileira), ortografia compreensível.</p>

<p>As tabelas sobre a rotina do político imaginário de cada aluno será entregue novamente, porém de forma aleatória, para que ninguém receba o que fez. Assim cada aluno deverá criar frase usando os advérbios de frequência sobre a agenda recebida. Então os alunos irão escutar a música Price Tag para realizarem atividades baseadas na música e para ser aberta a discussão sobre o dinheiro e sua história.</p> <p>Entrega da tarefa. Realização da auto-avaliação e finalização.</p>	<p>Buscar vocabulário gramática para a realização da atividade.</p>	<p>Pesquisar 5 figuras e descrevê-las utilizando adjetivos.</p>	<p>(2) Finalização. Critérios: resposta ao desafio, participação, organização, criatividade.</p>	
---	---	---	--	--

Campo 4 – REFERENCIAS DE PESQUISA E ESTUDO:

- www.busyteacher.org
- <http://en.islcollective.com/>
- MURPHY, [Raymond](#). *English Grammar in*, Cambridge University Press
- HUTCHINSON, Tom. *English for Life – Intermediate*. In Oxford University Press., 2009.
- DIAS, [Reinoldes](#) e vários autores. *PRIME – Inglês para o ensino médio*. [Macmillan](#).

Rota de desenvolvimento da oficina “Volta ao Mundo”

Com base nesse planejamento, foram conduzidas atividades gravadas em vídeo, que resultaram no relato descritivo a seguir.

O espaço da sala de aula é amplo, bem conservado e bem iluminado. O desenho das carteiras favorece o arranjo em círculo, em torno de uma mesa sextavada. Os alunos estão agrupados em 4 equipes de 4 ou 5 alunos, conforme se pode ver abaixo:



Figura 2: sala de aula

Utilizando a língua portuguesa, a professora informa aos alunos que farão duas atividades naquele dia. Na aula anterior, havia sido solicitado que os alunos trouxessem um discurso de um político. Nas equipes, os alunos deveriam extrair frases que estivessem no discurso direto e transformarem em discurso indireto. A outra atividade deveria ser feita individualmente e consistia em elaborar uma agenda, como se fossem um político, contendo as atividades de uma semana. A orientação para essa segunda atividade seria dada nas equipes, e não para a sala toda.

A professora faz uma breve retomada do conteúdo, explicando como colocar as frases no discurso indireto. Para eliciar o conhecimento dos alunos, ela lança mão de perguntas como: “*Para fazer o reported speech, tira o will e coloca o quê?*” “*O que o will vira?*” A resposta fornecida por um aluno é utilizada para dar continuidade à explicação: “*Se está no presente, tem que voltar um*” (referindo-se a uma tabela para auxiliar na operação que fora entregue pela professora aos alunos em outra aula). A professora orienta os

alunos a começarem a atividade e diz que irá passar pelos grupos para acompanhar o trabalho.

A professora se senta junto a uma das equipes, composta por meninos e meninas. Todos os alunos haviam trazido o que lhes fora solicitado. Alguns textos estão em português e outros em inglês. Professora elogia: “*Que lindo!*”, extraíndo sorrisos dos alunos. A professora sugere que trabalhem com um dos textos que está em inglês e repete a instrução. Ela pede que utilizem a tabela explicativa de discurso indireto que havia fornecido anteriormente. A professora registra em uma planilha o nome dos alunos que trouxeram a tarefa de casa.

Ainda na equipe, ela orienta para a tarefa seguinte, que deverá ser feita individualmente: elaborar uma agenda, como se fossem um político, contendo as atividades de uma semana. Ela fornece exemplos em inglês: “*I have to talk to the people; I have to go to schools; Desde Monday até Sunday*”. Essa atividade deveria ser entregue ao final daquela aula, e seria retomada na aula seguinte para compor uma avaliação.

Há ruído de conversa pela sala, mas isso não chega a fazer com que tenham que alterar o volume da conversa entre os membros das equipes.

A professora segue para outra equipe, composta exclusivamente de meninos. Diferentemente da outra, ninguém trouxe o que fora solicitado. Um aluno oferece uma justificativa. A professora adapta a atividade, solicitando que criem eles mesmos as frases de um discurso e, posteriormente, transformem-nas em discurso indireto. Como na equipe anterior, orienta para a atividade seguinte, que será feita individualmente.

A professora chama atenção dos “meninos”⁵ por causa da conversa, dizendo que estão extrapolando. Em outro momento, pede a um aluno que guarde o celular, voltando a insistir, minutos mais tarde, para que o faça.

⁵ Termo utilizado pela professora ao se referir aos que estão falando alto.

Na equipe seguinte, a terceira, o mesmo se repete - nenhum dos meninos trouxe a tarefa. Novamente, ela faz uma adaptação e orienta para a outra atividade.

Na quarta equipe, composta apenas de meninas, as alunas apresentam a tarefa solicitada. A professora explica como deve ser feita a atividade, pedindo que consultem a tabela que fora apresentada em outra aula. Uma aluna tem esta tabela colada em seu caderno. A professora pergunta se alguma delas tem um livro, ao que uma delas responde que sim, e então pede que consultem a tabela de verbos que consta do apêndice do livro, para realizar a tarefa.

Retornando à primeira equipe, a professora pergunta se algum deles tem um livro, ao que uma delas responde que sim, e orienta para buscarem o quadro de verbos e usarem “os da segunda coluna”. Um aluno pergunta se é o quadro que foi apresentado em outra “oficina”, e a professora diz que sim. A professora faz junto com os alunos a identificação dos verbos das frases com as quais estavam trabalhando, apontando o tempo verbal em que se encontram, e explicando como ficaria a frase no discurso indireto:

Professora: Aqui, o are, o are é o quê? Verbo to be no presente. Agora vamos aqui, aqui é verbo to be no presente só que esse é no singular. Aqui ó, has proven. Isso daqui é present perfect. Para você colocar no reported speech vai ser Lula Said that he has proven. O has, ele vai para o past perfect, o had, só isso que você vai mudar, entendeu?

Predomina o uso de português em sala de aula. O inglês é utilizado pela professora em alguns termos gramaticais (*reported speech*), em exemplos das estruturas gramaticais que serão empregadas nas atividades, sempre em alternância com o português. Além disso, a professora refere-se a si mesma como “*a teacher*”:

Professora: No reported speech, que a teacher explicou na aula passada, quando tem o will na frase, você tira o will para colocar o quê?

Embora seja designada a mesma tarefa para todos, os alunos trabalham sobre materiais diferentes, com recursos diferentes, em ritmos diferentes. Dicionários, livro didático, anotações no caderno são os recursos que dão apoio à realização das atividades. Livros didáticos variados fazem parte dos recursos que cada equipe pode dispor para consulta, não sendo empregados para realização de exercícios para a turma toda. Há alunos finalizando tarefas que ficaram pendentes de aulas anteriores e outros fazendo a tarefa em pauta. Mesmo assim, o clima é de tranquilidade, sem barulho excessivo.

