COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO

Língua Inglesa

Mariangela Braga Norte
Klaus Schlünzen Junior
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
(Organizadores)

Acessibilidade: Audiodescrição

Língua Inglesa

COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO

VOLUME 4

Língua Inglesa

COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO

VOLUME 4

ORGANIZADORES

Mariangela Braga Norte
Klaus Schlünzen Junior
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

AUTORES

Rozana Aparecida Lopes Messias
Mariângela Braga Norte
Jorge Augusto Lopes
Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Maria do Rosário Gomes Lima da Silva
Melissa Alves Baffi-Bonvino
Suzi M. Spatti Cavalari

GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO

unesp

nead Núcleo de Educação a Distância

CULTURA ACADÊMICA Editora

© BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Pró-Reitoria de Pós-Graduação – UNESP
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br

NEaD – Núcleo de Educação a Distância – UNESP
Rua Dom Luís Lasagna, 400 - Ipiranga
CEP 04266-030 - São Paulo/SP
Tel.: (11) 2274-4191
www.unesp.br/nead/

L755

Língua inglesa [recurso eletrônico] / Mariangela Braga Norte, Klaus Schlünzen Junior [e] Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista : Núcleo de Educação a Distância, [2013]. – (Coleção Temas de Formação; v. 4)

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Acesso em: www.acervodigital.unesp.br
Textos provenientes do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor)

Resumo: Trata de aperfeiçoamento da formação em Língua Inglesa de docentes da rede pública estadual de ensino para ministrarem a disciplina no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
Acessibilidade: Audiodescrição
ISBN

1. Língua Inglesa – Estudo e Ensino. 2. Professores – Educação Continuada. I. Norte, Mariangela Braga. II. Schlünzen Junior, Klaus. III. Schlünzen, Elisa Tome Moriya. IV. Universidade Estadual Paulista. Núcleo de Educação a Distância da Unesp.

CDD 420.7

Todos os direitos reservados. De acordo a Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610/1998).

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Luiz Carlos Quadreli

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor
Julio Cezar Durigan

Vice-Reitora
Marilza Vieira Cunha Rudge

Chefe de Gabinete
Roberval Daiton Vieira

Pró-Reitor de Graduação
Laurence Duarte Colvara

Pró-Reitor de Pós-Graduação
Eduardo Kokubun

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-Reitor de Administração
Carlos Antonio Gamero

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP

Diretor-Presidente
Edivaldo Domingues Velini

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP - NEaD

Coordenador
Klaus Schlünzen Junior

Coordenação Acadêmica - Redefor
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Administração NEaD
Jessica Papp
João Menezes Mussolini
Sueli Maiellaro Fernandes

Equipe de Design Gráfico
André Ribeiro Buika
Luciano Nunes Malheiro

Equipe de Comunicação
Dalner Palomo
Roberto Rodrigues Francisco
Rodolfo Paganelli Jaquetto
Sofia Dias
Soraia Marino Salum

Equipe de Design Instrucional (DI)
Fabiana Aparecida Rodrigues
Lia Tiemi Hiratomi
Márcia Debieux
Marcos Leonel de Souza

Edição e Catalogação de Materiais
Antônio Netto Júnior
Frederico Ventura

Equipe de Webdesign
Ariel Tadami Siena Hirata
Elisandra André Maranhe
Erik Rafael Alves Ferreira

Grupo de Tecnologia da Informação
Pierre Archag Iskenderian
André Luís Rodrigues Ferreira
Fernando Paraíso Ciarallo
Guilherme de Andrade Lemeszenski
Marcos Roberto Greiner
Pedro Cássio Bissetti
Renê Gomes Beato

Secretaria
Patrícia Porto
Suellen Araújo
Vera Reis
Aline Gama Gomes
Rebeca Naves dos Reis
Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Ir para o sumário

Apresentação

Os materiais didáticos reunidos neste livro referem-se aos conteúdos das disciplinas dos cursos de especialização a distância oferecidos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) a educadores do Ensino Fundamental II e Médio da rede estadual de São Paulo, no âmbito do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor).

Elaborado sob a responsabilidade de docentes doutores da Unesp, com a devida consideração do projeto pedagógico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seesp) e fecunda colaboração da equipe pedagógica da Escola de Formação de Professores "Paulo Renato Costa Souza", o conjunto destes materiais didáticos evidenciou-se suficientemente amplo, rico, e capaz de fomentar a construção e a implementação de projetos pedagógicos próprios e diferenciados em escolas da rede pública.

Agora, o ciclo se completa: disciplinas aprimoradas em avaliação formativa nas duas edições concluídas do curso têm seus conteúdos estruturados no formato e-book, para consulta

Ir para o sumário

e *download* gratuito, com recursos de acessibilidade como libras e audiodescrição.

Com esta última iniciativa, a Unesp demonstra uma vez mais seu compromisso de sempre: democratizar o acesso aos produtos intelectuais gerados em suas atividades, em prol da educação no Brasil.

Às equipes da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, do Núcleo de Educação a Distância, da Fundação para o Desenvolvimento da Unesp e da Fundação para o Vestibular da Unesp, bem como aos docentes unespianos engajados no Programa Redefor, o meu reconhecimento pelo competente trabalho. Não posso deixar de destacar, também, outros fundamentais atores que contribuíram para transformar a ideia do curso em realidade: os orientadores pedagógicos e especialistas em EaD especialmente contratados.

Colocamos este e-book à disposição da comunidade, no cumprimento de nossa missão institucional de gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício pleno da cidadania.

Marilza Vieira Cunha Rudge

Vice-Reitora
Coordenadora Geral dos Cursos – Redefor-Unesp

Sumário

Apresentação 6

Prefácio 11

Parte I – Abordagens, métodos e perspectivas sociointeracionistas no ensino de língua estrangeira

1. Abordagem, método e técnicas no âmbito dos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira 17
2. Teorias de aquisição da linguagem: implicações no ensino de língua estrangeira 32
3. Perspectiva sociointeracionista: implicações para o ensino de língua estrangeira 50

Referências Bibliográficas 67

Parte II – Múltiplas linguagens e gêneros discursivos

4. Múltiplas linguagens e letramento: concepção e implicações para o ensino de língua estrangeira 74
5. Discurso: considerações e relevância para o ensino de língua estrangeira 84
6. Gêneros discursivos: um pilar para o ensino de língua estrangeira 92

Referências Bibliográficas 119

Parte III – Leitura

7. Pressupostos teóricos da leitura 124
8. Níveis e estratégias de leitura 142
9. E stratégias específicas de vocabulário e a gramática na compreensão de textos 153
10. Estruturas gramaticais 159

Referências bibliográficas 171

Parte IV – Escrita

11. Escrita: produto e processo 202
12. Ensino/aprendizagem da escrita em língua estrangeira 208
13. Língua em uso 220

Referências bibliográficas 224

Parte V – Compreensão e produção oral

14. Oral communication 234
15. Pronunciation 244
16. Intonation 248

Referências Bibliográficas 251

Parte VI – Tecnologias da informação e comunicação aplicadas à língua estrangeira

17. TIC: concepções no ensino/aprendizagem de línguas 262
18. O computador como instrumento no ensino de línguas 275
19. Materiais didático-pedagógicos da web para o ensino/aprendizagem de língua inglesa 293
Referências bibliográficas 308

Parte VII – Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos

20. Pesquisa e prática docente no contexto escolar 317
21. Metodologia: pressupostos teóricos 336
22. A organização do trabalho científico: normas técnicas 348
Referências bibliográficas 369

Parte VIII – Pesquisas do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira: tendências e perspectivas

23. Foco na aprendizagem 373
24. Foco no ensino 393
25. Foco na formação 415
Referências bibliográficas 430

Créditos das imagens 444

Ir para o sumário

Prefácio

A língua proporciona a comunicação e a intermediação entre o indivíduo e o mundo e, portanto, é muito mais do que simples palavras e expressões estruturadas por regras gramaticais, usadas por um povo. A língua está intrinsecamente ligada a fatores sociais, culturais, religiosos, históricos e políticos de uma nação.

Aprender uma Língua Estrangeira (LE) é uma das maneiras de ampliar as possibilidades de visão de mundo, de conhecer diferentes culturas, e de estabelecer relações e conexões internacionais. A LE permite o acesso autônomo do indivíduo à ciência, tecnologia, economia, política, educação e cultura de outros povos. É, também, um instrumento de ascensão profissional, intelectual e social.

A língua inglesa, particularmente, teve grande penetração no mundo desde o século XIX, e, paulatinamente, foi se transformando em um idioma de comunicação internacional, potencializando ainda mais a comunicação global em áreas como a educação, os negócios e as mídias – sobretudo por meio da internet. Em nosso cotidiano, passamos a lê-la e ouvi-la nas discussões políticas internacionais, viagens, vida acadêmica,

comércio e em diferentes expressões culturais (música, literatura, cinema). A presença marcante da língua inglesa em nosso dia a dia faz com que muitas pessoas cultivem uma forte motivação em aprendê-la.

O primeiro manual para o ensino de inglês como Língua Estrangeira de que se tem notícia foi escrito em 1483, pelo diplomata e mercador William Caxton, para satisfazer as necessidades comerciais da Coroa Britânica. Alguns anos depois, em 1498, Wynkyn de Worde, assistente de Caxton, produziu um manual bilíngue intitulado (em inglês arcaico) A Lytell Treatise for to Lerne Englisshe and Frensshe [Um pequeno tratado para aprender inglês e francês, em tradução livre]. Na falta de uma descrição gramatical das línguas vernáculas, os primeiros materiais didáticos eram baseados em textos e diálogos, apresentando fatos e eventos do cotidiano.

O interesse em aprender essa língua cresceu lenta e continuamente ao longo dos séculos XVII e XVIII. Com isso, as gramáticas, dicionários e manuais de ensino de língua inglesa passaram a ser mais requisitados em todo o mundo. No século XVIII, os estudos filológicos começam a se desenvolver e as línguas modernas passam a ser ensinadas em escolas europeias.

No século XIX, podemos identificar três etapas em relação ao ensino de LE. Na primeira (início do século), acontece uma lenta incorporação das LEs no currículo das escolas secundárias; na segunda (por volta dos anos 1850), surge o ensino utilitário em decorrência da aproximação das nações europeias, no qual as pessoas tinham interesses e necessidades práticas em aprender línguas. O terceiro momento ocorre a partir de 1880 e está relacionado à história da Reforma, que impulsionou a linguística e a fonética. Em 1886, surge o Alfabeto Fonético Internacional (International Phonetic Alphabet – IPA).

Na primeira metade do século XIX, o ensino de LE surge como profissão autônoma. Nesse período, o ensino de línguas

Ir para o sumário

clássicas como o latim e o grego se tornou modelo para o ensino de línguas modernas.

Já no século XX, mais precisamente na década de 1940, linguistas norte-americanos como Charles Fries e outros encarregados do desenvolvimento de manuais de ensino de inglês para estrangeiros reconheciam o estudo da estrutura da língua como parte fundamental para o ensino do idioma. No início dos anos 1970, a linguística estrutural já era alvo de críticas e novos paradigmas surgiam; o mesmo acontecia com as teorias behavioristas, que eram questionadas pela Psicologia Cognitiva.

O sociolinguista Dell Hymes (1966 apud Canale; Swain, 1980) propõe a etnografia da comunicação, cujo objetivo era a substituição da competência linguística pela comunicativa. Para Hymes, havia regras gramaticais que seriam inúteis sem as regras de uso da linguagem. Ele afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem competências de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico (Canale; Swain, 1980). Foi Hymes quem cunhou o termo "competência comunicativa", em 1972, em oposição à "competência linguística", proposta por Noam Chomsky.

As pesquisas do Conselho da Europa (organização continental para a cooperação cultural e educacional), as publicações de D. A. Wilkins (1976), Henry G. Widdowson (1978), Keith Johnson (1982), Christopher Brumfit (1979) e outros linguistas elaboraram as bases para a metodologia que passou a se chamar "abordagem comunicativa", ou "ensino comunicativo de línguas".

A abordagem comunicativa inclui a simultânea manifestação do sistema linguístico como forma, e sua realização como uso. Nesse entendimento, há uma comunicação real, em um contexto social, praticando-se as funções da linguagem em uma situação de interação entre o falante e o ouvinte.

No Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, na então capital

Ir para o sumário

federal Rio de Janeiro. A política nacional atual para o ensino da LE, porém, tem sido contraditória – ora enfatizando a importância do ensino das quatro habilidades (leitura; compreensão oral e escrita; produção escrita; e fala) e deixando clara a importância de uma LE no crescimento pessoal e valorização social, ora enfatizando o ensino da habilidade de leitura como "utilidade imediata" ao estudante.

Essa questão deve-se, também, à formação de nossos professores, que não egressam das faculdades de Letras aptos e fluentes na LE para ensinarem seus alunos a ler, compreender, escrever e falar na língua-alvo.

Por esse motivo, a formação continuada do professor de LE é muito importante para o seu bom desempenho diante da complexidade dessas línguas. Em todas as áreas do conhecimento, a formação em serviço é essencial para a qualificação prática e teórica dos indivíduos diante dos desafios oriundos das transformações do mundo atual. No caso dos professores, dar continuidade à formação inicial é necessário para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem, seguindo a globalização da sociedade e a difusão de informações gerada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

As TIC trouxeram, também, grandes oportunidades de progresso na educação em todos os níveis. Elas têm potencial inequívoco para uma aprendizagem significativa, ativa e crítica tanto nas atividades presenciais de sala de aula como em atividades extraclasse e/ou na Educação a Distância.

No Brasil, a Educação a Distância vem se desenvolvendo e, democraticamente, tem oferecido cursos de graduação, extensão, capacitação e pós-graduação, proporcionando, para muitos professores, oportunidades na construção de conhecimentos múltiplos e favorecimento da sua formação continuada.

Na Unesp, essa oportunidade foi concretizada com o programa Redefor, que entre outras áreas do conhecimento ofertou

Ir para o sumário

duas edições da especialização Língua Inglesa. Com 440 horas de duração, o curso conferiu o título acadêmico, em grau lato sensu, a mais de mil professores, e foi realizado a distância, com conteúdos e atividades disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Além disso, foram realizados encontros e provas presenciais. O curso on-line é uma forma de abordar e entrelaçar as áreas de Educação e Tecnologia, propiciando aos professores em serviço um ambiente de aprendizagem compartilhado, formando uma densa rede de inter-relações entre pessoas e conhecimentos.

O objetivo geral foi promover o aperfeiçoamento dos professores de Língua Inglesa atuantes nas salas de aula da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos, teóricos, metodológicos, culturais e acadêmicos que dão suporte à sua prática docente e à pesquisa. Visou, além disso, levar o professor a refletir sobre sua prática na busca de novas estratégias no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, articulando e contextualizando os conteúdos curriculares durante todo o processo.

Também fizeram parte dos objetivos específicos o reconhecimento das atividades desenvolvidas em sala de aula em relação à teoria a elas subjacente; a análise das possibilidades de uso de diferentes mídias e o estudo de suas aplicabilidades em sala de aula; leituras, debates, troca de experiência para o refinamento das práticas pedagógicas; produção de material didático; e elaboração de projetos de pesquisa alinhando interesses pessoais e profissionais.

O curso foi oferecido em quatro módulos, compreendendo duas disciplinas em cada um, e com carga horária de 45 horas cada. As oito disciplinas oferecidas neste curso são o corpus deste e-book.

Profª Livre-docente Mariangela Braga Norte

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Parte I

Abordagens, métodos e perspectivas sociointeracionistas no ensino de língua estrangeira

Rozana Aparecida Lopes Messias

Mestre em Letras e doutora em Educação. É professora assistente doutora de prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literaturas espanholas 1 e 2 e prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literatura francesa 1 e 2 na Unesp, campus de Assis. Atua, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, tecnologia e ensino de línguas, teletandem, cultura e ensino de línguas.

Mariângela Braga Norte

Livre-docente em Língua Inglesa. Possui pós-doutorado em Leitura na University of Leeds, Inglaterra, e em Ensino a Distância pela University of Pittsburgh, Estados Unidos. É professora adjunta da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, no Departamento de Ciência da Informação. É coordenadora do curso de Especialização em Língua Inglesa (Projeto Redefor). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, formação de professores, leitura e educação a distância.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 1

Abordagem, método e técnicas no âmbito dos processos de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira

> E o que é uma aula, senão uma busca? Uma busca do conhecimento, em que o professor é um aprendiz mais experimentado. Por que, então, uma busca tão densa de intercâmbio, não pode ser uma atividade prazerosa, que nos encha de inspiração a todos nós, alunos e professores?
>
> Ataliba T. de Castilho

A partir da observação dos trabalhos produzidos nas áreas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um *continuum* temporal, Celani (1997) ratifica que, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), ainda persiste a maior parte das preocupações das décadas anteriores. A questão manifesta da individualização do ensino tomou vulto na década de 1990, particularmente na área da informática e outros tipos de mídia. Outras questões também vêm à tona com essas transformações,

como é o caso da autonomia, necessária tanto para os alunos que precisam traçar seus objetivos e buscar formas de alcançá-los, quanto para os professores que devem estar preparados para esse novo cenário de ensino de línguas.

Nesse sentido, Almeida Filho (2000) salienta que aprender uma língua para o uso real pessoal ou profissional exacerba a disparidade que acompanha o ensino de Língua estrangeira no Brasil há mais de cinco séculos, período em que o ensino focaliza o aprender sobre a língua para obter uma distinção social. Isso é diferente de aprender pra valer, quando o aprendizado deve frutificar no trabalho, na formação, nos contatos interpessoais e interpaíses.

Sendo assim, compreender e refletir acerca das transformações que se dão no âmbito dos métodos de ensino de línguas é relevante para que consigamos compreender e nos situar com maior segurança na realidade em que atuamos, bem como compreender mais profundamente os papéis que desempenhamos de acordo com as escolhas que fazemos quando planejamos um curso.

1.1. Abordagem, método e técnicas: algumas definições

VAMOS REFLETIR!

Você já observou a dinâmica de sua aula?

- Como você seleciona os materiais utilizados?
- Como você se posiciona frente às classes?
- Qual o espaço que você dá para o aluno participar das aulas?

Nas últimas décadas, o panorama do ensino de línguas estrangeiras no Brasil passou por várias transformações influenciadas por estudos e pesquisas na área da linguística aplicada, de ensino-aprendizagem e pelas necessidades impostas pelas modificações sociais e pelo avanço das tecnologias da comunicação e da informação.

Ir para o sumário

Antes de iniciar a explanação sobre aspectos relativos à evolução dos métodos de ensino de Língua estrangeira, faremos um breve comentário acerca da ideia de *m*étodo e *abordagem*, pois julgamos importante que tais conceitos estejam claros para os docentes, no contexto do ensino de Língua estrangeira. Almeida Filho (1997, 2007) e Leffa (1988) ressaltam que a concepção de abordagem engloba a concepção de método. O termo abordagem abarca os pressupostos teóricos sobre a língua e sua aprendizagem. A abordagem se refere ao conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais no aprender e ensinar uma nova língua. A metodologia, por sua vez, diz respeito ao conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método, que se refere às normas de aplicação dos pressupostos. Sendo assim, a abordagem direciona-se ao método e a outras dimensões do processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira, tais como planejamento, seleção de materiais, controle do processo (avaliação).

Ainda a esse respeito e na mesma direção, para Edward Anthony (1963, p.63) a organização é hierárquica: "a técnica leva a cabo um método que é consistente a uma abordagem". Abordagem tem um sentido mais amplo, tratando-se, pois, dos pressupostos teóricos acerca da língua (as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem) e dos processos de ensino e aprendizagem. São as crenças que o professor tem a respeito do ensino e aprendizagem de uma língua. A tomada de decisão por uma abordagem, consequentemente, influencia a escolha do método.

A palavra método vem do grego "*methodos*", que significa via, caminho. Refere-se a um plano que esquematiza como se ensinar uma língua, "um caminho necessário para obtenção de um fim" (Ferreira, 2000); deve estar de acordo com a abordagem, sendo derivado dela. As técnicas ou procedimentos são os recursos, as estratégias e as atividades utilizadas pelo professor, na sala de aula, para se atingir determinados fins.

Richards e Rodgers (1986) ampliam o conceito de método, pois, para eles, um método é uma soma, uma combinação de uma abordagem, do desenho e dos procedimentos. Segundo os autores, a abordagem (approach), assim como na visão de Anthony (1963), é compreendida como as concepções do

professor a respeito das teorias das Ciências Linguísticas e das teorias advindas da Psicologia.

O segundo elemento que compõe o método é o desenho (design), que compreende os objetivos de ensino, o programa de ensino, o papel do professor, o papel do aluno, recursos didáticos e tipos de atividades.

Já os procedimentos (procedures) referem-se às técnicas que possibilitam o desempenho na sala de aula.

Essas duas concepções apresentadas são semelhantes e não denotam uma categoria fechada; mostram formas diferentes de nomear o mesmo conceito. Como professores, somos obrigados a entender os diferentes rótulos para poder melhor entender e ensinar a língua estrangeira.

Segundo Brown (2001 apud Vilaça, 2008, p.80), "um método de ensino de língua estrangeira deve ser regido por princípios, que, devidamente planejados e organizados, devem conduzir a uma atividade docente coerente".

O ecletismo no ensino de línguas estrangeiras é visto como flexibilidade e não como ausência metodológica, pois os professores devem ficar atentos aos diversos contextos que lhes apresentam. É negativa também a natureza prescritiva dos métodos, muitas vezes engessando procedimentos e técnicas para serem trabalhadas nas salas de aula.

Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001), entre outros, defendem que o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de língua, em que grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Esse ecletismo deve ser guiado por princípios (apud Vilaça, 2008, p.82).

Nesse contexto, antes de adentrarmos às vertentes que orientam nosso pensar acerca de um ensino de línguas, cuja base esteja calcada no sociointeracionismo, apresentaremos um breve histórico para buscarmos uma compreensão mais aprofundada do cenário que fundamentou as bases do ensino de línguas na atualidade. Julgamos relevante tal retomada, pois, assim como Celani (1997), acreditamos que para compreender o presente e projetar o futuro é preciso olhar para o passado.

Ir para o sumário

Para saber mais

Para aprofundar seus conhecimentos sobre a temática tratada nesse tópico sugerimos a leitura de Vilaça (2008).

1.2. Breve histórico sobre o ensino de línguas

VAMOS REFLETIR!

Retome as respostas efetuadas na questão anterior e:

- Reconheça traços de sua prática nas abordagens apresentadas a seguir.
- Quais as abordagens mais sobressaíram em sua prática de ensino de língua estrangeira?

Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn.

Benjamin Franklin

O ensino de línguas estrangeiras remonta há muitos anos, e a primeira prova de sua existência data aproximadamente do ano 3000 a.C., quando os acadianos aprenderam o sistema de escrita dos sumérios. Como os acadianos, os romanos também procuravam aprender a língua dos povos por eles conquistados. O prestígio da civilização grega levou outros povos, principalmente os romanos, a aprenderem a língua grega.

Existe uma ligação estreita entre aprendizagem de línguas e valores de uma sociedade, sejam eles culturais, econômicos, políticos, diplomáticos, ide-

Ir para o sumário

ológicos etc. Nosso enfoque volta-se para o ensino do inglês como língua estrangeira.

O primeiro manual para o ensino do inglês como língua estrangeira que se tem notícia foi escrito por Willian Caxton, por volta de 1483, para satisfazer as necessidades comerciais da época. Wynken de Worde, assistente de Caxton, produziu um manual bilíngue, nas mesmas bases, intitulado *A Lytell treatyse for to lerne Englisshe and Frensshe*, em 1498 (Valdez, 1991). Na falta de uma descrição gramatical das línguas vernáculas, os primeiros materiais eram baseados em textos e diálogos e apresentavam fatos e eventos do cotidiano.

Em 1638, Jan Amos Komensky, Comenius, publica sua obra Didática Magna, na qual trata de alguns princípios de didática das línguas, como o princípio da ordem natural, do sensualista e o do prazer em se aprender por meio de jogos e sem castigos corporais, que eram muito comuns na época. Comenius é considerado por muitos o fundador da didática das línguas como disciplina científica e autônoma (Germain, 1993 apud Cestaro, 2003).

No começo da Renascença, as línguas vernáculas – o francês, o italiano, o inglês, o alemão, o espanhol e o holandês – se tornaram cada vez mais importantes, e o latim cada vez menos usado na oralidade.

O interesse em aprender inglês cresceu lentamente nos séculos dezessete e dezoito, e as gramáticas, os dicionários e manuais de ensino de línguas passaram a ser mais requisitados. No século dezoito, os estudos filológicos começam a se desenvolver, e as línguas modernas começaram a ser ensinadas em escolas europeias.

No século XIX, podemos identificar três etapas em relação ao ensino de Língua estrangeira. Na primeira, acontece uma lenta incorporação das Línguas estrangeiras no currículo das escolas secundárias; na segunda (por volta dos anos 1850), surge o ensino utilitário que foi decorrente da aproximação das nações europeias, em um contexto em que as pessoas sentiam interesses e necessidades práticas para aprenderem línguas.

O terceiro momento acontece a partir de 1880 e está relacionado à "história da Reforma", que impulsionou a linguística e a fonética. Em 1886, surge o Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet – IPA*).

Ir para o sumário

Na primeira metade do século XIX, o ensino de Língua estrangeira surge como profissão autônoma. Durante este período, o ensino das línguas clássicas (latim e grego) tornou-se modelo para o ensino das línguas modernas. Os livros didáticos eram organizados em torno de um ponto gramatical, as regras eram explicitadas e exemplificadas, mas não havia propriamente uma preocupação dita científica para o ensino de línguas. Esse método foi chamado de Método da Gramática e Tradução [Grammar Translation Method], e foi utilizado de 1840 até início do século XX.

Suas principais características são:

- descreve a gramática detalhadamente;
- ensina a estrutura formal da língua, e as regras são aplicadas mediante exercícios escritos de gramática e tradução;
- estuda o significado literal da frase, ignora-se a comunicação;
- o vocabulário é ensinado através de listas de palavras isoladas;
- a leitura é valorizada, entretanto os alunos são levados a ler palavra por palavra e, consequentemente, a mensagem não é entendida em seu todo;
- os textos literários e dicionários são frequentemente utilizados.

Esse método simplesmente se orienta no ensino do latim e do grego, não havendo suporte teórico, nem linguístico, nem psicológico e nem educacional. É também conhecido como Indireto, Tradicional ou Clássico.

No início do século XIX, vários fatores levaram ao questionamento desse método, e surgem nessa época livros de conversação (*phrasebooks*), que apresentavam frases simples e descontextualizadas. Essa mudança foi chamada de Movimento da Reforma, e pode-se citar C. Marcel, T. Prendergast, F. Gouin, H. Sweet, P. Passy como representantes de tal fase. O modelo de aprendizagem de uma Língua estrangeira se assemelhava ao modelo de aprendizagem da língua materna.

De acordo com Leffa (1988), esse método é usado até hoje com diversas adaptações e finalidades mais específicas, embora seja bastante criticado. A abordagem da gramática e da tradução foca o ensino da segunda língua (L2)

pela primeira, ou seja, as explicações são feitas em língua materna. O foco está na estruturação escrita da língua e pouca atenção é dada à pronúncia, sendo assim, o professor precisa ter vasto conhecimento acerca das regras gramaticais e não necessariamente dominar a fala da Língua estrangeira que ensina.

No final do século dezenove surge o *Método Direto,* cuja característica principal é o uso exclusivo da língua estrangeira na sala de aula, evitando a tradução. Os procedimentos desse método são:

- ensina-se a gramática de forma indutiva, através de prática intensa, utilizando-se de perguntas e respostas sobre os textos em forma de diálogos, para que os alunos fixem as estruturas apresentadas;
- explica-se o vocabulário na própria L2, ou através de mímica, desenhos, mas nunca se traduz;
- ensina-se o vocabulário abstrato por associações de ideias;
- lê-se em voz alta, procurando uma compreensão direta;
- é interessante lembrar que o sistema de transcrição (Alfabeto Fonético Internacional – 1888) estava sendo desenvolvido naquela época. Enfatizava-se a pronúncia correta e a fonética;
- embora fosse direcionada para o uso funcional, essa abordagem ficava também limitada à estrutura formal da língua, e sempre dentro do contexto artificial de sala de aula.

Esses princípios promoveram as bases teóricas dos procedimentos para uma abordagem de ensino de línguas, ou seja, uma proposta científica. Esse acontecimento marca o início da Linguística Aplicada como objeto de estudos.

O Método Direto foi muito popular nas décadas de 1920 e 1930, principalmente na Europa. Fora realizado nos Estados Unidos um estudo para averiguar a eficiência desse método, e o resultado foi publicado, em 1929, como Coleman Report, concluindo que nenhum método garantiria resultados positivos.

O ensino da habilidade oral não era o indicado para se aprender Língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e médio, pois o tempo disponível ao ensino era insuficiente e os professores não tinham formação e proficiência necessárias para trabalhar na língua alvo. Após essas conclusões, os

linguistas fizeram a proposta do ensino da Leitura – Reading Approach –, e o ensino dessa habilidade passou a ser prioridade principalmente nas escolas americanas até a Segunda Guerra Mundial.

Com o avanço das teorias linguísticas e teorias de ensino/aprendizagem, os linguistas aplicados da Grã-Bretanha propuseram a Abordagem Oral ou Ensino Situacional, que foi denominado Audiolingualismo nos Estados Unidos.

Na década de 1940, linguistas americanos, como Charles Fries, encarregados de desenvolver manuais para o ensino do inglês para falantes de outras línguas, viam o estudo da estrutura da língua como parte fundamental para o ensino do inglês.

O Método Audiolingual nasce com base no estruturalismo americano, na análise contrastiva (teorias linguísticas) e na psicologia behaviorista (teoria de ensino/aprendizagem) em meados de 1950. Nesse método, a língua é vista como um sistema formal, regularizado, padronizado e descontextualizado, e a aprendizagem era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de atos mecânicos de estímulo e resposta (Skinner, 1979). O ensino era centrado no professor, que detinha o saber, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos que eram vistos como seres passivos. Focalizava o produto, que era o sistema formal da língua, e objetivava a produção oral procurando atingir uma pronúncia como a do falante nativo.

Para isso, o laboratório de línguas passou a ser um recurso muito importante, onde os alunos podiam repetir estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas.

As principais características desse método são:

- direciona-se para estrutura e forma – descrição detalhada dos níveis fonético, fonológico, morfológico e sintático;
- a aprendizagem de língua estrangeira é um processo de aquisição de hábitos;
- memorização de diálogos baseados em estruturas;
- aprender língua é sinônimo de aprender estruturas, sons ou palavras;
- os exercícios *(drills)* constituem uma técnica central;
- o objetivo é alcançar uma pronúncia próxima ao do falante nativo;

- estudam-se os traços prosódicos - acento, ritmo, entoação;
- o estudo da língua estrangeira é feito no nível da frase. O contexto não é abordado;
- a leitura e a escrita são objetivadas só após o domínio da fala;
- a prática oral é intensiva feita através de diálogos e exercícios mecânicos;
- a língua é um hábito, desta forma os erros devem ser evitados a todo custo;
- a sequência de unidades é determinada somente por princípios de complexidade linguística;
- a competência linguística é o objeto desejado.

Para saber mais

Você pode encontrar mais informações a respeito das abordagens tratadas nesse tópico em: Menezes (2009) e Souza (2007).

Ir para o sumário

1.3. Abordagem comunicativa: relevância no cenário do ensino de língua estrangeira

VAMOS REFLETIR!

1 – Leia o excerto abaixo e analise o discurso da professora:

> Professora: Silêncio, classe! Entre a fanfarra e o inglês existe uma grande diferença. Soprar corneta, bater bumbo, isso qualquer selvagem, qualquer africano, qualquer sambista faz. Falar inglês é elevar-se às alturas de um povo civilizado. Vocês querem se nivelar pelo mais baixo?

Aula de Inglês. Cena da peça A Aurora da minha vida, de N. Alves de Souza (1982, p.44).

2 – Depois de ler o texto sobre a abordagem comunicativa:

> Pense nos pressupostos da abordagem comunicativa de ensino de línguas e observe se a fala da professora mostra algum tipo de preocupação em ensinar inglês para que os alunos possam partilhar de práticas sociais de utilização da linguagem.

Ainda delineando a linha do tempo do ensino de língua estrangeira, no final dos anos 1960, a linguística estrutural já sofria críticas e surgiam novos paradigmas e o mesmo acontecia com as teorias behavioristas que eram questionadas pela Psicologia Cognitiva.

Ir para o sumário

Um fator de mudança foi a teoria dos gerativistas, principalmente das ideias de Noam Chomsky, que defende que todos nascemos com competência linguística e que a língua é um conhecimento produtivo. Ele afirmou que a língua é criativa e não memorizada, regida por regras e não relacionada à formação de hábitos. Para Chomsky, o inatismo é uma capacidade que o indivíduo possui para adquirir a linguagem através do Language Acquisition Device (LAD), um dispositivo interno que nos predispõe à aquisição linguística.

Podemos também citar as contribuições de Firth (1957), que levou em consideração o papel interacional da língua; Halliday (1970), cujo foco era a noção de função; Labov (1974), John Gumperz (1972), entre outros, que deram as bases para a mudança no quadro teórico do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (Canale; Swain, 1980).

O sociolinguista Dell Hymes (1966 apud Canale; Swain, 1980) propõe a Etnografia da Comunicação, cuja proposta foi a substituição da competência linguística pela competência comunicativa. Para Hymes, há regras gramaticais que seriam inúteis sem as regras de uso da linguagem. Além disso, afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico (Canale; Swain, 1980). Foi ele que cunhou o conceito "competência comunicativa", em 1972, em oposição à "competência linguística", proposto por Chomsky.

John Searle (1969 apud Canale; Swain, 1980) retoma o conceito de ato da fala proposto por John Austin e reivindica o duplo conhecimento da linguagem como conhecimento e como ação ().

O linguista britânico David Wilkins, em 1972, propõe uma abordagem funcional ou comunicativa da linguagem que serviu de base para o desenvolvimento de um programa comunicativo. Em 1976, Wilkins publica seu livro *Notional Syllabuses*, dando origem ao método Nocional Funcional (funções – coisas que se pode fazer com a língua –, e noções – ideias expressas por nós).

As pesquisas do Conselho da Europa (organização regional para a cooperação cultural e educacional), as publicações de Wilkins (1976), Widdowson (1978) – *Teaching Language as Communication* –, Johnson (1982), Brumfit (1979) e outros linguistas elaboraram as bases para uma abordagem comunicativa ou

funcional que passou a chamar-se *Abordagem Comunicativa ou Ensino Comunicativo de Línguas*.

Os pressupostos teóricos que servem a essa abordagem têm origem em várias áreas de conhecimento, como a linguística, a filosofia da linguagem com os atos de fala, a influência da pragmática, da sociolinguística e da análise do discurso.

O ensino comunicativo de língua estrangeira é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (Almeida Filho, 1993).