A interação entre os alunos e entre esses e a professora é amigável e todos se tratam cordialmente. Em sua maior parte, trata-se de interações sobre o que deve ser feito, com pedido e fornecimento de esclarecimentos e, em menor escala, há comentários pessoais relacionados com o tema das atividades. A sistematização dos conteúdos gramaticais é oferecida pela professora quando solicitada pelos alunos, e também quando a professora dá *feedback* a sua produção.

De modo geral, as atividades compreendem trabalho de tradução do português para o inglês daquilo que será utilizado em alguma produção, como a criação da agenda da semana do político; estruturas gramaticais (passar frases do discurso direto para discurso indireto). Enquanto os alunos realizam as atividades, a professora faz registros em suas planilhas, para compor a avaliação do bimestre, conforme explicitado na seção 2.

Rota: “Volta ao Mundo”

Outra aula que exemplifica o modo de atuação da professora e dos alunos no Colégio ESC-PR de Cambé é apresentado por relato da própria professora, tendo como referência a primeira aula da Rota da Oficina “Volta ao Mundo”⁶:

⁶ O planejamento completo para essa Rota encontra-se anexo.

AÇÕES DE PESQUISA E ESTUDO		TAREFAS DE CASA		AVALIAÇÃO	
EQUIPE	INDIVIDUAL	INDIVIDUAL	EQUIPE	INDIVIDUAL	
Haverá a introdução do conteúdo bimestral e discussão geral sobre o tema da oficina através de um texto para discussão sobre o inglês como língua franca em um mundo globalizado; utilizando vocabulários relacionados ao tema.	Busca da informação necessária para a resolução das atividades	Pesquisar o conteúdo bimestral que será estudado.			

Seguindo esta rota, a professora a executou conforme descrito. Inicialmente anotou no quadro o conteúdo bimestral, explicando-o de forma sucinta aos alunos para que os que já estudaram pudessem questionar sobre o que podem pesquisar de modo a acrescentar ao que já conhecem. Os que não estudaram poderiam fazer perguntas para que a pesquisa sobre o conteúdo pudesse ser realizada com clareza.

Assim, o texto indicado na Rota foi entregue às equipes de forma que cada equipe recebeu três textos, que teriam que ser lidos em duplas e então discutidos com a equipe. A discussão foi guiada por perguntas em inglês, pré-elaboradas pela professora, para a busca de vocabulário e conhecimento do tema da oficina, no caso, o inglês como língua global. Apesar de a atividade ser em equipe, individualmente o(as) aluno(as) deveriam buscar a informação necessária para a resolução das atividades, como por exemplo, palavras desconhecidas ou até sentenças incompreensíveis. Neste caso, ele(a) tinha a possibilidade de discutir com a professora para sua compreensão.

Durante a realização desta atividade, a professora sentou-se junto às equipes para que pudesse também discutir o texto com os alunos, sempre o(as) questionando para que pudessem descobrir o que buscam sozinho(as). Caso isso não fosse possível a professora poderia intervir discutindo as informações não encontradas pelos alunos e colaborando na compreensão do texto com a ajuda no vocabulário e interpretação. Este momento foi aproveitado para que a chamada fosse realizada, já que a mesma não pode ser realizada de forma tradicional. A professora pergunta quais alunos(as) da equipe

estão presentes e, caso algum não esteja, questiona se algum membro da equipe sabe o motivo da ausência. Quando isto acontece a professora entra em contato com a coordenação para informar das ausências e assim preparar uma atividade de recuperação de conteúdos para que o(a) aluno(a) a realize na aula seguinte.

Produção dos alunos

A rota de língua inglesa para a oficina *Volta ao Mundo*, foi elaborada com atividades de tipologias diferenciadas, para que o conteúdo pudesse ser discutido e trabalhado de diferentes formas, de acordo com o nível de conhecimento e forma de aprender de cada aluno.

Sendo assim, na primeira atividade avaliativa em equipe na qual os alunos deveriam apresentar de forma oral os pontos turísticos de diferentes países, houve a intervenção da professora para que as equipes não apresentassem países iguais; além disso, para que os alunos não se sentissem inibidos ao falar e participar da apresentação, foi liberada a sua realização em português, porém com a possibilidade do uso oral em inglês de palavras conhecidas pelos alunos. As apresentações foram de forma geral medianas, já que os alunos buscaram copiar as informações da internet, o que os fez dependentes da leitura dessas informações.

Durante outra atividade em equipe, onde eram responsáveis pela criação de panfletos turísticos em inglês, os alunos foram criativos ao elaborá-los no conteúdo e também na forma com a qual dispuseram as informações e buscaram todo seu conteúdo sozinhos, sem a necessidade da intervenção da professora. Assim, a atividade foi reutilizada, na finalização da oficina, onde os alunos montaram estandes de empresas turísticas, distribuindo estes panfletos e os explicando para seus colegas de outras oficinas.

Main data / principais dados

- area / área: 130.395 Km²
- capital / capital: London
- Population / População: 69,76 milhões
- Population density / Densidade de população: 388 hab/Km²
- Nationality / Nacionalidade: English
- Government / Governo: Monarchy
- Parliamentarista



map of england / mapa das Inglaterra

Sightseeing tours / Visita de sua cidade



- Broadway Tower
- Sites Archeológicos
- Canals de Londres
- Palácio de Buckingham
- Trafalgar Square
- Stonehenge
- Big Ben
- Museu de Londres
- Globe Theatre
- Tower Gallery
- Abadia de Westminster
- Casas do Parlamento
- Museu de Casa do Rei Henrique VIII
- Palácio de St. James
- Tower Bridge
- London Eye
- Torre de Londres
- National Gallery
- Hyde Park






London

- Is the capital and largest and most important city in England and the United Kingdom, is one of the most important and influential financial centers of the world, and is a major tourist destination for domestic and foreign visitors.
- É a das capitais e cidades mais grandes e mais importantes de Inglaterra e do Reino Unido, assim de sua cidade financeira mais importantes e influentes do mundo, e é um importante destino turístico para os visitantes nacionais e estrangeiros.


Some interesting facts / Alguns dados interessantes

- The word 'cup' is considered a good example of the culture of England. Tea drinks and bars are typical of English culture. England was the only one to win the World Cup in 1966. The most important rivers in the Thames. The most common surnames in England are: Smith, Jones, Taylor e Brown.
- A palavra 'cup' é considerada um elemento típico da cultura de Inglaterra. Bebidas e bares são típicos da cultura inglesa. Inglaterra foi a única a ganhar o campeonato do mundo de futebol em 1966. O rio mais importante da Inglaterra é o Tamisa. Os sobrenomes mais comuns em Inglaterra são: os apelidos: Smith, Jones, Taylor e Brown.

Alguns: Emanuel M. Pachelbel
Luis Vananda Diavos
Sincius Aposto do
Tullio G. F. H. M.
Tassome Adriano

Alguns: Valsa ao mundo
27/11/22

England...



Inglaterra.

Exemplo de folheto bilíngue produzido pelos alunos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula de língua inglesa do Ensino Médio do Colégio ESC-PR rompe com alguns padrões comumente encontrados na maioria das salas de aula: há um reconhecimento da diversidade, aliado ao incentivo à pluralidade de visões que podem advir das diferentes fontes que os alunos podem consultar, rompendo com a pretensa homogeneidade criada pelo livro didático e pelas tentativas de fazer os alunos lançarem mão de um único recurso didático, e até pela centralidade do professor como fonte de conhecimento.

Há uma preocupação com a responsabilidade do aluno por sua aprendizagem, o que verifica pelo registro de como ele contribui e participa das atividades de sala de aula. Encoraja-se a autonomia, pela indicação de recursos dos quais os alunos podem lançar mão para a resolução das atividades, ao mesmo tempo em que se privilegia o trabalho coletivo. Por outro lado, essa nova cultura de sala de aula gera alguns descompassos com formas de trabalho que poderiam ser revistas a fim de se tornarem mais afinadas com a proposta da escola.

Os alunos demoram a começar a fazer as atividades, sendo necessário que a professora exija constantemente que prossigam com o trabalho. Nas equipes, há alunos com materiais abertos sobre as carteiras, outros sem nada sobre ela. Alguns começam a fazer o que a professora pede, outros ficam apenas olhando. Quando nota que há alunos sem fazer nada, a professora pede que iniciem a atividade individual ou que façam alguma coisa no trabalho da equipe. Parece faltar uma divisão de tarefas mais precisa, a fim de que o trabalho de todos seja relevante para a obtenção do resultado final.

A proposta de trabalho em equipe não está acompanhada de um programa de curso que favoreça as interações na língua-alvo. Como pudemos observar, o uso da língua portuguesa é intenso neste contexto e o foco se dá nos aspectos lexicais e gramaticais da língua inglesa. Aproximando-se das práticas convencionais de um ensino com base em gramática e tradução, a proposta de trabalho interdisciplinar encontra poucos resquícios nas atividades em sala de aula.

Da mesma forma, as produções finais dos alunos revelam uma possível aproximação com a língua espanhola. No entanto, o potencial de interdisciplinaridade latente no desafio de discussão sobre influências culturais não é explorado.

Aprender a colaborar, a trabalhar em equipe, a monitorar progressos e dificuldades e a resolver problemas coletivamente com o apoio de tecnologias de informação e comunicação poderia ser a base para a seleção e organização dos conteúdos não somente de língua inglesa, mas também de disciplinas afins.

REFERÊNCIAS

MEC, CNE. Parecer CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

MEC, CNE. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

PACHECO, J. *Quando eu for grande quero ir à Primavera* – e outras histórias. 2ª Ed. São Paulo, Suplegraf, 2003.

ANEXO

ROTA DE DESENVOLVIMENTO DA OFICINA DOS SABERES - FOCO DA DISCIPLINA DE INGLÊS

Campo 1 – IDENTIFICAÇÃO:

OFICINA: **VOLTA AO MUNDO**

Bimestre: 4º bimestre - Período: 03/010/2012 a **/12/2012

Campo 2 – DESAFIO DA OFICINA:

Sabe-se que a cultura de um povo sofre diferentes influências principalmente levando em consideração a facilidade do mundo moderno, onde a qualquer instante pode-se estar em diferentes países com diferentes objetivos. Assim sendo, até que ponto as culturas existentes poderão ser influenciadas?

Campo 3 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – ROTAS

- Meios de transporte, países e nacionalidades.
- Expressões de lugares
- Futuro incerto – Will

1ª SEQUÊNCIA/ROTA:

CONTEUDOS:

- Meios de transporte, países e nacionalidades.
- Expressões de lugares
- Futuro incerto - will

COMPETENCIAS/HABILIDADES:

- Identificar o vocabulário em questão dentro de contextos relativos à oficina.
- Utilizar o vocabulário novo de forma escrita e oral de forma contextualizada e dentro dos padrões estruturais da língua inglesa compreendidos até então.
- Ortografia

AÇÕES DE PESQUISA E ESTUDO		TAREFAS DE CASA		AVALIAÇÃO	
EQUIPE	INDIVIDUAL	INDIVIDUAL	EQUIPE	INDIVIDUAL	
Haverá a introdução do conteúdo bimestral e discussão geral sobre o tema da oficina através de um texto para discussão sobre o inglês como língua franca em um mundo globalizado; utilizando vocabulários relacionados ao tema.	Busca da informação necessária para a resolução das atividades	Pesquisar o conteúdo bimestral que será estudado.			

<p>Os alunos serão encaminhados à sala de informática para realizarem uma atividade sobre as landmarks – pontos turísticos- ao redor do mundo. A atividade consiste por busca de informações sobre estes pontos. Após este momento em equipe os alunos deverão pesquisar sobre os pontos turísticos de determinados países de acordo com a divisão feita em sala – USA, INGLATERRA, JAPÃO, CANADÁ, ITÁLIA, FRANÇA, AUSTRÁLIA. Durante esta aula as equipes deverão montar a apresentação para a próxima aula.</p> <p>As apresentações da aula anterior serão realizadas.</p>	<p>Pesquisa de vocabulário para realização dos exercícios.</p>	<p>Trazar material necessário para a apresentação da próxima aula.</p> <p>Pesquisar o uso</p>	<p>1) Apresentação dos pontos</p>	
--	--	---	-----------------------------------	--

<p>Após a apresentação os alunos irão assistir a um dos episódios da série – Around the world in 80 ways do History Channel; onde eles deverão tomar notas dos meios de transportes que são utilizados neste episódio.</p> <p>Com a ajuda da pesquisa feita em casa, cada aluno irá escolher os meios de transporte que utilizaria para viajar ao redor do mundo pesquisando no site http://en.wikipedia.org/wiki/Around_the_World_in_80_Ways - onde estão os meios de transportes usados na série assistida na aula anterior.</p>	<p>Colaborar com a pesquisa pedida de tarefa para enriquecer a apresentação.</p> <p>Pesquisa por vocabulário.</p>	<p>do will.</p> <p>Folha de exercícios sobre o will.</p>	<p>turísticos de lugares ao redor do mundo</p> <p>Critérios: uso do inglês, uso de slides, apresentar o maior número de pontos turísticos, dizer o nomes destes lugares em inglês, participação de todos os membros da equipe.</p>	<p>1) Texto sobre a volta ao mundo utilizando meios de transportes diferenciados.</p> <p>Critérios: uso do inglês, vocabulário de transportes, países e nacionalidades, usar o futuro-will, desenhar o mapa de onde passarão, falar um pouco sobre os países que irão</p>
---	---	--	--	---