A abordagem comunicativa inclui a simultânea manifestação do sistema linguístico como forma e a sua realização como uso. Há uma comunicação real, num contexto social, praticando as funções da linguagem explicitando sua intenção em uma situação de interação entre o falante e o ouvinte.

Essa distinção entre forma (gramatical) e uso (comunicativo) está relacionada à distinção feita por:

Saussure	*langue*	*parole*
Chomsky	*competence*	*performance*
	conhecimento de regras	manifestação da forma com finalidade de comunicação
	competência linguística	desempenho
	FORMA	FORMA + USO

Características principais dessa abordagem:

- maior preocupação com o significado do que com a forma;
- a contextualização é uma premissa básica – somente o contexto poderá dar sentido à forma e à função;
- foco na comunicação e na fluência;
- oportunidades de interação continuada na língua alvo;
- o aluno deverá *usar* a língua em contextos reais, livres da mera repetição e/ou memorização de estruturas;

- prevalência de ambientes não ameaçadores para os aprendizes;
- fazer pensar;
- o sistema linguístico alvo será melhor aprendido, através do processo de esforçar-se para comunicar-se;
- a sequência é determinada por qualquer consideração de conteúdo, função ou significado que mantenha o interesse;
- a língua é criada pelo indivíduo através de um processo de acertos e erros;
- espera-se dos estudantes que interajam com outras pessoas, seja em pares ou grupos, seja por meio de seus escritos;
- o professor deve promover um desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem que eleve o estudante à condição de sujeito do seu próprio discurso.

O foco está centrado no processo de ensino e aprendizagem e no aprendiz como um indivíduo com suas próprias características, seus desejos e necessidades.

Os elementos básicos que compõem a teoria de ensino comunicativo de línguas podem ser reconhecidos em Richards e Rodgers (1986):

Princípio comunicativo: as atividades que promovem comunicação real promovem aprendizagem.

Princípio da tarefa: as atividades que envolvem o desenvolver de tarefas significativas promovem aprendizagem.

Princípio da significação: a linguagem relevante para o aprendiz assegura o processo de aprendizagem.

Princípio da prática: a automatização que cria a linguagem apropriada ocorre através da prática.

Existem inúmeros estudos sobre a abordagem comunicativa. Sugerimos o artigo de Venturi (2007), que pode auxiliá-lo a ampliar sua compreensão acerca dessa forma de conceber o ensino de língua estrangeira, bem como de conhecer pesquisas desenvolvidas nessa área.

Ir para o sumário

Métodos alternativos

O ensino de língua estrangeira torna-se objeto de muitos estudos e a busca por um método ideal de ensino origina inúmeros trabalhos que desencadeiam em formas diversas de pensar a prática de ensino de segunda língua. Concomitantemente aos estudos para o desenvolvimento da abordagem comunicativa, surgem outros métodos "alternativos" no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. São eles: Total Physical Response [Resposta Física Total], Suggestopedia [Método de Sugestionamento], Community Language Learning [Método de Interação Grupal], Silent Way [Método Silencioso] e Abordagem Natural.

Não nos deteremos nesses métodos alternativos, mas você pode obter mais informações em:

O método sugestopédico.

Uma abordagem natural ao ensino de línguas.

Resposta física total.

O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública.

Neste breve histórico sobre ensino de língua estrangeira, percebe-se a busca de um método perfeito, ou, em outras palavras, segundo Nunan (1995), percebe-se que havia a crença na possibilidade da descoberta de um método eficiente que desse conta do ensino e da aprendizagem para todos os alunos em todos os contextos.

Prabhu (1990) afirma que o mais importante não é saber qual método adotar, ou qual deles é o melhor, e sim desenvolver técnicas e atividades de ensino capazes de se relacionarem diretamente dentro do contexto apropriado, levando em consideração os fatores cognitivos, individuais, afetivos, socioculturais, necessidades dos alunos e do professor. Resumindo seu pensamento acerca do assunto, Prabhu (1990, p.176) esclarece que *"the search for an inherently best method should perhaps give way to the search for ways which teachers' and specialists' pedagogic perceptions can most widely interact with one another, so that teaching can become most widely and maximally real"*.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 2

Teorias de aquisição da linguagem: implicações no ensino de língua estrangeira

Moita Lopes (1996) tece comentários muito profícuos no que tange à formação do professor de língua no Brasil. Uma questão posta pelo autor é o fato de os cursos de formação inicial desenvolverem minimamente a competência linguística do professor. Dessa forma, o profissional de línguas estrangeiras apresenta, muitas vezes, dificuldade para fazer escolhas "sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente" (Moita Lopes, 1996, p.179).

Nesse sentido, julgamos relevante apresentar ao professor algumas questões teóricas, para que ele busque o aprofundamento de pontos voltados à maneira como aprendemos. Nesse contexto, as teorias de aquisição da linguagem são de fundamental importância. Discorreremos acerca das principais teorias, dentre elas a behaviorista, a gerativista, a cognitivista e a sociointeracionista. Ressaltaremos, contudo, a visão socionteracionista de aquisição da linguagem por sua especial influência nos modos mais atuais de se conceber o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Ir para o sumário

2.1. Uma área abrangente: breve panorama

VAMOS REFLETIR!

- Você já pensou na forma como seu aluno aprende a língua?
- Você acha que os aspectos cognitivos estão relacionados com as características do meio social em que o aluno encontra-se inserido?

Vários estudos foram desenvolvidos com o intuito de verificar como a criança aprende a linguagem. Porém, somente a partir do início do século vinte esses estudos foram sistematizados com os chamados estudos dos "diaristas, que eram linguistas ou filólogos estudando seus próprios filhos" (Scarpa, 2001, p.204). Segundo Scarpa, os estudos desses pesquisadores

> são trabalhos descritivos e mais ou menos intuitivos, que, ao contrário das pesquisas aquisicionistas das últimas décadas, não se voltam à procura, nos dados da criança, de evidências em prol de alguma teoria linguística ou psicológica, embora se insiram nas teorias linguísticas e psicológicas da época. (Scarpa, 2001, p.204)

Esses estudos acompanhavam as falas da criança por um determinado período, em situações de interação cotidianas. No início, eram feitos registros em forma de diários que, posteriormente, passaram às gravações em áudio e vídeo. Esses registros eram feitos por determinado número de horas ou minutos, com intervalos regulares, em sessões semanais ou quinzenais, por exemplo. Depois de efetuadas as transcrições, esse *corpus* era estudado com o intuito de observar como o conhecimento da língua era adquirido pela criança e quais transformações ocorriam com o passar de tempo.

A partir da década de 1980, de acordo com Scarpa (2001, p.205), "bancos de dados da fala de crianças do mundo todo têm sido formados, seguindo

codificações informatizadas". Scarpa salienta que essa forma de observação da fala da criança ao longo do tempo está relacionada a uma metodologia de pesquisa *longitudinal*, de cunho naturalístico. Outra maneira de observação de dados aquisicionistas, de acordo com ela, é a do tipo *transversal*. Nesse formato de observação, o estudioso "baseia-se no registro da fala de um número relativamente grande de sujeitos, muitas vezes classificados por faixas etárias" (Sacarpa, 2001, p.205). Essa forma de pesquisa pode ter um caráter *experimental*, em contraposição ao caráter naturalístico. Sendo assim,

> os fatores e as variáveis intervenientes no fato analisado são isolados e controlados e depois testados [...] dados naturalísticos destinam-se, sobretudo, à análise da produção, os experimentais prestam-se mais à observação e análise da percepção, compreensão e processamento da linguagem pela criança. (Scarpa, 2001, p.205)

Os dados naturalísticos estão mais relacionados à análise da produção linguística do indivíduo, enquanto que os dados experimentais estão mais voltados para a "observação e análise da percepção, compreensão e processamento da linguagem pela criança" (Scarpa, 2001, p.205). Diante do exposto, é válido ressaltar que a postura teórica do investigador norteará a metodologia selecionada para a execução de sua observação e análise dos dados.

A aquisição da linguagem é considerada uma área híbrida, multidisciplinar. De acordo com Santos (2006), situa-se entre as teorias linguísticas e psicológicas. Por sua abrangência, "alimenta tópicos recobertos pela psicolinguística, além de ser de interesse central nas ciências cognitivas e mesmo nas teorias linguísticas" (Santos, 2006, p.205). Sendo assim, existem campos de estudos na área de aquisição de língua materna, aquisição de segunda língua e aquisição da escrita. No que tange à aquisição de segunda língua, os estudos em aquisição da linguagem tratam de questões tais como: "o bilinguismos infantil ou cultural, quer na verificação dos processos pelos quais se dá a aquisição de segunda língua entre adultos ou crianças, seja em situação formal escolar, seja informal de imersão linguística" (Santos, 2006, p.206). Para nós, nestse livro, interessa-nos compreender mais profundamente os processos de aquisição de

segunda língua, enfocando-se aqueles desencadeados nas situações formais de ensino-aprendizagem escolar. Sendo assim, adiante veremos um pouco do que pensam alguns dos estudiosos mais conhecidos e pesquisados no campo dos processos de aquisição da linguagem.

A aquisição da linguagem, de acordo com Santos (2006), não se dá de forma caótica, aleatória. Há idiossincrasias e erros, mas esses são em menor número do que se imagina. Vejamos, então, o que apregoam algumas teorias.

O empirismo

Os empiristas entendem que o conhecimento é derivado da experiência. Para eles, o que é inato é a capacidade de se formar associações entre estímulos, ou entre estímulos e respostas, com base na similaridade e contiguidade. Para a visão empirista a estrutura não está no indivíduo, não é construída por ele. A estrutura está no exterior, fora do organismo. A teoria empirista busca descrever uma língua apenas com os dados observáveis e por processos indutivos, ou seja, procurando construir o sistema de regras da língua apenas pela observação direta dos dados.

O racionalismo

Além da observação dos dados, postula-se um conjunto de informações internas, inatas. Slobin (1985), segundo Santos (2006, p.220), "observa que as teorias atuais sobre aquisição da linguagem assumem que, juntamente com as experiências, as crianças fazem uso de alguma forma de capacidade inata". Santos observa, também, que existem duas correntes inatistas: a gerativista ou inatista, que acredita que o aprendizado ocorre de forma independente da cognição e de outras formas de aprendizado; e as teorias *cognitivistas* e *construtivistas*, que preconizam que a cognição e o mecanismo responsável pela aprendizagem da linguagem são, também, produtoras de outras formas de aprendizado. Mais adiante esmiuçaremos essas duas correntes inatistas.

Para saber mais

Para complementar as informações contidas nesse tópico, recomendamos, além da bibliografia citada, o texto de Vicente Martins: A teoria behaviorista da aquisição da linguagem.

2.2. O behaviorismo de Skinner, o conexionismo de Plunket e o gerativismo de Chomsky: considerações

VAMOS REFLETIR!

Observe o título do artigo publicado pelo linguista Luiz Paulo da Moita Lopes:

"Eles não aprendem português quanto mais inglês". A ideologia da falta de aptidão para aprender Línguas Estrangeiras em alunos de escola pública.

Leia o texto que segue e, em seguida, reflita sobre as ideias que perpassam esse título, do ponto de vista da teoria behaviorista.

Observaremos, agora, mais detalhadamente, algumas das características do behaviorismo, bem como do gerativismo. O behaviorismo é uma corrente teórica inserida na forma de pensar empirista. Seu principal representante foi Skinner (1957), que propunha, de acordo com Santos (2006, p.217),

> ser capaz de predizer e controlar o comportamento verbal mediante variáveis que controlam o comportamento (estímulo, resposta, reforço) e a especificação de como essas variáveis interagem para determinar uma resposta verbal particular. Segundo essa proposta, um estímulo externo provoca uma resposta

externa do organismo. Se essa resposta for reforçada positivamente, a tendência é que o comportamento se mantenha. Se a resposta for reforçada negativamente, o comportamento é eliminado. Se não há reforço (positivo ou negativo), o comportamento também tende a desaparecer.

A equação representativa dessa ideia é, de acordo com Santos,

S (estímulo) ⟶ R (resposta) ⟶ Reforço

Nesse contexto, pode-se dizer, por exemplo, que se a criança vê a mamadeira (estímulo) e diz "papá" e alguém lhe dá a mamadeira, ela "aprenderá" que quando quiser comida deve dizer "papá". Nesse caso, temos o estímulo, a resposta, representada pelo pedido e o reforço, representado pelo ato de dar-lhe a mamadeira. Sendo assim, durante o aprendizado linguístico, a criança é reforçada pelos adultos que a rodeiam.

Ainda, de acordo com Santos (2006), para Skinner o aprendizado linguístico era análogo a qualquer outro aprendizado. Isso significava, na época, o mesmo que dizer que todo o comportamento/aprendizado – linguístico ou não linguístico – era considerado como um aprendizado por reforço ou privação.

Segundo Santos (2006, p.217), essa forma de pensar recai em processo indutivo de aquisição, pois considera somente os fatos observáveis da língua, "sem preocupar-se com a existência de um componente estruturador, organizador, que possa estar trabalhando junto com os dados (experiência) na construção da gramática de uma língua particular".

Um dos grandes problemas dessa forma de encarar a aquisição da linguagem é a não consideração da "conotação". Outro problema está em explicar como conseguimos produzir e reconhecer sentenças que nunca ouvimos antes. Sobretudo porque muitas sentenças possuem sua referência fora do contexto em que são produzidas. Parafraseando o exemplo dado por Santos, se um casal está no cinema, assistindo a um filme romântico e comendo pipocas e, de repente, a moça diz: "Minha professora me disse que vou repetir de ano!", todos compreendemos e não vemos nenhum problema no enunciado, embora ele

não esteja se referindo ao contexto em que se encontram os falantes (cinema, filme etc.).

Além dessa questão, no tocante à aquisição da linguagem, existem muitas outras que não são explicadas pela teoria behaviorista. Por exemplo, a rapidez do processo em que as crianças aprendem a língua. Uma criança de quatro anos já é competente em sua língua nativa, dominando a maior parte de suas regras. Se a imitação é o que impulsiona o aprendizado, seria esperado um tempo muito maior de exposição. Isso ratifica a ideia de que a criança possui um papel ativo no processo de aprendizagem da língua. "Esse processo não é simplesmente das variáveis externas ao organismo; pelo contrário, o indivíduo tem parte nesse processo" (Santos, 2006, p.219).

Ainda segundo Santos (2006, p.220), é válido explicitar que

> para Chomsky (1965), somente uma teoria racionalista, mentalista, conseguiria dar conta do aprendizado da gramática de uma língua [...] Chomsky argumenta que o conhecimento da língua nem sempre é passível de observação direta e que somente quando, além da observação dos dados, postula-se um conjunto de informações internas, inatas, é que se torna possível chegar a representação de uma determinada língua.

O conexionismo, às vezes também denominado novo associacionismo, é uma proposta teórica que remonta às duas últimas décadas. Para essa vertente teórica o aprendizado da linguagem se dá de forma *ad hoc*, nas relações entre o *input* (dados de entrada) e o *output* (dados de saída). Ao contrário do behaviorismo, o conexionismo não nega a existência da mente e busca analisar o que acontece entre os dados de entrada e os dados de saída.

De acordo com Santos (2006, p.220),

> as propostas conexionistas buscam a interação entre o organismo e o ambiente, assumindo a existência de um algoritmo de aprendizagem. Por organismo entende-se a intrincada rede neural (os trabalhos conexionistas tentam replicar computacionalmente, o que ocorre no cérebro [...] a aprendizagem está vinculada a mudanças nas conexões neurais [...] cada vez que um estímulo (dado de

entrada) ativa, ao mesmo tempo, determinados neurônios, a conexão entre eles torna-se mais forte.

Sendo assim, ressalta-se a capacidade do indivíduo de produzir generalizações a partir de experiências específicas, o que dá conta das diferenças individuais no desenvolvimento e na aprendizagem de mecanismos cognitivos, tais como a segunda língua (Broeder; Plunkett, 1994).

No que diz respeito à relação das teorias sobre a aquisição da linguagem e sua relação com as condições sociais de aprendizagem da língua, verificamos que as teorias anteriormente citadas são pouco esclarecedoras. Sendo assim, Krause-Lemke (2007), ao estabelecer uma relação entre as teorias de aquisição da linguagem e a imagens que se constroem acerca de língua, sujeito e cultura, salienta três principais abordagens, a saber, a *estrutural*, a *racionalista* e a *dialógica*. A abordagem estrutural, de maneira geral, prevê a aquisição da língua por meio da *imitação*, da construção de hábitos. É baseada nos pressupostos de Skinner que, conforme observado, possui uma visão comportamentalista baseada na ideia de aprendizagem por meio de estímulos e respostas. Salienta-se, assim, a estrutura da língua para, posteriormente, pensar na produção oral da mesma.

A abordagem *racionalista* é representada pelo ideário de Chomsky. Para ele, o indivíduo nasce com um dispositivo linguístico que é acionado quando em contato com a comunidade linguística. Essa maneira de conceber a aquisição da linguagem pressupõe que a estrutura da língua desenvolve-se de acordo com os parâmetros específicos da língua a que o indivíduo encontra-se exposto. Nesse caso, também, a língua e o falante são idealizados.

Em ambos os casos, não há preocupação com o contexto social, histórico e cultural em que o indivíduo aprendiz está inserido. Na visão de Skinner, aprendemos a língua pela repetição de modelos que nos são apresentados. O professor, nesse contexto, é o centro do processo ensino-aprendizagem. Os alunos, por sua vez, são como garrafas vazias que precisam ser preenchidas com os conteúdos "transmitidos" pelo professor. Não há espaço para a reflexão crítica sobre aquilo que se aprende, nem para a criação. A visão ambientalista de Skinner também pode servir para justificar práticas pedagógicas completa-

Ir para o sumário

mente opostas à tradicional, expressa anteriormente. Dessa forma, o ambiente pode ser considerado como o principal causador das formas de agir do aluno. E, então, justifica-se a facilidade ou dificuldade de aprendizagem do aluno considerando o meio por ele habitado. Sendo assim, por compreender que a criança aprende no simples contato com o meio, busca-se a criação de um ambiente rico em estímulos, pois o contato espontâneo e livre com os objetos de seu meio físico fará com que a criança aprenda. Destarte, o professor deve despir-se de sua autoridade, criando um ambiente simétrico, em que se valoriza o *laissez-faire*, a experiência e o contato com os objetos concretos.

Moita Lopes (1996) salienta a ideologia da falta de aptidão dos alunos de escolas públicas para aprender língua estrangeira – no caso, o inglês. Tal ideologia parte da crença de que os alunos de contextos mais carentes, por possuírem uma vivência pobre em estímulos voltados à aprendizagem de língua estrangeira, acabam tendo pouca aptidão para a aprendizagem de línguas na escola. Essa visão está sustentada na concepção de *déficit linguístico* de Bernstein (1971). Para ele, as crianças da classe trabalhadora são expostas, em seu contexto social, a um código linguístico restrito, enquanto as crianças das classes mais favorecidas são expostas a códigos mais elaborados. Isso justificaria o fato de as crianças pobres terem mais dificuldade de aprendizagem.

Essa forma de conceber o processo de aprendizagem de línguas não se sustenta, apesar de perpassar o pensamento de muitos educadores ainda hoje. Sua insustentabilidade encontra-se no fato de que "não há nenhuma relação de causalidade entre as diferenças linguísticas e diferenças cognitivas, ou seja, o fato de uma criança usar uma linguagem diferente não tem implicações sobre sua estrutura cognitiva de forma alguma" (Moita Lopes, 1996, p.67-68).

Sobre a abordagem dialógica de aprendizagem da língua discorreremos no capítulo a seguir, pois acreditamos que essa forma de conceber a aprendizagem merece especial destaque.

Para saber mais

Você pode ler mais sobre o behaviorismo, o gerativismo e o conexionismo acessando os artigos:

Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista

Gerativismo: suas contribuições para a linguística

Teoria sintática: de uma perspectiva de "–ismos" para uma perspectiva de "programas"

2.3. O cognitivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vygotsky

VAMOS REFLETIR!

- Quais os critérios que você utiliza para definir os conteúdos a serem ensinados nos diferentes níveis em que leciona?
- Você pensa nos processos mentais exercitados por seus alunos para compreenderem o conteúdo?
- Qual a importância você atribui ao professor, no processo ensino-aprendizagem?

O cognitivismo de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo e filósofo suíço, especialmente conhecido por seu trabalho no campo da inteligência infantil. Seus estudos tiveram grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia.

No tocante à aquisição, Piaget vincula a linguagem à cognição. Piaget valoriza sobremaneira a experiência. Para ele, "a criança constrói o conhecimento

com base na experiência com o mundo físico, isto é, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente" (Santos, 2006, p.222).

Piaget propõe que o desenvolvimento cognitivo da criança passa por estágios universais – sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais – e, em cada um deles, a criança desenvolve capacidades necessárias para chegar ao estágio posterior. Esse movimento provoca mudanças qualitativas em seu desenvolvimento. O primeiro estágio é o sensório-motor, que compreende, aproximadamente, do nascimento aos dois anos de idade. A principal característica desse período é a ausência semiótica. As percepções (simbólico) e as ações (motor) mobilizam a inteligência, por meio de deslocamentos do próprio corpo.

> É uma inteligência iminentemente prática. Sua linguagem vai da ecolalia (repetição de sílabas) à palavra-frase ("água" para dizer que quer beber água) já que não representa mentalmente o objeto e as ações. Sua conduta social, neste período, é de isolamento e indiferenciação (o mundo é ele) (Bello, 1995).

O desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança e se dá quando ela supera o estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses.

> Nesse estágio de desenvolvimento cognitivo, numa espécie de "revolução copernicana", usando as palavras do próprio Piaget (1979), dá-se o desenvolvimento da função simbólica, por meio da qual um significante (ou um sinal) pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada. (Scarpa, 2001, p.210)

Nesse estágio, a criança entra no período pré-operatório, segundo estágio de desenvolvimento, e que compreende dos dois aos sete anos de idade. De acordo com Santos (2006), esse é o período em que se encontra a função simbólica.

Ir para o sumário

> Com a capacidade de formar imagens mentais pode transformar o objeto numa satisfação de seu prazer (uma caixa de fósforo em carrinho, por exemplo). É também o período em que o indivíduo *"dá alma"* (animismo) aos objetos *("o carro do papai foi 'dormir' na garagem").* A linguagem está a nível de monólogo coletivo, ou seja, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam as argumentações dos outros. Duas crianças *"conversando"* dizem frases que não têm relação com a frase que o outro está dizendo. Sua socialização é vivida de forma isolada, mas dentro do coletivo. Não há liderança e os pares são constantemente trocados. (Bello, 1995)

A fase posterior é a chamada fase das operações concretas, que compreende dos 7 aos 11 anos, aproximadamente.

> É o período em que o indivíduo consolida as conservações de número, substância, volume e peso. Já é capaz de ordenar elementos por seu tamanho (grandeza), incluindo conjuntos, organizando então o mundo de forma lógica ou operatória. Sua organização social é a de bando, podendo participar de grupos maiores, chefiando e admitindo a chefia. Já podem compreender regras, sendo fiéis a elas, e estabelecer compromissos. A conversação torna-se possível (já é uma linguagem socializada), sem que no entanto possam discutir diferentes pontos de vista para que cheguem a uma conclusão comum. (Bello, 1995)

E, finalmente, a fase das operações formais, período que pode ser considerado como o

> ápice do desenvolvimento da inteligência e corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático. É quando o indivíduo está apto para calcular uma probabilidade, libertando-se do concreto em proveito de interesses orientados para o futuro. É, finalmente, a *"abertura para todos os possíveis"*. A partir desta estrutura de pensamento é possível a dialética, que permite que a linguagem se dê em nível de discussão para se chegar a uma conclusão. Sua organização grupal pode estabelecer relações de cooperação e reciprocidade (Bello, 1995)

Ir para o sumário

Os estudos piagetianos são extremamente relevantes para a reflexão acerca do papel do professor nos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O docente, nesse caso, é um facilitador, deve levar em consideração que, embora o aluno já tenha superado as fases iniciais no que tange ao desenvolvimento cognitivo, deve apropriar-se de um novo sistema linguístico.

Sendo assim, é válido ressaltar as afirmações de Scarpa (2001), de que, para Piaget,

> em oposição ao modelo inatista, a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral, e não como resultado do desencadear de módulo - ou um órgão - específico para a linguagem. Daí se diz que a visão de Piaget sobre a linguagem é não-modularista. Assim também, a visão behaviorista é rechaçada, com a crença de que as crianças não esperam passivamente que o conhecimento de qualquer espécie seja transmitido, mas constroem seu próprio conhecimento.

Você pode encontrar outras informações sobre os estudos de Piaget em:

Pensamento e linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget.

A teoria básica de Jean Piaget.

Vygotsky e o sociointeracionismo

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), intelectual russo, cujas ideias têm particular relevância para as áreas da Psicologia e da Educação, não se restringiu a esses campos. Sua formação engloba ainda Direito, História, Filosofia, Literatura e Medicina, de forma que sua atuação profissional e sua formação acadêmica foram muito diversificadas. O fato é que o grande interesse sobre várias áreas do conhecimento e seu desempenho eficiente em cada uma delas fez desse intelectual soviético um homem admirado por alunos e colegas que, sem dúvida, souberam desfrutar da riqueza de seu pensamento e nele encontraram o gérmen para elaborações teóricas e projetos de pesquisa posteriores.

Ir para o sumário

Partindo da crítica que fez a duas fortes tendências da Psicologia contemporânea (Psicologia como ciência natural e Psicologia como ciência mental), posto que ambas "quer se inclinem para o naturalismo puro quer para o idealismo extremo, têm em comum a tendência anti-histórica, quer dizer, estudam o pensamento e a linguagem sem qualquer referência à história de seu desenvolvimento" (Souza, 2003, p.124), objetivava elaborar uma síntese que aliasse essas maneiras divergentes de estudar o homem.

Para tanto, apoiou-se no materialismo histórico e dialético e desenvolveu "uma das aplicações mais promissoras do pensamento marxista ao problema das origens e da evolução da consciência do homem" (Souza, 2003, p.124), enfocando-o "como corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico" (Oliveira, 2003, p.23).

Assim, formulou uma nova abordagem que se sustenta, segundo Oliveira (2003, p.23), em três pilares:

> Primeiro – as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
>
> Segundo – o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
>
> Terceiro – a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Vygotsky, apesar de sua curta vida, deixou uma grande contribuição para a Psicologia do século XX, particularmente no tocante a sua concepção do desenvolvimento da consciência. No decorrer de sua trajetória, como pesquisador, Vygotsky absorveu profundamente os ideais do método sócio-histórico de Marx e o aplicou com grande profundidade em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem pela criança. Apesar disso, por razões

Ir para o sumário

políticas vinculadas ao stalinismo, seus ideais não foram compreendidos, tendo sido perseguido pelo regime político da época. Muitos de seus escritos foram "salvos" por alunos e amigos que os "guardaram", o que se deveu ao fato de se conceber, na época, que um estudo verdadeiramente marxista deveria configurar-se em recortes das ideias expressas por Marx. Neste contexto, é perceptível que Vygotsky foi muito além.

Entre os pressupostos levantados por ele, temos a "questão da convergência entre o natural e o sociocultural no comportamento individual", que se tornou central após o ensaio sobre a psicologia da arte. Vygotsky distingue, no comportamento, dois níveis de funções psíquicas: as funções inferiores, que se enraízam na biologia do organismo, e as funções superiores, que se formam graças à imersão do indivíduo no corpo da cultura.

Vygotsky busca analisar o desenvolvimento das relações entre a palavra e sua significação, no desenvolvimento da criança, ou seja, ele observa a palavra do ponto de vista psicológico. Neste sentido, o desenvolvimento e as modificações da criança se produzem em uma ativa adaptação ao meio exterior. O desenvolvimento cultural baseia-se, portanto, no emprego dos signos e a inclusão destes no sistema geral do comportamento transcorre, inicialmente, de forma social externa.

Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança convertem-se, mais tarde, em funções psíquicas. Isto significa que todo "cultural" é social, uma vez que a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano. Sendo assim, as funções superiores são relações interiorizadas da ordem social e não produtos da biologia, nem da história da filogênese pura.

Um estudo mais profundo da acumulação da experiência cultural da criança tem revelado que esta, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, o faz de acordo com seu nível de desenvolvimento psíquico, transferindo a experiência cultural às experiências internas. Assim sendo, a função do comportamento intelectual é a adaptação às mudanças do meio e às distintas condições do novo ambiente.

No início do desenvolvimento da criança a linguagem passa pela etapa externa, indo em direção à linguagem interna, que é o pensamento propria-

mente dito. O desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, subjacente à acumulação de sua experiência cultural.

Tal como nos apresenta a teoria dos reflexos condicionados, os primeiros passos do desenvolvimento da linguagem se realizam como uma forma nova do comportamento. De um lado, a linguagem infantil se baseia na reação inata, no reflexo hereditário que se denomina incondicionado, em que se estrutura o desenvolvimento posterior de todas as reações condicionadas, já observadas no recém-nascido.

Bühler foi o primeiro estudioso a registrar passo a passo o desenvolvimento da linguagem. Ele fez observações sistemáticas de mais de 40 crianças, mostrando todas as fases sucessivas do desenvolvimento da linguagem e demonstrando, em particular, que devido à aparição da reação vocal produzem-se reações de contato social que se estabelece com a ajuda da linguagem.

A primeira função da reação vocal é emocional, e a segunda é a de contato social. Sem dúvida, as reações vocais da criança não formam a linguagem no verdadeiro sentido da palavra. A reação vocal se desenvolve, a princípio, de forma totalmente independente do pensamento. É quase impossível atribuir a uma criança de um ano e meio uma consciência ou pensamento totalmente formado.

De acordo com algumas investigações, não só a linguagem se desenvolve a princípio independentemente do pensamento, mas também o pensamento se desenvolve com independência em relação à linguagem. Em certo momento, estas linhas – a do desenvolvimento da linguagem e a do desenvolvimento do pensamento, que haviam seguido caminhos diferentes –, parece que se encontram, cruzam-se e interceptam-se mutuamente. A linguagem intelectualiza-se, une-se ao pensamento, e este se verbaliza, une-se à linguagem, momento central do qual depende todo o destino posterior da conduta cultural da criança.

Temos, assim, três momentos: aumento rápido do vocabulário, período das perguntas infantis e aumento ativo do vocabulário infantil. Este último marca o limite entre as etapas do desenvolvimento psíquico da criança e fornece o material para avaliar mudanças em seu desenvolvimento.

Ir para o sumário

Stern foi o primeiro a estabelecer estes momentos e com isso expôs a teoria de que a criança se faz consciente do nexo e das relações existentes entre o signo e seu significado, descobrindo o significado entre eles. No entanto, sua suposição é mais tarde descartada. Bühler, ao investigar crianças surdas e partilhando das crenças de Stern, estabeleceu que elas chegavam a essa descoberta mais tarde, aos seis anos. O pesquisador francês Henri Wallon também considerava pouco provável que a criança chegasse a tal descoberta.

É necessário realizar uma análise especial para identificar a história dessa formação. No tocante ao tema do desenvolvimento da linguagem infantil, os experimentos clínicos confirmam aquilo que se constata no desenvolvimento das palavras, ou seja, elas não se originam arbitrariamente, mas estão sempre relacionadas com uma imagem ou uma operação. Na linguagem infantil, os signos não aparecem como inventados pelas crianças. Elas os recebem das pessoas que as rodeiam e somente depois tomam consciência ou descobrem suas funções.

A forma como Vygotsky compreende a origem e a evolução do psiquismo humano é caracterizada como sociointeracionista, pois considera que o indivíduo adquire a linguagem em um processo de interação com o contexto social em que está inserido. De acordo com Rego (2009, p.93), os postulados vygotskyanos levam à

> premissa de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Sendo assim, ressaltamos que os ideais de Vygotsky são radicalmente contrários às ideias inatistas e ambientalistas. O homem não desenvolve a linguagem de forma, somente, por aspectos hereditários e maturacionais, tampouco exclusivamente pelas pressões do meio. O que ocorre é uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere. (Rego, 2009, p. 93)

Piaget e Vygostky convergem em vários aspectos de seus estudos. Como Vygotsky teve uma morte prematura e sua obra foi traduzida para o mundo ocidental tardiamente, Piaget somente leu os estudos de Vygotsky muito depois

Ir para o sumário

da morte desse estudioso. Tal fato não ocorreu com Vygotsky, que conheceu e leu a obra de Piaget.

Podemos concluir, de forma superficial, que Piaget ressaltava o papel do sujeito na construção e no desenvolvimento de seus processos psicológicos, enquanto Vygotsky defendia que a construção das funções mais complexas do intelecto ocorria no processo de imersão no contexto sociocultural, que funcionava como gerenciador de todas as aprendizagens.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 3

Perspectiva sociointeracionista: implicações para o ensino de língua estrangeira

A educação, no tocante ao ensino de línguas, passa por constantes críticas. Isso é o que demonstra estudos, pesquisas e materiais produzidos e direcionados, especificamente, aos professores que atuam no cenário escolar. Nesse contexto, no Estado de São Paulo, têm sido frequentes os cursos de formação continuada direcionados aos professores de línguas e demais disciplinas do currículo. De maneira geral, nos cursos específicos para os professores de língua estrangeira (LE) há ênfase nas abordagens voltadas para a comunicação, em metodologias de leitura, de estruturação de textos, na diversidade da linguagem etc. Em meio a esse emaranhado de informações, muitas vezes desordenados, que circulam no meio educacional, o que nos interessa é compreender, mais de perto, como os professores de língua inglesa constroem o seu conhecimento e refletem sobre a sua prática.

O foco desta parte do livro orienta-se pelas metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira, pela compreensão de como aprendemos línguas e pelos pressupostos que norteiam uma prática de ensino dialógica. Sendo assim, trataremos, nesse capítulo, das implicações do sociointeracionismo no ensino de língua estrangeira, bem como das concepções de linguagem que

dão suporte para diversas práticas de sala de aula. Ademais, como forma de gerir todas as informações que perpassam o universo escolar e extraescolar, representado pelas orientações pedagógicas e pelas pesquisas na área da Linguística aplicada, discutiremos a formação do professor como um profissional crítico-reflexivo. Essa trajetória se explica pelo fato de acreditarmos que a reflexão sobre a própria prática é um profícuo caminho para a visualização dos pressupostos e crenças que, muitas vezes, impedem a efetivação de uma prática pedagógica mais eficiente.

3.1. O sociointeracionismo e o ensino de língua estrangeira

UM POUCO DE REFLEXÃO

Analise o excerto abaixo buscando relacioná-lo ao ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras.

Hoje há uma imposição maciça e universal de uma falsa cultura. Não ajuda a mente dos jovens, ao contrário, emburrece. Banaliza rótulos que as vítimas nem sabem pronunciar direito. Cria um mundo fajuto, com o qual a realidade nacional, os mitos e os símbolos nacionais não têm nada a ver (Moita Lopes, 1996, p.61).

Leia o texto sobre o sociointeracionismo no ensino de língua estrangeira e retorne à resposta anterior, veja se concorda com as reflexões efetuadas, veja se você acrescentaria mais algumas ideias.