<p>Individualmente, os alunos deverão criar frases utilizando o will dizendo quais meios de transportes utilizarão e quais países irão.</p> <p>Correção da tarefa. Os alunos irão escutar a música We'll rock you – Queen para aplicar o uso do will também com exercícios extras sobre a música. Cada equipe deverá criar um livro com os países e nacionalidades de diferentes continentes, a pesquisa será feita na informática. O livro deverá conter o vocabulário e a ilustração. Realização da atividade de resgate, onde cada equipe deverá falar sobre os lugares visitados durante a história.</p>	<p>Cooperar com a equipe na atenção ao escutar a música e participar na criação do livro buscando vocabulário e sendo criativo.</p>	<p>Realização de exercícios sobre dar direções.</p>	<p>cruzar.</p> <p>2) Guia turístico. Critérios: usar o inglês, conter o máximo de informações possíveis (horário de ônibus, avião, lugares a serem visitados), utilizar o vocabulário de direções para que a pessoa não se perca.</p>
--	---	---	---

<p>Haverá a correção do exercício e as dúvidas serão sanadas. Então individualmente, os alunos irão a sala de informática e irão pesquisar uma viagem que poderá ser feita a um lugar de interesse deles, então os alunos deverão criar frases utilizando as direções estudadas. Os alunos deverão buscar sites com horários de ônibus, aviões etc do local de destino. Será sorteado entre as equipes países para que criem panfletos turísticos.</p> <p>As equipes irão criar panfletos bilíngues sobre os países pesquisados. Os panfletos devem conter todas as informações</p>	<p>Realizar a atividade buscando as informações e vocabulário.</p>	<p>Pesquisar sobre o país sorteado para a equipe e trazer materiais necessários.</p>	<p>2) Panfleto turístico bilingue. Critérios: usar o inglês e espanhol, conter imagens e o máximo de informações necessárias para um turista.</p> <p>Finalização. Critérios: resposta ao</p>	
---	--	--	--	--

necessárias para um turista. Feedback dos conteúdos. Realização da auto-avaliação.	Colaborar na pesquisa das informações.		desafio, participação, organização, criatividade.	
--	--	--	---	--

Campo 4 – REFERÊNCIAS DE PESQUISA E ESTUDO:

- www.busyteacher.org
- <http://en.islcollective.com/>
- AMOS; PASQUALIN; PRESCHER. *Challenge*. Richmond, 2005.
- MURPHY, Raymond. *English Grammar in use*. Cambridge University Press.
- MARQUES, Amadeu. *Inglês. Série Novo Ensino Médio*, volume único. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- VÁRIOS AUTORES. Anglo, *Coleção Inglês Ensino Médio – Caderno de exercícios 2*. São Paulo: Anglo, 2002.
- RASSOUL, Amini; VIEIRA, Leda de Aguiar. *Get it Ensino Médio – Volume Único*. São Paulo: Ed. Ática, 2008.
- VÁRIOS AUTORES. *Leitura em Língua Inglesa - Uma abordagem instrumental*, 2ª ed. São Paulo: Disal, 2005.

Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas

Valesca B. Irala (UNIPAMPA)

Vilson J. Leffa (UCPEL/CNPq)

INTRODUÇÃO

Uma produção científica *autônoma e nacional* sobre o ensino de línguas em contexto brasileiro é relativamente recente (cf. KLEIMAN & CAVALCANTI, 2007, p. 11), dado que, por muito tempo, os modelos de ensino, as metodologias, os materiais didáticos, as teorias em voga, eram preponderantemente *importados* de países com algum grau de influência econômica e/ou cultural sobre o Brasil, especialmente países de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, mas também a França em um dado momento e a Espanha, já nas últimas décadas. Entretanto, pode-se verificar uma rápida expansão no ensino de línguas, em termos de popularização e ampliação desse ensino, através de sua universalização na educação pública, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ainda em vigor. Como consequência da universalização, surgiram mais cursos de formação de professores, seja nas universidades públicas ou privadas, nas modalidades presencial ou a distância (cf. GALVÁN, ALONSO & TOFFOLI, 2010).

Apesar dessa universalização, percebemos que a produção científica nacional ainda parece presa às ideias importadas de outros contextos, com dificuldades de se integrar plenamente a nossa realidade, contribuindo para a permanência dos velhos problemas. Hoje, por exemplo, essa questão se reatualiza com a implantação do Programa Inglês sem

Fronteiras, voltado ao ensino superior¹, o qual também se encontra em expansão para outras línguas. Programas dessa natureza se vinculam, atualmente, ao modelo de internacionalização que se está buscando implementar nas universidades brasileiras, impactando fortemente nas políticas de ensino de línguas nessas instituições e, conseqüentemente, na produção do conhecimento.

Paralelas às novas demandas, tornam-se recorrentes perguntas como: de que forma se ensinam outras línguas no Brasil na atualidade? O que se espera desse ensino? Quais são suas principais demandas no contexto da escola pública? Que dificuldades se evidenciam? As políticas linguísticas e educacionais em torno do ensino de línguas são pautadas a partir de quais parâmetros? Tais perguntas não podem ser respondidas de forma simplificada ou genérica, dada a diversidade de contextos institucionais, os quais atendem a diferentes normativas de âmbito nacional, estadual, municipal e, de forma mais restrita, institucional, todas regendo o ensino público de forma geral. São essas algumas das perguntas que tentaremos responder neste texto.

ASSENTANDO AS BASES PARA COMPREENDER A LÓGICA DO “POUQUINHO”

Grossman, comentado por Vez (2006, p. 15) no livro *Formación en Didáctica de las lenguas extranjeras*, apresenta quatro eixos epistemológicos de referência, os quais consideramos necessários para o professor de línguas: conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico geral (gestão de sala de aula, currículo, aprendizagem, etc.), conhecimento didático do conteúdo (como compreendem os alunos, quais são as estratégias de ensino, etc.) e conhecimento do contexto (quem é o aluno, qual é a comunidade, qual o bairro, qual a escola, etc.).

¹ Maiores informações sobre o programa podem ser obtidas no site <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>

Sem negar a relevância dos quatro eixos e também afirmando que na grande maioria dos cursos de formação há dominância de algum deles sobre os demais –muitas vezes sem a devida consideração ou avaliação dos resultados a respeito da centralidade desse ou daquele aspecto – consideramos o formato apresentado como limitado do ponto de vista da formação, pois classifica o trabalho do docente de línguas dentro do escopo de uma atividade eminentemente de caráter técnico, com forte aderência a uma visão psicologizada do sujeito, em que questões políticas e ideológicas não têm espaço ou são silenciadas (cf. RAJAGOPALAN, 2006).

Basta observar a maioria dos programas curriculares dos cursos de Letras do país, para constatar a escassez de componentes curriculares que buscam articular o modelo de ensino que encontramos nas escolas (em todas suas contingências) e os aspectos relacionados às políticas linguísticas ou geopolíticas em voga e suas relações históricas; o que, de alguma maneira, além de provocar a sensação de que os problemas enfrentados pelo docente lhes são exclusivos, terminam por reforçar, assim, a lógica da culpabilização, que pode ser reproduzida, nesse sentido, mais ou menos nesses termos: se os alunos não aprendem ou não gostam de línguas, a culpa é do professor ou, apesar de todas as limitações de tempo, espaço e número de alunos, o professor precisa planejar aulas motivadoras e fazer, *sim ou sim*, os alunos gostarem de aprender outras línguas. Constrói-se e se dissemina a imagem de neutralidade e acriticidade da ação pedagógica do professor de línguas, relegando-a ao espaço exclusivamente do lúdico, quando não o do curioso, o do folclórico ou não raras vezes o do supérfluo e, portanto, vista em alguma medida como desnecessária ou até mesmo elitista.

Tais visões vão se solidificando tanto nos espaços institucionais (modelados por uma determinada concepção de sociedade), quanto no dia-a-dia, nas interações produzidas pelo senso-comum e, muitas vezes, alimentadas pelos formadores e pelos docentes das línguas em exercício em diferentes

contextos². Por exemplo, se o professor enfatiza aos alunos que determinadas estruturas ou construções sintáticas serão necessárias quando os mesmos realizarem uma viagem ao exterior e muitos estudantes considerarem que não terão essa oportunidade, estarão eles mesmos produzindo uma auto-exclusão do processo de aprendizagem, embora saibamos que essa reação determinista pode não ser auto-cumprida.

Esse é apenas um exemplo entre muitos que podemos nos apoiar para reafirmar que jamais um conteúdo curricular possa ser considerado neutro no ensino de línguas e que, não raras vezes, tanto na formação quanto na prática docente, muitos conteúdos são rotulados dessa maneira, através da ocultação tanto de quem os recebe quanto de quem os ensina, como uma forma de reforçar o *status quo*, na linha de uma ideologia presente de maneira implacável na sociedade brasileira (porém, poucas vezes dita), conforme crítica apresentada por Leffa (2011): “quem precisa de língua estrangeira são os ricos, e eles vão estudá-la, dentro ou fora da sala de aula³” (cf. LEFFA, 2011, p. 20).

Ou seja, a tomada de consciência sobre essas questões é um ponto central para os docentes de línguas na atualidade. O professor precisa compreender que algumas de suas preocupações que parecem exclusivas de micro-circunstâncias didáticas não estão desvinculadas das situações vivenciadas pelos sujeitos e pelas sociedades fora de sala de aula. Se não compreendemos a dimensão social mais ampla dessas micro-circunstâncias, é porque, especialmente, há uma forma muito peculiar e perversa de sermos engendrados pelo sistema de produção. Não podemos negar que nesse sistema são criados

² Por exemplo, parece evidente que o ensino de línguas que se produz em escolas e institutos privados ecoa na educação básica, seja pública ou privada, como “modelo” de eficiência do que seria ensinar e aprender línguas de “verdade”. Tal imaginário, muitas vezes não comprovado, afeta, em alguma medida, toda a comunidade escolar a respeito da efetividade (e necessidade) do ensino de línguas na escola. Afeta, também, muitos docentes de línguas ainda no país.

³ Pagando um instituto privado ou escola de idiomas por vários anos ou, em alguns casos, além disso, enviando seus filhos para estudar no exterior.

parâmetros de exclusão e inclusão que merecem ser tomados em conta, como por exemplo, a reflexão sobre o foco do ensino de línguas que deve ser utilizado nas escolas de educação básica, presente explicitamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental ainda vigentes:

[N]o Brasil, tomando como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998, p. 20)

Tal afirmação, usada no documento como justificativa para afirmar que a função “social” das línguas no país, nas escolas da educação básica, deva ter ênfase na leitura como objetivo “realizável” e não na comunicação oral, reforça a afirmação anteriormente trazida por Leffa tão presente no nosso cenário. Dessa maneira, também conforme afirma o autor, reitera-se uma condição ainda dominante e caótica de que “muitos professores que são da disciplina (...) têm um diploma que lhes outorga um conhecimento que não possuem” (cf. LEFFA, 2011. p. 21).

Esse ciclo vicioso se autoalimenta e se autojustifica como promessa e como evidência: aqueles com melhor conhecimento das línguas acabam atuando em outras esferas (e com melhores salários), já que são detentores desse “capital simbólico” (BOURDIEU, 1989) tão valorizado no cenário nacional, que pode, diante dessas circunstâncias, ser ainda considerado uma exclusividade de poucos, especialmente no que tange a capacidade de estabelecer uma interação oral fluída, mesmo hoje em que há uma demanda muito mais efetiva nesse sentido, especialmente em função do turismo, do comércio e da imigração internacional. Um exemplo dessa problemática no Brasil foi recentemente divulgado na imprensa, em função da atuação da Polícia Federal, que tem, entre suas atribuições,

regularizar a vida de estrangeiros que chegam ao país e que, diante da falta de conhecimento de línguas por parte de seus profissionais, precisa contar com o auxílio de tradutores e intérpretes voluntários⁴.

Vinhas (2009), com base em outros autores, faz uma análise crítica da condição das línguas apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, realizando um contraste com o que podemos encontrar de fato nas escolas, através da observação dos cadernos dos alunos de língua inglesa de cinco escolas da rede pública da cidade de Pelotas-Rio Grande do Sul. A autora concluiu que o ensino desenvolvido nas escolas investigadas se centrava no conhecimento metalinguístico e que havia um movimento discreto de mudança em relação ao trabalho com a leitura, a compreensão auditiva e a produção textual (escrita), ou seja, a interação oral aparece novamente como uma habilidade apagada da prática de sala de aula, quando, afirmamos, na atualidade, deveria ser prioritária.

A realidade encontrada por Vinhas não é exclusiva do contexto investigado, já que com alguma variação podemos afirmar que são essas as práticas mais comuns ainda desenvolvidas no ensino de línguas na educação formal, mesmo em escolas regulares pertencentes à rede privada. Esse modelo estabelecido de ensino, focado na gramática e sutilmente em alguns casos na leitura, na compreensão auditiva e com algumas atividades simples de escrita é apenas a ponta do *iceberg*. Não seria um exagero afirmar que mesmo as mudanças sutis encontradas pela pesquisadora ainda são raridade em muitas escolas da educação básica. Encontramos, em nossa experiência como formadores, entre alunos ingressantes em Letras recém saídos do Ensino Médio, oriundos de diferentes regiões do país, relatos recorrentes de que suas aulas de línguas na Educação Básica ainda hoje estão focadas meramente na tradução e na metalinguagem gramatical.

⁴ http://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/13/politica/1400012407_244755.html.

Inclusive entre agentes do meio acadêmico tem-se escamoteado a possibilidade de trazer à tona uma discussão mais profunda em torno do argumento de que para promover a função “social” das línguas e a formação do cidadão – expressões tão presentes nos diversos documentos oficiais do Ensino Fundamental e Médio – não seria necessário estabelecer como prioridade o ensino da produção oral, usando como argumento especialmente a quantidade de alunos em sala de aula nesses níveis de ensino (cf. RIO GRANDE DO SUL, 2009). Tal argumento não passa de uma falácia, ou seja, a produção oral deveria ser **sim** prioritária em um ensino verdadeiramente inclusivo de línguas, especialmente levando em conta que a mobilidade de bens e de pessoas na atualidade têm levado ao surgimento de entraves/disputas e oportunidades localmente situados, em que há evidências concretas da necessidade de uso oral das línguas, em uma dimensão talvez muito diferente do que se poderia prever no contexto brasileiro há algumas décadas, quando a Linguística Aplicada começou a instituir projeções sobre o ensino de línguas no país, especialmente em relação ao ensino do inglês.