Ir para o sumário

O fato de abrirmos espaço para a continuação da discussão acerca do sociointeracionismo explica-se pela importância que essa visão do processo de ensino-aprendizagem possui para os processos de ensino e aquisição de línguas. No caso específico de nosso tópico, o ensino de língua estrangeira. Nesse contexto, retomando Krause-Lemke (2007), temos na apresentação da abordagem dialógica a afirmação de que a linguagem se desenvolve na interação social. Tanto a linguagem como sua aquisição são compreendidas a partir de sua natureza sócio-histórica. O sentido, assim, somente pode ser depreendido quando embatido com o contexto de produção.

Essa seria, segundo Krause-Lemke (2007), a terceira forma de conceber a linguagem e sua aquisição, ao lado da visão racionalista e estruturalista. A visão dialógica baseada no pensamento bakhtiniano parece-nos a mais apropriada para a compreensão da importância de se considerar o contexto de produção da linguagem, quem são os falantes e, ainda, de que lugar social falam. Esses contornos abrem precedente para a observação das questões que subjazem o que está dito, tendo em vista que é preciso considerar que o signo é ideológico e, como tal, seu sentido ultrapassa as características linguísticas e estruturais da língua.

Sendo assim, para construir sentido, antes de qualquer coisa, é preciso compreender a si e ao outro; os sentidos são negociados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua estrangeira nos chamam a atenção para a necessidade de entender e respeitar a cultura do outro, pois assim podemos enxergar a nós mesmos com maior profundidade. O diálogo é a ideia fundadora nesse processo de ensino-aprendizagem. É no processo de interação com o outro que nos constituímos como somos, que construímos e refletimos sobre nossos discursos.

Moita Lopes (2003, p.31) salienta que a língua inglesa, por um reflexo de questões políticas e econômicas, tornou-se veículo mundial de ideologias e crenças de um mundo globalizado. O autor chama atenção para o fato de que os indivíduos que não dominam essa língua se encontram excluídos do diálogo e do posicionamento crítico frente aos ideais que circulam em nosso contexto social, expressos em língua inglesa. O professor de língua inglesa é, nesse caso, um importante mediador entre o aluno e os textos que transitam em seu meio

social, e isso, sem dúvida, remete ao importante papel do professor, que deve se preocupar com os aspectos sociopolíticos relacionados ao seu mundo. De acordo com Moita Lopes (2003), se considerarmos a circulação de ideais globalizados, é de especial importância o engajamento social e político do professor de línguas, sobretudo na atualidade,

> quando basicamente um discurso fundado em um pensamento único, pautado pela chamada globalização, atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês, capitaneados pelo forte capitalismo norte-americano que chega a praticamente toda parte em um mundo em que os ***media*** passam a influenciar o que se faz e o que se pensa em todos os lugares. (Moita Lopes, 2003, p.31)

Diante dessa reflexão alguns ideais de Vygotsky e Bakhtin, por evidenciarem o papel da cultura e da linguagem na constituição social do sujeito e do conhecimento, representam importante pilar para o ensino de línguas estrangeiras. Para Vygotsky, como já vimos nas teorias de aquisição da linguagem, o conhecimento é construído em contato com a prática social; a aprendizagem é coletiva e construída pela interação. O professor é o mediador, alguém que auxilia o aluno a alcançar a produção e a compreensão de gêneros discursivos mais complexos, no caso da língua.

Para Bakhtin, a língua é produto de atividades sociais, resultantes de interações entre interlocutores. Portanto, o ensino de língua estrangeira não pode deixar de considerar a língua em uso, como processo linguístico-discursivo.

Para Serafini (2005 apud Santos, 2006):

> o professor de línguas não deve conceber o objeto de ensino, a língua, apenas como instrumento a ser dominado pelo aluno na dimensão morfossintática ou de apresentação de situações comunicativas. O perfil profissional desejado de professor requer consideração ao processo de produção, como a compreensão do discurso que está relacionado diretamente ao aspecto sociocultural, porque alguma coisa a mais, da ordem do discurso, do sócio-histórico com suas contradições e da subjetividade inconsciente se produz com sentido implícito, com toda formulação verbal produzida.

Ir para o sumário

3.2. Concepção de linguagem: a bússola para o ensino de língua estrangeira

PARADA PARA REFLEXÃO

- Leia a questão elaborada por Moita Lopes (1996, p.189) e reflita:

Do ponto de vista da distribuição de turnos da fala em sala de aula, como o professor deve proceder para envolver os alunos na construção social do significado em sala de aula? Como isso pode afetar a identidade social do aluno como cidadão?

- Após a leitura do texto abaixo, sobre as concepções de linguagem, relacione sua resposta a uma das concepções expostas.

Como forma de instrumentalizar mais profundamente as bases que sustentam um ensino de línguas a partir de uma visão sociointeracionista, com vistas à comunicação e à transformação social, exporemos alguns traços referentes às principais concepções de linguagem que norteiam a prática docente, no tocante ao ensino de línguas.

No caso específico da linguística, muitos posicionamentos e ideias acerca da concepção e funcionamento da linguagem e da língua têm sofrido alterações desde sua introdução sistematizada, por Saussure, no campo das ciências humanas. É válido ressaltar que tal estudioso muito contribuiu para as investigações posteriores, pois, de certa forma, suas famosas dicotomias são o ponto de partida para inúmeros estudos linguísticos até os dias de hoje.

É relevante língua estrangeirambrar o fato de que, diante da dicotomia língua/fala, Saussure elegeu a língua como objeto privilegiado, por suas características sistemáticas, em detrimento da fala, que era considerada individual e

assistemática. Desta forma, voltou-se para a observação dos elementos linguísticos a partir de suas relações com outros elementos do sistema, bem como de sua função, e não por suas características extralinguísticas.

Assim, se tomarmos os posicionamentos de Saussure como ponto de referência, veremos que os estudos que priorizam a fala constituem uma preocupação que se tornou mais relevante no meio linguístico nos últimos tempos. Tal fato se deve às alterações no foco de interesse das pesquisas linguísticas mais recentes, cujo objeto de análise tem sido a fala. Deste modo, distanciaram-se da visão dos estruturalistas, para quem a língua era vista como um sistema, bem como da dos gerativistas, que a investigavam em abstrato, fora de qualquer contexto de uso. Estes últimos, tendo Chomsky como seu principal representante, substituíram a dicotomia língua/fala por competência/performance, em que a competência era vista como "a capacidade do sujeito de receber, analisar e construir enunciados" (Matencio, 2001, p.46), e a performance, como a utilização da linguagem. Neste contexto, a fala interessava à linguística exclusivamente "para o estudo das transformações entre a recepção e a produção das trocas linguísticas" (Matencio, 2001, p.46).

Contrariando seus antecessores, os pesquisadores que escolheram a fala como elemento de análise partiram do princípio de que a linguagem é uma atividade, uma forma de ação, e fatores que eram antes ignorados, como quem falou, em que condição se falou e para quem se falou, passaram a ter especial importância. A esse respeito, Vilela e Koch (2001, p.412) afirmam:

> [...] é nesse momento que se criam condições propícias para o surgimento de uma linguística do texto/discurso, ou seja, uma linguística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção.

Essa nova forma de encarar os fenômenos linguísticos teve como inspirador, entre outros, Bakhtin, que traz à tona a importância da enunciação, fato este que dá à fala, até então considerada como manifestação individual e assistemática, um lugar de relevo. Para Bakhtin, o mais importante no processo comunicativo está no fenômeno social da interação verbal, que, por sua vez,

Ir para o sumário

é concretizado através da enunciação. Segundo ele, "a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório" (Bakhtin, 1999, p.125).

Assim, além de incluir o enunciado no campo das investigações linguísticas, concede à situação enunciativa o caráter de elemento imprescindível à explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal.

Diante deste quadro, temos o que Koch e Vilela (2001, p.412) chamaram de "ambiente propício para o surgimento de uma linguística do texto/discurso". E, neste sentido, Weedwood (2002, p.148) salienta que as concepções bakhtinianas, representadas na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, dão sustentação às novas formas de investigar e encarar os fenômenos da língua.

Dentre as correntes linguísticas surgidas na segunda metade do século vinte, que, de certa forma, carregam em seu bojo fagulhas das ideias de uma linguagem dialógica postuladas por este estudioso russo, estão: a pragmática, cujos estudos se voltam para os usos efetivos que o homem faz da língua, ou seja, as escolhas linguísticas e os efeitos destas sobre seu interlocutor; a sociolinguística, que, sobrepondo-se à pragmática, interessa-se pelas relações sociais que existem entre os participantes, bem como o modo como o contexto extralinguístico incide sobre a escolha de aspectos e variedades linguísticas. Além destes novos postulados, encontramos, ainda, a psicolinguística, a análise do discurso e a análise da conversação.

A psicolinguística, grosso modo, preocupa-se com a forma com que os estados psicológicos e as habilidades mentais dos participantes interferem na comunicação. A análise do discurso, por sua vez, concentra-se nas condições de produção do discurso, partindo da ideia de que o signo é ideológico por natureza e "a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais". (Brandão, 1997, p.12).

A análise da conversação dedica-se ao exame das interações verbais, "o modo como a informação é distribuída dentro da frase, as formas dêiticas, a noção de 'máximas' conversacionais etc." (Weedeood, 2002, p.147).

Ir para o sumário

A trajetória descrita acima nos leva às afirmações de Marcuschi (2000), acerca da influência que a linguística – principalmente suas tendências mais recentes – teve sobre a maneira de conceber o ensino de línguas e nos fazem refletir, novamente, sobre a formação do professor em exercício. Sabemos que os estudos linguísticos têm contribuído na área da aprendizagem de línguas, sobretudo no que diz respeito aos materiais disponíveis. Porém, nossa inquietação maior está relacionada aos obstáculos que o professor encontra para acompanhar o avanço das principais pesquisas linguísticas, além de não conseguir assimilar as propostas de trabalho com a língua, incutidas nos materiais disponibilizados a ele, na rede de ensino em que atua. Essa realidade contribui para a fossilização de um ensino de línguas gramatical e desvinculado da realidade.

Geraldi (1984) faz importantes afirmações sobre o assunto. Para ele, a postura adotada pelo profissional do ensino mediante os conteúdos que ensina perante os alunos, os métodos avaliativos selecionados, a bibliografia utilizada etc. diz respeito à opção por um caminho. Neste sentido, o autor expõe, de forma coerente, algumas questões que transcrevemos na íntegra:

> [...] quando se fala em ensino uma questão prévia – *para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem?* – é esquecida em benefício de discussões sobre *como* ensinar, o *quando* ensinar, o que ensinar etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao "para quê?" é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões. (Geraldi, 1984, p.42)

Estas indagações são esclarecidas por ele, com a afirmação de que, no caso do ensino de língua portuguesa, a resposta ao "para quê" envolve conjuntamente uma "concepção de linguagem" e *uma postura diante da educação*. São, então, questões prévias, já que ditam a metodologia utilizada em sala de aula. Assim, três concepções de linguagem que podem estar subjacentes às propostas didáticas nos são apresentadas.

Inicialmente, uma primeira concepção baseada em conceitos da gramática normativa entende a "linguagem como a expressão do pensamento". Esta, além de ser a base do ensino tradicional, leva a considerações do tipo "pessoas que não conseguem se expressar não pensam". Outra concepção, ancorada

nos conceitos do estruturalismo e do transformacionalismo, prega que "a linguagem é instrumento de comunicação". Nessa concepção, ainda que a língua seja vista como um "código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem" e esteja vinculada às propostas de trabalho do professor, acaba "abandonada nos exercícios gramaticais". Uma terceira concepção, atrelada à Linguística da enunciação, entende a linguagem como "forma de inter-ação". Por ser esta a maneira de encarar a linguagem que vai ao encontro do que pensamos que deva ser o posicionamento do docente diante dos fenômenos da linguagem, se fazem convenientes os dizeres de Geraldi (1984, p.43):

> mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala. [...] Acredito que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam ***sujeitos***.

Assim sendo, Castilho explicita três formas de encarar o ensino de língua. A primeira é pautada nos conceitos saussureanos, como é o caso das gramáticas estruturais, que "buscam identificar as regularidades constantes das cadeias da fala, são basicamente descritivas, e operam através da contextualização da língua em si mesma" (Castilho, 2000, p.11).

Uma segunda forma, baseada nos conceitos gerativos, é encontrada na gramática da competência, que tenta explicar como as pessoas adquirem, produzem e interpretam as sentenças de uma língua e como elas percebem que seu interlocutor fala a sua ou uma outra língua. "Estes postulados buscam, em última instância, a Gramática Universal, subjacente às milhares de línguas naturais" (Castilho, 2000, p.11).

Finalmente, a terceira, que mais se aproxima de nosso posicionamento frente ao ensino de língua, dá conta de uma gramática ancorada no conceito de língua como atividade social, ou seja, um conjunto de usos concretos, situa-

dos historicamente, por meio do qual há sempre um locutor e um interlocutor interagindo baseados em um tópico conversacional previamente negociado.

Para saber mais

Você pode encontrar mais informações em:
Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática
Estudos da linguagem x estudos de línguas
A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa

3.3. O professor reflexivo: um profissional em constante transformação

RELETINDO SOBRE A PRÁTICA

Pense:

- Você costuma, em algum momento da semana, refletir sobre o andamento de suas aulas?
- Nas atividades escolares conjuntas, quando os professores se reúnem, vocês costumam compartilhar suas experiências em sala de aula, de forma construtiva?
- Como você se sente quando seus planejamentos pedagógicos não alcançam êxito na prática da sala de aula?

É importante pensarmos que o professor é um profissional que, muitas vezes, por falta de oportunidade, tempo ou vontade, mergulha em uma prática sem reflexão. Isso significa que o professor ensina sem pensar porque está ensinando da forma como ensina, quais as concepções que embasam o seu agir. Ficam sem respostas questões tais como: existe uma forma de agir diferente? É

possível melhorar, buscar mais subsídios, formas de trabalhar que tragam mais significado para a dinâmica da sala de aula? Essas são inquietações que movimentam, incessantemente, um profissional reflexivo.

A questão que emerge dessa constatação é: como fazer para refletir sobre a própria prática? Uma primeira resposta seria: é preciso desejar, querer. A força que impulsiona a reflexão sobre a prática é interior. Não adianta que outros (coordenador, diretor, instâncias governamentais etc.) desejem que o professor reflita sobre seu fazer. O educador deve ambicionar essa prática. Mas refletir como? Apenas intuitivamente? A resposta é **não**. A reflexão intuitiva pode ser o início de um processo construtivo de transformação profissional, mas é preciso ancorar-se, buscar conhecimentos, estudos, teorias que auxiliem na sustentação das ideias produzidas no processo reflexivo e, também, na busca de planejamento de novas ações.

Tendo em mente esse pensamento, podemos afirmar que conhecer os pressupostos que subjazem às abordagens de ensino de língua estrangeira, as teorias de aquisição da linguagem que estão por trás das propostas de ensino que utilizamos em nosso cotidiano, possibilita nos auxiliar a refletir sobre nossa prática, na realidade escolar em que atuamos. Além disso, é importante que tenhamos clareza da concepção de língua, linguagem e ensino que orientam nossas aulas. A reflexão sobre a prática, a partir dos pressupostos teóricos que a permeiam, pode amparar o professor/pesquisador quando da caminhada em busca do desconhecido, das soluções de problemas, do entendimento da realidade e até mesmo da compreensão de si mesmo no contexto em que se encontra inserido. Essa relação não significa, entretanto, que a prática seja desconsiderada. Pelo contrário, teoria e prática estão imbricadas, pois, mesmo que intuitivamente, o indivíduo teoriza seu conhecimento e sua prática quando narra suas ações na sala de aula.

Muitas vezes, porém, o professor pode pensar que a reflexão e o planejamento não dão conta de todas as demandas da prática. A verdadeira questão é: então, como planejar o imprevisível? Uma coisa é certa: o enfrentamento de situações inesperadas deixa o pesquisador/professor mais experiente, e essa vivência da prática faz com que seus planejamentos tornem-se cada vez mais apurados. Além de, principalmente, imprimir-lhe a certeza de que nenhuma

idealização pode prever tudo. Isso torna o processo reflexivo contínuo, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão, o que constitui a reflexão crítica.

Com efeito, como achamos importante assentar-nos na ideia de que a construção do conhecimento se dá pela reflexão, e que somente por meio dela pode-se compreender e buscar as soluções para o inesperado, improvisar. A este respeito Shön (2000, p.17) exemplifica:

> Uma professora de matemática, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual.

Para o autor, situações como essa fogem da perspectiva de que somente os conteúdos aprendidos na universidade dão conta das necessidades da prática e, assim, "essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica".

Shön (2000) salienta a necessidade de uma educação que valorize a prática e, em seu estudo, focaliza situações em que a resolução de ocorrências em serviço faz-se necessária. O autor não ignora, entretanto, as forças institucionais que restringem, muitas vezes, a prática da reflexão por aqueles que nela se encontram.

Alarcão (2003, p.46) defende, do mesmo modo, a ideia da formação do professor reflexivo e da valorização da experiência. Para ela, "aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum [...] queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional".

De acordo com a autora, para a efetivação de um processo reflexivo, realmente significativo, a reflexão "precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes" (Alarcão, 2003, p.46). Então, sugere a pesquisa ação como metodologia eficaz para o desenvolvimento de um pro-

cesso reflexivo na escola. Ressalta, ainda, que somente a interpretação e a compreensão das informações poderão gerar um conhecimento capaz de melhorar a qualidade do ensino. Assim, é premente a necessidade de que os professores compreendam que vão dos dados à sabedoria, e para que isso se efetive,

> a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. (Alarcão, 2003, p.58)

Sobre a relação entre escola, professor e políticas educacionais, Zeichner (1993) ressalta a postura equivocada dos órgãos governamentais, que desconsideram o professor como um importante agente nos processos de reforma educacional, relegando a este o papel de "professores-funcionários irreflexivos e obedientes" (Alarcão, 2003, p.37). De acordo com Zeichner, só haverá mudanças consideráveis no ensino quando os professores sentirem-nas como sendo também suas. Afinal, nenhuma reforma educacional garante que o professor irá implementá-la, de verdade, na sala de aula, um espaço sobre o qual ele tem o domínio.

Outro aspecto interessante do discurso de Zeichner (1993) está relacionado à formação do professor reflexivo. Para o autor, é preciso considerar que o professor tem "teorias capazes de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca das boas práticas docentes" (Zeichner, 1993, p.41). Além disso, alerta para o fato de que a expansão da ideia de reflexão na educação ocasionou confusões em torno do próprio termo, que muitas vezes é usado por conveniência.

> Por trás da semelhança aparente entre os que adotaram o ***slogan*** do ensino reflexivo, detectam-se enormes diferenças nas perspectivas acerca do ensino, da aprendizagem, da educação e da ordem social. Atualmente, chegou-se ao ponto em que todo o espectro de crenças a respeito dessas coisas foi incorporado ao discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independentemente

> de sua orientação ideológica, aderiram à moda e estão comprometidos com alguma versão do ensino reflexiv.o (Zeichner, 1993, p.42)

Da mesma forma, em concordância com Zeichner, ponderamos sobre a validade dos esforços em consolidar a escola como um ambiente propiciador de reflexão, sobretudo quando a própria estrutura escolar e as políticas que regem o seu funcionamento minimizam a voz do professor. Esse quadro cria, na maioria das vezes, "uma ilusão do desenvolvimento do professor, a qual conservou de modo mais ou menos sutil a sua posição subserviente" (Zeichner, 1993, p.43).

Sobre esse aspecto, Ghedin (2002) salienta que a grande questão é compreender quais as bases epistemológicas que fundamentam as propostas de formação de profissionais da educação. Não nega, por exemplo, a importância do olhar dispensado por Shön à prática, de que "o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um conhecimento na ação", mas questiona seu pragmatismo, pois julga não ser possível situar o conhecimento, apenas, na prática. Para Ghedin (2002, p.132), "o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo".

O autor salienta que teoria e prática são indissociáveis, sendo esta última inseparável dos fins que a originam. Assim, toda atividade prática "implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real" (Ghedin, 2002, p.134). Esse movimento gera o conhecimento, e é nessa relação "entre a teoria e a prática que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes" (Ghedin, 2002, p.134).

O grande problema detectado nesse procedimento é a forma como o conhecimento é produzido e reconstruído nos processos ensino-aprendizagem, em que há uma inconcebível lacuna entre o saber do ensino e da pesquisa. De um lado, o pesquisador produz conhecimento (teorias), enquanto do outro o professor faz a mediação entre este e os alunos, no contexto escolar. Esse

quadro ampara-se em um sistema educacional imbuído dos vícios e ideologias de uma sociedade segregada. A alienação, segundo Ghedin (2002, p.135), encontra-se na separação entre teoria e prática.

> Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática.

O autor defende, então, uma reflexão crítica, na qual a realidade da sala de aula não está dissociada do contexto que a circunda. Assim, as reflexões efetuadas pelos professores são marcadas por sua individualidade, por suas experiências anteriores, por sua posição social, entre outros fatores. Em suma, o conhecimento e a experiência não são homogêneos, gerando conflitos quando embatidos com os discursos "despejados" no ambiente escolar que, por sua vez, pregam a homogeneidade, mesmo que implicitamente.

Para Ghedin (2002) a passagem da epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica é um processo denso, pois na reflexão crítica "distanciamo-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis" (Ghendin, 2002, p.140). Somente a reflexão crítica poderá, segundo ele, levar à formação da autonomia, pois "a informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica" (Ghedin, 2002, p.147).

Um alerta de Ghedin, conforme já explicitamos, parece-nos extremamente relevante: não podemos obrigar as pessoas a refletirem. Logo, se o professor não possui postura reflexiva, dificilmente seu aluno a terá e, fatalmente, não haverá transformação. Esta questão instigou-nos a abrir um parêntese sobre a formação inicial docente, pois a academia deveria constituir-se, assim como a escola, em um espaço de reflexão acerca da integração dos saberes (conhecimento) e da experiência. No entanto, a departamentalização do conhecimento

e a propagação do abismo entre teoria e prática rondam grande parte das universidades.

Por conseguinte, pensamos serem esclarecedoras estas palavras:

> [...] o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola. Tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado. (Ghedin, 2002, p.149)

As ideias expressas a respeito do processo de reflexão, necessário para a resolução de problemas, estão em consonância com nosso intuito nesta parte do livro, pois nela buscamos estabelecer um elo essencial entre as práticas de ensino de Língua Inglesa (leitura; produção escrita; produção oral; escuta e compreensão de textos orais) que acontecem na realidade das salas de aula, com alguns pressupostos teóricos relacionados ao processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse sentido, somos partidários de Moita Lopes (1996), para quem uma formação de professores dogmática, que valoriza o treinamento do professor para a utilização de técnicas de ensino, não possibilita ao educador a reflexão sobre o contexto de ensino em que se encontra inserido. Mais ainda, não instrumentaliza o professor a buscar as formas de intervenção nessa realidade.

Assim como Moita Lopes, achamos importante que o professor busque os insumos da teoria, pesquise, procure nos estudos científicos aquilo que pode ser coerente para a compreensão de sua ação e para o avanço de sua prática pedagógica. Isso, contudo, não significa que esse profissional deva assimilar acriticamente as propostas que lhes são oferecidas, apenas por terem sido edificadas por pesquisadores e estudiosos que, muitas vezes, não conhecem as demandas da sala de aula de uma escola pública. A visão teórico-crítica pressupõe, então, que o professor seja um leitor crítico das teorias publicadas para o ensino de sua disciplina, alguém que consiga contextualizar propostas de ensino, que tenha a autonomia esperada de um profissional que deve estar aberto ao movimento

de aprender constantemente. Esse profissional não se filia a métodos apenas. Ele seleciona aquilo que serve a sua proposta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; é o profissional que se espera na era pós-método.

Para saber mais

Além da bibliografia citada, você pode encontrar mais informações sobre o tema tratado em:

Oficina de linguística aplicada

Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica

A formação de professores de língua estrangeira

Ir para o sumário

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.36, p. 23-42, jul./dez. 2000.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching,* London, v.17, n. 2, jan. 1963.

BELLO, J. L. de P. *A teoria básica de Jersan Piaget*. Vitória, 1995. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>. Acesso em: 25 jul. 2010.

BAKHTIN, M. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino

fundamental: língua estrangeira (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BROEDER, P.; PLUNKETT, K. Connectionism and Second Language Acquisition. In: ELLIS, N. C. (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. *Londres:* Academic Press, 1994.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theorical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v.1, n.1, 1980. Disponível em: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale--Swain.pdf>. Acesso em: 3 set. 2013.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de segunda língua*: redescobrindo as origens. São Paulo: Educ, 1997.

CESTARO, S. A. M. *Ensino de língua estrangeira*: história e metodologia. Natal/ São Paulo: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/USP, 2003.

FERREIRA, A. J. *Aspectos Culturais e o Ensino de Língua Inglesa*. Línguas & Letras, Edunioeste / Unioeste / Cascavel,v.1, n.1, p.117-127. 2000.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HYMES, D. H. On Communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON,

K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University, 1979.

KRAUSE-LEMKE, C. Aspectos culturais e políticos do ensino de língua espanhola e contexto bilíngue. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais eletrônicos*... Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss10_02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

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

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes.* 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.

MARCUSCHI, L. A. *O papel da linguística no ensino de língua*. In: ENCONTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICO-CULTURAIS, 1, 2000, Recife.

MATENCIO, M. de L. M. *Estudo de língua falada e aula de língua materna:* uma abordagem processual da interação professor alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENEZES, V. Ensino de língua inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: DINIZ, T. F. N.; VILELA, L. H. A. (Org.). *Itinerários:* homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009, p.325-351. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/solange1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

MOITA LOPES, L. P. "Eles não aprendem português quanto mais inglês." A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de

línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual de para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, D. *Atlas*: Learning-centered Communication. Boston: Heinle&Heinle, 1995. (Student's book, v. 4).

NUNAN, D.; RICHARDS, J. (Ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University, 1990.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, M. K. et al. *Piaget–Vygotsky*: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática,1996.

PRABHU, N. S. There's no Best Method: Why? *TESOL Quartely*, Georgia, US, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University, 1986.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In.: FIORIN, J. L. (Org.) *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística.* São Paulo: Cortez, 2001.

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

SKINNER, B. F. *The Shaping of a Behaviorist:* Part Two of an Autobiography. New York: Knopf, 1979.

SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem:* Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SOUZA, M. O. P. *O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública:* crenças, abordagens e motivação. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2007/souza_mop_me_sjrp.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades,* Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul.-set. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>. Acesso em: 15 maio 2011.

VENTURI, M. A. Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua. *Domínios de linguagem,* Uberlândia, v. 1, n. 1, 2007. Disponí-

vel em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11395/6683>. Acesso em: 3 set. 2013.

VILELA, M.; KOCH, I. V. Da gramática da palavra/frase para a gramática do texto/discurso. In: _____. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Almedina, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 42. ed. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas VII*. Madri: Visor, 1995.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores:* ideias e práticas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Parte II

Múltiplas linguagens e gêneros discursivos

Jorge Augusto Lopes

Doutor em Letras. É professor assistente-doutor na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

Rozana Ap. Lopes Messias

Mestre em Letras e doutora em Educação. É professora assistente-doutora de prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literaturas espanholas 1 e 2 e prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literatura francesa 1 e 2 na Unesp, campus de Assis. Atua, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, tecnologia e ensino de línguas, teletandem, cultura e ensino de línguas.

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2010). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual Paulista. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: teletandem, novas tecnologias, formação de professores, língua inglesa como língua estrangeira e ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 4

Múltiplas linguagens e letramento: concepção e implicações para o ensino de língua estrangeira

A interação entre os indivíduos e o meio social é mediada pela linguagem, considerando-se suas inúmeras formas e realizações. Nos dias atuais, essa multiplicidade de linguagens pode ser percebida se atentarmos para as diversas maneiras de apresentação do conteúdo e propagação do saber.

Os vários gêneros discursivos apontam para novos caminhos que podem ser trilhados nas práticas pedagógicas a fim de aproximar o conteúdo a ser desenvolvido da bagagem cultural dos aprendizes. Concordamos com Barcellos (2007) quando afirma que cabe a nós levar o aluno a ler nas entrelinhas, a integrar o conteúdo e os fatos sociais, a perceber num texto que as linguagens assumem funções e a aproximar os conhecimentos sistematizados dos já internalizados pelos aprendizes. Segundo Romanowski, Martins e Junqueira (2004, p.24): "Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora".

É possível que essas práticas se pautem em atividades que sejam relevantes não somente para a assimilação dos conteúdos, mas também para o de-

senvolvimento de uma postura crítico-reflexiva que contribua para a formação do aluno como um todo. E isso pode ser promovido a partir da exploração das múltiplas linguagens.

Leher et al. (2004) reconhecem o descompasso nas relações entre os textos e as leituras, segundo eles, atreladas à decodificação de um sentido singular, supostamente único. O estudo desenvolvido pelos autores discute as práticas pedagógicas como forma de mediação das relações entre sujeitos e materiais de leitura.

Para Barcellos (2007), a linguagem verbal foi a única modalidade explorada pela escola ao longo do tempo e, a partir das tecnologias, os aspectos não verbal e paraverbal devem compor um quadro mais abrangente do texto como "elemento básico com que devemos trabalhar no processo de construção do conhecimento" (Barcellos, 2007, p.2).

Ainda segundo a autora, "é através dele [do texto] que o usuário da língua desenvolve a sua capacidade de organizar o pensamento/conhecimento e de transmitir ideias, informações e opiniões em situações comunicativas" (Barcellos, 2007, p.2). Ela aponta a compreensão superficial como um dos problemas da área da língua portuguesa. Todavia, reconhecemos que isso também ocorre em língua estrangeira. Pensamos que as múltiplas linguagens só têm a contribuir com o processo de ensino/aprendizagem, promovendo o desenvolvimento real de habilidades e competências para ampliar as dimensões que envolvem o ler e o escrever e permitindo que nossos alunos vivenciem o letramento.

A partir dos anos 1950, estudos com foco nos usos e funções da escrita na sociedade têm apontado que, além das dimensões linguísticas, nas atividades em que se faz presente a modalidade escrita da língua, sobrepõem-se dimensões sociais, culturais, cognitivas, políticas e ideológicas. No âmbito desses estudos, o termo *letramento* (tradução do inglês *literacy*) destaca-se como um denominador comum no intuito de abarcar essas dimensões e colocar em evidência as relações que elas tecem com as dimensões linguísticas, na construção do saber ler, escrever e usar a escrita como meio de comunicação.

Hoje, portanto, já não é possível discutir uma proposta pedagógica para ensino de língua – materna ou estrangeira – sem levar em consideração as

questões levantadas a partir das perspectivas fundamentadas na noção de *letramento*.

Propomos iniciarmos aqui uma breve exposição visando esclarecer os significados do termo *letramento*, veiculados nos trabalhos de Kleiman (1995), Marcuschi (2001), Soares (2001; 2002; 2004) e Kern (2009) e, assim, construirmos uma explicitação e um entendimento comum a respeito do que é letramento para delinearmos suas implicações, em nossa concepção, do que é aprender e ensinar língua. Assim, buscamos compreender em que medida o conceito de letramento pode fundamentar e transformar nossa prática pedagógica em ações que respondam às necessidades de nossos alunos no que concerne aos usos de uma língua estrangeira na sociedade contemporânea.

Oralidade e escrita

Atividade

Considerando o conceito de letramento, em que situações da vida cotidiana o seu aluno envolve-se em atividades de leitura e escrita em língua inglesa, fora do ambiente de sala de aula?

Não é exagero ou despropósito afirmar que uma definição de letramento como "práticas de leitura e escrita na sociedade" está presente nas obras de Kleiman (1995), Marcuschi (2001) e Soares (2002). Tampouco seria despropósito afirmar que podemos encontrar uma definição semelhante em diversas outras obras que tratam deste tema. Se por um lado uma definição assim tão sucinta abrange uma multiplicidade de contextos e de questões, tendo em vista a onipresença da escrita na sociedade tecnológica e industrializada, por outro lado conforme ressalta Marcuschi (2001, p.24), "letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão".

Ir para o sumário

Soares (2002) reconhece que não se trata de uma diversidade de conceitos, mas de ênfases para caracterizar o fenômeno do letramento, concluindo que letramento "é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente" (Soares, 2002, p.156).

Apesar dessas possíveis diversas definições, Marcuschi (2001) aponta o reconhecimento de que aspectos políticos sociais e cognitivos, além dos linguísticos, estão envolvidos na discussão sobre a definição de letramento. Frisa que:

> hoje não é mais possível investigar as questões relativas ao letramento, isto é, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento é observar *práticas linguísticas em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso*. Friso que se trata de práticas linguísticas, isto é não ignoro que no caso do letramento a língua está envolvida de modo crucial, o que nos impede de ignorá-la, embora não façamos dela (enquanto forma) o foco central da abordagem, pois nossa visão volta-se para a língua em uso (como prática, atividade, ação). (Marcuschi, 2001, p.25)

Tendo em vista as palavras de Marcuschi (2001), destacamos que investigar as práticas da leitura e da escrita na sociedade envolve também observar os usos e os lugares da fala – a língua oral – no conjunto das atividades comunicativas em que a escrita e a leitura estão presentes. Letramento, portanto, diz respeito aos contextos socioculturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita e que envolvem mais do que apenas o texto escrito; diz respeito aos "usos da leitura e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados" (Marcuschi, 2001, p.37). Nessa perspectiva, o oral e o escrito estão, portanto, inseridos no letramento, em relações múltiplas e diversas e, juntos, constituem as práticas linguísticas nos contextos socioculturais em que se situam.

Ponto para reflexão

Tendo em vista o contexto sociocultural da sala de aula de língua inglesa, em que medida a oralidade e a escrita podem ser trabalhadas em conjunto?

A seguir, algumas atividades são sugeridas. Você acha possível colocá-las em prática?

- Faça uma pesquisa em sala de aula para verificar as preferências musicais de seus alunos. Procure identificar em que medida essas preferências envolvem o uso da língua inglesa. Peça para trazerem nomes e letras das canções, biografia dos cantores e das bandas e produzir colaborativamente um painel na sala de aula.

- Faça uma pesquisa semelhante para verificar a cultura cinematográfica de seus alunos. Peça que identifiquem nome dos filmes e personagens mais populares e projete trechos desses filmes com cenas e diálogos que os alunos possam apresentar na sala de aula.

Ir para o sumário

4.1. Letramento e práticas sociais

Ponto para reflexão

Segundo Soares (2001, p.20): "só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente".

É possível que as aulas de língua inglesa sejam permeadas por dimensões além das linguísticas?

Recorrendo a Kleiman (1995), vejamos alguns outros aspectos relevantes para a explicitação do que entendemos por letramento. Para esta autora, letramento deve ser considerado como o "conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder". A autora esclarece que os estudos sobre letramento examinam "as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas" e propõe definir letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos", e, em sendo práticas social e culturalmente determinadas "dependem de contextos e instituições". Ressalta que a investigação dessas práticas sociais pressupõe "grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas". Ressalta igualmente que, "o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita" entendido apenas como processo de aquisição e uso de formas linguísticas em um código alfabético.