Compreender essas contingências e ao mesmo tempo posicionar-se nesse lugar de disputa mais amplo, numa espécie de cidadania estendida, que não se dá pela exclusividade de pertencimento a um Estado-nação e pela expressão em apenas única língua, deve ser um dos objetivos principais de uma formação menos restrita para qualquer um no país, mesmo para aqueles que se encontram nos primeiros anos da educação formal e que não terão acesso às escolas privadas de idiomas. Essa é, em nossa visão, uma formação verdadeiramente cidadã, que se contrapõe fortemente à ideologia do “pouquinho” (cf. SANTOS, 2005, p. 162), amplamente expressa em enunciados de estudantes ou professores da Educação Básica a respeito do que cabe à escola no que tange ao ensino de línguas. Tal lógica não se sustenta mais. Não é mais possível contentar-se com o “básico”, restrito, para a maioria, a meia dúzia de palavras isoladas ou expressões formulaicas ou alegóricas nas línguas adicionais.

EXPANDINDO A PROBLEMÁTICA

É evidente que inverter os discursos (às vezes até ingênuos) que permeiam a questão do ensino de línguas não é uma tarefa individual, ou seja, não é sozinho que um professor irá compreender que os dilemas (cf. DORNELLES & IRALA, 2013) do ensino de línguas vão mais além dos já tradicionais questionamentos em torno de qual material didático escolher, sobre como fazer a correção dos erros orais e escritos, como trabalhar as variedades linguísticas em sala de aula sem confundir ou saturar o aluno, como “motivar” os alunos para a aprendizagem da língua e levá-los à autonomia, como realizar um trabalho interdisciplinar, como trabalhar as sutis diferenças entre as duas línguas (no caso do português e do espanhol), como evidenciar os aspectos (inter)culturais, como trabalhar literatura na aula de língua, quais os gêneros do discurso priorizar em cada ano escolar, como inserir as tecnologias digitais no ensino, como avaliar o desempenho dos estudantes, etc. Tais questões, tradicionalmente presentes em qualquer espaço de formação docente (tanto na graduação como na formação continuada) não são menos importantes; porém, não podem ser os únicos e não devem ser tratados de uma forma simplista ou dissociados de outros aspectos que lhes estão afetando de maneira não tão transparente.

Retomando a questão da produção oral, se o professor é formado para compreender o discurso dos Parâmetros Curriculares como uma “verdade” a ser assumida, verá de uma maneira confortável o fato de não trabalhá-la com o aluno (e até mesmo de não usar a língua adicional para dar instruções formais ou comunicar-se com ele). Assim, vai ele próprio alimentando a ideologia auto-excludente do papel das línguas na escola de educação básica. Como formadores de professores, não foram raras às vezes em que observamos a resistência e a incredulidade de futuros professores sobre a possibilidade de utilizarem eles próprios a língua a ser ensinada em sala de aula, alegando que os alunos não a entenderiam ou não gostariam de ouvi-lo falando-a.

Nessa conjuntura, a formação do professor deve ampliar os eixos epistemológicos para além dos quatro apresentados inicialmente, introduzindo o eixo político-ideológico como um motor articulador das questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, de forma que o futuro docente ou docente em formação continuada se dê conta de suas opções didático-metodológicas e possa compreendê-las em um marco mais amplo. Consideramos que esse é um dos caminhos para que o professor volte a ocupar seu lugar como uma autoridade intelectual, não só sensível ao contexto (como muitas teorias pedagógicas vem enfatizando nas últimas décadas, especialmente com atenção à observação e consideração a respeito do contexto do aluno), mas também como agente de mudanças no que tange às desigualdades sociais, aos preconceitos de diferentes naturezas e especialmente como um não-reprodutor dessas desigualdades. A ideologia do “pouquinho” apontada por Santos (2005), que mencionamos anteriormente, é uma forma sutil de reproduzi-las.

Aparentemente esses preceitos inclusivos permeiam grande parte das orientações que são veiculadas oficialmente não só no ensino de línguas no Brasil, mas também para outras disciplinas escolares; entretanto, é preciso dizer que muitos desses conceitos muitas vezes são tratados de maneira banalizada e até superficial nos espaços de formação e também pelos agentes públicos através dos documentos produzidos. Ou seja, o que é, na prática, pensar em questões de cidadania de forma geral e no ensino de línguas, de forma particular?

Irala (2010) apresenta o relato de uma aluna fronteiriça que estudou espanhol na escola durante sete anos (quatro no Ensino Fundamental e três no Ensino Médio). A mesma recorda os embates que havia em sala de aula em função do espanhol apresentado pelas professoras e o vivenciado pelos alunos fora da escola ou até mesmo dentro dela, pela existência de estudantes uruguaios que a frequentavam no Brasil. A aluna menciona a discrepância entre o contexto social vivenciado na região – não explorado pelas professoras da disciplina – no qual o Brasil e o Uruguai se separam apenas por uma avenida – e o ensino de gramática normativa ou de diálogos que

evidenciavam as “*calles de Madrid*”⁵, trabalhados de forma recorrente pelas docentes.

Esse exemplo demonstra a ausência de uma reflexão cidadã na vivência formativa das docentes em questão, de forma a contribuir para a ampliação do fosso entre os sentidos construídos nesse espaço através da formação escolar e os sentidos formados por cada um em suas experiências cotidianas. Ou seja, o desprestígio da cultura local – permeada pela presença constante das duas línguas no plano da oralidade e a condição de bilinguismo⁶ existente na comunidade não possibilitava que as professoras percebessem aquele cenário como um potencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo e identitário dos alunos e sim, não raras vezes, como um problema.

Tanto o modelo de ensino mencionado por Vinhas (2009) quanto esse apresentado (IRALA, 2010) não refletem exceções sobre o variado quadro de ensino de línguas que encontramos nas escolas regulares do país; porém, a grande questão está calcada em como tornar esse professor um agente de mudanças sem negligenciar os outros aspectos da formação que incluem, antes de mais nada, a condição de reconhecer-se (e ser reconhecido) como um cidadão bilíngue, que diante de contextos reais de interação, tanto acadêmicos, cotidianos e em sua própria sala de aula, sinta-se confortável para fazer uso de sua língua não-materna⁷ (cf. BARROS & IRALA, 2012).

Os professores formadores e o currículo do curso de graduação têm um papel fundamental nessa questão, pois geralmente o que é mais comum é assumir que o estudante do curso de Letras precisa ocupar sua formação primeiro com uma série de conceitos teóricos advindos dos Estudos Linguísticos e Literários, discutir os métodos pedagógicos numa perspectiva histórica que aponta como ultrapassadas determinadas

⁵ “calles” é “rua” em português.

⁶ O conceito de bilinguismo aqui adotado é o de Maher (2007).

⁷ Optamos aqui pelo termo não-materna como uma oposição à língua materna, entendida como aquela em que nos sentimos particularmente (e primeiramente) em situação de conforto.

abordagens até hoje presentes nas escolas (sem grandes reflexões sobre o porquê isso ocorre e em que contextos ocorrem), realizar práticas e estágios que normalmente são insuficientes temporalmente para afinar questões de ordem mais específica (tanto linguísticas e discursivas, como de gerenciamento das turmas, a forma como dar instruções para a realização das tarefas e como produzir comandos orais e escritos, etc.) e apenas se houver tempo hábil (ou de forma não obrigatória, através de disciplinas eletivas ou optativas), discutir aspectos gerais que vinculam o ensino de línguas às questões de ordem política e econômica vigentes no país e no mundo. Também, nesse sentido, não são incomuns encontrar nos próprios formadores posturas contrárias a uma visão mais engajada politicamente, por considerá-la imprópria para o ambiente acadêmico, considerado por muitos ainda como o lugar da “neutralidade”, a despeito de tantas discussões epistemológicas contrárias.

Nesse sentido, é possível afirmar que encontramos um “efeito dominó” bastante preocupante na formação dos docentes de línguas de maneira geral: uma formação centrada em aspectos aparentemente “técnicos” do ensino e/ou insuficiente do ponto de vista da formação linguística de um professor efetivamente bilíngue, comprometendo e inviabilizando (ou adiando) qualquer possibilidade de mudança na concepção dominante de que as línguas adicionais são, ainda, para poucos privilegiados.

UM OLHAR ESPECÍFICO PARA A QUESTÃO DO ESPANHOL

Concebe-se o espanhol como “língua vizinha”, não só tomando em conta os aspectos linguísticos possíveis de comparação com o português (não sem deixar de considerar a própria nomeação das duas línguas como grandes abstrações), mas também os aspectos históricos e geográficos que podem ser apontados não só por uma perspectiva eurocêntrica, mas também das relações existentes entre os territórios americanos antes da fixação das fronteiras territoriais e a partir das

vivências dos diferentes povos e línguas que constituíram identitariamente as populações que ocupam um lado ou outro das atuais fronteiras nacionais, como, por exemplo, as etnias indígenas que habitavam (e ainda habitam) o território, formando um cenário rico de experiências e de visões de mundo que se assemelham, chocam-se, complementam-se ou se fundem nos diferentes momentos históricos (cf. FREGA, 2011; RODRIGUEZ & GONZÁLEZ, 2010; LÓPEZ MAZZ & BRACCO, 2010).

Esse olhar, pelo viés das diferentes narrativas histórias, não só deveria estar mais presente na formação do futuro professor, como também deveria ocupar um lugar privilegiado no ensino de espanhol da educação básica em grande parte do território nacional, bem como a questão dos movimentos migratórios mais recentes (no caso de algumas regiões). Esse entrelaçamento das vivências passadas (em alguns casos seculares) e presentes tendem a contribuir para uma aproximação à realidade regional e podem apresentar uma visão menos instrumentalista de ensino de línguas, geralmente construída à mercê de determinações econômicas instáveis, pois, nesse sentido, a língua é tratada como qualquer outro bem de mercado.

O argumento muitas vezes utilizado pelos docentes de que os estudantes devem aprender línguas em função dos mercados e alianças econômicas (como muitas vezes se escutou, no caso de espanhol, que sua aprendizagem era necessária em função da existência do MERCOSUL), fragiliza-se na medida em que há um distanciamento afetivo e real desses estudantes com a implicação a respeito do significado de tais alianças; ou seja, o problema está menos em mencionar esse aspecto como relevante para a aprendizagem do espanhol e mais em possibilitar que realmente o docente e o aluno compreendam que lugar social ocupam localmente em função dessas questões e como podem contribuir para que mudanças sociais efetivas sejam levadas a cabo de forma mais justa e igualitária para a maioria das pessoas em razão dessas alianças. A linguagem, e, concretamente, a condição de “zona de

conforto” em pelo menos mais de uma língua têm um papel considerável nessa visão aqui apresentada.

É preciso dizer, entretanto, que não é apenas assumindo um compromisso social claro com o coletivo, vinculando-o com as questões históricas, econômicas e geográficas pertinentes de uma maneira crítica, que o professor de espanhol terá as condições favoráveis para um ensino de língua de fato significativo. Nesse sentido, ainda precisamos avançar na desfragmentação do ensino há tanto tempo denunciada. Como exemplo, mencionamos as reações e considerações de um professor de Geografia do Ensino Fundamental, o qual, em sala de aula para alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental, teceu comentários pejorativos a respeito do Uruguai, país vizinho mais próximo ao município em que o mesmo atuava como docente. Tais alunos também possuíam em seu currículo obrigatório duas aulas semanais de língua espanhola.

Diante desse fato, as questões são as seguintes: que relação os estudantes fizeram entre o comentário do professor de Geografia e as aulas de língua espanhola ministradas na escola? Teriam as aulas de espanhol contribuído para a promoção de uma contra-argumentação dos alunos às opiniões do docente? Se os conteúdos trabalhados na disciplina de Espanhol pudessem ser conjugados com os trabalhados em Geografia, o professor teceria tais comentários? Esses questionamentos permitem a formulação de outras e variadas indagações, mas servem para evidenciar também que aspectos aparentemente sutis do universo de sala de aula dão conta de nos fazer perceber que a fragmentação na escola e a fragmentação na formação docente funcionam como “venenos” contra um ensino mais qualificado do ponto de vista da compreensão da sociedade, impossibilitando que alunos e professores venham a se tornar reais agentes de mudança.

UM OLHAR ESPECÍFICO PARA A QUESTÃO DO INGLÊS

De Lima (2011) organizou em 2011 uma obra coletiva na qual diversos especialistas/formadores da área de Língua Inglesa do país produziram suas reflexões em torno da seguinte pergunta: inglês em escolas públicas (não) funciona? Aqui, reformulamos a pergunta de maneira a problematizar dois imaginários (cf. IRALA, 2007) centrais que circulam em torno da língua inglesa no Brasil, apontados por Rajagopalan (2005, p. 140-141), para além da questão da educação básica, mas presentes, de alguma maneira, também nesse cenário: ou registra-se uma “rejeição sumária do inglês” ou uma “aceitação resignada do avanço do inglês”.

Ambos imaginários, construídos com base em questões geopolíticas, não passam ilesos nas relações estabelecidas nos espaços educacionais, tanto no ensino básico quanto no ensino superior e também contribuem para pautar, de alguma maneira, os parâmetros metodológicos e procedimentais no ensino dessa língua nesses espaços, mesmo sem que seus agentes se deem conta desse aspecto. Entretanto, não raras vezes, essa relação que é inerente à inserção dessa língua no currículo escolar, é apagada em prol de uma visão que se estabelece como a única válida ou “útil” no espectro das línguas adicionais, escamoteando que a construção curricular supostamenteneutra ou alheia a qualquer questão geopolítica, de fato não o é.