Retomando as questões levantadas anteriormente acerca do contexto da sala de aula de língua estrangeira, destacamos, nas palavras de Kleiman

(1995, p.22), a importância e relevância que ela atribui à discussão sobre as práticas de letramento na escola com vistas a identificar o sucesso ou fracasso na "construção de contextos facilitadores da transformação dos alunos em sujeitos letrados".

Em continuidade à nossa explicitação do que entendemos por letramento, vejamos o que nos diz Soares (2001). Apresentando letramento como um "novo conceito recém-introduzido no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História, das Ciências Linguísticas" (Soares, 2001, p.10), a autora justifica o surgimento desse termo afirmando que "só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente" (Soares, 2001, p.20).

Reiterando a concepção de letramento como "práticas sociais de leitura e escrita", a autora esclarece que letramento diz respeito às "habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas etc, de usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros de horário etc."(Soares, 2001, p.23); ou seja, diz respeito ao "saber fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações" (Soares, 2001, p.23) conforme suas necessidades e interesses. Por fim, conforme Soares (2001, p.18), destacamos que o termo letramento também diz respeito "aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos" decorrentes da apropriação das práticas sociais de leitura e escrita por um grupo social ou um indivíduo.

A partir dessa exposição, fundamentada nos autores citados, propomos uma síntese dos aspectos relevantes na explicitação do termo letramento, lembrando sempre de ter em perspectiva nossa prática como professores de língua estrangeira e o contexto social, cultural e institucional em que está inserido o processo de ensino e aprendizagem de línguas - materna e estrangeira.

Assim, letramento refere-se ao conjunto das práticas sociais de leitura e escrita em contextos específicos para fins específicos; pressupõe grandes áreas de interface entre língua oral e língua escrita; abrange, não apenas aspectos linguísticos e cognitivos, mas também, sociais e culturais, políticos, ideológicos e econômicos; envolve, igualmente, relações de identidade e poder. Letramento

nos remete às práticas comunicativas autênticas e aos contextos de circulação dos *gêneros discursivos*.

Vamos refletir

Quais dimensões socioculturais poderiam estar presentes nas atividades didático/pedagógicas desenvolvidas na sala de aula de língua inglesa?

4.2. Letramento e ensino de LE

Vamos refletir

Considerando-se os aspectos sociais envolvidos no letramento, quais atividades de leitura e escrita você considera importantes para serem realizadas no ambiente de sala de aula de língua inglesa? Em que medida essas atividades podem estar relacionadas à prática oral da língua?

Situando nossa discussão no contexto de uma proposta pedagógica para ensino de inglês - língua estrangeira - recorremos a Kern (2009). Vejamos o que ele nos informa a respeito do termo letramento, em seu livro *Literacy and Language Teaching*.

> *Literacy is the use of socially - historically - and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts. It entails at least a tacit awareness of the relationship between text conventions and their contexts of use and, ideally, the ability to reflect critically on those relationships. Because it is purpose-sensitive, literacy is dynamic – not static – and variable across and within discourse communities*

> *and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres, and on cultural knowledge.* (Kern, 2009, p.16)

Reiterando a concepção de letramento como o conjunto de práticas comunicativas intermediadas por textos, Kern (2009) discorre sobre tópicos tais como: colaboração entre quem escreve e quem lê; interpretações de mundos reais e imaginários; convenções culturais; atitudes, costumes e crenças, valores e ideais compartilhados; solução de problemas; reflexão e autorreflexão; a língua em contextos orais e escritos.

Kern (2009) apresenta esses tópicos como princípios que poderiam ser igualmente utilizados em relação à comunicação humana em geral. Colocando em foco os processos discursivos nos contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ressalta que uma proposta curricular embasada na concepção de letramento que envolve esses princípios prevê a participação dos alunos em atividades que explorem aspectos sociais, cognitivos e culturais presentes no discurso. Em um currículo assim fundamentado, o processo de ensino e aprendizagem envolve não apenas a língua, mas também e inclusive o discurso, em todos os seus aspectos. Nesse sentido, conforme esclarece o autor, aos recursos linguísticos – sintaxe e vocabulário, elementos de coesão e coerência – imprescindíveis para a construção do discurso, conjugam-se recursos de "esquemas cognitivos" que envolvem o conhecimento dos contextos culturais de circulação do discurso, o conhecimento de mundo, das convenções sociais, de gêneros discursivos, e dos modelos de apresentação do texto.

Letramento diz respeito à aquisição do discurso – do saber usar os recursos linguísticos – da escrita e da oralidade – para participar das práticas sociais, para ter acesso a informações e usá-las conforme a necessidade e o interesse, para ampliar o repertório cultural e a visão de mundo, para a apreciação estética, para tornar-se consciente do papel e do lugar da linguagem na construção das relações sociais e na percepção de mundo.

Frente ao desafio de avançar para além dos recursos linguísticos necessários para as práticas discursivas e explorar os aspectos sociais, culturais e cogni-

tivos envolvidos nessas práticas, a noção de "gêneros discursivos" aponta para possíveis cenários de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em que as atividades na sala de aula contribuem para a aquisição do discurso nessa língua.

Dos gêneros discursivos, portanto, devemos tratar a seguir; antes, porém, apresentamos algumas considerações sobre o discurso e suas implicações e contribuições no contexto do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Pontos para reflexão

O processo de ensino/aprendizagem de línguas abrange uma multiplicidade de linguagens. Sob a noção de letramento e aquisição de discurso, em que situação o trecho abaixo pode ser apropriado?

"There was once a cat who fell in love with a young man and prayed to Venus to change her into a girl, hoping to win his affections."

Reflita sobre os conhecimentos que foram acionados para você chegar à sua resposta.

Propomos a produção de um texto escrito que dê continuidade ao trecho apresentado acima.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 5

Discurso: considerações e relevância para o ensino de língua estrangeira

Conforme exposto, letramento diz respeito à aquisição do "discurso". Nesse sentido, esclarecer o que entendemos por "discurso" é fundamental para colocar em ação uma pedagogia que corresponda a uma concepção de ensino de língua cujo foco seja o saber usar a língua para participar de práticas sociais em que a fala e a escrita se conjugam aos nossos conhecimentos de mundo e das convenções sociais.

Nesta breve exposição a respeito do que entendemos por "discurso", vamos inicialmente buscar em Fairclough (1989) e em Gee (1989) uma perspectiva cujo foco centra-se na língua como elemento constituinte dos processos de interação social em que participamos como indivíduos, conforme papéis sociais e padrões de comportamento reconhecidos. Permeando a concepção de "discurso" explicitada por esses autores, igualmente destaca-se a "língua como prática social". Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem de língua envolve os lugares e as condições sociais em que essa língua e esse processo estão inseridos. Além de abarcar os aspectos formais da língua, o ensino deve igualmente ter em vista as dimensões sociais que constituem parte integrante dos processos de interação nos quais participamos.

Ampliando nossa explicitação do termo "discurso" em busca de um entendimento comum que venha fundamentar nossa prática pedagógica, recorremos a Cook (1989) que ao colocar em foco "a língua em uso" destaca a no-

ção de "coerência" como fundamental na concepção do que ele entende por "discurso". Ressaltando as limitações de uma concepção de ensino de língua fundamentada nos aspectos formais da língua e destacando os aspectos sociais e cognitivos associados ao uso da língua, Cook (1989) procura discutir como e porque palavras e frases adquirem significados conforme colocadas em uso em situações comunicativas, tendo em vista nosso conhecimento de mundo e nosso conhecimento linguístico.

5.1. Discurso e interação

> Studies of discourse have roots in a range of theoretical traditions that investigate the relations between language, structure and agency. The notion of "discourse" is the subject of heated debate. It has become one of the key critical terms in the vocabulary of the humanities and the social sciences, so it is not surprising that it is contentious. Discourse encompasses the use of spoken, written and signed language and multimodal/multimedia forms of communication. Leia mais.

Vamos refletir:

Considerando "discurso" como processo de interação social intermediado pela língua, que aspectos desse processo podem ser abordados nas atividades de leitura em língua inglesa?

Conforme perspectivas da análise do discurso proposta pelo teórico francês Michel Foucault, Fairclough (1989) ressalta o caráter de interdependência entre a língua e nossas práticas sociais. No segundo capítulo de seu livro *Language and Power*, não por coincidência intitulado "Discourse as Social Practice", na seção com esse mesmo título, discorre sobre o que implica ver a língua como uma forma de prática social. Para o autor, a língua é um fenômeno social

e os fenômenos sociais são constituídos pela língua, entre a língua e sociedade há uma relação interna e dialética.

Segundo Fairclough (1989), todas as vezes que usamos a língua para falar, ouvir, ler ou escrever, nos colocamos como indivíduos exercendo ações socialmente determinadas, ações que têm efeitos sociais e que pressupõem a participação de outros indivíduos também socialmente situados. Igualmente, todas as nossas ações sociais pressupõem o uso da língua. A língua não é simplesmente reflexo ou expressão de nossas práticas sociais, mas é parte dessas práticas, uma vez que se realizam por meio da língua.

Fairclough (1989) usa o termo discurso para referir-se aos processos de interação social como um todo no qual o texto – a língua falada ou escrita – constitui parte integrante desse processo. Segundo o autor, o discurso envolve condições sociais que abrangem três níveis de organização: a situação comunicativa em si, as instituições sociais e a sociedade como um todo. Essas condições se colocam presentes sempre que nos envolvemos nos processos de produção e interpretação de textos. Nesse sentido, conforme ressalta, sempre que usamos a língua colocamos em ação nosso conhecimento linguístico, nossas representações do mundo natural e do mundo social, nossos valores, crenças e perspectivas, que estão todos diretamente relacionados àquelas condições mencionadas acima.

Glee (1989) também utiliza o termo discurso para se referir aos processos de interação social intermediados pelo uso da língua, em uma perspectiva que coloca em foco dimensões cognitivas, sociais e linguísticas que se conjugam na realização dessas práticas sociais.

Conforme o autor, todas as vezes que usamos a língua, além de falar ou escrever conforme os padrões e as regras dessa língua, desempenhamos um papel social, e ao mesmo tempo expressamos valores, crenças e atitudes. Assim, o que é importante não é somente a língua e tampouco a gramática, mas o fato de sabermos nos colocar e agir como indivíduos em uma situação social específica. Glee (1989) considera o discurso como maneiras de estar no mundo, formas de ação que integram palavras, ações, valores, crenças, atitudes, identidade social, e também gestos, olhares, posições do corpo e vestuário.

Nesta perspectiva, o discurso é visto como um "kit identidade", com instruções de como agir, falar e escrever de modo assumir e representar um papel socialmente reconhecido. Nesse sentido, para todas e possíveis maneiras de estar no mundo há um discurso correspondente, realizado conforme os papéis sociais e os padrões linguísticos apropriados. Ser membro de uma classe socioeconômica, um trabalhador de fábrica ou vendedor de loja, médico ou paciente no hospital, professor ou aluno de literatura, membro de um clube esportivo ou de uma gangue de rua, convidado de uma festa ou jantar, são maneiras de estar no mundo, são situações sociais em que seus participantes são identificados e reconhecidos pela maneira como usam a língua e por diversos outros padrões de comportamento associados a este uso da língua.

Reiterando o que foi exposto, todas as vezes que usamos a língua, somos participantes em uma prática social em que compartilhamos um conjunto de atitudes e comportamentos com outros partícipes nessa prática, e assim o fazemos por meio do discurso. Lembrando que no contexto institucional da escola, o ensino de língua - materna ou estrangeira - na maioria das vezes significa apenas ensino dos aspectos formais da língua, quando na verdade o que deveria estar em foco não é o ensino da língua, mas maneiras de usá-la em nossas práticas sociais. Para que isso aconteça, é necessário explorar aspectos sociais, cognitivos, culturais e ideológicos presentes no discurso.

Ponto para reflexão:

Verifique as atividades de "listen & watch" disponíveis em Learn English. Considerado o contexto institucional de sua escola, você poderia desenvolver essas atividades com seus alunos?

Sim? Não? Justifique.

Que adaptações seriam necessárias?

Ir para o sumário

5.2. Discurso: língua em uso

Intercalando nosso texto com citações retiradas das obras de Cook (1989) e McCarthy (1991), buscamos ampliar nossa explicitação do termo *discurso* em busca de um entendimento comum que venha fundamentar nossa prática pedagógica.

Vejamos, inicialmente, o que nos diz McCarthy (1991, p.5):

> *Discourse analysis is concerned with the study of the relationship between language and the contexts in which it is used. It grew out of work in different disciplines in the 1960s and early 1970s, including Linguistics, Semiotics, Psychology, Anthropology and Sociology. Discourse analysis study language in use: written texts of all kinds, and spoken data, from conversation to highly institutionalised forms of talk.*

Tendo em vista as palavras desse autor, podemos inferir que o termo "discurso" diz respeito à "língua em uso"; abrange além da língua, em seus aspectos formais do léxico e da gramática, o contexto em que a língua é usada. Discurso diz respeito a todo o tipo de atividade humana em que a língua - oral e escrita - se faz presente; seu estudo, portanto, ultrapassa os limites da Linguística e pressupõe perspectivas de outras disciplinas que venham ampliar nosso entendimento e concepção do que é língua. Nesse sentido, podemos afirmar que, ao buscar as relações entre a língua e os contextos em que ela é usada, deixamos de ver a língua apenas um sistema de regras para a construção de frases corretas e passamos a vê-la como componente de uma atividade humana e, como tal pressupõe uma interposição de aspectos sociais, culturais, históricos e psicológicos que compõem esses contextos.

Colocar em foco o *discurso* – a língua em uso – nos ambientes de ensino e aprendizagem de língua estrangeira implica na adoção de uma prática pedagógica que ofereça aos alunos situações em que possam fazer uso dos recursos linguísticos na língua-alvo de modo a atender seus interesses, necessidades e curiosidades em situações comunicativas diversas; e fazer uso da língua implica em articular o conhecimento linguístico com contextos socioculturais diversos em ações nos processos de interação nos quais participamos.

Ir para o sumário

Vejamos nas palavras de Cook (1989, p.9) o que tem a nos dizer sobre o discurso:

> *Discourse Analysis examines how stretches of language, considered in their full textual, social, and psychological context, become meaningful and unified for their users. It is a rapidly expanding field, providing insights into the problems and processes of language use and language learning, and is therefore of great importance to language teachers. Traditionally, language teaching has concentrated on pronunciation, grammar, and vocabulary, and while these remain the basis of foreign language knowledge, discourse analysis can draw attention to the skills needed to put this knowledge into action and to achieve successful communication.*

Conforme esse autor, discurso tem em perspectiva "a língua em uso", sequências de palavras e frases que adquirem unidade e significado para seus usuários, levando em consideração aspectos textuais, sociais e psicológicos envolvidos nesse processo. Segundo as palavras de Cook (1989), embora o ensino da pronúncia, da gramática e do vocabulário ainda permaneça como fundamental no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, uma pedagogia fundamentada na noção de discurso chama nossa atenção para outros conhecimentos e habilidades necessários para colocarmos em ação o conhecimento linguístico e fazer uso desses conhecimentos em situações comunicativas específicas.

Fundamental na explicitação do que envolve o "discurso", segundo Cook (1989), é a noção de "coerência" – the quality of being meaningful and unified (Cook, 1989, p.4). Nesse sentido, "discurso" pode ser considerado como qualquer manifestação linguística que podemos atribuir unidade e significação: desde um resmungo ou exclamação ou uma breve troca de palavras até um romance do porte de Guerra e Paz de Tolstói, ou um extenso processo judicial. O que importa não é que as palavras e frases estejam em conformidade com as regras da língua, o que importa é que essas palavras e frases sejam reconhecidas pelos usuários como um conjunto "coerente", como uma unidade à qual atribuímos significação – um conjunto de elementos linguísticos que nos permite estabelecer um processo de comunicação.

Deste modo, o fato de percebemos unidade e significação em sequências de palavras e frases, condição essencial para a comunicação e para o aprendizado de língua estrangeira, não é possível de ser explicado somente a partir de um enfoque linguístico; precisamos levar em conta a situação comunicativa e as relações sociais e culturais entre as pessoas envolvidas nessa situação. Ao colocarmos em foco essas relações, avançamos para além das normas da língua, num sentido estrito, e passamos a olhar para outros aspectos envolvidos quando usamos a língua como meio de comunicação: a mente, o corpo, a sociedade, o mundo físico, ou seja, tudo o que conhecemos a respeito do mundo e de nós mesmos como usuários da língua.

Conforme observa Cook (1989), embora o "discurso" seja usualmente percebido como tal por grupos e não por indivíduos, há sempre um componente de subjetividade quando atribuímos unidade e significação às sequências de palavras e frases – o que pode ser coerente para uma pessoa pode não fazer sentido algum para quem não compartilha os mesmos conhecimentos de mundo ou o mesmo repertório cultural.

O discurso – a língua em uso – sempre reflete nosso conhecimento de mundo, sempre reflete nossa visão de mundo, sempre reflete a maneira como usamos a língua para interpretar o mundo.

Portanto, podemos afirmar que quando usamos a língua para nos comunicar, quando participamos de uma prática discursiva, usamos mais que nosso conhecimento sobre o código linguístico – usamos todo nosso conhecimento de mundo. Usamos o que sabemos, ou supomos saber, a respeito das pessoas que participam como parceiros na situação comunicativa; o que sabemos a respeito das regras e das convenções de interação social; o que sabemos sobre o mundo físico ao nosso redor, nosso comportamento e nossos hábitos. Sabemos quais são nossas motivações e interesses em participar em uma situação de comunicação; e, ainda que nem sempre de forma explícita, sabemos a respeito dos valores e crenças compartilhados pela sociedade na qual nos situamos nesse processo de comunicação.

Ir para o sumário

Ponto para reflexão:

Em que situações e lugares podemos usualmente encontrar as palavras e expressões "DANGER", "SLOW", "EXIT", "KEEP LEFT", "KEEP OUT", "KEEP OFF THE GRASS", "LOOK LEFT", "LOOK RIGHT", "DRIVE THRU"? Que significados elas têm? Que aspectos socioculturais estão envolvidos na apreensão desses significados?

Amplie essa lista com outras palavras e expressões semelhantes.

É possível propor aos seus alunos confeccionar painéis e/ou redigir textos a partir da observação dos contextos de uso dessas palavras?

Sugestão de leitura: "Text and Discourse".

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 6

Gêneros discursivos: um pilar para o ensino de língua estrangeira

Como já vimos na parte sobre metodologia, é importante que o professor tenha clareza dos pressupostos teóricos que sustentam sua prática pedagógica. A busca pela compreensão das ações empreendidas em sala de aula mobiliza o processo reflexivo docente. No tocante às teorias que têm ancorado o ensino de Línguas nos assentamos na visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, nesse sentido, no caso da língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998, p.15) ressaltam que:

> O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigiu ou quem se dirigiu a elas na construção do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira.

Ir para o sumário

Fica clara a ideia de que nos comunicamos por textos e, como pessoas situadas em contextos sociais e culturais definidos, selecionamos, para nos comunicar, textos adequados àquilo que desejamos expressar a nossos interlocutores, por sua vez situados, da mesma forma, social e culturalmente. Sendo assim, faz-se relevante a ideia de que nos comunicamos por meio de gêneros textuais. A seguir, traçaremos um esboço da concepção de gêneros textuais e de sua relevância para o ensino de língua estrangeira (LE). Para auxiliar na compreensão de caminhos para a implementação de uma prática pedagógica atrelada à concepção de linguagem como forma de interação, bem como da valorização dos textos produzidos em contextos sócio, histórico e culturalmente situados, exporemos algumas definições acerca de transposição didática e sua potencialidade para o planejamento e aplicação de práticas de ensino de língua a partir da concepção de gêneros textuais.

Ainda, no tocante à comunicação que envolve a língua, como já dissemos em vários momentos, os textos possuem características que os tornam mais ou menos elaborados, linguisticamente e discursivamente. Existem situações da vida cotidiana que não demandam a utilização de linguagem mais complexa, são gêneros que se formam na comunicação discursiva imediata, vinculadas à comunicação oral, mais cotidiana. Por outro lado, as comunicações discursivas ocorridas em contextos de um convívio social mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado. Dessa forma, ainda neste capítulo, discorreremos, brevemente, acerca da consideração bakhtiniana de gêneros primários e secundários.

Tal preocupação encontra-se atrelada à importância que a consideração das esferas discursivas possui para a seleção e compreensão da estrutura dos gêneros textuais os quais, nós, professores de línguas, escolhemos para trabalhar com nossos alunos.

Ir para o sumário

6.1. Gêneros discursivos: considerações teóricas

Refletindo sobre o tema:

Observe o texto abaixo e responda aos questionamentos:

1 – Onde esse texto pode ser encontrado?

2 – Como esse texto é chamado?

3 – Você acha que esse texto é de fácil compreensão? Por quê?

4 – Como você adquiriu os conhecimentos que lhe possibilitaram responder às questões 1 e 2?

PÃO DE QUEIJO DE LIQUIDIFICADOR

Ingredientes:

- 3 xícaras (chá) de polvilho doce
- 100g de queijo ralado
- 3 ovos
- meia xícara (chá) de óleo
- 1 xícara (chá) de leite
- 1 colher (chá) de fermento em pó
- sal a gosto

Modo de preparo:

Bater tudo no liquidificador e por em forminhas untadas com óleo. É só assar.

Ir para o sumário

Um dos fatores que nos impulsionam a pensar na concepção de gêneros discursivos como elemento orientador para a seleção e trabalho com textos é a afirmação dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) para o ensino de Língua Estrangeira, momento em que o referencial afirma:

> A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma Língua Estrangeira. (Brasil, 1998, p.19)

Tal afirmação, logo na abertura desse documento oficial, dá o tom de toda a sua constituição, ou seja, o discurso de um ensino que privilegie as práticas sociais de utilização da linguagem, tanto na fala quanto na escrita, também de uma perspectiva histórica e cultural. Esta é, sem dúvida, uma visão ampla da prática de ensinar inglês. Assim, tendo em vista tal magnitude, os Parâmetros Curriculares Nacionais carregam em seu bojo um conjunto de questões teóricas que ao professor resta captar, transformar e, a partir da compreensão alcançada, construir seus planos de ensino.

É com esse discurso que os Parâmetros Curriculares Nacionais são apresentados e, embora muitos professores não percebam, esta transposição é complexa e requer um exercício de reflexão constante, que vai além da simples leitura. Antes, entretanto, de ponderar acerca do movimento existente entre a teoria e a prática pedagógica, pensamos ser ideal discorrer sobre alguns pontos teóricos que perpassam a noção de gênero discursivo.

Vale ressaltar que, por sua amplitude, o conceito de gênero é utilizado por diversas áreas de investigação, o que o torna multidisciplinar. No Brasil, os vieses de estudo dos gêneros assumiram caminhos diversos. Porém, no espaço desta disciplina, destacaremos apenas dois. O primeiro deles diz respeito a "uma linha bakhtiniana, alimentada pela perspectiva de orientação vigotskiniana socioconstrutivista da Escola de Genebra que é representada por Schneuwly/Dolz

e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart" (Marcuschi, 2001, p.5). Essa orientação de estudos tem como foco o ensino de língua materna, tanto de gêneros escritos quanto falados.

O segundo viés nos estudos de gênero é representado por uma perspectiva sociocognitiva e interativa, da qual fazem parte, por exemplo, os estudos de Ingedore Vilaça Koch e do próprio Marcuschi. Os dois vieses têm interesse no ensino. Porém, o segundo está mais voltado para os aspectos da estrutura formal do texto, tanto que este último autor faz a distinção entre *gêneros e tipos textuais*, esmiuçando as estruturas linguísticas do texto. Nesse sentido, distancia-se de Bakhtin que utiliza, em vários momentos de sua obra, a expressão *tipos de enunciados* para referir-se a gênero.

Assim, como é de costume, e não vemos como fazer diferente, iniciamos esta discussão pelas exposições bakhtinianas:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2004, p.261)

Ao fazer tal colocação, mesmo que não tenha sido sua intenção inicial, Bakhtin provoca transformações na visão que se tem da língua e, consequentemente, de seu ensino. Desta forma, os rumos das propostas para o ensino de língua na escola não foram os mesmos após a descoberta e propagação de suas ideias. O fato de estabelecer as bases de constituição dos gêneros – conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional – abre uma nova perspectiva para se pensar a constituição dos textos.

Ir para o sumário

Inevitavelmente, o contexto de produção e a instância discursiva de onde provém o texto são fundamentais para a definição dos elementos anteriormente referidos. No contexto de suas colocações, as produções linguísticas são vistas, então, na sua totalidade: quem fala/escreve está inserido em um contexto, que engloba a situação social e histórica dos falantes/escritores. Desta forma, não há como ignorar o lugar social de quem fala/escreve, o lugar social de quem lê/ouve, pois esses fatos influenciarão na constituição formal do texto.

Logo, o conteúdo temático, esfera de sentido a qual pertence um determinado gênero, estará sempre relacionado à prática social de utilização da linguagem de que é constituinte. As práticas sociais de utilização da linguagem, por sua vez, são diretamente determinadas pela *instância discursiva* de que são oriundas. Grosso modo, na comunicação verbal de um hospital, como exemplo, podemos pensar na circulação de receitas médicas, prontuários de pacientes, cadastro de pacientes, consultas etc. Estes gêneros possuem, então, seu conteúdo temático orientado por situações que envolvem pacientes, médicos, medicamentos, doenças etc. O seu estilo, por sua vez, variará de acordo com as escolhas gramaticais de quem fala/escreve e a situação de produção. Já a *construção composicional* diz respeito ao formato, à fisionomia do texto, que faz com que o gênero seja reconhecido. Por exemplo: uma receita médica trará, sempre, o nome dos remédios a serem tomados, a dosagem e a duração do tratamento medicamentoso.

Marcuschi (2005, p.19) reforça a ideia de que os gêneros textuais "são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social". Nesse sentido, o autor ressalta a dinamicidade, plasticidade e maleabilidade dos gêneros textuais que podem mudar seus contornos, de acordo com as necessidades sociais de cada momento sócio-histórico da vida humana. E nos chama a atenção, também, para o fato de que os novos gêneros "não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes" (Marcuschi, 2005, p.20). Nesta direção, compara gêneros como o telefonema e a conversa face a face, sendo a primeira um desdobramento da segunda, porém cada uma com suas especificidades. Assim também o e-mail pode ser considerado uma versão moderna das cartas, bilhetes etc.

Ir para o sumário

Outro fator relevante a ser considerado nos estudos de Marcuschi é o fato de os gêneros textuais poderem se mesclar entre si. A isso ele chama hibridização, fato que ocorre quando um gênero assume a função de outro. O exemplo escolhido pelo autor é o poema "E agora José", de Carlos Drummond de Andrade, que é utilizado como fonte inspiradora para a criação de um artigo de opinião por Josias de Souza (1999):

> -São Paulo-/ Calma José./ A festa começou,/ a luz não acendeu,/ a noite não esquentou,/ o Malan não amoleceu,/ mas se voltar a pergunta: e agora José?/ Diga: ora Drummond, agora Camdessus./ Continua sem mulher,/ continua sem discurso,/ continua sem carinho,/ ainda não pode beber,/ ainda não pode fumar,/ cuspir ainda não pode, / a noite ainda é fria, / o dia ainda não veio,/ o riso ainda não veio,/ não veio ainda a utopia,/ o Malan tem miopia,/ mas nem tudo acabou, / nem tudo fugiu,/ nem tudo mofou./ Se voltar a pergunta: E agora José?/ Diga: ora Drummond, Agora FMI./ Se você gritasse,/ Se você gemesse,/ Se você dormisse,/Se você cansasse,/ Se você morresse.../ O Malan nada faria, mas já há quem faça./ Ainda só, no escuro,/ qual bicho do mato, ainda sem teogonia,/ ainda sem parede nua,/ para se encostar,/ ainda sem cavalo preto,/ Que fuja a galope,/ Você ainda marcha, José:/ Se voltar a pergunta:/ José, para onde?/ Diga: ora Drummond,/ por que tanta dúvida?/ Elementar, elementar,/ sigo para Washington e, por favor, poeta,? Não me chame de José./ Me chame Joseph.

Neste caso, temos o formato poema com a função de artigo de opinião. Isso, de acordo com Marcuschi (2005, p.31), "não deve trazer dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros".

Os tipos textuais são, para Marcuschi (2005, p.23),

> constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos; sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações

> lógicas, tempo verbal; designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção.

A apreciação desse conceito revela que em um gênero textual, tal como uma carta pessoal, podemos encontrar uma variedade de sequências tipológicas (narrativa, injuntiva, expositiva etc.).

Ao considerar, na constituição dos textos, as ideias expostas, cai por terra, pelo menos no âmbito dos estudos discursivos, a visão estrutural da língua como um sistema de signos utilizados na comunicação de um emissor e um receptor. A este respeito, Bakhtin (2004, p.269) salienta que:

> O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado "fluxo discursivo", da comunicação etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística.

A língua, para Bakhtin (2004, p.268), é viva, e, portanto, deve ser vista através do enunciado. Sendo assim,

> os enunciados e os seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

A observação do ensino de língua estrangeira a partir da consideração de gêneros discursivos abre um horizonte para a utilização da língua viva na sala de aula. Abre possibilidades de compreensão dos meandros sociais e culturais que envolvem a seleção das formas linguísticas que compõem os textos falados e escritos. Olhar para a língua do outro de maneira mais profunda traz para a sala de aula a necessidade de refletir acerca da própria língua.

Ir para o sumário

Ponto para reflexão:

Você pode encontrar mais informações sobre esse assunto em vários estudos. Aqui sugerimos algumas pesquisas que podem, além da bibliografia utilizada na elaboração desse texto, auxiliá-lo no aprofundamento de seus conhecimentos e desenvolvimento de sua pesquisa.

Gêneros (digitais) em foco

Análise do livro: a língua de Eulália

Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes

Gênero entrevista

Ir para o sumário

6.2. Gêneros primários e gêneros secundários

Convite à reflexão:

"Aquela seca medonha fez tudo se atrapalhar,
Não nasceu capim no campo para o gado sustentar
O sertão esturricou, fez os açude secar
Morreu minha Vaca Estrela, já acabou meu Boi Fubá
Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude aboiar".

Patativa do Assaré, "Vaca Estrela e Boi Fubá"

O texto ao lado pode ser considerado como pertencente a uma forma mais complexa da linguagem? Por quê?

O homem se comunica por meio de textos (linguísticos ou não), no tocante à comunicação que envolve a língua. Os textos possuem características que os tornam mais ou menos elaborados, linguística e discursivamente. Existem situações da vida cotidiana que não demandam a utilização de linguagem mais complexa, são gêneros que se formam na comunicação discursiva imediata, vinculadas à comunicação oral, mais cotidiana. Por outro lado, as comunicações discursivas ocorridas em contextos de um convívio social mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado são consideradas pertencentes aos gêneros secundários.

Ressaltamos que, conforme observamos no *continuum* de gêneros orais e escritos, expostos por Marcuschi (2005), existem gêneros escritos que possuem características próprias da oralidade (os bilhetes, por exemplo). Da mesma for-

Ir para o sumário

ma, existem textos falados que possuem características próprias da escrita (um discurso acadêmico, por exemplo). Além disso, não seria absurdo considerarmos os gêneros que se situam no meio dessas duas modalidades. Logo, é importante ter em mente que o que define um gênero como primário ou secundário não está na distinção fala e escrita e sim na sua complexidade discursiva.

Dessa forma, nesse espaço discorreremos um pouco mais detidamente acerca dessa peculiaridade do conceito de gêneros discursivos. Tal fato deve-se à importância que a consideração das esferas discursivas possui para a seleção e compreensão da estrutura dos gêneros textuais com os quais nós, professores de línguas, escolhemos para trabalhar com nossos alunos.

Em suma, a comunicação se dá por meio de gêneros, e são eles, guiados pelas necessidades comunicativas dos falantes, que influenciam nas transformações do sistema linguístico. Bakhtin instaura, também, a noção de gêneros primários e gêneros secundários. Estes seriam as formas mais complexas de comunicação, enquanto que aqueles seriam formas mais simplificadas de comunicação, estando mais ligadas às produções orais cotidianas. Assim, Bakhtin (2004, p.63) reforça a ideia de não se minimizar a

> extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos [...] a diferença entre os textos pertencentes ao gênero primário e ao secundário não é apenas funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas, científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Por esse prisma, os gêneros primários incorporados pelos gêneros secundários "perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios" (Bakhtin, 2004, p.263). Os gêneros primários são aqueles com os quais nos defrontamos a partir do momento que nos inserimos em processos de comunicação verbal, como a família e a comunidade da qual somos parte.

Sendo assim, os gêneros secundários estão completamente vinculados à linguagem escrita, que nos será apresentada, oficialmente, na escola. Portanto, os gêneros secundários são formulados a partir dos primários, que fazem parte da vida de qualquer indivíduo, independente de seu nível de letramento, definido por Mollica (2007, p.16) como um conceito que

> transcende o conhecimento da escrita para fora do âmbito da escola, na medida em que, nas sociedades complexas, a escrita integra todos os momentos de nosso cotidiano. Sob tal perspectiva, compreende-se que a escrita tem múltiplas funções, desde as mais rotineiras até as que permitem acesso às esferas de poder. Assim, o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita.

Na mesma direção, Soares (2001) exemplifica, como reflexo desta mudança de postura diante da questão letramento/alfabetização, a alteração que o censo adotou para verificar o número de analfabetos e alfabetizados no Brasil. Antigamente, era considerado analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome, ao passo que, nas últimas décadas, o que define a condição do entrevistado é a pergunta "sabe ler e escrever um bilhete simples?". Para ela, a mudança reside no fato de se passar da "verificação de apenas codificar o próprio nome" para a "verificação da capacidade de utilizar a leitura e a escrita para uma prática social".

No espaço desse curso, especificamente, interessa-nos a relação entre letramento e oralidade. Recorro, então, a Marcuschi (2001, p.25), que faz o contraponto letramento x oralidade, tratando esta última como "prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora". Fala e escrita seriam, então, formas de produção textual discursivas para fins comunicativos, a primeira situando-se no plano da oralidade e a outra, no plano dos letramentos.

Por conseguinte, a adoção do posicionamento de que lidamos com "práticas" de letramentos e oralidade remete, segundo ele, à ideia de que "as línguas se fundam nos usos e não o contrário" (Marcuschi, 2001, p.16). Esta afirmação inaugura o conceito de que não devemos considerar apenas como letramento

Ir para o sumário

a escrita aprendida na escola. Pelo contrário, mesmo um indivíduo "analfabeto", para participar da vida em sociedade, tem necessidade de algum tipo de letramento, que pode ser representado por práticas tais como conseguir contar dinheiro, até pegar um ônibus com o itinerário correto.

Ainda com relação à fala e a escrita, o autor assinala que o fato de a escrita ser a representação formal de um tipo de letramento fez com que esta se tornasse indispensável no dia a dia, adquirindo um "*status* mais alto". Além disso, segundo ele, do ponto de vista mais central da realidade humana, o homem pode ser definido como um ser que fala, e não como um ser que escreve. Todavia, isso não torna a fala superior à escrita e tampouco ratifica a convicção de que a fala seja primária.

Assim sendo, a escrita e a oralidade constituem práticas e usos da língua que, por sua vez, possuem características próprias. Porém, essas características não as tornam dicotômicas, pois

> ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (Marcuschi, 2001, p.17)

Outra maneira de encarar a questão da relação entre fala e escrita, apontada por Marcuschi como sendo mais facilmente aplicável no ensino, é a perspectiva variacionista, pois "trata o papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da relação padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal" (Marcuschi, 2001, p.31).

Esta é uma variante da visão dicotômica, mas com grande sensibilidade para os conhecimentos trazidos pelos alunos que enfrentam o ensino formal. Neste paradigma, há uma forte preocupação com regularidades e variações. Além disso, não se distingue fala e escrita e, sim, se observam as variedades linguísticas distintas. Acrescenta-se o fato de que todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma. "Mas como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como *norma padrão*" (Marcuschi, 2001, p.31).

Ir para o sumário

Todavia, é evidente que a fala possui características próprias, tal como a circunstância de ser relativamente não planejável, pois, ao contrário do que acontece no texto escrito, o oral apresenta-se em se fazendo. Neste sentido, Vilela e Koch (2001) chamam atenção para o fato de que o texto falado apresenta uma sintaxe característica; contudo, a sintaxe geral da língua serve-lhe de pano de fundo. Além disso, a escrita pode ser considerada como resultado de um processo, portanto estática, enquanto a fala é o processo, sendo assim dinâmica. Sobre esse aspecto remetem a Halliday (1987, p.74 apud Vilela; Koch, 2001, p.453), que

> capta bem essa diferença, utilizando a metáfora do quadro e do filme. Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: ele existe, estampado numa página – por trás dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele *acontece*, viajando através do ar – por trás dele é como se existisse não um quadro, mas um filme.

Enfim, é importante salientar a afirmação de Marcuschi de que referir-se às relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é algo consensual, tampouco como objeto de análise. Isso ocorre por se tratar de "fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento)" (Marcuschi, 2001, p.34). Desta forma, é preciso entender que relações entre fala e escrita "não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques" (Marcuschi, 2001, p.34).

Aprofundando um pouco mais a questão texto falado e escrito, os linguistas Vilela e Koch (2001, p.454) reforçam o postulado de que "os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, as escritas formais e, de outro, a conversação espontânea".

Ir para o sumário

Ainda sobre esta questão, Marcuschi (2001, p.41) é elucidativo ao exibir o contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, de acordo com a representação do *continuum* de gêneros textuais na fala e na escrita.

Nesse *continuum* encontramos, por exemplo, textos falados (como conversas públicas, telefônicas e espontâneas) ao lado de textos escritos (como cartas pessoais, bilhetes, avisos etc.). Da mesma forma, textos acadêmicos, artigos científicos e documentos oficiais são representados no contínuo como estando mais próximos da exposição acadêmica, da conferência e de discursos oficiais. Ou seja, de um lado, gêneros estritamente calcados na escrita e, de outro, gêneros que, apesar de serem representados oralmente, estão muito próximos da escrita.

Além destes textos, existem os gêneros mistos, que podem ser representados na escrita pelas convocações, comunicados, anúncios classificados e, na fala, pelos noticiários de TV e de rádio, e explicações técnicas. Sendo assim, caem por terra as explicações que veem a relação fala e escrita como formas dicotômicas de representação da linguagem. Além disso, o autor reforça a ideia de que tanto fala como escrita variam e "a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas" (Marcuschi, 2001, p.42).

Logo, é muito significativo o fato de Bakhtin chamar atenção para a observação da natureza do enunciado como forma de não perder a relação da "língua com a vida" (Bakhtin, 2004, p.263). Os gêneros são, portanto, heterogêneos e representam possibilidades de comunicação oral e escrita nas diversas instâncias sociais. Sendo assim, variam e se modificam à medida em que os costumes sociais se alteram e a tecnologia evolui. Porém, de acordo com Bakhtin (2004), não cabe ao homem criar os gêneros, pois eles lhe são dados no processo de inserção nas práticas sociais de comunicação. Pensando por este ângulo temos, então, que os gêneros nos são anteriores e que os apreendemos de acordo com as necessidades comunicacionais que nos são impostas.

Ainda, com relação aos gêneros textuais, Schneuwly (2004) desenvolve, a partir da filosofia marxista e da concepção bakhtiniana de gênero, a ideia de que estes são instrumentos. Como forma de explicitar este pensamento, propõe, primeiramente, um questionamento: "como o instrumento pode ser um

fator de desenvolvimento das capacidades individuais?" (Schneuwly, 2004, p.23). Fazendo uma analogia, simplificada, da explicação dada pelo autor, pensar no gênero como instrumento, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, significa dizer que a atividade de utilização da linguagem possui, de um lado, o locutor; do outro, o interlocutor, e, entre os dois, o instrumento, que, por sua vez, deve tornar possível a interação entre ambos, além de corresponder ao contexto em que a interação acontece. Sendo assim, o gênero seria um "instrumento semiótico complexo" (Schneuwly, 2004, p.27). Nesse contexto, Scheneuwly critica a tese bakhtiniana de que os gêneros têm valor normativo para o indivíduo, não cabendo a este a sua criação. A esse respeito, transcrevemos um excerto do texto de Bakhtin (2003, p.285):

> ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciados para ele obrigatórias, isto é os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele.

A crítica de Scheneuwly, então, incide no fato de Bakhtin não mencionar os mecanismos de adequação do gênero às situações concretas de comunicação, ou seja, os esquemas de utilização. O primeiro esquema, de acordo com o autor

> é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva. Esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado, o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação. (Schneuwly, 2004, p.28)

Deste modo, utilizando o mesmo exemplo que o autor apresenta, seria necessário conhecer o que é e como se estrutura um romance, para proceder à ação discursiva de escrever um. Isso significa que "os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis" (Schneuwly, 2004, p.28). Em outras situações,

contudo, a ação discursiva precede os meios. Neste caso, é permitida, ao indivíduo, a escolha do gênero para um determinado fim, como, por exemplo, "persuadir alguém a parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo [...] O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela" (Schneuwly, 2004, p.28).

A posição de Scheneuwly a respeito dos gêneros discursivos é esclarecedora, pois conduz à ponderação acerca dos processos de utilização dos gêneros, tanto orais quanto escritos. Mais interessante, ainda, é o vínculo estabelecido pelo autor com os temas relacionados ao ensino de gêneros na escola, preocupação central de nosso capítulo.

A observação da constituição dos gêneros primários ou secundários faz parte, essencial, no processo de análise das características de utilização social de determinado gênero, isso em no ensino de Língua Estrangeira (LE) é fator essencial para que o discente possa compreender os posicionamentos comportamentais e linguísticos deve empreender no processo de produção de textos, orais ou escritos.

Ponto para reflexão:

Você pode aprofundar um pouco mais esse assunto lendo, além da bibliografia utilizada na elaboração desse tópico, estudos tais como:

Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin

Relações discursivas entre a canção popular e os gêneros primários da comunicação

O texto eletrônico e os gênero do discurso

Ir para o sumário

6.3. Sequência didática: um caminho para a prática

Refletindo:

A professora de inglês preparou uma atividade de produção de textos de e-mail, para sua sala do 8º ano do Ensino Fundamental. Os textos seriam escritos e direcionados para o editor de uma revista de bandas de música da atualidade. O texto produzido teria o intuito de comentar uma reportagem publicada em uma edição anterior e seria publicado na sessão de opinião dos leitores. Veja os passos que a professora utilizou para desenvolver a atividade com os alunos:

1. A professora mostrou para os alunos alguns modelos de e-mails de leitores, escritos para a revista.
2. A professora pediu para que os alunos escrevessem seus textos, recolheu a produção dos alunos, levou-a para casa e efetuou a correção, considerando a constituição gramatical do texto.
3. Na terceira e última aula destinada à atividade, a professora devolveu os escritos dos alunos, comentou e encerrou a atividade.

Você acha que a forma como a professora conduziu a atividade auxiliou os alunos a compreenderem a constituição linguística e social do texto produzido? O que você faria diferente?

Leia o texto que segue e, ao final da leitura, confirme ou modifique sua resposta.

Ir para o sumário

Tendo em vista o exposto no item anterior acerca do tratamento dado à produção de gêneros orais nos materiais didáticos, pensamos que seja importante discorrer, mesmo que brevemente, sobre o conceito de sequência didática.

A noção de sequência didática está completamente ligada à ideia de organização e progressão dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. No caso do ensino de língua baseado na concepção de gêneros textuais é necessário pensar, em um primeiro momento, nos contornos que caracterizam o gênero a ser trabalhado. A esse respeito Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) salientam que uma sequência didática pode ser considerada como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Para esses autores, a sequência didática tem a função de auxiliar o aluno no domínio de uma forma de texto que ele ainda não utiliza com proficiência. Sendo assim, a sequência didática permite ao aluno adequar-se a determinadas situações comunicativas às quais ele teria dificuldades em participar sem o auxílio da escola.

Nesse contexto, a sequência didática deve estar organizada de forma a permitir ao professor definir os passos a serem seguidos e, ao aluno, compreender o porquê de suas ações na concretização do gênero aprendido. Para que isso ocorra é necessário que o professor faça uma avaliação prévia, como forma de verificar a compreensão dos alunos acerca do gênero alvo. Essa avaliação é fruto do que os referidos autores chamam de "produção inicial". Desta forma, é necessário que o professor apresente a situação inicial – o gênero e todos os seus contornos – por exemplo, se o objetivo é produzir um programa de rádio na escola, o professor deve ouvir a programas de rádio com os alunos; delimitar o assunto central do programa (esporte, culinária, lazer, notícias, entrevista etc.); trabalhar com a montagem dos textos que darão suporte para as falas; trabalhar a entonação, o vocabulário etc. Além disso, faz-se necessário que o aluno compreenda o porquê de suas escolhas linguísticas, pois não há como desvincular a produção oral das questões ideológicas que perpassam tais seleções.

Como se pode ver, a delimitação de uma sequência didática é complexa e envolve vários elementos externos ao meramente linguístico. Por isso, entre a

primeira e a última produção existem outros módulos. Procuramos com o quadro abaixo possibilitar a visualização do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99-102) propõem:

1 – Apresentar um problema de comunicação bem definido (projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação na qual devem agir).

Qual é o gênero abordado?	Qual é o gênero abordado?
Que forma assumirá a produção?	Quem participará da produção?

2 – Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (na apresentação da situação é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar).

Base de uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004).

Os autores ressaltam que a primeira produção deve servir como base para uma avaliação formativa:

> para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa [...] o professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004, p.102)

Ir para o sumário

Dessa avaliação formativa, emergem as ideias para a elaboração das etapas necessárias para a obtenção dos resultados esperados. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.103) salientam a importância do trabalho com a organização de módulos, pois isso auxilia na resolução de problemas que aparecem na primeira produção e oferece aos alunos instrumentos para superá-los.

> O instrumento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o mais simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (Dolz; Noveraz; Schneuwly, 2004, p.103)

O trabalho orientado por módulos é o princípio básico no uso das sequências didáticas. Ele põe em relevo os processos de observação e de descoberta. Desta forma distancia-se da ideia de que o fazer é suficiente para o desenvolvimento de uma nova capacidade. De acordo com os já citados autores (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004, p.110) este fazer "se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes".

Outro fator relevante, sobretudo para as observações que efetuei no estudo que ora apresento, diz respeito às diferenças entre o trabalho com a escrita e com a oralidade. Isso se deve ao fato de que na fala "o processo de produção e o produto constituem um todo" (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004, p.110). Desse modo, é necessário criar mecanismos de controle da produção, o que não é uma tarefa fácil. A criação do texto falado requer a criação de automatismos e preparação, sobretudo para a fala pública. Essa necessidade leva, obrigatoriamente, à consideração do texto escrito e da memorização, sem deixar de lado a necessidade de variação impostas pelos imprevistos da comunicação real. Nesse contexto, deve ocorrer uma correção prévia, "numa atividade de preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a dominar" (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004, p.112).

Ir para o sumário

Outro fator importante para a construção de sequências didáticas de produção de textos orais é fazer com que o comportamento possa ser observado. Para isso, as gravações em vídeo ou áudio são instrumentos indispensáveis. Esse procedimento auxilia na análise dos textos produzidos e na comparação com outros textos. As sequências didáticas devem dialogar com outros conhecimentos, produzidos em outros momentos da vida escolar. Os critérios para a seleção das estruturas linguísticas a serem trabalhadas na hora da seleção dos gêneros deve superar a ideia utilitária de utilização da língua. Na confecção das sequências didáticas, é preciso prever a alternância entre atividades orais e escritas, principalmente no que tange à produção oral, que é mais difícil de conduzir, pois, por incluir movimentos corporais e de voz, produzem um cansaço maior em professores e alunos.

A produção de sequências didáticas para o ensino de gêneros pressupõe o planejamento de um trabalho que parte do que o aluno já sabe para chegar àquilo que ele ainda não domina, seja na construção de textos orais ou de textos escritos. Em um primeiro momento o professor deve selecionar o gênero a ser trabalhado, em seguida definir os contornos linguísticos e discursivos que compõem tal gênero. Barbosa (2000, p.169) ao tratar da progressão curricular no ensino de Língua, baseado na proposta de sequência didática reforça a ideia de que

> classificar os gêneros a partir de critérios coerentes com os pressupostos adotados parece ser uma medida importante, sobretudo tendo-se em vista a prática escolar. Isso dá parâmetros para que o professor possa considerar diferentes capacidades de linguagem, diferentes esferas de comunicação etc.

No caso do ensino de Língua Estrangeira, é importante uma seleção de gêneros baseado na competência comunicativa que o professor deseja que o aluno desenvolva, tanto na oralidade quanto na escrita. Barbosa (2000) explicita as características de um trabalho de ensino de Língua Portuguesa a partir da noção de gêneros. Pela relevância das colocações da autora e pela possibilidade de aplicação na construção de sequências didáticas em Língua Inglesa, exporemos abaixo sua descrição na íntegra:

- seleção de gêneros;
- elaboração de uma progressão curricular;
- coleta de um *corpus* de textos pertencentes ao gênero em questão;
- análise de um *corpus* de textos pertencentes a um gênero em questão. Isso porque a descrição de gêneros não parte de um modelo teórico previamente formulado, mas sim da análise de textos efetivamente produzidos;
- descrição do gênero, tendo em vista seu desenvolvimento sócio-histórico, seus usos e funções sociais, suas condições de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo;
- elaboração de um projeto de trabalho, levando em conta questões relativas à transposição didática, decidindo quais textos deverá selecionar e quais elementos da descrição serão privilegiados. Note-se que a definição do que será tematizado em cada gênero junto aos alunos depende da articulação curricular com as demais séries (ou ciclos, ou áreas) e da avaliação das capacidades dos alunos e do que já sabem sobre o gênero em questão, algo a ser avaliado em um primeiro momento diagnóstico. De qualquer forma, a manutenção da coerência com os pressupostos enunciativos e discursivos assumidos depende do fato do trabalho sempre incluir todos os componentes da descrição exposta acima. Assim, pode-se até, e isso é adequado, não esgotar todos os elementos observados, fruto do trabalho de descrição. Mas não se pode explorar apenas o conteúdo temático ou apenas a forma composicional, pois isso descaracterizaria o trabalho com gêneros tal como vimos defendendo;
- elaboração de uma sequência didática com gênero. (Barbosa, 2000, p.173-174)

A orientação proposta por Barbosa (2000) nos leva a importância do planejamento das atividades trabalhadas em sala de aula, bem como à ideia de que o conhecimento é construído em etapas. Salientamos que essa forma

de proceder respeita os conhecimentos que o aluno já possui sobre o gênero que irá produzir e, principalmente, propicia ao discente a possibilidade de compreender o porquê de suas seleções discursivas no processo de construção do texto (oral ou escrito). Essa compreensão é essencial para o aprendiz de Língua Estrangeira, pois os contextos socioculturais estrangeiros são diferentes daqueles vivenciados por nossos alunos. Somente haverá apropriação verdadeira dos diversos discursos produzidos em um universo de letramentos múltiplos, mediante a verdadeira compreensão dos fatores que circundam a produção discursiva.

Ponto para reflexão:

Você pode ler estudos sobre sequência didática consultando, além da bibliografia utilizada para a confecção do capítulo, os links abaixo:

Ensino de língua inglesa, gêneros textuais e inclusão social

Currículo em debate

Ir para o sumário

Sugestões de leitura

BUZATO, M. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira:* contribuições para a formação de professores. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança:* relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

HORTON JR., F. W. *Understanding Information Literacy:* A Primer. Paris: UNESCO, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf> Acesso em: 15 jul. 2010.

MARGATO, A. F. Alfabetização e letramento: um compromisso de todas as áreas. *The ESPecialist*, v.27, n.2, p.121-146, 2006. Disponível em: <http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/27_2_2006/ARTIGO1_Margato.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

SILVA, C. H. D. *Uma proposta de letramento para ensino de língua estrangeira na escola pública*. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura)--Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16864/000653740.

pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2010.

SOARES, M. B. O que é letramento. *Diário do Grande ABC*, Santo André, 29 ago. 2003. Disponível em: <http://verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Understandings of Literacy. In: UNESCO. *Education for all Global Monitoring Report:* 2006. [S.l.]: UNESCO, 2006. cap. 6, p.147-159. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>. Acesso em: 15 jul. 2010.

Ir para o sumário

Sites

Centre for discourse studies

Discourse analysis

Research in critical discourse studies

The relevance of discourse studies

The study of discourse

Discourse analysis as a new cross-discipline

Ir para o sumário

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao professor real de Língua Portuguesa: são os Parâmetros Curriculares Nacionais praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula:* praticando os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p.15-25.

BARCELLOS, R. S. As múltiplas linguagens e a construção do conhecimento. In: CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 4., 2007, São Gonçalo, RJ. *Anais eletrônicos*... Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iv/completos/oficina/Renata%20da%20Silva%20de%20Barcellos.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2010.

BRAIT, B. Parâmetros Curriculares Nacionais, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula:* praticando os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p.15-25.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua inglesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.1989.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumentos para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas:* subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002. p.31-73.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. New York: Longman. 1989.

GEE, J. P. Literacy, Discourse and Linguistics. *Journal of Education*, v.171, n.1, p.5-26, 1983.

KERN, R. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University, 2009.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

LEHER, E. M. T.; MAGALHÃES, L. K. C.; OLIVEIRA, J. M. A. Múltiplas linguagens e formação de professores. In: *Seminário interno do laboratório educação e imagem*, 2, Rio de Janeiro, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

McCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University, 1991.

MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social.* São Paulo: Contexto, 2007.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal:* diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004. v.2, p.245-253. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>. Acesso em: 7 jun. 2011.

ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula:* praticando os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo:* língua inglesa. São Paulo: SEE, 2008.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.129-147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v.23, n.81, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100008&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 16 jul. 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 jul. 2010.

SOUZA, J. Um novo José. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4 out. 1999. Caderno 1, p.2.

VILELA, M.; KOCH, I. V. Da gramática da palavra/frase para a gramática do texto/discurso. In: VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Almedina, 2000.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Parte III

Leitura

Mariangela Braga Norte

Livre-docente em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Marília. Pós-doutorado em Leitura na University of Leeds, Inglaterra, em 2007. Pós-doutorado em Ensino a Distância na University of Pittsburgh (EUA), em 1998/1999. Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Assis (1997); mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Assis (1992). Graduação em Turismo pela Faculdade do Turismo do Morumbi (1975); graduação [Licenciatura plena – Português/Inglês – Faculdades Integradas de Marília (1984)]; graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pelo Instituto Educacional de Assis (1988). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Marília, no Departamento de Ciência da Informação, e professora da disciplina "TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) aplicadas ao ensino presencial e à EaD (Educação a Distância)" no curso de pós-graduação em Educação. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: "Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras", "Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação", "Formação de professores", "Leitura" e "Educação a Distância".

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 7

Pressupostos teóricos da leitura

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.

Paulo Freire

7.1. A importância da linguagem

Ensinar uma língua é ensinar a linguagem da cultura de um povo. A língua é uma das formas de expressão da linguagem. É a manifestação do existir, a constituição da identidade das pessoas. A língua faz a intermediação entre o indivíduo e o mundo. Segundo Bakhtin (1998, p.35), entre outras coisas, "toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação".

A linguagem está presente em todas as atividades humanas. Segundo Berlo (1999, p.30), "toda comunicação humana tem alguma fonte, uma pessoa

ou um grupo de pessoas com um objetivo, uma razão para empenhar-se em comunicação".

Aprender uma língua estrangeira (LE) é uma forma de ampliar as possibilidades de visão de mundo e o acesso ao conhecimento de diferentes culturas. Comunicar-se em Língua estrangeira significa o indivíduo estabelecer relações com diferentes pessoas, diferentes objetos, com o patrimônio cultural, tecnológico e científico de sociedades diversas e, dessa forma, possibilitar a troca de informações, experiências, inovações e saberes. À medida que o homem se torna mais competente nas diferentes linguagens, ele se torna mais capaz de conhecer a si mesmo e a realidade em que vive.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que a língua, além de ser um elemento de integração social, também tem uma função política, e pode ser um instrumento de dominação cultural e ideológica. Segundo Mueller (1976, p.18-19), língua e consciência política andam juntas e determinam a forma pela qual o indivíduo se relaciona com seu meio.

No mundo globalizado em que vivemos, de intercâmbios internacionais, faz-se necessário a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois isso pode vir a ser, também, um instrumento de acesso a outros universos – de ascensão profissional e social.

O ensino da língua inglesa, hoje, sem dúvida é imprescindível, pois é a língua da ciência, da tecnologia, da economia, da política, das negociações internacionais, enfim, é a língua mais falada no mundo.

Desde os anos 1970 tem-se discutido a necessidade de um ensino comunicativo de Língua estrangeira, integrando todas as habilidades (leitura, escrita, compreensão oral e fala). Entretanto, no Brasil, por problemas de pouco contato com falantes nativos, pela carga horária de Língua estrangeira nas grades curriculares dos ensinos Fundamental e Médio, pela própria formação do professor de línguas e também desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o ensino da leitura em língua estrangeira tem sido priorizado nas escolas públicas.

A leitura é um dos componentes cruciais no ensino de Língua estrangeira, mas, antes de pensarmos nessa competência, é preciso refletir sobre o **conceito de leitura** em um sentido amplo.

Ir para o sumário

7.1.1. O que é leitura?

As leituras não estão restritas apenas ao conhecimento da língua ou a textos escritos; lemos situações, olhares, gestos, gravuras, o tempo, pinturas, sinais de trânsito, a sorte na mão, a felicidade ou tristeza nos olhos das pessoas; enfim, lemos o mundo que nos rodeia. A leitura está inter-relacionada com as experiências pessoais do leitor e com seu universo cultural, social, político e econômico. "Aprender a ler significa, também, aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados" (Martins, 1982, p. 34).

Segundo a mesma autora, a leitura é um processo de compreensão abrangente cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. A leitura vai, portanto, além do texto e começa antes do contato com ele.

A leitura é um ato de comunicação que enfatiza o processo de construção do sentido. Para a compreensão do texto, vários autores apontam que não basta somente extrair significado (ênfase no texto) ou lhe atribuir significado (ênfase no leitor); temos de considerar o que acontece quando o leitor e o texto se encontram e em quais circunstâncias ocorre esse encontro. Em outras palavras, temos de considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto. Essa perspectiva interacional perpassa várias linhas teóricas sobre leitura, mas enfatiza as abordagens psicolinguísticas e sociais.

Ler é um ato de comunicação em que três componentes principais interagem: o leitor (com suas experiências e conhecimentos pessoais), o autor/texto (conjunto discursivo pautado em seu conhecimento de mundo) e o contexto (físico e psicológico). O ato de ler é, portanto, o estabelecimento de relações, a realização de operações de linguagem para construir sentido(s) (Pietraróia, 1997). É um processo interativo, é uma conversa entre o autor e o leitor; segundo Nutall (1996, p.11), é o chamado "co-operative principle".

Encontramos diferentes definições para o processo de leitura.

Grable e Stoller (2002a, p.36) afirmam que a leitura é essencialmente a combinação de decodificação (reconhecimento de palavras) mais as habilidades de compreensão, caracterizada por McGuinness (2004, p.211) como um processo complexo. Este autor afirma que:

> *Comprehension means more than a good vocabulary. It involves a number of core language skills, such as the ability to use syntax to anticipate words in a sentence and assign unknown words to the appropriate part of the speech. It includes an aptitude for monitoring context, making inferences on the basis of background knowledge, as well as familiarity with oral or literary forms (genres).*

Neil Anderson (1999, p.4) diz que a leitura é um processo ativo, fluente e envolve o leitor na construção do significado do texto. Aponta oito estratégias fundamentais no ensino da leitura. E, como a leitura é ativa, escolheu o acrônimo *ACTIVE* para introduzir as seis primeiras estratégias.

***A**ctivate prior knowledge*
***C**ultivate vocabulary*
***T**each for comprehension*
***I**ncrease reading rate*
***V**erify strategies*
***E**valuate progress*

As outras duas são *build motivation* e *select appropriate reading material*.

Alguns estudiosos defendem que ler é "extrair" significado do texto (importância ao texto), no entanto, o leitor não extrai o conteúdo do texto, pois o conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas, antes, reproduz-se no leitor sem deixar de permanecer no texto; o texto não possui um conteúdo, mas reflete-o como um espelho (Leffa, 1996).

Outros pesquisadores afirmam o oposto, dizem que ler é "atribuir" significado ao texto, enfatizando, dessa forma, o leitor, como mencionado anteriormente.

Ir para o sumário

Segundo Silva (1981 *apud* Leffa, 1996, p.29), o ato de ler está ligado à atribuição de significados ao texto.

> Significado é aquilo que se mantém oculto e que se desvela apenas pela inteligibilidade. Note-se que o significado não está nas coisas e nos objetos, nem nas proposições, mas constitui uma possibilidade de desvelamento, de atribuição, que é característico do Ser-do-Homem.

Segundo Martins (1982, p.40), há três níveis de leitura que estão interligados e dependem do *background* de cada leitor. São eles: leitura **sensorial, emocional** e **racional.**

A sensorial, segundo a autora, tem início muito cedo, quando começamos a perceber as cores, letras, ilustrações e sons contidos no livro, ou em pessoas e qualquer objeto. Ela desperta a fantasia e, de forma inconsciente, faz despertar o próprio gosto da leitura.

A leitura emocional se dá quando um indivíduo, ao ler o texto, é influenciado e dominado pelos sentimentos. O texto escrito transporta o leitor para outros lugares, épocas, sonhos e aguça sua imaginação. Tanto pode ser levado para viver momentos prazerosos quanto sombrios, dependendo do conteúdo escrito.

De acordo com Martins (1982, p.66), a leitura racional "não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social". Essa leitura enfatiza o intelectualismo, tem um caráter reflexivo e dinâmico. Continuando, Martins (1982, p.66-67) afirma que

> a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais.

Segundo a autora, a leitura pode ser entendida como "atribuição de sentidos", em que os domínios do conhecimento linguístico, pedagógico e social estão integrados.

Ir para o sumário

No modelo interativo de leitura, o texto é visto como um elemento mediador da interação entre o escritor e o leitor. O processo de construção do significado se dá entre o leitor, o texto e as condições (contextualização) em que essa leitura é realizada.

Segundo Orlandi (1997, p.180):

> O texto não é uma unidade completa, pois sua natureza é intervalar. Sua unidade não se faz nem pela soma de interlocutores nem pela soma de frases. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir da qual eles se organizam. Daí haver uma característica indefinível no texto que só pode ser apreendida se levarmos em conta a totalidade.

Cunningham et al. (1981 apud Leffa, 1996, p.25) faz uma comparação entre a construção de um prédio e o processo de leitura:

> O escritor é o arquiteto; o texto é a planta; o leitor é o construtor; o processo da compreensão é a construção do prédio; o produto da compreensão é o prédio pronto. O que acontece entre a apresentação da planta e o prédio pronto depende do conhecimento prévio do construtor, presumido pelo arquiteto. Este conhecimento presumido deve incluir não apenas familiaridade com os diferentes tipos de construção e suas características distintivas, mas também a capacidade de inferir da planta todos os detalhes pertinentes que não foram explicitamente mostrados. Este conhecimento é o que pode ser definido como esquema.

Para se entender o processo de compreensão da leitura é necessário apreender componentes envolvidos nesse processo como, por exemplo, o conhecimento prévio que está armazenado em forma de esquemas na memória permanente do leitor.

O conhecimento prévio é, hoje, considerado um dos elementos cruciais para a compreensão. Eskey (1986) enfatiza a importância da vivência no processo de compreensão e menciona duas dimensões: o conhecimento da forma

Ir para o sumário

que envolve fundamentos lexicais, grafofônicos, sintáticos, semânticos e retóricos, e o conhecimento pragmático e cultural. Compreender, segundo o autor supracitado, é integrar os conhecimentos novos com os já existentes em nosso cérebro.

Anderson e Pearson (1984, p.255 apud Ramos, 1988, p.10) afirmam que: *"To say that one has comprehended a text is to say that she has found a mental 'home' for the information in the text, or else that she has modified an existing mental home in order to accommodate that new information"*.

A teoria de esquemas está ligada à psicologia cognitiva e defende que nosso cérebro retém conhecimentos organizados em esquemas, e estes se ligam a outros esquemas e subesquemas formando uma rede, conectados e organizados hierarquicamente. Os conhecimentos que já estão dentro da mente unem-se aos novos, mas não por uma simples justaposição de conhecimentos, e sim por um processo de integração.

Leffa (1996) postula que a teoria de Ausubel relaciona-se à teoria de esquemas na medida em que enfatiza a importância da relação entre o material a ser aprendido e a estrutura cognitiva do indivíduo. Afirma, ainda, que a capacidade de compreensão em leitura está relacionada com a complexidade da estrutura do indivíduo.

Na construção de significados do texto durante o processo de compreensão, além do conhecimento prévio organizado, outros componentes estão envolvidos, como a noção do processamento descendente – *top-down* (importância ao leitor) –, processamento ascendente – *bottom-up* (importância ao texto) – e também o componente inferencial.

No processamento descendente, o leitor parte do geral para o específico para elaborar a compreensão do significado e seleciona informações textuais para confirmar suas hipóteses sobre o texto. No processamento ascendente da compreensão, o leitor faz uso das informações de forma linear e indutiva; parte do material textual para organizar significados das palavras, frases, parágrafos e do texto todo.

Stanovich (1980 apud Carrell; Devine; Eskey, 1989) sugere o modelo interativo entre os modelos ascendente e descendente. Nessa visão, o processo

de leitura não se restringe ao fato da organização das informações do texto; é, também, o de ativação de seus conhecimentos prévios.

O componente inferencial possibilita a previsão ou a antecipação do que o leitor poderá ou não encontrar no texto. Esses componentes integrados facilitam a compreensão.

Segundo Eskey (1986), para se chegar à compreensão, há duas tarefas a serem realizadas: a primeira é o processo de identificação (depende da informação adquirida), de reconhecimento da informação em âmbito formal (palavras, frases, sinalizadores gramaticais), e a segunda é o processo de interpretação que, de acordo com Ramos, "envolve dar significado à informação decodificada, ou, em outras palavras, reconstruir um texto como uma estrutura coerente, unificada, de significado" (Ramos, 1988, p.12).

Outro fator importante no processo de compreensão é a autoavaliação durante a leitura; o leitor deve estar ciente do nível de sua própria compreensão, deve saber se está sendo parcial ou total. O leitor deve saber monitorar sua compreensão utilizando estratégias para solucionar os problemas que vão aparecendo durante o ato de ler. Esse processo é chamado de *metacognição*.

Brown (1980 apud Leffa, 1996, p.46) define metacognição como "um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão".

Segundo Baker e Brown (1984, p.28), as atividades para a compreensão são:

– definir os objetivos da leitura;
– modificar o ritmo/velocidade da leitura e estratégias de acordo com os diferentes propósitos;
– identificar os elementos mais ou menos importantes do texto;
– explorar a estrutura lógica do texto;
– usar conhecimento prévio para interpretar a informação nova;
– mostrar sensibilidade para elementos constituintes do texto;
– avaliar a qualidade da compreensão do texto;
– lidar com as falhas da compreensão;
– corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração ou interrupções.

O leitor ideal é aquele que sabe utilizar suas atividades cognitivas; utiliza-se, também, de estratégias de compreensão conscientemente ou não, sabe monitorar sua compreensão e também ler de modos diferentes os vários gêneros textuais.

7.1.2. Gêneros e tipos textuais

Para o trabalho de compreensão e produção textual é fundamental que se entendam as diferenças entre gêneros e tipos textuais.

Bakhtin (1998) afirma que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual. Swales (1995) entende gêneros como eventos comunicativos, com propósitos compartilhados por membros de um determinado grupo, ou seja, uma comunidade discursiva.

Seguindo a mesma opinião, Bronckart (1999, p.73) afirma que "qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável poder ser considerado como pertencente a um determinado gênero".

Menezes (2013, p.6) define gêneros textuais

> como sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um ***continuum*** de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas.

Para esses autores, os gêneros textuais compõem-se de ações sociodiscursivas, caracterizam-se por funções comunicativas e cognitivas definidas pelos conteúdos, estilos, propriedades funcionais; mais do que estruturais e linguísticos. São os *textos materializados* presentes em nossa comunicação. Determinamos qual gênero utilizar em momentos de interação de acordo com sua função social.

Sendo assim, são muitos os gêneros textuais. Por exemplo, o horóscopo, a receita culinária, o *outdoor,* a bula de remédio, o bilhete, a resenha, o resumo, a notícia jornalística, o sermão, cartas pessoais e comerciais, etc. Hoje, com as

novas tecnologias, novos gêneros digitais surgiram e continuam a surgir no ambiente virtual: o e-mail, o *chat*, o fórum de discussão, o *blog*, a videoconferência, a aula por *chat*, a lista de discussões, redes sociais (Twitter, Facebook, Linkedin) etc.

Enquanto o gênero está mais ligado às funções comunicativas, o tipo textual está mais ligado à forma e à estrutura linguística.