Podemos exemplificar, , nesse sentido, a adoção acrítica e cada vez mais difundida, em muitos estabelecimentos de ensino brasileiros, dos parâmetros estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001), produzido pelo Conselho de Europa para a realidade daquele continente e não para a realidade brasileira. O documento foi publicado em diversas línguas europeias no início dos anos 2000 e, desde então, suas orientações têm norteado as publicações de materiais didáticos, planejamento e organização de cursos no ensino de línguas em diversos outros países não-europeus, como, por exemplo, no Brasil. A disseminação dos parâmetros desse documento demonstra, ainda, o quanto o “conhecimento estrangeiro” permanece sobrepondo-se ao

“conhecimento local” (GIMENEZ & MATEUS, 2005) nas questões de ensino de línguas, apesar da extensa produção científica nacional brasileira existente, especialmente voltada ao ensino de inglês.

Defendemos que o “funcionamento do ensino” do inglês, como de qualquer outra língua, precisa estar articulado no espaço escolar com o ensino de outras disciplinas, como História, Artes, Sociologia, Geografia, etc., como também apontamos anteriormente no ensino de Espanhol. Conhecer, elucidar, tomar partido sobre o impacto social da aprendizagem de línguas de uma forma não ingênua pode contribuir para o empoderamento (HOROCHOVSKI & MEIRELLES, 2007) de discentes e docentes em todos os níveis, no sentido de avançar na compreensão do que significa fazer “funcionar” o ensino, tomando essas ou aquelas decisões, aceitando ou rejeitando esse ou aquele discurso, essa ou aquela prática, esse ou aquele procedimento, os quais, em geral, nunca serão meramente pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos aqui articular questões pertinentes para a formação e atuação docente de professores de línguas adicionais no Brasil. Mencionamos alguns desafios que marcam a diversidade de concepções a respeito do que deve saber um professor de línguas na atualidade e como as instituições formadoras lidam normalmente com essas questões nos currículos dos cursos de graduação.

Afirmamos que os aspectos de ordem histórica, geográfica e política devem, com urgência, fazer-se mais presentes na formação do futuro docente (e também em sua formação continuada), para efeito de dar protagonismo a esses aspectos, como forma de pensar um lugar legítimo criado e recriado constantemente para as línguas no espaço escolar. É necessário ir além de pretensões imediatas vinculadas aos desígnios do mercado, porém sem negligenciá-los como condutores das políticas que nos afetam a todos, tanto no

exercício da profissão de professor, quanto na vida doméstica, em nossa inevitável condição de consumidores (como somos predominantemente percebidos na atualidade, onde se reforça uma postura individualista) e de cidadãos (como agentes em prol de uma coletividade mais justa)⁸.

Uma atenção mais detalhada numa formação dessa natureza – em que professor e aluno possa(m) perceber-se como agentes de mudança, evitando preconceitos contra países, pessoas, concepções de mundo, denunciando e combatendo desigualdades de todas as naturezas – não deve estar presente apenas no discurso de todos os documentos que regem a educação no país, mas sim construir-se como uma tentativa iniciada pela própria reformulação e revisão crítica dos currículos de todos os níveis de ensino e também das práticas vivenciadas nos cursos de licenciatura em Letras. Às vezes, mesmo práticas que se autodenominam inclusivas, são, de alguma maneira, as mais excludentes, como é o caso da falta de condições humanas e materiais de funcionamento de diversos cursos de formação de professores (e de outros profissionais de nível superior) em diversas instituições do país, as quais formam anualmente centenas de pessoas com formação teórico-prática precária e nenhuma criticidade sobre sua própria condição e, muito menos, sobre a sociedade e suas contingências. Operam, nesse sentido, como verdadeiras “fábricas de diplomas”.

Também há necessidade de os docentes universitários compreenderem que a visão fragmentada dos cursos e a falta de clareza de como concretamente formar professores de língua com reais condições de ocupar a posição de autoridade intelectual em suas salas de aula, têm sido, há anos, uma demanda mais do que urgente. Perguntas como “estamos produzindo ou denunciando desigualdades? A que ideologias nos vinculamos em nossas práticas formativas (pedagógicas)?” merecem, antes de mais nada, serem amplamente respondidas com total clareza por nós, docentes universitários formadores e

⁸ Nota-se aqui a tensão entre ambas as posições, as quais devem ser trazidas à tona e trabalhadas ao longo da formação.

também pelos professores da educação básica, em seus respectivos âmbitos de atuação.

REFERÊNCIAS

- ANEP. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo: Consejo Directivo Central, 2008.
- ARNOUX, E. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, A. & CASTELA, G. (orgs.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011.
- BARROS, E. & IRALA, V. Entre el lugar de la resistencia y el lugar del aprendizaje: “professora, tú pode falar português?”. In: CARVALHO, T. (org.). *Espanhol e ensino: relatos de pesquisa*. Mossoró: UERN, 2012. p. 59-68.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- CONSELHO DE EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.
- DE LIMA, D. (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- DORNELLES, C. & IRALA, V. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: REICHMANN, C. (org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-38.
- FREGA, A. (coord.). *Historia regional e independencia del Uruguay*. Montevideu: Banda Oriental, 2011.
- IRALA, V.; Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: BARROS, C. & COSTA, E. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.

IRALA, V. B. La lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra. In: CAVALHEIRO, A.; _____. *O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço*. 1. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 101-194.

GALVÁN, C; ALONSO, M.C. & TOFFOLI, T. *O espanhol no ensino universitário brasileiro*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

GIL, G. & VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T.; MATEUS, E. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o Programa Paraná ELT. In: _____.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

KLEIMAN, A. & CAVALCANTI, M. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: _____. (orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: DE LIMA, D. (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LÓPEZ MAZZ, J. & BRACCO, D. *Minuanos*. Montevideu: Lunardi y Risso, 2010.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. & BORTONI-RICARDO, S. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HOROCHOVSKI, R.; MEIRELLES, G. *Problematizando o conceito de empoderamento*. Anais do II Seminário Nacional Movimentos

Sociais, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil. Disponível em: http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf. Acesso em: 21 mai 2014.

RAJAGOPALAN, R. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & _____(orgs.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

RAJAGOPALAN, R. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K. & SCHEYERL, D (orgs.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. *Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 1 v.

RODRÍGUEZ, S. & GONZÁLEZ, R. *En busca de los orígenes perdidos*. Montevideú: Planeta, 2010.

SANTOS, L. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá: UFMT, 2005.

STURZA, E. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura (SBPC)*, São Paulo, p. 47-50, 2005.

VEZ, J. M. *Formación en didácticas de las lenguas extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens, 2006.

VINHAS, L. I. Um estudo de caso sobre o ensino de língua estrangeira: contrastando lei, teoria e prática. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 12, p. 227-252, 2009.