Bronckart (1999, p.22) afirma que o termo *tipologia textual* é usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Eles abrangem as categorias de narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Principais tipos de texto	Peculiaridades
1. Narração – Sequência de fatos ou eventos encadeados no tempo. – O que seria narrar? É a forma usada para relatar, contar eventos em sequência ou não. A narrativa exige que se diga o que aconteceu. Coloca as ocorrências no tempo (cronologia), ou dentro de um contexto histórico. – O narrador pode ser onisciente (em terceira pessoa; sabe tudo sobre o personagem e a história), ou o próprio personagem (narra em primeira pessoa). Relata fatos verídicos ou não no presente, passado ou futuro.	• **Ficção:** história infantil, lenda, conto etc. • **Não ficção:** notícia de jornal, experiência científica, trechos da história etc. • **Expressões comuns** – The beginnings/ origins… – Led to the creation/ founding – Establishment/ formation/ setting up of… – Which resulted in/ which in turn led… – To the development of… – These changes/ developments/ events – Finally/ lastly/ in conclusion/ summary/ the end.

2. Descrição	• Exemplo
A – Exposição ou enumeração das características físicas (detalhadas ou não) em estudos científicos. B – Descrição de processos e procedimentos. C – A descrição da interpretação de dados. Ela ajuda o leitor, por meio de sua imaginação, visualizar a cena ou a pessoa, a entender a sensação ou a emoção.	A.1. Descrição física: geografia (tamanho, proporções, clima, população, língua, religião, cultura, economia etc.) • A.2. Descrição científica. Ex.: descrição matemática. • Descrição de dados, usos, reações etc. • Descrição de ocorrências (de fenômenos).

3. Explicação: o propósito principal de um parágrafo que contém uma explicação é o de informar explicando algo ou dando vazão à interpretação de significados. Diariamente somos chamados a explicar coisas, ideias, etc., e esse tipo de função retórica pode ser usado, também, para explicar um processo ou procedimento. Envolve uma listagem cuidadosa de detalhes, uma sequência lógica, isto é, um passo a passo (***primeiro***, ***seguinte***, ***finalmente***). O parágrafo explicativo é, algumas vezes, usado para definir, exemplificar, comparar, contrastar.

4. Dissertação	
– Exame crítico, avaliação ou discussão de uma questão ou problema; às vezes, com posicionamento individual do autor. – É uma sequência de ideias. – A argumentação visa mostrar a veracidade da tese do autor. – Função referencial, o texto voltado ao tema, à situação e à realidade.	• Geralmente estrutura-se com subdivisões no texto: **a) Introdução** (apresentação do problema). **b) Desenvolvimento** (discussão ou exame crítico). **c) Conclusão** (proposta para a resolução do problema).

5. Argumentação
Significa fazer afirmações com a intenção de convencer ou persuadir, para finalmente embasar essas asserções listando razões, dizendo por que e mostrando fatos a elas pertinentes.

Ensinar os diferentes gêneros textuais ao aluno é crucial para seu desenvolvimento no trabalho com a leitura, produção e compreensão escrita, e para que ele possa produzir sentidos apropriados a cada situação de interação humana. Não há gêneros textuais ideais para se ensinar línguas, mas, segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros devem passar por uma sequência, ou seja, um processo de progressividade.

Considerando as concepções de leitura, os gêneros e os tipos textuais aqui apresentados, vamos passar à aplicação desses tópicos no ensino da leitura em língua inglesa para fins específicos (ESP – English For Specific Purposes).

7.1.3. Línguas para fins específicos

Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need.
Hutchinson e Waters, 1987.

O ensino de línguas estrangeiras para fins específicos data do Império Romano, quando se aprendia o grego e o latim para fins acadêmicos.

Ir para o sumário

Foram encontrados alguns "manuais" voltados ao ensino de línguas para fins específicos, no século XV, que tinham o intuito de estabelecer comunicação com os novos povos conquistados (construir relações entre dominados/dominantes), ou voltavam-se a atividades mercantis; livros com frases elaboradas para viajantes também foram descobertos. Bloor (1997 apud Valdez, 1991) cita um manual escrito na Inglaterra para o ensino de inglês a viajantes e comerciantes de lã e produtos agrícolas, em 1415.

Mas foi em meados de 1960, quando houve grandes mudanças na Psicologia Educacional, Linguística e em outras áreas do conhecimento, que o ensino de línguas para fins específicos se fortaleceu.

Em 1962, C. L. Barber escreveu um artigo sobre a natureza do inglês científico, "Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose". Em 1969, Ewer e Latorre discorreram sobre a escrita do inglês técnico e científico; Swales (1971), Selinker e Trimble (1976), entre outros, também publicaram artigos a esse respeito (apud Valdez, 1991).

No final da Segunda Guerra Mundial (1945), houve um grande desenvolvimento econômico, científico e tecnológico em âmbito internacional. O inglês se tornou a língua oficial das transações comerciais e tecnológicas. Com a crise do petróleo, em 1970, a necessidade de aprender inglês tornou-se ainda maior.

Nessa mesma década, linguistas discutiam e propunham uma nova abordagem para o ensino de LE. Sugeriam que os professores deveriam se centrar na aprendizagem do aluno, e não no ensino; deveriam focalizar o processo de aprendizagem e defendiam a não preocupação com o produto final, recomendando que os professores deveriam estar voltados ao *uso* da língua nos mais diferentes contextos, e não se prenderem só à *forma* (à estrutura da língua).

Concluíram que a língua usada nas áreas técnicas não é a mesma utilizada nas artes, por exemplo; a língua varia de um contexto para o outro. Se a língua varia de uma situação de uso para outra, é possível determinar as características de situações específicas e fazer desses traços bases para o ensino de línguas (Celani, 1989). Surgem, assim, os cursos específicos para determinados grupos de alunos.

Do ensino de Language for Specific Purposes (LSP), cujo objetivo é ensinar a língua estrangeira seguindo uma abordagem comunicativa e evidenciando

os interesses e necessidades do aprendiz, surge o English for Specific Purposes (ESP) [Inglês para fins específicos], também chamado de inglês instrumental.

Segundo Ewer e Hughes-Davies (1969 apud Waters, 1988), o ESP é uma abordagem especial do ELT, que leva em consideração as causas de o aluno querer estudar inglês, ou seja, suas necessidades. Alan Waters (1988) afirma que *"ESP is a natural outgrowth of ELT, one involving the additional dimension of learners' needs"*.

A metodologia instrumental tem como finalidade capacitar o aluno em diferentes habilidades da Língua Estrangeira com maior rapidez, possibilitando um melhor desempenho acadêmico e profissional. E, como já foi mencionado anteriormente, uma das prioridades do Inglês Instrumental é atender às necessidades e aos interesses dos alunos; de maneira precisa, com o conteúdo de que o aluno necessita para alcançar seu objetivo.

Além disso, possui objetivos definidos; está centrada em uma linguagem de acordo com as especificidades de cada habilidade – compreensão oral, produção oral, leitura e/ou escrita –, e os conteúdos estão relacionados às atividades específicas.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o ensino instrumental se desenvolveu devido a três fatores:

- expansão tecnológica e científica;

- o desenvolvimento da Linguística; e

- o desenvolvimento da psicologia educacional (humanização do ensino, enxergando o aluno como indivíduo, com interesses e necessidades diferentes).

Vian Jr. (1999) cita várias definições de ESP:

Robinson (1981, p.13):
An ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or education roles. It is based on a rigorous analysis of students' needs and should be 'tailor-made'. [. . .] It is likely to be of limited duration. Students are more often adults and may be at any level of competence.

Kennedy & Bolitho (1984, p.3) apresentam a seguinte definição:
ESP has its basis in an investigation of the purposes of the learner and the set of communicative needs arising from those purposes. These needs will then act as a guide to the designs of course materials. The kind of English to be taught will be based on the interests and requirements of the learner.

Hutchinson & Waters (1987, p.19) destacam que:
ESP should be seen as an approach, not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learners' needs.

Vian Jr. (1999) menciona, ainda, o artigo "ESP After Twenty Years: A Re-Appraisal", de Strevens (1988), em que afirma que uma definição de Inglês Instrumental deve contemplar quatro características absolutas e duas variáveis. São elas:

1. Absolute characteristics.
ESP consists of English language teaching which is:
– designed to meet specific needs of the learner;
– related in content (i.e., in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
– centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse;
– in contrast with "General English".

2. Variable characteristics.
ESP may be, but is not necessarily:
– restricted as to the language skills to be learned (e.g., reading only);
– not taught according to any pre-ordinated methodology.

Ir para o sumário

Dudley-Evans e St. John (1998, p.4-5) revisam os conceitos supracitados e apresentam a seguinte definição:

1. Absolute characteristics:
– ESP is designed to meet specific needs of the learner;
– ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
– ESP is centered in the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

2. Variable characteristics:
– ESP may be related to or designed for specific disciplines;
– ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
– ESP is likely to be designed to adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level;
– ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.

Se observarmos essas definições, podemos verificar traços distintos:

1 – a análise das necessidades;
2 – os objetivos claramente definidos; e
3 – o conteúdo específico.

Do início dos anos 1960 até hoje, o ESP passou por várias fases, segundo Hutchinson e Waters (1987, p.9). A primeira caracterizava-se pelos registros lexicais das diferentes áreas no ensino da gramática. O objetivo era dar prioridade à estrutura da língua no contexto da frase. Um exemplo dessa fase é a publicação de *A Course in Basic Scientific English*, escrito por Ewer e Latorre (1965). Essa fase foi denominada de "análise de registros".

Ir para o sumário

A segunda fase voltou-se para além da frase, para a compreensão de como as sentenças são combinadas no discurso a fim de que produzam significado, ou seja, para a análise do discurso. Os principais responsáveis por essa mudança de foco foram H. Widdowson, na Inglaterra, e a Washington School, de L. Selinker, L. Trimble, J. Lackstrom; e, nos Estados Unidos, a M. Todd-Trimble.

A terceira fase objetivou relacionar as pesquisas já realizadas ao que os alunos realmente precisam saber a respeito das funções da linguagem, às estruturas linguísticas, ao léxico, aos diferentes discursos, embasadas cientificamente de acordo com os diferentes contextos comunicativos e na análise das necessidades do aprendiz. J. Munby, em *Communicative Syllabus Design* (1978), contribuiu enormemente nesse período, que foi denominado de "análise das necessidades ou da situação-alvo".

F. Grellet (1981) e C. Nuttall (1982) deram importantes contribuições na quarta etapa de desenvolvimento do ESP, em que analisam o processo de aprendizagem da língua, as diferentes habilidades da leitura, as estratégias de leitura e do aprendiz de acordo com as diferentes necessidades. Essa fase foi chamada de "estratégias ou habilidades".

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1996), na quinta fase a ênfase voltou-se aos trabalhos em pares e em grupos e na resolução de problemas. Foi denominada "abordagem centrada na aprendizagem".

O Brasil teve um papel muito importante no desenvolvimento do ESP no final dos anos 1970 e década de 1980. A professora Maria Antonieta A. Celani, então coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada na PUC-SP, com auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do British Council, iniciou a implantação do Projeto Nacional de ESP no Brasil. A necessidade dos alunos dos programas de pós-graduação, principalmente de "leitura" na área acadêmica, com a finalidade de acompanhar o debate tecnológico e científico no mundo, levou a professora ao desenvolvimento do projeto em âmbito nacional.

A partir desse trabalho, surgiram vários estudos sobre o assunto.

Com o avanço da Linguística, da análise do discurso e outras áreas afins, o ensino da leitura instrumental de línguas estrangeiras torna-se mais complexo; podemos dizer que há uma sexta etapa do Instrumental. Partindo da ideia e de

sugestões de Swales (1990, 1992); Bhatia (1993); Eggins e Martin (1997); Marcuschi (2002), entre outros, os cursos instrumentais devem se basear, também, no uso de gêneros textuais diversos (apud Ramos, 2004).

É preciso enfatizar, no entanto, que a leitura está presente em nossas vidas e é o principal aspecto constituinte do pensamento crítico. A leitura em língua inglesa contribui para a formação e o desenvolvimento cultural, social, intelectual do aluno, pois o inglês é a língua oficial de mais de quarenta países, seja como primeira e/ou segunda língua.

Sendo assim, a proficiência em leitura passou a ser uma das metas do ensino de Língua Estrangeira e hoje há uma tendência em aceitar as diferentes abordagens e unir tipos diferentes de metodologia, técnicas/procedimentos e estratégias de leitura.

As políticas educacionais vigentes no Brasil pedem para que se priorize a habilidade da leitura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, já que a leitura é uma atividade comunicativa que possibilita ao aluno ser mais fluente em menos tempo comparando-se com outras habilidades comunicativas; e propicia diversas possibilidades de utilização imediata dentro do contexto real do aprendiz, independentemente da classe social a que ele pertença, conforme sugerido nas propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (Brasil, 1997, 1998).

O ESP, como já dito, é conhecido como inglês para fins específicos, ou inglês instrumental, e tem como objetivo capacitar o aluno em uma ou mais habilidades da língua estrangeira com mais rapidez, possibilitando um melhor desempenho e autonomia. E uma de suas prioridades é atender às necessidades e interesses dos alunos; de profissionais formados e atuantes em suas áreas que precisam do domínio da Língua estrangeira para o cumprimento de suas tarefas no seu dia a dia. Tem a característica de tailor-made, feita sob medida, exatamente com o conteúdo de que o aluno precisa para alcançar seu objetivo.

Os tipos de Inglês Instrumental são classificados de diversas formas de acordo com alguns estudiosos, mas em todos eles o foco está no aprendiz e em suas necessidades.

Kennedy e Bolitho (1984) e Robinson (1981) sugerem que o ESP abriga duas áreas: English for Academic Purposes (EAP) [Inglês para fins acadêmicos], e

outra com fins ocupacionais, English for Occupacional Purposes (EOP). Por sua vez, cada um desses grupos se subdivide de acordo com seu grau de especificidade. Essa tendência enfatiza os tipos de aprendizes e apresenta uma divisão ocupacional e outra vocacional.

Uma segunda visão apresenta o inglês instrumental dividido em três grandes grupos: English for Science and Technology (EST) [Inglês para Ciência e Tecnologia]; English for Business and Economics (EBE) [Inglês para Negócios e Economia]; e English for Social Sciences (ESS) [Inglês para Ciências Sociais]; e, a partir deles, surgem as ramificações do ocupacional e do acadêmico.

Nos Estados Unidos, Johnson (1993), Johns e Dudley-Evans (1991) e Robinson (1981) apresentam uma divisão do inglês instrumental em três grandes ramos: o acadêmico, que se subdivide em uma categoria geral e outra específica para a disciplina; a área profissional, que se subdivide em negócios, social e tecnologia; e a área vocacional, que se subdivide em um nível inicial e outro no qual o aluno já tem conhecimento prévio.

Grable e Stoller (2002b, p.11) afirmam que, quando iniciamos uma leitura, tomamos uma série de decisões, muitas vezes inconscientes, como quando passamos os olhos pela superfície do texto para obter uma compreensão geral, ou mesmo fixamos os olhos em um determinado item do texto e verificamos precisamente o que está escrito, tentando obter uma compreensão desse ponto específico. Esses autores afirmam que há uma divisão no processo de compreensão geral de um texto; o processo cognitivo de nível baixo – *low process* – (são levados em conta o léxico, o reconhecimento do significado da palavra, encaminhando-se a uma formação semântica das informações do texto), e o processo cognitivo de nível alto – *high process* – (a compreensão das ideias do texto, na qual acionamos os nossos conhecimentos anteriores, monitoramos as informações e avaliamos o conteúdo do texto).

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 8

Níveis e estratégias de leitura

8.1. Níveis de leitura

Todo leitor, antes de iniciar a leitura, deve estabelecer seu objetivo em relação ao texto. Podem-se obter informações superficiais ou específicas de acordo com cada tipo de texto e com as próprias necessidades do leitor.

Há diferentes níveis de leitura, conforme nossos interesses; há uma leitura rápida de um jornal, ou uma leitura detalhada de um manual de instruções, ou, simplesmente, uma leitura com fins de lazer. Enfim, ninguém lê sem objetivos; no entanto, esses objetivos podem ser diferentes.

Muitas vezes vemos objetos, pessoas, textos e não os lemos com atenção porque não nos interessam, mas, à medida que necessitamos de tal informação ou nos interessamos pelo assunto, passamos a prestar mais atenção, a percebê-los, e, nesse momento, eles começam a fazer sentido para nós. Começam a ter significado a partir de nossas necessidades, de nossos olhares, de nossas diferentes leituras de mundo. É possível que dois leitores com objetivos diferentes extraiam informações distintas do mesmo texto. Há quatro níveis de leitura que podem ser atingidos quando entramos em contato com o texto:

Compreensão geral: é obtida por uma leitura rápida para captar as informações genéricas de um texto. Acontece quando passamos os olhos superficialmente no texto ou objeto; fazemos um sobrevoo pelo texto lido. Para isso, o leitor deve fazer uma predição do assunto recorrendo a seus conhecimentos prévios linguísticos, discursivos e de mundo, às informações verbais e não verbais presentes no texto.

Compreensão de pontos principais: exige que o leitor se detenha com maior atenção na busca das informações importantes do texto, observando cada parágrafo para identificar os dados específicos mais relevantes. Acontece quando nos atentamos a determinados pontos e buscamos as informações que nos interessam; e, na busca de sentidos, de um dado, de significados, passamos a entender melhor o texto.

É muito comum que a ideia principal de um parágrafo apareça na primeira oração e que as demais frases apenas desenvolvam essa ideia central.

O parágrafo é a unidade de composição constituída por um ou mais de um período, e contém em si um processo completo de raciocínio, introduz a ideia central/principal; e seus segmentos de desenvolvimento estão intimamente relacionados a essa ideia. A ideia principal do parágrafo é chamada de *tópico frasal*.

Identificar o tópico frasal, também conhecido como *tópico* ou *frase síntese*, é crucial para a compreensão do texto. O tópico frasal, além de determinar a ideia principal do parágrafo, é responsável por seu desenvolvimento, gerando períodos secundários ou periféricos, e, caso identificado, facilita a compreensão do texto.

Compreensão detalhada: este tipo de leitura é mais profundo que os anteriores. Exige a compreensão de detalhes do texto e demanda, por isso, muito mais tempo. Deve ser cuidadosa, especialmente quando aplicada a instruções operacionais de equipamentos, experiências, etc., de modo que seu funcionamento seja preciso e seguro.

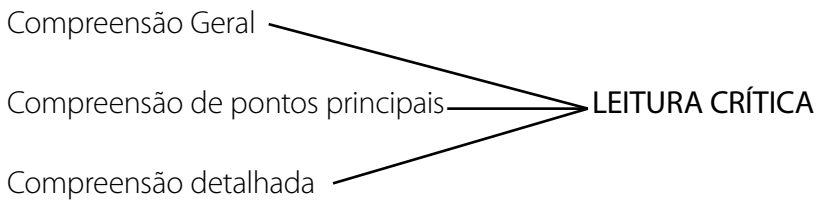
Leitura crítica: está relacionada à capacidade de analisar um texto em seus vários aspectos – desde seu conteúdo referencial, as informações, até sua estrutura, sua expressão; e, a partir dessa análise, compará-lo com outros textos para opinar sobre as ideias e posturas ideológicas colocadas pelo autor. Nem

tudo o que está escrito é verdadeiro. Temos de formar leitores críticos e eficientes.

Tanto a compreensão detalhada como a leitura crítica exige mais profundidade no texto lido. Requerem a compreensão de particularidades para que se entendam com clareza as ideias do autor. Em outras palavras, é preciso ler nas entrelinhas. Envolve, também, a avaliação e o questionamento dos argumentos do autor, bem como as evidências usadas para fundamentar o texto. Implica a capacidade de formar uma opinião sobre o conteúdo do texto e a capacidade de justificar e sustentar posições como leitor.

Na leitura crítica o aluno deve ser capaz de analisar um texto em seus vários aspectos, desde seu conteúdo referencial, as informações, sua estrutura e o contexto histórico/social em que foi escrito.

É importante situar o ensino da leitura crítica dentro de um programa de curso de graduação ou pós-graduação.



A compreensão de um texto é uma tarefa complexa e, por isso, o leitor deve saber escolhê-lo, definir seus objetivos e saber utilizar técnicas para uma boa leitura. A leitura crítica deve ser ensinada e estimulada desde o início do trabalho de compreensão de textos; na predição, formulação de hipóteses, envolvendo o conhecimento prévio (*background knowledge*), compreensão de frases e sentenças (conhecimento linguístico), compreensão dos argumentos do texto, dos objetivos, do contexto semântico e do conhecimento sobre a organização textual. Dessa maneira, o leitor conseguirá, durante o processo de leitura detalhada, uma compreensão crítica bem mais completa e aprofundada.

Ir para o sumário

8.2. Conscientizando sobre as estratégias de leitura

O conceito de "estratégias de leitura" já foi definido por muitos estudiosos da área, mas não há um consenso.

Wenden e Rubin (1987, p.7) definem as estratégias de aprendizagem como " *any sets of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval, and use of information*".

Richards e Platt (1992) afirmam que as estratégias de aprendizagem são "*intentional behavior and thoughts used by learners during learning so as to better help them understand, learn, or remember new information*". (Arani, 2013, grifo meu).

Segundo outros autores, as estratégias de leitura são recursos inconscientes ou conscientes para uma leitura compreensiva. São conscientes quando planejadas e empregadas na resolução de problemas encontrados ao longo do processo de leitura para que se obtenham significados.

Ramos (1988, p.25-26) cita Duffy e Roehler (1987, p.416), que definem as estratégias

> como sendo planos que o leitor usa flexivelmente e adaptativamente, dependendo da situação. Bons leitores usam dois tipos de estratégia. O primeiro tipo – estratégias de pré-leitura – é ativado antes que o ato físico da leitura comece. Por exemplo, antes de iniciar a leitura, bons leitores fazem uso do que eles sabem sobre o tópico, o tipo de texto, o propósito do autor e seus próprios propósitos para fazerem predições sobre o conteúdo do texto. Isso requer um comportamento estratégico, ou seja, o leitor deve ter um plano para fazer essas predições e esses planos devem se adaptar a cada situação, já que o tópico, a estrutura do texto e os propósitos mudam de texto para texto.

> O segundo tipo engloba estratégias denominadas de reparação, que são ativadas, durante a leitura, toda vez que o significado é bloqueado por palavras desconhecidas, por predições que se confirmam incorretas ou por truncamentos

Ir para o sumário

> no fluir da leitura. Tais situações são problemas que o leitor fluente soluciona, ativando estratégias para remover tais obstáculos.

As estratégias a serem utilizadas durante a leitura dependerão do gênero textual a ser lido e da forma como um dado texto deve ser lido, e isso varia de acordo com os diferentes contextos e propósitos da leitura. Seu uso é flexível. O leitor seleciona as estratégias como um plano de ação para que atinja seu objetivo, ou seja, a compreensão textual.

A capacidade de estabelecer objetivos na leitura, de fazer inferências, levantar hipóteses e buscar a resolução dos problemas encontrados nesse processo são estratégias metacognitivas.

Para encontrar a ideia geral do texto, que é o início do processo de compreensão, o leitor deve ativar seus *conhecimentos prévios*, recorrendo às estratégias de leitura para acionar os esquemas mentais que lhe permitam fazer predições, formulação de hipóteses e inferências pertinentes ao significado do texto.

Acerca do conhecimento prévio, Kleiman (1997, p.25) esclarece essa relação da seguinte forma:

> A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.

A *predição* pode ser realizada antes da leitura, pois são hipóteses levantadas sobre o assunto do texto. Para isso, baseamo-nos nos aspectos já mencionados: conhecimentos anteriores e superestrutura do texto.

A estratégia denominada *skimming* (*to skim*, que literalmente significa "desnatar", "tirar o que está por cima", *to skim through* e/ou *to skim over* = "ler por alto") consiste em uma leitura rápida de um texto para adquirir a compreensão geral do assunto. É bastante utilizada no dia a dia; por exemplo, quando folheamos um jornal para obter uma ideia geral sobre as principais reportagens.

Além de prestar atenção nos itens já mencionados, o leitor também deve se deter aos títulos, subtítulos (se houver), à fonte do texto e às primeiras e últimas linhas de cada parágrafo para efetivar a compreensão geral do texto.

O formato do texto (*layout*) e o uso das informações não verbais (gráficos; desenhos; símbolos; numerais; dicas tipográficas, como negritos, itálicos, maiúsculas, pontuação etc. e demais ilustrações) são estratégias que auxiliam a compreensão.

Os cognatos são palavras da língua estrangeira que têm a mesma raiz da língua materna. No caso do inglês e português, essas palavras têm procedência grega ou latina; são bastante parecidas tanto na forma como no significado. Auxiliam muito a compreensão dos textos.

Ilustrando com exemplos

O objetivo desta atividade é conscientizar os alunos quanto às estratégias de leitura que já utilizam em textos na língua materna e lhes mostrar como essas estratégias podem ser usadas em textos em língua estrangeira, mesmo que seu conhecimento da língua seja limitado.

Propomos a prática das seguintes estratégias para a compreensão geral do texto: uso do conhecimento prévio; uso de pistas tipográficas; uso de informações não lineares; uso de cognatos e gêneros textuais.

Atenção! Leitura não é tradução, é compreensão.

a) Não lemos palavra por palavra, lemos o bloco.

O nosso cérebro é doido!!!

De aorcdo com uma peqsiusa
de uma uinrvesriddae ignlsea,
não ipomtra em qaul odrem as
Lteras de uma plravaa etãso,
a úncia csioa iprotmatne é que

a piremria e útmlia Lteras etejasm no lgaur crteo.
Itso é poqrue nós não lmeos
cdaa Lreta isladoa, mas a plaarva
cmoo um tdoo.
Sohw de bloa.

b) Nossa experiência é importante.

Fixe seus olhos neste texto e deixe que sua mente leia corretamente o que está escrito.

35T3
P3QU3N0
T3XTO
53RV3
4P3N45
P4R4
M05TR4R
COMO
NO554
C4B3Ç4
CONS3GU3
F4Z3R
CO1545
1MPR3551ON4ANT35!

C) É importante observar o *layout* do texto e colocar todo o conhecimento prévio em alerta.

O texto a seguir está escrito em dinamarquês, observe-o atentamente e responda:

a) A que gênero este texto pertence?

b) Que quantidade de farinha é utilizada no “bolo”?
c) E de margarina?
d) Qual é a temperatura do forno?
e) Qual é o tempo de preparo?

KAGEFIGURER

150 g farin
250 g sirup
150 g margarine
½ tsk. nellike
1 tsk. ingefaer
3 tsk. kanel
2 tsk. natron
1 aeg
ca. 550 g mel
Glasur:
1 aeggehvide
150 g flormelis

Smelt farin, sirup og margarine i en gryde. Tag den af varmen. Ror krydderier og natron i. Kol massen helt af. Ror me log aeg I hold lidt mel tilbage. Elt dejen sammen. Lad den hvile i koleskab til naeste dag eller laengere. Temperer dejen et par timer og aelt den igennem inden brug.

Rul dejen ud i ½ cm tykkelse og stik eller skaer figurer ud husk et hul til silkbandet.

Bag ved 200° C i ca. 8 min. Lad kagerne sta et ojeblik pa padlen, for de laegges til afsvaling pa en bagerist.

Glasur:

Ror aeggehvide og flormelis sammen til en stiv masse. Fyld den i en lille pose af plast. Klip et fint hul i et hjorne og dekorer kagerne med navne eller monster. Traek et rodt silkeband gennem hullet og haeng kagen op. Smager bedst efter dogn.

Agora pense nas pistas que você utilizou para chegar às respostas.

Como afirmamos anteriormente, os objetivos estabelecidos pelo leitor determinam o modo pelo qual ele realiza a leitura.

Na busca de uma informação específica, para localizar dados como datas, nomes, um conceito etc., a atenção se concentra na seleção desses itens, ignorando outros detalhes do texto. A essa técnica chamamos de *scanning*, e ela não exige uma leitura minuciosa do texto. É uma leitura rápida para que se obtenham informações específicas, para que se busque a ideia principal do parágrafo ou do texto. O verbo *to scan* significa "esquadrinhar", "detectar" etc.

Ilustrando com exemplos

Objetivo: compreensão geral e informações específicas.

Estratégias a serem utilizadas: predição, *skimming, scanning,* tipografia, cognatos, gêneros textuais e dedução.

Atividade 1

É importante fazer uma *predição* ou inferência do conteúdo do texto antes da leitura para se ter uma ideia geral do assunto proposto.

Seu cérebro pode começar a fazer conexões com seus conhecimentos prévios (*background knowledge*), facilitando sua compreensão.

Os cognatos, o formato (*layout*) do texto e sua experiência anterior possibilitam a formulação de hipóteses que o levam ao significado proposto.

As marcas tipográficas são elementos que, no texto, transmitem informações nem sempre representadas por palavras. Reconhecê-las é um auxílio bastante útil à leitura.

Exemplos de marcas tipográficas: títulos e subtítulos; numerais; símbolos; palavras destacadas (negritos, itálicos, maiúsculas); desenhos, gráficos e demais ilustrações.

Ir para o sumário

Scanning

"It is also a quick reading. However, in this case the search is more focused. To scan is to read quickly in order to locate specific information."

Observe, no texto a seguir, quanta informação pode-se obter utilizando essas estratégias.

Texto 1

You can tell me a lot about this book from its advertisement!

Reading, 2010 by John Smith (**Paperback**)
Buy new: £12.00 12 Used & new from £9.34
Get it by **Saturday, April. 21**, if you order in the next 22 hours and 22 minutes.
Eligible for **FREE** Super Saver Delivery.

Exercício 1

a) Que gênero textual é esse?
resumo ( ) receita culinária ( ) e-mail ( ) propaganda ( )

b) O que lhe permitiu identificar esse gênero?
( ) o formato (*layout*)
( ) os recursos tipográficos (negrito, itálico etc.)
( ) as palavras características de cada tipo de texto
( ) a figura
( ) minha experiência de vida

c) Título do livro: _____

d) Autor: _____
e) Ficção ( )

Ir para o sumário

Não ficção ( )

f) Qual é o assunto do livro?

g) O livro é novo ou usado?

h) Qual é a moeda utilizada para o pagamento?

i) Quais as marcas tipográficas que o auxiliaram na compreensão do texto?

j) Você gostaria de ler esse livro? Por quê?

Outra estratégia de leitura a ser utilizada é a *seletividade*, em que, como o próprio nome diz, o leitor seleciona o que lhe interessa, ou seja, os aspectos relevantes sem os quais seria impossível compreender o texto. A *flexibilidade* também é um recurso para a compreensão de textos, pois muitas vezes não necessitamos fazer uma leitura linear.

Utilizamos determinadas estratégias de leitura de acordo com o propósito de compreensão (níveis de leitura distintos – da mais superficial à mais aprofundada), abarcando diferentes gêneros e tipologias textuais.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 9

Estratégias específicas de vocabulário e a gramática na compreensão de textos

The fact that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.
Wilkins (1972, p.111)

A aquisição de vocabulário é crucial no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Essa questão tem sido discutida desde os métodos tradicionais, nos quais o aluno tinha que memorizar listas de palavras com suas respectivas traduções. Hoje, sabe-se que a melhor forma de aquisição de novas palavras é sua inserção em um contexto maior. Segundo Wilkins (1972, p.133), "aprender vocabulário é aprender como as palavras se relacionam com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras".

Como já dito, para a aprendizagem e compreensão de textos em Língua estrangeira recorremos, também, às estratégias específicas de vocabulário, como, por exemplo, o uso de palavras conhecidas; identificação de cognatos (palavras de origem grega ou latina); identificação de palavras-chave (são imprescindíveis para a compreensão do texto porque têm relação direta com o assunto, pois uma de suas características é a repetição ao longo do texto); afixos

(essenciais na formação de palavras); dedução/inferência de palavras desconhecidas por meio do contexto; uso do dicionário – todos esses recursos são importantes para se atingir a compreensão dos pontos principais do texto.

9.1. Principais estratégias de compreensão e aquisição de vocabulário

Palavras conhecidas e cognatas

Os **cognatos** são palavras de uma língua estrangeira bastante parecidas tanto na forma como no significado em relação à língua materna.

Os cognatos podem ser:

a) Idênticos: hospital, bar, animal, radio, social, popular, crime etc.

b) Bastante parecidos: plant, factor, diet, impact, preserve, ramp etc.

c) Vagamente parecidos: portable, pressure, sensitivity, possible, interesting etc.

Os falsos cognatos são palavras que, aparentemente, levam-nos a pensar em uma falsa tradução. É o que parece, mas não é. É importante que se observe a adequação de seu significado no texto. Exemplo: *actually* = "na verdade, o fato é que"; atualmente = *nowadays, today*. Os cognatos são mais frequentes e em maior número se comparados aos falsos cognatos.

Devemos nos valer das palavras conhecidas e cognatas para trabalharmos a dedução do significado das que não conhecemos.

> A inferência lexical é uma forma de entender o significado da palavra desconhecida por meio do contexto

Ir para o sumário

Ilustrando com exemplos

1) Leia *felt pads* e infira seu significado.
"It's pretty hot", the man said.
"Let's drink beer".
"Dos cervezas", the man said into the curtain.
"Big ones?", a woman asked from the doorway.
"Yes, two big ones".
The woman brought two glasses of beer and two *felt pads*. She put the *felt pads* and the beer glasses on the table and looked at the man and the girl.
(Hemingway, 1927)

Conseguiu deduzir o que são *felt pads*?

Nesse caso, o leitor pode recorrer ao uso do conhecimento anterior, das palavras conhecidas, dos cognatos, da classe gramatical das palavras adjacentes para chegar a um significado em consonância com o contexto.

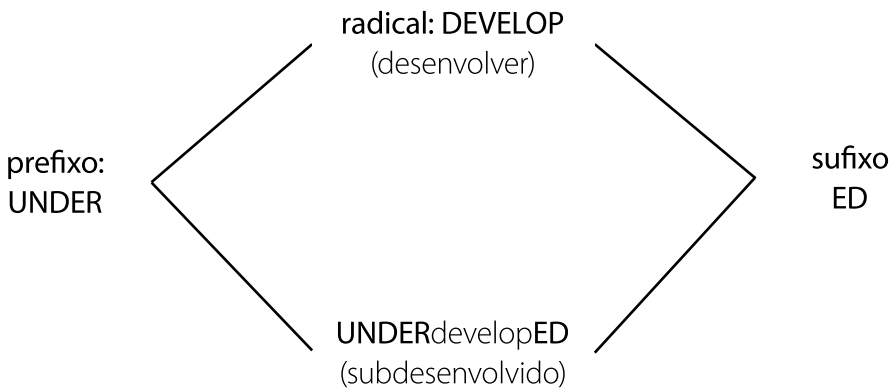
As **palavras-chave** *aparecem repetidas vezes em um texto; ou há, também, a ocorrência de sinônimos. O leitor deve saber o significado dessa palavra, pois é importante para a compreensão geral do texto.*

Outra estratégia de aquisição de vocabulário e compreensão de textos é o estudo da morfologia do vocábulo

Em inglês, novas palavras podem ser formadas acrescentando-se **afixos** (prefixos e sufixos) à raiz ou ao radical. O conhecimento dos afixos mais frequentes possibilita que o leitor reconheça ou deduza o significado de um grande número de palavras que, à primeira vista, lhe parecem desconhecidas.

Ilustrando com exemplos

a)



(Veja no Apêndice 2 a lista completa de afixos.)

b) International Cataloguing and Bibliographic Control (ICBC)

Quantas palavras derivadas existem na palavra ***nation***?

- **Inter**nation**al** (adj.)
- nation**al** (adj.)
- nation**alist** (n.)
- **inter**nation**alize** (v.)
- nation**alize** (v.)
- nation**alistic** (adj.)
- **de**nation**alize** (v.)
- nation**ality** (n.)
- nation**alism** (n.)
- **de**nation**alization** (n.)
- nation**alization** (n.)

O uso do dicionário deve ser o último recurso depois da tentativa de outras estratégias de compreensão de vocabulário durante a leitura

Entretanto, para que seu uso possa ser incorporado à aprendizagem é muito importante saber utilizá-lo, conhecer os vários tipos de dicionários e como são organizados.

A tendência do aluno é utilizar muito mais o dicionário bilíngue do que o monolíngue. Essa simplificação pode levá-lo à não compreensão do termo pesquisado e do contexto exato de que necessita.

Dentre os vários dicionários impressos e eletrônicos, citamos os dicionários de sinônimos e antônimos, de regência, técnicos, básicos, para estudantes não nativos, etmológicos, de uso científico, de gravuras, organizados de acordo com as categorias de significados (thesaurus), como, por exemplo, o Cambridge Word Selector, o Oxford Learner's Wordfinder Dictionary e o Longman Language Activator. Eles estão organizados por palavras-chave ou por termos, expressões ou frases relacionadas a um dado significado.

Ilustrando com um exemplo

Dicionário monolíngue, eletrônico, que contém várias ocorrências do mesmo termo e a possibilidade de ouvir a pronúncia nativa.

ar•chive – 1 (noun)1 [countable]

1 a place where a large number of historical records are stored, or the records that are stored.

an archive of the writer's unpublished work

2 *technical* copies of a computer's files that are stored on a disk or in the computer's memory in a way that uses less space than usual, so that the computer can keep them for a long time.

– archive *adjective:*

interesting archive material

– archival *adjective:*

archival footage of the President's visit in 1969

ar•chive – 2 (verb)

ar•chive [transitive]

1 to put documents, books, information, etc. in an archive;

2 to save a computer file in a way that uses less space than usual, because you do not use that file often but may need it in the future.

– archiving *noun* [uncountable]

electronic archiving systems

Fonte: *Longman Dictionary of Cotemporary English*

Atenção!

No uso do dicionário, não aceite o primeiro significado que você lê. Encontre o termo que mais bem se adapte ao contexto!

Observe as sentenças:

Ex.: I **like** apples. (Eu gosto de maçãs.)

He looks **like** his brother. (Ele se parece com seu irmão.)

His **likes** and dislikes. (Seus gostos e aversões.)

Would you **like** a coffee? (Você quer um café?)

What's the weather **like**? (Como está o tempo?)

I feel **like** a drink. (Estou com vontade de tomar um drinque.)

That's just **like** him. (É típico dele.)

Agora leia:

— How many cans can a canner can if a canner can cans?

— A canner can can as many cans as a canner can can cans.

A palavra *can* aparece várias vezes e exerce diferentes papéis nas frases. Por isso, é importante saber identificar a classe das palavras. O professor deve alertar o aluno sobre esse aspecto.

can = substantivo

can = verbo modal

can = auxiliar modal

canner = substantivo

Atenção!

O professor deve alertar o aluno sobre a classe das palavras no uso do dicionário.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 10

Estruturas gramaticais

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa *Aurélio Século XXI* (1999), *gramática* é o estudo ou tratado que expõe as regras da língua padrão.

Para Perini (2006, p. 23), *gramática* é um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua.

O Dicionário On-Line de Português nos dá o significado de *gramática* como um conjunto de princípios que rege o funcionamento de uma língua. Segundo esse dicionário, a gramática orienta de que maneira as palavras podem ser combinadas ou modificadas para que as pessoas possam se comunicar com facilidade e precisão. Não é necessário que uma língua possua uma escrita para ser dotada de gramática. As línguas indígenas, por exemplo, embora sejam apenas faladas, têm seus próprios princípios de funcionamento.

Na verdade, há várias acepções sobre o termo e diferentes opiniões acerca da importância do ensino da gramática na aprendizagem de uma língua estrangeira. No processo de leitura, a gramática não deve ser a espinha dorsal de um curso, mas o aluno deve estar ciente de como as palavras se organizam dentro das frases e dos períodos, e como estes se organizam em um texto.

Todas essas estratégias nos auxiliam na compreensão dos diferentes níveis de leitura; tanto na compreensão geral como na compreensão de pontos principais, e na leitura detalhada.

Para se chegar à leitura de pontos principais, temos que saber identificar o tópico frasal ou a frase-síntese. Como já mencionado, determinar a ideia principal do parágrafo é essencial, pois esse tópico gera períodos secundários que facilitam a compreensão do texto.

Atenção!

Every sentence in a paragraph should support the main idea expressed in the topic sentence.

Ilustrando com um exemplo

Through the centuries rats have managed to survive all our efforts to destroy them [main idea]. We have poisoned them and trapped them. We have fumigated, flooded, and burned them. We have tried germ warfare. Some rats even survived atomic bomb tests conducted on Entwetok atoll in the Pacific after World War II. In spite of all our efforts, these enemies of ours continue to prove that they are the most indestructible of pests [concluding sentence]. (Disponível em: <grammar.ccc.commnet.edu/grammar/. . ./paragraph>. Acesso em: 10 jun. 13.)

O estudo de alguns itens gramaticais é importante para auxiliar o leitor a compreender o texto em LE. Por exemplo, estudar a estrutura da sentença e os grupos nominais ajudam na compreensão dos pontos principais e detalhes de um texto.

Uma das estratégias propostas pela metodologia do ensino instrumental de uma língua é a leitura de títulos, subtítulos; fazer um *skimming* para obter a compreensão geral do texto, além do conhecimento da ordem das palavras (SVO – sujeito + verbo + complemento) e dos grupos nominais.

Atenção!

O professor deve destacar a importância da *word order* como uma estratégia adicional para se chegar a uma compreensão do texto. Deve, também, mostrar as diferenças existentes nas línguas portuguesa e inglesa.

O grupo nominal é um dos constituintes fundamentais da oração. Ele pode exercer a função de *sujeito* ou de *objeto* na oração. O grupo nominal consiste no *núcleo* e no(s) *modificador(es)*.

Vejamos

Em inglês, o núcleo é representado pelo substantivo. As palavras modificadoras (adjetivos, advérbios, artigos, pronomes, numerais e, às vezes, o substantivo com função de adjetivo) precedem as modificadas (substantivos), diferente do que ocorre em português.

Os modificadores são chamados de *modifiers*, e as palavras modificadas, de *headwords/núcleo*. Vejamos alguns exemplos:

modificadores (M) núcleo (N)

IMF – International Monetary Fund
(M) (M) (N)

NATO – North Atlantic Treaty Organization
(M) (M) (M) (N)

hot-*dog*
(M) (N)

sound *system*
(M) (N)

LCD – Liquid Crystal *Display*
(M) (M) (N)

Ir para o sumário

Observe outros exemplos:

call number = número de chamada;
payment order = ordem de pagamento;
access mode = modo de acesso;
ISBN – International Standard Book Number = Padrão/Norma Internacional de Numeração de Livros.

Dessa forma, os grupos nominais geralmente exercem papéis de sujeito e complemento. Na estrutura da frase, a ordem mais frequente é **Sujeito** + **Verbo** + **Objeto** (SVO). Sendo assim, é importante, também, que o aprendiz saiba identificar os **verbos** que indicam os tempos presente e/ou passado, e/ou probabilidade. Durante a leitura é crucial que o aluno faça essa constatação para ter uma compreensão do texto.

Verbos

Present Tense:
Simple Present
Present Continuous
Present Perfect
Past Tense:
Simple Past
Past Perfect
Probability:
Will – Would
Shall – Should
Can – Could
May – Might

Reiterando, a gramática não é a espinha dorsal de um curso. Ela deve ser apreendida juntamente com outras estratégias e dentro de um contexto maior no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

10.1. Noções de organização textual e leitura crítica

Quando falamos em texto compreensível e bem construído, é fundamental que se considere sua textualidade, que, segundo Beaugrande e Dressier (1983), engloba fatores linguísticos e extralinguísticos. Estes se subdividem em sete principais elementos para a constituição do texto e, dentre os fatores linguísticos, estão a coesão e a coerência; e dentre os pragmáticos temos a intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade.

Bechara (2009) afirma que "o enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam esses princípios". As frases devem estar coesas e coerentes para se que um texto seja formado.

A coesão é a manifestação linguística da **coerência**. Esta está ligada à organização do texto, à linearidade, está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido. Segundo Koch e Travaglia (1989), nenhum dos conceitos encontrados na literatura contém todos os aspectos considerados definidores de coerência. Segundo esses autores, "coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. Segundo a mesma autora, a noção de coerência deve ser vista como o princípio da interpretabilidade do texto".

A coerência, portanto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores em uma situação de interação dada pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (ver Koch; Travaglia, 1989, 1990).

Ir para o sumário

Na elaboração de um texto escrito ou oral é imprescindível que se use elementos conectivos, que são responsáveis pelo sentido do texto. Esses elementos tornam os textos coerentes.

Coesão é a amarração frase a frase, período a período, parágrafo a parágrafo na superfície do texto. Consideramos como elementos coesivos todas as palavras e expressões que servem para estabelecer elos, para criar relações entre as partes do discurso; por exemplo: "assim"; "dessa forma"; "entretanto"; "portanto"; "embora"; "porém" etc. Além de ligarem partes do discurso, estabelecem relações semânticas: "causa"; "finalidade"; "comparação"; "adição"; contradição, etc. Esses mecanismos coesivos que constituem a oração e a sequência de orações dentro do texto garantem a coerência textual e estabelecem relações de significação.

Os conectivos são chamados de elementos de coesão por conexão, ou seja, visam juntar duas ou mais ideias, ou informações, dois ou mais argumentos, ou dados, etc. Há alguns tipos de conectivos: os **sequenciadores temporais** (*at night, in the early morning*), os **marcadores espaciais** (*at home, inside the cinema*), os **conectores lógicos** (*because, besides, firstly*), que visam expressar relações coesivas de adição; conclusão; causa e consequência; síntese; contradição; ordenação de ideias, argumentos, dados e informações etc. Conhecer o valor desses elementos de coesão é fundamental para acompanhar o desenvolvimento do pensamento de um autor.

A referência contextual é um recurso linguístico usado como elemento de coesão. Essas marcas transacionais servem para evitar a repetição, conectar ideias, parágrafos e com o intuito de tornar o texto mais coerente e fácil de ser lido. Assim, em vez de repetir alguma coisa mencionada anteriormente ou até mesmo o que será dito, usamos, principalmente, os pronomes (pessoais, demonstrativos, relativos, interrogativos), ou mesmo palavras sinônimas. Por exemplo: *objective/aim; behave/act; the first/the former; the latter/the last* etc.

Ir para o sumário

Ilustrando com um exemplo

> "**The idea of evolution** (**which** is gradual change) was not a new **one**. The Greeks had thought of **it**, so had Erasmus Darwin, the grandfather of Charles, and also the Frenchman, Lamarck. **It** is one thing **to have an idea**: we can all of us guess and sometimes make a lucky guess" (Grellet, 1981, p.46).

Os marcadores do discurso são palavras ou expressões também bastante importantes usadas para estabelecer ideias contidas em um mesmo parágrafo e/ou em outro. Os pronomes, adjetivos e conjunções são usados para evitar repetições e ligar os elementos da oração ou do parágrafo. É necessário que o aluno saiba identificar o significado dos conectivos lógicos para compreender um texto detalhadamente.

Conhecer o valor desses elementos de coesão (principalmente as conjunções) é fundamental para acompanhar o desenvolvimento do pensamento do autor.

Ilustrando com um exemplo

> How to use reference books
>
> There are many kinds of reference books. In the following section we will confine ourselves mainly to the two most used kinds, dictionaries and encyclopedias. **However** [contraste], many of the things we will have to say apply to other kinds of reference books as well.
>
> It is not always realized, **yet** it is **nevertheless** [oposição] true, that a good deal of knowledge is required **before** [tempo] you can use a reference book well. Specially, four kinds of knowledge are required. (Adler; Van Doren, 1972, p.176-177)

Observe:

Sequência (ordem de eventos) + Enumeração

afterwards	depois
before	antes
lastly	por fim, por último
later	posteriormente
initially, in the beginning	inicialmente, no começo
first(ly), at first, first of all, in the first place	primeiro, primeiramente, em primeiro lugar
second(ly)	em segundo lugar
third(ly)	em terceiro lugar etc.
one…, two…, three… etc.	
and	e
now	agora
to begin with	para começar
thus	assim
next	em seguida, a seguir
then	então
subsequently	em seguida, subsequentemente

(Ver lista completa de conjunções no Apêndice 3.)

10.1.1 Estrutura problema-solução (Hoey, 1979)

Dentre os vários gêneros textuais, o acadêmico-científico geralmente apresenta uma introdução, um desenvolvimento e a conclusão.

Os textos argumentativos apresentam uma estrutura semântica, ou seja, um arranjo das informações, dos significados, que configura o que se denomina *estrutura problema-solução*. Vários linguistas fizeram menção a essa estrutura depois da década de 1950 (Beardsley, 1950; Becker, 1965; Rodgers, 1986; Rodgers; Braddock, 1974; Stern, 1977), mas só foi detalhada e desenvolvida como um aspecto central da Linguística Textual por Hoey (1979).

A seguir, detalhamos a estrutura textual *problema-solução* proposta por Hoey em 1979.

PROBLEM/SOLUTION Aspectos da estrutura *problema-solução* que podem ser identificados por meio da busca de respostas a perguntas específicas.

Questions to answer

Situação	Qual é o contexto social em que o problema é observado? Qual é a situação?
Problema	Qual é o problema focalizado?
Solução	O autor propõe uma solução para o problema? Qual é a proposta?
Avaliação	O autor propõe uma solução para o problema? Qual é a proposta?

Importante!

Atentar-se para a *seleção lexical* (vocabulário) que sinaliza cada um dos aspectos.

O que a estrutura de Hoey sinaliza é que há discursos que se organizam fortemente em torno da apresentação de um problema e da proposta de uma solução, principalmente o gênero acadêmico-científico.

10.2. O que é leitura crítica?

O próprio adjetivo "crítica" tem uma conotação negativa, mas, em nosso caso, a leitura crítica refere-se a um processo de tomada de decisão no decorrer da leitura, um procedimento que implica uma avaliação profunda do texto em seus aspectos linguísticos e semânticos, do contexto, bem como a percepção e análise das inferências estabelecidas no texto pelo autor ("Working paper: leitura crítica" – PUC/CEPRIL, 1989, tradução nossa).

Pensar em leitura crítica no Brasil é pensar em Paulo Freire. Segundo sua concepção, "a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (Freire, 1981).

Ir para o sumário

Assim, a análise textual não se restringe apenas aos aspectos linguísticos, de organização textual, está relacionada, também, ao contexto social, crenças, valores, ideologias veiculadas pelo discurso do autor.

Marcuzzo (2004), em seu artigo "O papel da leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira" apresenta uma lista de questões e oferece algumas sugestões para nortear o ensino da leitura a partir de uma perspectiva crítica da compilação elaborada por Heberle (2000, p.130-133) com base no que é proposto por autores como Wallace (1992, 1995), Halliday (1994), Kress e Van Leeuwen (1996), entre outros.

As questões estão divididas em cinco blocos, de acordo com o que se pretende explorar. Por exemplo, aspectos textuais, contextuais, léxico-gramaticais, gramaticais, visuais e sociais de um texto.

I. Questões gerais para a análise do texto:

1) Quando e onde o texto foi escrito?
2) Por que o texto foi escrito?
3) Do que trata o texto?
4) A quem o texto é dirigido? Quem são seus prováveis leitores?
5) Como o tópico é desenvolvido?
6) Qual é o gênero do texto?
7) Há elementos interdiscursivos? Por exemplo, elementos de autopromoção, discurso governamental/religioso/educacional?

II. Questões léxico-gramaticais:

1) Qual é o tipo de vocabulário predominante no texto? São itens lexicais formais, técnicos, informais ou expressões coloquiais?
2) O vocabulário é mais emocional ou tende à logicidade e argumentação?
3) Há palavras que são significativas ideologicamente?
4) Que metáforas são usadas?
5) Quais são os verbos, substantivos e adjetivos que contribuem para projetar identidades do produtor do texto ou de um grupo específico de pessoas?

6) Há uso de pronomes como "nós" (representando o produtor do texto e o leitor) ou "você", referindo-se a um grupo social específico?

III. Questões sobre itens gramaticais:

1) Que tipos de processos verbais são usados (conforme Halliday, 1994)? São verbos de ação ou aqueles que estabelecem relação, que classificam, ou que identificam entidades (relacionais)?

2) Qual é o tempo verbal mais utilizado?

3) As sentenças estão na voz passiva ou ativa?

IV. Questões sobre elementos visuais (imagens, figuras, ilustrações e símbolos):

1) Quais são os recursos visuais empregados além do texto verbal (cores, símbolos, figuras)?

2) Quais aspectos socioculturais podem ser identificados nas imagens?

V. Questões sobre aspectos sociais:

1) O texto reforça ideologias?

2) Há sinais de atitudes estereotipadas?

Depois de analisados os aspectos linguísticos, a estrutura, a organização do texto e o contexto, temos uma radiografia de sua composição física.

Vamos, agora, "ler as entrelinhas":

– O autor conseguiu explicitar seu(s) objetivo(s)?
– Os conceitos apresentados estão definidos e bem explicados?
– Para quem o texto foi escrito?
– Qual a importância do assunto?
– O texto alcança o que é proposto?
– O texto apela para uma teoria, ou várias?

Ir para o sumário

– Qual o estilo do autor?
– Como ele trabalha as ideias principais?
– Os argumentos são convincentes?
– Os fatos são verdadeiros?
– O conteúdo do texto ajuda no aprofundamento do assunto de interesse?
– Quais as partes mais relevantes para você?
– Concorda com isso? Por quê?
– Em qual contexto esse texto foi escrito?
– Quais os valores, crenças, concepções que estão por trás do texto? O que está por trás do que foi abordado?
– Quais as principais contribuições? E as principais falhas?
– Valeu a pena ter lido o texto? Por quê?

Por meio da leitura abrimos horizontes que nos levam a um desenvolvimento crítico e consciente, e que faz, também, com que ajamos como indivíduos críticos, autônomos e independentes. Uma educação libertadora, transformadora e humana passa obrigatoriamente pela leitura.

Ir para o sumário

Referências bibliográficas

ADLER, M. J.; VAN DOREN, C. *How to Read a Book:* The Classic Guide to Intelligent Reading. New York: Simon & Schuster Inc., 1972.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Alguns significados de ensino comunicativo de línguas. *Revista Letras*, Puccamp, Campinas, v. 10, n. 1 e 2, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

ANDERSON, N. *Exploring second language reading*. Canada: Heinle & Heinle Publication, 1999.

ANDERSON, T.; PEARSON, P. D.. A Schematic-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

ARANI, J. A. *ESP world*. Disponível em: <http://www.esp-orld.info/ESP_list.htm>. Acesso em: 9 mar. 2013.

Ir para o sumário

BAKER, L.; BROWN, A. L. Cognitive Monitoring in Reading. In: FLOOD, J. (Ed.). *Understanding Reading Comprehension:* Cognition, Language and the Structure of Prose. Newark, Delaware: IRA, 1984.BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*: a teoria do romance. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

BEARDSLEY, M. C. *Practical logic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,1950.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BECKER, A. L. A Tagmemic Approach to Paragraph Analysis. *College Composition and Communication*, n.16, 1965.

BERLO, D. *O processo da comunicação*: introdução à teoria e à prática. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BEAUGRANDE,R.; DRESSIER, W. Introduction to the Text Linguistics. London; New York: Longman,1983.

BLOOR, M. The English Language and ESP Teaching in the 21st Century. In: MEYER, F. et al. (Eds.). *ESP in Latin America*. Bogotá: Universidad de los Andes/ Codepre, 1997.

BOHN, H. Avaliação de materiais. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.292-313.

BRADDOCK, R. The Frequency and Placement of Topic Sentences in Expository Prose. *Research in the Teaching of English*, v.8, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:* primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos.* 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, D. H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Clifs, N.J.: Printice Hall, 1980.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching*: An Anthology of Current Practice. New York: Cambridge, 2002.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*: An Interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco: Longman, 2001.

CELANI, M. A. A. et al. *The Brazilian ESP Project*: An Evaluation. São Paulo: EDUC, 1989.

CELANI, M. A. A. et al. ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

CUNNINGHAM, J.; CUNNINGHAM, P.; ARTHUR, S. *Middle and Secondary School Reading*. New York: Longman, 1981.DIAS, R. Inglês instrumental – leitura crítica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1988.

DICIONÁRIO. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman. 1987.

DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes*: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Report on business English*: A Review of Research and Published Teaching Materials. Princeton: Educational testing Service, 1996. (TOEIC Research Report, n. 2).

ESKEY, D. E. Theoretical Foundations. In: DUBIN, F.; ESKEY, D. E.; GRABE, W. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. New Jersey: Addison-Wesley Publishing Company, 1986. p.3-22.

ELLIS, M.; JOHNSON, C. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

EWER, J. R.; LATORRE, G. Preparing an English Course for Students of Science. *English Language Teaching*, v.21, 1965.

FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio século XXI:* o dicionário da Língua Portuguesa. Coordenação e edição: Margarida dos Anjos; Marina Baird Ferreira. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981

GRABE, W.; STOLLER, F. L. Reading and Vocabulary Development in a Second Language. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GRABLE, W.; STOLLER, F. L. Discourse Analysis and Reading Instruction. In: HARRINSON, C.; COLES, M. (Eds.). *The Reading for Real Handbook*. London: Routledge, 2002a.

GRABE, W.; STOLLER, F. *Teaching and Researching Reading*. London: Longman, 2002b.

GRELLET, F. Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Hodder Headline Group, 1994.

HEBERLE, V. M. Critical Reading: Integrating Principles of Critical Discourse Analysis and Gender Studies. *Ilha do Desterro*, n. 38, 2000.

HEMINGWAY, E. Hills Like White Elephants. In: HEMINGWAY, E. *Men without Women*. New York: C. Scribner's Sons, 1927.

HOEY, M. Signaling in discourse. *Discourse Analysis Monograph*, n. 6, ELR, University of Birmingham, 1979.

HOLMES, J. What Do We Mean by ESP? Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Working Paper, São Paulo, n. 2, 1981.

HOLMES, J. Que queremos dizer com 'inglês instrumental'? In: SOUSA, R. M. (Org.) *Instrumentalidade no ensino de línguas estrangeiras*. Fortaleza: Prensa Universitária/Universidade Federal do Ceará. 1981.

HOLMES, J. Needs Analysis: A Rationale for Course Design. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 3, 1981.

HOLMES, J. Stages, Strategies and Activities. *Working Papers*, São Paulo, n. 4, 1982.

HOLMES, J. Some Approaches to Course Design. *Working Papers*, São Paulo, n. 7, 1982.

HOLMES, J. What Is a UNIT? The Structure of the Course Unit and Its Place in Course Design. *Working Papers*, São Paulo, n. 13, 1984.

HOLMES, J. The Teacher as Researcher. *Working Papers*, São Paulo, n. 17, 1986.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes a Learning Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KENNEDY, C.; BOLITHO, R. *English for Specific Purposes*. Basingstoke: Macmillan, 1984.

KENSKI, V. M. Apresentação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 mar. 2009.

KLEIMAN, A. Análise e produção de textos. In: PEREIRA, M. T. G. (Org.). *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997. v. 1, p.261-284.

KLEIMAN, A. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. (Eds.). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images:* The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia*: o léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat, 2000.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Flagra, 1996.

LEFFA, V. J. Compensation and interaction in the reading process of L2 students. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 9, n. 1/2, p.85-95, 1988.

LEFFA, V. J. *Ensaios*: aspectos da leitura. Porto Alegre: D. C. Luzzatto Editores, 1996.

LEFFA, V. J. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada*: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis. Ed. da UFSC, 1988.

MARTINS, M. H. *O que é Leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos)

MARCUZZO, P. *O papel da leitura crítica no ensino de inglês como Língua Estrangeira*. 2004. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Marcuzzo.htm>. Acesso em: 11 jun. 2013.

MARCUSCHI, L. A. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*, Goiânia, n. 11, p.38-71, nov. 1996.

MENEZES, V. *Um novo gênero textual*. Disponível em: <http://www.verame-nezes.com/emailgenero.htm>. Acesso em: 19 maio. 2013.

McGUINESS, D. *Early Reading Instruction*: What Science Really Tells us About How to Teach Reading. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

MUELLER, C. *The Politics of Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

NORTE, M. B. *Experiência docente*: leitura instrumental em Língua Inglesa e termos técnicos da Ciência da Informação. 2009. 331f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

NUTTAL, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. [S.l.]: Heinemann, 1982.

NUTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinne-mann, 1996.

ORLANDI, E. L. P. Língua nacional e saber metalinguístico: um projeto singu-lar. *Relatos*, Campinas, v. 5, p.180, 1997.

PERINI, M. A. *Princípios de linguí*stica *descritiva*: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006. 208 p.

PIETRARÓIA, C. M. C. *Percursos de leitura*: léxico e construção do sentido na leitura do francês língua estrangeira. São Paulo: Annablume, 1997.

RAMOS, R. C. G. *Projeção de imagens através de escolhas linguísticas*: um estudo no contexto empresarial. 1997. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

RAMOS, R. C. G. *Estratégias usadas por falsos principiantes na leitura de textos acadêmicos em inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1988.

RESNIK, A.; STERN, B. L. Information Content in TV Ads. *Journal of Marketing*, n. 41, 1977.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROBINSON, P. ESP: English for Specific Purposes. Oxford: Pergamon Press, 1981.

ROCHA, M. C. Leitura e ensino: o silenciamento de sentido no livro didático. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.com/educacao/leitura-ensino-silenciamento-sentido-no-livro-didatico.htm>. Acesso em: 11 out. 2013.

SCHNEUWLY; DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STANOVICH, K. Towards an Interactive Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, n.16, v.1, 1980.

STREVENS, P. ESP After Twenty Years: A Re-Appraisal. In: TICKOO, M. L. (Ed.). *ESP*: State of the Art. Singapore: Seameo Regional Language Center, 1988. (Anthology Series, v. 21).

SWALES, J. *Genre Analysis*: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

VALDEZ, E. *Aspectos filosóficos no ensino de lingual estrangeira*: o novo e o velho nas metodologias de ensino de inglês. Assis, 1991. Mimeo.

VALDEZ, E. *Genre Analysis*: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VIAN JR., O. *Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VIAN JR., O. Inglês instrumental, inglês para negócios. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, n. especial, p.437-457, 1999.

WALLACE, C. Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992.

WALLACE, C. Reading with a Suspicious Eye: Critical Reading in the Foreign Language Classroom. In: SEIDLHOFER, B.; COOK, G. (Eds.). *Principles and Practice in Applied Linguistics:* Studies in Honor of Henry Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995.

WATERS, A. Back to the Future. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 9, n. 1-2, 1988.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 1987.168p.

WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1972.

Ir para o sumário

Material de apoio

RESOURCE PACKAGES e WORKING PAPERS publicados pelo CEPRIL/PUC, 19 81,1982,1983,1984,1985,1986,1987,1988.

NOTA: Todos os *Resource Packages* e *Working Papers*, do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental e a Publicação *The ESPecialist* encontram-se disponíveis em: <www.pucsp.br/pos/lael/cepril>.

Ir para o sumário

Apêndice 1

Como planejar um curso de ESP: leitura

Para o planejamento de curso de *leitura instrumental*, faz-se necessário responder a uma série de questões, tais como:

1. Qual é o contexto de ensino?
2. Quem é o aluno?

- Levantamento de interesses e de necessidades, de expectativas e de conhecimento prévio da língua.

3. Escolha da abordagem, método e procedimentos/técnicas de ensino e aprendizagem.
4. Definição dos objetivos do curso a partir de interesses e de necessidades dos alunos e do contexto geral da situação de ensino.
5. Elaboração de materiais;

A – seleção dos textos;

B – seleção e organização do conteúdo: sequência, coerência, flexibilidade, precisão;

- organização das unidades de ensino;
- organização dos tópicos de ensino.

Ir para o sumário

6. Avaliação.

Entende-se que o planejamento no ensino de línguas estrangeiras envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. Assim, para preparar este material seguiu-se Dvor (1968 apud Ramos, 1988), nesta afirmativa: "Planejamento é o processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente, para atingir determinados objetivos".

O planejamento implica em decidir sobre:

1. o que se pretende realizar;
2. o que se vai fazer;
3. como se vai fazer;
4. o que analisar e como se deve analisar a situação, a fim de verificar se o que se pretende será atingido.

As vantagens do planejamento são:

1. auxiliar na definição dos objetivos;
2. obter maior efetividade no ensino;
3. aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem;
4. propiciar situações estimulantes para o desenvolvimento das tarefas;
5. racionalizar as atividades;
6. verificar o processo educativo;
7. concretização na sala de aula;
8. avaliação do curso e da aprendizagem.

Na definição dos objetivos específicos do curso devem-se contemplar os seguintes aspectos:

Linguísticos

- compreender textos na língua inglesa.

Educacionais
- possibilidade de formação;
- conhecer outras realidades;
- desenvolver a capacidade de observação, de reflexão e iniciativa.

Psicológicos
- aumentar autoconfiança;
- sentir-se polivalente.

Culturais
- abrir-se para o mundo (estar atento para acontecimentos políticos, econômicos, influências culturais, preconceitos etc.);
- conhecimento de outras culturas firmando o conhecimento da própria cultura.

Práticos
- contribuir para o êxito da vida;
- possibilidade de novos conhecimentos;
- oportunidades profissionais.
(Adaptado de Almeida Filho, 1997, p.39)

As unidades a serem elaboradas podem basear-se em estratégias globais de aquisição da compreensão e estratégias de aquisição da língua, em estudo do léxico (esta abordagem pode ajudar a explicar, legitimar o trabalho sobre o vocabulário técnico a ser estudado) e em diferentes gêneros textuais.

Ressalte-se que a gramática não deve ser a espinha dorsal do curso, é apenas um facilitador da compreensão do texto, ou seja, serve com um meio e não um fim.

O curso deve expor o aluno a atividades que o levem a refletir sobre o sentido do texto e, também, a focalizar e a analisar a língua inglesa em situações reais de uso.

As atividades elaboradas devem ser flexíveis e variadas, com os seguintes tipos de exercícios: perguntas de compreensão direta em português, múltipla

escolha, falso ou verdadeiro, correlacionar colunas, completar lacunas, diagramas etc.

Na elaboração das unidades, deve-se preocupar em ver se é possível:

- a relação entre a seleção de materiais e os objetivos pré-estabelecidos;
- material para apoiar a (re)criação de experiências com a língua alvo (LA);
- conteúdos que motivassem e criassem condições para desenvolver a competência da habilidade de leitura;
- a autenticidade do material.

Quanto aos tópicos escolhidos, a preocupação deve voltar-se para os textos:

- com maior relevância, mais reais e mais significativos para os alunos;
- que discutam o tema;
- interdisciplinares;
- que beneficiem os alunos com ganho pessoal, profissional, social, educativo e linguístico.

A atenção deve voltar-se também para:

- boa apresentação;
- ilustrações claras e de boa qualidade;

Sugere-se que seja verificado o oferecimento de:

- exercícios comunicativos;
- exercícios sobre estratégias;
- textos relacionados com o contexto acadêmico do aluno;
- textos acessíveis aos alunos;
- textos variados de forma e estilo;
- textos autênticos;
- textos atualizados;
- textos interessantes;

- materiais que sugerissem leituras suplementares.

Quanto à gramática, a atenção dever ser voltada para os materiais que:

- enfatizam a competência comunicativa no ensino das estruturas;
- contêm modelos adequados (no texto) das estruturas a serem ensinadas;
- apresentam exercícios gramaticais variados e interessantes.

Para atender aos objetivos pré-estabelecidos para esse curso, o leitor é orientado a ser ativo, participativo; é levado a trabalhar com suas experiências anteriores e a buscar significados na forma (*lay out)* do texto. Exige-se que sua atenção se volte para a organização do texto, para as informações lineares reconhecendo os dados linguísticos do texto, e para as informações não lineares; enfim, é guiado a utilizar todas as estratégias para chegar à compreensão do significado do texto.

De acordo com o sistema de ensino brasileiro, o programa está dividido em dois semestres letivos, sendo que no primeiro semestre trabalham-se os níveis de compreensão geral dos textos e compreensão de pontos principais, utilizando estratégias e conhecimentos linguísticos para essa finalidade.

Segue, na sequência, a explicitação dos conteúdos do programa.

Conteúdo programático:

1 – Elaboração da análise das necessidades (*needs analysis*) e explicação dos aspectos psicolinguísticos do processo de leitura. "Conscientização":

- identificação das necessidades e objetivos do curso de Inglês Instrumental para os estudantes, profissionais e interessados na área de Ciência da Informação;
- coleta de informações (questionário) sobre as concepções que os alunos têm a respeito do processo de leitura;
- aplicação de pré-teste para avaliar o nível de conhecimento dos alunos.

2 – Competências de leitura:

- estabelecer objetivos de leitura;
- níveis de compreensão de texto.

Em nível de **compreensão geral** e de **pontos principais**, as estratégias a serem trabalhadas serão:

A – Conscientização sobre a metodologia do instrumental
- Definição de leitura.
- Objetivos da leitura: Por que lemos?
- Como lemos?
- O que lemos?

3 – Estratégias de leitura:

A – Predição – a partir do *lay out* do texto, experiência prévia do leitor e do tema, levantar as informações sobre o assunto do texto.

B – Uso do conhecimento anterior
- uso do conhecimento da estrutura textual;
- uso do conhecimento da estrutura do parágrafo;
- uso do conhecimento de marcadores textuais.
- uso da informação não verbal (dicas tipográficas etc.)

C – "Skimming" para a compreensão geral do texto. É uma estratégia que significa fazer uma leitura superficial do texto para retirar o sentido geral utilizando o título, subtítulos, palavras-chave etc. ("*gist*").

D – "*Scanning*" para buscar dados específicos do texto. É uma estratégia que significa dar uma lida rápida, para buscar uma informação específica como uma data, um nome, um número telefônico, um conceito, gráficos, tabelas, etc.

E – Estratégias específicas de vocabulário
- identificação de cognatos;
- identificação de palavras-chave;
- dedução – o uso do contexto;
- uso do dicionário.

F – Flexibilidade – necessidade ou não de uma leitura linear.

G – Seletividade – atenção às informações importantes.

Em nível de **leitura detalhada** temos que identificar no texto primeiramente:

- Qual a situação?
- Qual o problema?
- Qual é a solução?
- Existe avaliação? Qual?

As estratégias a serem trabalhadas serão:

a) Organização textual
b) Sequência cronológica
c) Funções retóricas (narração, descrição, explicação, definição, argumentação, exemplificação, anunciação, classificação etc.)
d) Conectivos – marcadores do discurso
e) Leitura crítica – a compreensão e a relação entre palavras e entrelinhas do texto. Não é só discutir o assunto, é também discutir o texto como um todo.

4 – Competências linguísticas

- estrutura e funções do sintagma nominal;
- verbos;
- pronomes;
- conexão (conectivos: conjunções e marcadores do discurso).

5 – Noções de organização retórica do texto

- noções de coesão e coerência;
- elementos de coesão (referência e conexão);
- a estrutura geral do texto (problema -solução / recursos de linguagem);

- a estrutura do parágrafo (tópico frasal);
- a função comunicativa do texto - relação entre emissor e receptor.

As expectativas quanto ao curso. Ao término do curso, o aluno deverá ser capaz de:

1 – apresentar atitude confiante, ativa e positiva em relação à leitura de textos autênticos em inglês, uma vez que ele deverá estar consciente das estratégias que podem ser utilizadas para facilitar tal tarefa;

2 – ler textos de interesse geral e de sua área específica em inglês, para obter compreensão geral, compreensão de pontos principais e de detalhes que "sustentam" os pontos principais;

3 – aplicar as estratégias aprendidas na interação em sala de aula e desenvolver suas próprias estratégias de leitura;

4 – analisar criticamente as informações que o texto traz e avaliar a qualidade do trabalho de produção do texto por parte do autor;

5 – ler e obter uma compreensão detalhada na língua estrangeira numa rapidez apropriada.

Tendo em vista que o objetivo desse curso é levar o aprendiz à construção de significado do texto escrito, o material didático ora apresentado pretende desenvolver nos alunos a habilidade da leitura em língua inglesa mediante a interação de vários conhecimentos, tais como, as estratégias de leitura, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o uso do conhecimento prévio.

Para preparar as unidades de ensino deve ser realizada uma seleção de textos tanto impressos como na mídia eletrônica com a preocupação de recuperar conteúdos de interesse da área específica.

É importante selecionar textos autênticos que, segundo Morrow (1997, p.13), são

> *a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort. In other words it is not a made-*

Ir para o sumário

up text produced by an imaginary speaker or writer for an imaginary audience and designed to practice specific language points rather than to convey real information.

O material didático deve conter unidades e cada uma delas constitui-se de etapas: apresentação e familiarização do texto, apresentação de prática de estratégia e/ou de aspectos linguísticos e consolidação. Esta consolidação nada mais é do que a recuperação dos aspectos estudados.

A intenção dessas orientações é que possam ser somente um ponto de partida para os cursos de leitura instrumental pois, como já foi dito, "numa época em que o conhecimento não é mais passado ou dado, mas construído com os alunos num ambiente mais participativo, não cabem receitas" (Bohn, 1988).

Ir para o sumário

Apêndice 2

Afixos

Formação de palavras

Prefixos

PREFIXOS	SIGNIFICADOS	EXEMPLO
IN- IM- IL- IR- UN- NON- DIS- DE-	Ideia negativa; Contrário; não	**IN**covenient **IM**possible **IL**legal **IR**regular **UN**common **NON**verbal **DIS**obedient **DE**centralization
MIS-	de maneira errada	**MIS**undestand (entender mal)
RE-	repetição	**RE**produce
OVER-	super; excessivamente	**OVER**dose
UNDER-	sub; insuficientemente	**UNDER**developed
EN-	tornar; fazer	**EN**sure (sure = seguro, certo; ensure = assegurar)
OUT-	demais; excesso; sobre; (para) fora; (para) além de; =ultra	**OUT**grow (crescer demais) **OUT**live (sobreviver) **OUT**standing (destacado, saliente)

Ir para o sumário

Sufixos

1) Sufixos que formam **substantivos**

SUFIXOS	ADJ./SUBST./ VERBO	SUBSTANTIVO
-NESS	happy (feliz)	happiNESS (felicidade)
-DOM	free (livre)	freeDOM (liberdade)
-SHIP	friend (amigo)	friendSHIP (amizade)
-HOOD	mother (mãe)	motherHOOD (maternidade)
-(I)TY	capable (capaz) cruel (cruel)	capabilITY (capacidade) cruelTY (crueldade)
-TH	grow (crescer)	growTH (crescimento)
-ISM	real (real)	realISM (realismo)
-MENT	move (mover)	moveMENT (movimento)
-ANCE, -ENCE	accept (aceitar) exist (existir)	acceptANCE (aceitação) existENCE (existência)
-AGE	cover (cobrir)	coverAGE (cobertura)
-(EN) CY	tend (tender) delicate (delicado)	tendENCY (tendência) delicaCY (delicadeza)
-AL	propose (propor)	proposAL (proposta)
-ARY	bound	boundARY (limite)
-(AT) ION	restore (restaurar) collect (colecionar)	restorATION (restauração) collectION (coleção)
-URE	press (pressionar)	pressURE (pressão)
-Y, -(E) RY	deliver (entregar) brave (bravo)	deliverY (entrega) braveRY (bravura)
-ING	read (ler)	readING (leitura)
-ER, -OR	read (ler) direct (dirigir)	readER (leitor) directOR (diretor)
-(I) AN	history (história) music (música)	historiAN (historiador) musicIAN (músico)
-ANT	account (contar)	accountANT (contador)
-IST	motor (motor)	MotorIST (motorista)
-EE	employ (empregar)	employEE (empregado)
-LET (dimin.)	leaf (folha)	leafLET (folheto)
-Y (dimin.)	dog (cão)	doggY (cãozinho)
-IE (afetivo)		doggIE (cãozinho)

Ir para o sumário

2) Sufixos que formam **adjetivos**

SUFIXO	VERBO / SUBST.	ADJETIVO
-ABLE, -IBLE	respect (respeitar) digest (digerir)	respectABLE (respeitável) digestIBLE (digestível)
-OUS	nerve (nervo)	nervOUS (nervoso)
-(IC) AL	history (história) period (período)	historIC (histórico) period ICAL (periódico)
-ANT, -ENT	please (agradar) differ (diferir)	pleas ANT (agradável) differENT (diferente)
-ARY, -ORY	custom (costume) contradict (contradizer)	customARY (costumeiro) contradictORY (contraditório)
-AL	person (pessoa)	personAL (pessoal)
-IVE	select (selecionar)	selectIVE (seletivo)
-ATE	affection (afeição)	affectionATE (afetuoso)
-Y	health (saúde)	healthY (saudavel)
-LY	cost (custo)	costLY (custoso, caro)
-EN	gold (ouro)	goldEN (dourado)
-SOME	tire (cansar)	tireSOME (cansativo)
-WORTHY (digno de) (que vale…)	trust (confiança)	trustWORTHY (confiável, digno de confiança)
-FUL	care (cuidado)	careFUL (cuidadoso)
-LESS	care (cuidado)	careLESS (descuidado)
-LIKE (parecido com)	war (guerra)	warLIKE (belicoso)
-ISH (adjt. pátrios)	Spain (Espanha)	SpainISH (espanhol)
-ISH (tom de cor)	green (verde)	greenISH (esverdeado)
-ISH (sufixo depreciativo)	child (criança)	childISH (criançola)

3) Sufixos que formam **verbos**

SUFIXO	SUBST. / ADJT.	VERBO
-IZE, ISE	author (autor)	authorIZE (autorizar)
-(I) FY	class (classe)	classIFY (classificar)
-(A) TE	domestic (doméstico)	domesticATE (domesticar)
-EN	weak (fraco)	weakEN (enfraquecer)

4) Sufixos que formam **advérbios**

SUFIXO	ADJT. / ADV. / SUBST.	ADVÉRBIO
-LY	slow (vagaroso)	slowLY (vagarosamente)
-WARDS (sentido, -WISE direção)	out (fora) clock (relógio)	outWARDS (para fora) clockWISE (sentido horário)

Observações:

1) Os sufixos –ING (particípio presente) e –ED (particípio passado) também formam adjetivos a partir de verbos:

In order to interest my students in English grammar, I always try to give them interesting explanations to keep them interested.

2) Muitos outros prefixos gregos e latinos são também frequentes em inglês, por exemplo:

ANTI-, INTER-, AUTO-, SEMI-, HYPO-, HYPER-, SUB-, SUPER-, TRANS-, UNI-, BI-, MULTI-, BIO-, MACRO-, MICRO-, INTER-, INTRA-, PRE-, POS- etc.

Obs.: Todos os sufixos acima são derivados do latim ou do grego, são usados na formação de palavras em português, facilitando nossa compreensão.

Ir para o sumário

Apêndice 3

Conectivos lógicos ou marcadores textuais

Os conetivos lógicos estabelecem relações entre as ideias contidas em um mesmo parágrafo e outro. Conhecer o valor desses elementos de coesão é fundamental para acompanhar o desenvolvimento do pensamento do autor. A seguir, encontram-se os conetivos mais frequentes e suas funções.

1. Adição

also	também
and	e
as well as	bem como
besides, apart from	além de
both … and	tanto … quanto
in addition (to)	além de
moreover, furthermore	além disso, além do mais
not only … but also	não só … mas também
not only … but … as well	não só … mas também
too	também

Ir para o sumário

2. Contraste

but, however, nevertheless, nonetheless, yet, still	mas, entretanto, contudo, todavia
except (for), excluding	exceto, à exceção de
instead (of), rather than	em vez de
on the other hand	por outro lado
or else, otherwise, on the contrary	senão, do contrário
unlike	ao contrário de
whereas	ao passo que
while	enquanto

3. Concessão

although, though, even though	embora
even if	mesmo se, ainda que
despite	a despeito de, apesar de
in spite of	apesar de

4. Exemplificação/ilustração/explicação

for example, for instance	por exemplo (e.g.)
in other words	em outras palavras
namely	a saber
such as (such … as)	tais como
that is (to say)	isto é (i.e.)

5. Comparação

as, like	como
as … as	tão … quanto
less … than	menos … que
more … (-er) than	mais …do que
not so … as	não tão … como/quanto
likewise, in the same way, in like manner, similarly, correspondingly	da mesma maneira, do mesmo modo, similarmente.

Ir para o sumário

6. Alternativa

instead of	em vez de
either … or	ou …ou
or	ou
nor	nem
neither … nor	nem …nem
whether …or	se …ou
as an alternative	como uma alternativa

7. Finalidade

in order to	a fim de
for the purpose of	com o propósito de
in such a way as to	de tal modo a
so as (to)	a fim de
so that, in order that	a fim de que
to	para

8. Causa/razão

as	porque, como
because (of)	porque, por causa de
due to, owing to	devido a
for	pois (precedido por vírgula)
for this reason / for that reason	por esta / essa razão
on account of	por causa de, por motivo de
since	já que, visto que, desde que

9. Consequência/resultado

as a result, consequently, accordingly	como resultado, consequentemente, assim
hence	daí, donde
so	então, portanto
so … that	tão …que
such … that	tal …que
therefore	portanto
then	então
thus	assim

Ir para o sumário

10. Condição

as long as, so long as	contanto que
if	se
in case	caso, no caso de
on condition that	sob a condição de que
provided that	contanto que, desde que
unless	a menos que

11. Sequência (ordem de eventos) + enumeração

afterwards	depois
before	antes
lastly	por fim, por último
later	posteriormente
initially, in the beginning	inicialmente, no começo
first(ly), at first, first of all, in the first place	primeiro, primeiramente, em primeiro lugar
second(ly)	em segundo lugar
third(ly)	em terceiro lugar ... etc.
one …, two …, three … etc.	
and	e
now	agora
to begin with	para começar
thus	assim
next	em seguida, a seguir
then	então
subsequently	em seguida, subsequentemente

12. Resumo/conclusão

after all	afinal, finalmente
and so on / and so forth	e assim por diante
finally	finalmente
in short, in brief, shortly, in a word	em resumo, resumidamente
on the whole	de modo geral
to conclude / in conclusion	para concluir, em conclusão
to sum up / summing up / summarizing	para resumir, resumindo
in a word	em uma palavra

Ir para o sumário

13. Hipótese/incerteza (probabilidade/possibilidade)

(be) likely	provavelmente
perhaps, maybe	talvez
possibly	possivelmente
probably	provavelmente

14. Referência

according to, in accordance with	conforme, de acordo com
as for / as to	quanto a, no que diz respeito a
in regard to, with regard to	quanto a, a respeito de
in regard to, with regard to	quanto a, concernente a
the former	o primeiro mencionado
the latter	o último mencionado
with reference to	com referência a

15. Gradação

as	à medida que
the more … the more	quanto mais … (tanto) mais
the less … the less	quanto menos … (tanto) menos
the more … the less	quanto mais … (tanto) menos
the less … the more	quanto menos … (tanto) mais

Ir para o sumário

16. Ênfase

actually	na verdade
above all	sobretudo, acima de tudo
at all	de modo nenhum, absolutamente (em negativas)
completely, entirely	completamente, inteiramente
especially	especialmente
exactly, precisely	exatamente, precisamente
even	até (mesmo)
extremely	extremamente
fully, totally, wholly	totalmente completamente
highly	altamente
indeed, certainly, surely	mesmo, certamente, seguramente
in fact, as a matter of fact	de fato
in particular, particularly	em particular, particularmente
obviously	obviamente
of course	claro
perfectly	perfeitamente
really	realmente
undoubtedly, unquestionably	sem dúvida

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Parte IV

Escrita

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) (2010). Atualmente é professora assistente da Unesp. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: teletandem, novas tecnologias, formação de professores, língua inglesa como língua estrangeira e ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Maria do Rosário Gomes Lima da Silva

Doutora em Letras pela Unesp. Atualmente é professora assistente da Unesp. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, ensino-aprendizagem, tradução, estudos da linguagem, linguística.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 11

Escrita: produto e processo

A escrita não é considerada uma tarefa fácil. Segundo Richards (1990), aprender a escrever, tanto em língua materna quanto em segunda língua, é uma das tarefas mais difíceis para um aprendiz. Podemos afirmar que a maioria de nós já passou por incertezas, frustrações e medos ao produzir uma mensagem ou elaborar uma ideia na modalidade escrita da língua. É possível identificar árduos esforços na busca por palavras apropriadas, por uma sequência mais adequada, um conteúdo significativo, pela clareza ao se expressar, pelo uso correto da língua ou um formato adequado.

Na maioria das vezes, nossa experiência com a modalidade escrita da língua, tanto materna quanto estrangeira, pode ser classificada como não prazerosa. Isso porque a ênfase na produção textual em si ainda se encontra fortemente incrustada em nossa sociedade. Historicamente encontramos justificativa para tal fato.

No passado, a escrita era considerada uma organização de estruturas linguísticas justificando o foco de interesse dos linguistas na sentença (Brasil, 1998). A partir de pesquisas realizadas, notou-se que, muito mais que um simples agrupamento sintático, o texto é uma unidade de informação, permeado por funções comunicativas. Assim, considerando a perspectiva funcional da lingua-

Ir para o sumário

gem, podemos destacar o modelo de Flower e Hayes (1977), que enfatiza a natureza cognitiva da escrita, e as ideias de Grabe e Kaplan (1997), que defendem a natureza social no processo. Assim, esses estudos desencadearam mudanças e, a escrita, antes percebida como produto, passa a ser vista como processo, daí podermos pensar em um processo de escritura.

De acordo com Moura (2008), a partir da leitura de Grabe e Kaplan (1997), a discussão sobre o papel da escrita como produto ou processo foi considerada controversa nos anos oitenta, o que contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas sobre produção de textos no ensino universitário americano.

Para essa autora, dentre as mudanças notadas no paradigma do processo de ensino/aprendizagem da escrita, estão o surgimento de abordagens processuais que estimulam "a autodescoberta; a escrita sobre tópicos importantes ou interessantes para o autor; a necessidade de planejamento do texto baseado no propósito que se quer atingir" (Moura, 2008) e rompem com procedimentos do ensino tradicional como, por exemplo:

1. a produção de uma única versão do texto, feita de forma linear, sem reescrita, seguindo-se as etapas de: esboço do conteúdo a ser escrito, redação do texto e, finalmente, sua edição;

2. a crença de que cada aluno devia trabalhar sozinho com a participação apenas do professor para esclarecimentos ou correção;

3. instruções simplistas sobre a organização do texto, além da ênfase no conhecimento gramatical, como se apenas esses tipos de informação bastassem para o bem redigir.

4. atividades de pré-escrita e produção de muitas versões do mesmo texto obtendo-se sugestões e comentários sobre cada um dos escritos;

5. uma variedade de comentários feitos por leitores, num contexto real de comunicação escrita, sejam eles os colegas, pequenos grupos e/ou o professor;

6. a expressão das ideias pessoais e da informação exposta no conteúdo como mais importantes do que o uso adequado de vocábulos e a obediência às regras gramaticais;

7. a ideia de que o processo da escrita não é linear e sim recursivo, podendo as tarefas serem repetidas diversas vezes. (Moura, 2008)

Assim, em consonância com a perspectiva de escrita como processo, enfocamos as práticas de leitura e escrita, o ensino da escrita e a escrita no mundo virtual.

11.1. Práticas de leitura e escrita

Já sabemos que as práticas de leitura e escrita vão além da codificação/decodificação de formas linguísticas, pois abrangem processos mais complexos, abordando dimensões sociais, culturais, cognitivas, interacionais. Conforme afirma Speroni (2010):

> A prática da leitura é um processo que transcende a uma decodificação do código escrito da língua. Em outras palavras, o ato de ler conduz a estruturas diferenciadas e organização lexical que provém do contexto e está diretamente relacionada com contexto pelo qual a mensagem se torna significante em dado momento para os indivíduos que a ela tem contato.

A autora ainda acrescenta que:

> Ao compreendermos todo processo que demanda o ato de ler e sua significância nos diferentes contextos históricos podemos lançar ancoras a compreensão da amplitude desse ato para práticas educacionais da atualidade. Assim considerando não mais a leitura e escrita como processo de privilégio de uma minoria que detém o poder, mas sim como direito de todos os sujeitos indistintamente. As práticas educacionais da atualidade devem proporcionar aos educandos meios eficazes para que se tornem agentes construtores de suas aprendizagens, enfim, conduzi-los a descobrir na leitura um novo mundo repleto de significações antes nunca descobertas. (Speroni, 2010)

Dessa maneira, a partir da perspectiva que envolve a função social da leitura, encontramos um denominador comum para embasar nossas práticas educacionais referentes à compreensão e produção escrita.

De acordo com Kleiman (2000), o conhecimento prévio dos alunos concernente ao assunto tratado deve ser considerado e contextualizado nas propostas de trabalho. Ao professor é atribuída a função de familiarizar seus alunos com a língua escrita, propiciando uma relação positiva frente às atividades.

Ao produzir um texto escrito, é conveniente que se faça um exercício mental de pré-escrita, a fim de coletar ideias para então escrever um rascunho, revisá-lo e, talvez, refazer todo esse ciclo antes de finalizar o texto. No processo de escrita, há etapas que devem ser seguidas, e esse processo implica em ir e vir várias vezes. Portanto, a escrita deve ser entendida como um processo recursivo ou não linear.

11.2. A escrita no mundo virtual

Let's Reflect:

Think about situations in which your students **produce**/ or **can produce** writing in English in a virtual environment.

A pesquisa na aquisição de segunda língua (Krashen, 1988) sugere a necessidade do insumo compreensível para que a aprendizagem se efetive. Assim sendo, ao professor de línguas cabem algumas importantes funções. Para Trentim (2001), de acordo com a teoria de Krashen, o professor exerceria três papéis centrais: primeiro, o professor é a principal fonte de insumo da língua alvo, assim sendo, ele deve produzir um fluxo constante de linguagem e ao mesmo tempo, pistas que auxiliem os alunos na interpretação do insumo. Em segundo lugar, cabe ao professor criar uma atmosfera favorável, que seja interessante e amigável, a fim de se obter um baixo filtro afetivo. O assunto da aula deve ser de interesse dos alunos e os erros não devem ser corrigidos. E, por fim, o professor deve escolher e dirigir uma grande variedade de atividades de sala de aula, envolvendo diversos grupos, conteúdo e contextos.

Ir para o sumário

A escolha e adoção dos materiais deve envolver professores e alunos, tendo em vista seus interesses e necessidades.

Richards e Rodgers (2001) apontam outros papéis a serem desempenhados pelo professor, como o de facilitador do processo comunicativo entre todos os participantes na sala de aula, e as várias atividades e textos, e o de um participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem.

Enquanto a ansiedade, a baixa confiança e a falta de motivação podem impedir a aprendizagem agindo como filtros afetivos que bloqueiam a compreensão e a aprendizagem (Krashen, 1988), a tecnologia pode auxiliar professores a criar um ambiente afetivo que apoie e facilite o ensino/aprendizagem.

Assim, professores de línguas buscam materiais e experiências para consolidar conhecimento e promover o uso das habilidades na língua alvo. Para Krashen (1988), as atividades de sala de aula sempre devem enfocar tópicos que são interessantes e relevantes para os alunos e os encorajar a expressarem suas ideias, opiniões, desejos, emoções e sentimentos. O professor deve proporcionar um ambiente que conduza à aquisição – baixo nível de ansiedade, boa harmonia com o professor, relacionamento amigável com outros alunos –, pois, de outra maneira, a aquisição não se realizará.

Quando enfatizamos a prática da modalidade escrita da língua e as tecnologias de comunicação e informação (TIC) com um objetivo comunicativo real, novas oportunidades de ensino são promovidas, como: gerar ideias, estruturar informações, reformular e fazer revisão daquilo que foi escrito. Ao utilizar algo que seja relevante para aprendizes, a prática da escrita não é mais considerada uma atividade desconexa. Se a escrita é vista como uma maneira valiosa de praticar a língua, ela desempenhará um papel positivo no processo de aprendizagem como um todo. Se chamamos a atenção dos aprendizes para o papel e valor da prática e apontamos propósitos diferentes que ela apresenta em termos comunicativos e de prática de língua, ajudamos a projetar uma imagem mais positiva da escrita.

Vários trabalhos que enfocam o uso das tecnologias, CMC Nota 1 (*Comunicação mediada pelo computador)* ou CALL Nota 2 (*Aprendizagem de línguas assistida por computador)* e o ensino de LEs podem ser destacados em cenário nacional e mundial. Esses ilustram histórias de sucesso, barreiras, benefícios e recompensas, o que reforça sua importância nos dias atuais (Pederson, 1987; Chapelle, 1998; Salaberry, 1996, 2001; Celani; Collins, 2005; Warschauer, 1996, 1997a, 1997b, 2001, 2004, 2005; Braga; Costa, 2000; Lee, 2000; Paiva, 2001a, 2001b, 2005; Luzón Marco, 2002; Herring, 2002; Garcia, 2003; Bacalá, 2003; Braga, 2004; Paiva; Rodrigues Junior, 2004; Souza, 2000, 2003, 2007; Leffa, 2006; Thorne; Black, 2007, Telles, 2009).

Concluímos que as Tecnologias de Comunicação e Informação (TCIs) podem permitir que um caráter mais real e significativo envolva as práticas educacionais de escrita até então presenciadas.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 12

Ensino/aprendizagem da escrita em língua estrangeira

O processo de ensino e aprendizagem de línguas tem gerado interesse e preocupações. Aprender ou ensinar uma língua já se equiparou à memorização de regras e listas de vocabulário. Contudo, os anseios dos aprendizes e a insatisfação dos professores têm inspirado ações pedagógicas que valorizam tanto o indivíduo quanto as formas. Os conteúdos gramaticais nas aulas de língua estrangeira são de grande importância desde que esclarecidos seus propósitos, ou seja, eles devem ser expostos aos aprendizes dentro de situações reais de uso da língua.

É irrefutável a necessidade do conhecimento da língua inglesa para a comunicação nos dias atuais. A comunicação deve abranger o aspecto interacional envolvendo as modalidades oral e escrita. Esta necessidade se justifica, principalmente, pela grande volume de informações e conhecimentos que circulam nos meios de comunicação.

Algumas propostas educacionais têm sido elaboradas visando promover um crescimento intelectual e emocional ao indivíduo e criar melhores oportunidades aos aprendizes. Reconhecemos que o processo de ensino/aprendizagem da modalidade escrita da língua deve buscar bases eficientes, significativas e criativas. Já em 1904, Jespersen defendia que a língua deveria ser tratada como algo vivo, e o método de ensino deveria ser tão elástico e adaptável quanto a

vida. Sendo assim, ela não deveria ser um fim em si, mas um caminho para a comunicação.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve maximizar as possibilidades de comunicação e socialização do aprendiz. Widdowson (1991) afirma que o fim último da aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência, seja como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler.

Como educadores, é necessário reconhecer que aprender/ensinar uma língua é um processo que ultrapassa o domínio de um sistema de signos que comportam significados culturais. Sob essa ótica, aprender uma nova língua está relacionado a aprender a interpretar a realidade com outros olhos, através da inserção do aprendiz num universo de práticas culturais. O ensino e a aprendizagem da escrita em uma nova língua deveria ir além da codificação/ decodificação de informações e abranger horizontes muito maiores. Segundo Almeida Filho (1993, p.15),

> o aprender uma língua é [...] aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes.

O autor ainda afirma que a nova língua precisa ser desestrangeirizada para e na comunidade. Assim, cabe ao professor fornecer condições adequadas para que o aprendiz interaja na nova língua, desestrangeirizando-a pouco a pouco por meio de uma abordagem comunicativa, com atividades interativas e tarefas relevantes, propiciando espaço para que o aluno seja coparticipante e corresponsável pelo processo.

Abordaremos, em seguida, algumas questões com o intuito de auxiliar os professores de língua inglesa. Enfocaremos a compreensão, as diferenças entre a língua inglesa e a língua materna (português), a criatividade e estratégias no processo de ensino/ aprendizagem da escrita visando capacitar o aprendiz a interagir com competência, segurança e motivação.

Ir para o sumário

12.1. O ensino da escrita e a língua inglesa

As ações pedagógicas que enfatizam a forma e desvalorizam os aspectos interacionais, culturais e sociais ainda podem ser percebidas em muitos contextos escolares.

A partir dos termos *forma* e *uso* (Widdowson, 1991) e *competência* e *desempenho* (Chomsky, 1986), podemos perceber que o conhecimento linguístico das formas gramaticais (forma) não garante um domínio da língua que se manifesta pelo uso (comunicativo). Widdowson (1991) define forma como sendo um aspecto do desempenho, aquele que evidencia o domínio do conhecimento das regras; e uso como outro aspecto do desempenho que explicita a capacidade de uso do conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz. Se, como mencionamos anteriormente, escrever não é uma simples tarefa de agrupar palavras ou ideias, é preciso ter em mente que cabe ao professor encontrar maneiras para desmitificar o processo e proporcionar oportunidades relevantes e motivadoras para a prática da escrita a fim de que transponham barreiras e concepções prévias do processo de escrever. Para Grabe e Kaplan (1996, p.422-423):

> O ensino da escrita é separado e distinto do ensino da precisão sintática e do ensino de várias convenções textuais (como ortografia, pontuação);
>
> A aprendizagem da escrita é mais propensa a ser bem sucedida em condições nas quais os próprios alunos se mostram desejosos a comunicar mensagens reais a audiências reais;
>
> A aprendizagem da escrita é mais propensa a ser bem sucedida em condições nas quais assistência extensiva é oferecida ao aprendiz antes do texto, em condições nas quais há envolvimento de parceiros nas etapas preparatórias para a escrita, e em condições nas quais há auxílio do professor.

Em vários momentos, os alunos se deparam com propostas de escrita desengajadas de suas realidades que, ao contrário de fomentar a criatividade e a motivação, pautam-se no exercício de formas e normas. Isso se dá pela ênfase no produto e não no processo que traria grandes contribuições ao processo de aprendizagem.

Considerando a função primordial da escrita, conceitos como interação e interlocução a distância (Osakabe, 1982) são anulados quando a artificialidade permeia o processo. Quando, por exemplo, em uma proposta de produção textual, o aluno sabe que seu interlocutor será o professor como representação do sistema escolar e sabe, também, que sua produção será avaliada em uma escala de 0 a 10.

A maioria dos fatos comentados envolve a aprendizagem da língua materna, entretanto, o mesmo ocorre no ensino de Língua Estrangeira (LE). Nota-se que alunos e professores incorporam e adotam o mesmo procedimento e atitude frente ao ensino de modalidade escrita da língua estrangeira. É possível afirmar que essa postura, já saturada, não atende às necessidades dos aprendizes e nem dos educadores no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), deixando de promover espaços e atividades reais de uso de língua na modalidade escrita.

De acordo com Lopes (2003), nos últimos anos, as práticas voltadas para o ensino da escrita buscam abarcar as dimensões comunicativas dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da produção escrita e, também, as diversas formas de manifestação da linguagem escrita no cotidiano das atividades individuais, coletivas e institucionais que são características na sociedade contemporânea.

O autor declara, ainda, que as mudanças mais marcantes no ensino da escrita, dizem respeito ao deslocamento do foco do produto final da escrita para os processos que permeiam a atividade. O que implica no reconhecimento de que o ato de escrever é constituído por um processo recursivo e não linear, composto de estágios ou etapas interligadas e interdependentes e na valorização de estratégias, procedimentos e atividades escritas que contemplem as diversas fases do processo. Também, há a preocupação em relevar os compo-

Ir para o sumário

nentes sociais e interacionais do ato de escrever, no que concerne às relações entre escritor, texto e leitor.

O referido autor nos oferece um riquíssimo estudo sobre o ensino/ aprendizagem da modalidade escrita no ensino de língua inglesa no contexto brasileiro, ou seja, para alunos falantes de língua portuguesa como língua materna. É notável um interesse crescente a respeito do assunto, visto que gera inquietação para professores e aprendizes frente à tarefa laboriosa que é ensinar e/ou aprender a manifestar ideias no código escrito de uma língua, especialmente sendo esta uma língua estrangeira. Identificamos nas pesquisas de Lopes (2003) e Garcia (2003), o desejo de buscar soluções e respostas para uma prática educacional satisfatória para o ensino da escrita em língua inglesa.

A escrita está presente nas situações mínimas da nossa vida diária, passando, por muitas vezes, desapercebida. Seu domínio pode incluir ou excluir indivíduos em ocasiões variadas. Compartilhamos da afirmação de Kleiman (1995) de que o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e instituições, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e, através deles, a possibilidade de acesso ao poder. A autora observa, também, que os estudos sobre o letramento nos dias atuais enfatizam o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do mesmo. Estes estudos seguem o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos. Segundo Kato (1986), a modalidade escrita é prestigiada pela sociedade como um dos instrumentos de comunicação.

Britton (1983) afirma que, até mesmo antes de Aristóteles, os teóricos e professores estavam interessados em analisar o processo da produção do discurso, assim como, seus produtos, a fim de, inicialmente, formular uma série de regras para guiar aqueles que estavam aprendendo o ofício.

De acordo com Grabe e Kaplan (1996), a história do letramento ocidental se inicia com o uso da escrita para registrar eventos, tradições e transações por especialistas que eram capazes de fazer traduções orais do que fosse necessário para o povo. O povo era privado do letramento, porém, o poder do clero estava diretamente relacionado às habilidades de leitura e escrita. Observa-se que as instituições religiosas desempenharam um papel crítico na história do letramento ocidental.

Ir para o sumário

A partir do século dezesseis, com a evolução do protestantismo, a capacidade de ler e escrever tornou-se necessária devido à difusão das ideias de que a salvação individual seria alcançada pelo acesso direto aos evangelhos da Bíblia. O trabalho missionário incentivou o letramento, pois defendia a tradução da Bíblia e o ensino das línguas dos missionários. A ascensão do letramento entre o povo emergiu no final do século dezoito, principalmente na Inglaterra, França e Estados Unidos.

De acordo com Gnerre (1991 apud Lopes, 2003), a difusão da escrita e da educação básica, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, pode ser considerada resultado de um contínuo processo de urbanização e expansão tecnológica, promovido por novas condições econômicas e políticas. É, assim, apontada como uma das principais razões para o estabelecimento de um campo de pesquisa sobre a escrita e seu ensino.

Grabe e Kaplan (1996) consideram que a Linguística Aplicada tem tratado de questões relativas ao desenvolvimento das habilidades de escrita durante, pelo menos, os últimos 50 anos, e o tem feito de forma bastante apropriada. Dessa maneira, no domínio da Linguística Aplicada estaria a concepção de tentar propor e solucionar questões concernentes ao uso da linguagem em situações reais.

O ensino de escrita em língua materna e em língua estrangeira apresentam diferenças significativas, embora as pesquisas concernentes à Língua Estrangeira (LE) apresentem tendências a seguir os passos das pesquisas conduzidas em língua materna (LM), em aspectos metodológicos e em questões diversas. Para Freedman et al. (1983), no contexto da segunda língua, aprender a escrever envolve as dificuldades presentes em escrever na língua materna, acrescidas das complexidades inerentes em tentar dominar uma segunda língua. Kroll (1990) reconhece que os professores precisam de um entendimento de todas as facetas deste complexo campo da escrita, para, posteriormente, filtrar tal entendimento sob um prisma que possa refletir como o fator de usar um código não nativo afeta o desempenho na segunda língua. Grabe e Kaplan (1996) consideram que muitas das questões teóricas concernentes ao contexto do ensino da escrita em LM têm reflexos diretos no contexto do ensino da escrita em Línguas Estrangeiras (LEs) e que pesquisas sobre o ensino da escrita

em línguas estrangeiras, por sua vez, realçam as diferenças entre as duas situações de aprendizagem.

Concordamos com Lopes (2003) quando afirma que o ensino da escrita em inglês como Língua Estrangeira (LE) espelha-se diretamente nas pesquisas e pressupostos teóricos provenientes do contexto do ensino da escrita em inglês como língua materna e, por outro lado, está fundamentado em perspectivas teóricas subjacentes às concepções de linguagem, língua estrangeira, ensino e aprendizagem de línguas, que orientam as práticas educacionais no contexto mais amplo do ensino de línguas estrangeiras.

12.2. Estratégias para escrita em língua inglesa

Há várias estratégias para se levantar ideias sobre um tema a ser escrito. Uma delas é a formulação de perguntas. A partir do tópico a ser escrito faça uma série de perguntas que venham à mente aleatoriamente, usando pronomes interrogativos – por que, quem, que, quando, onde, como. Você pode, então, desenvolver seu texto a partir de algumas dessas perguntas que podem ser exploradas de forma mais contundente.

Schütz (2009) dá algumas sugestões para a produção escrita em inglês.

1. Organize suas ideias em itens, faça um ***outline***.
2. Certifique-se de que cada oração tenha um sujeito e que o sujeito esteja antes do verbo.
3. Use frases curtas.
4. Seja breve e evite o uso de palavras desnecessárias.
5. Seja objetivo; apresente fatos em vez de opiniões.
6. Cuidado com o uso de voz passiva.
7. Mantenha uma conexão lógica entre as frases fazendo uso correto de *Words of Transition*.

Para facilitar e enriquecer sua produção de texto acesse este site. Nele, você encontrará uma lista bastante completa de conectivos que servem para

que as ideias do texto não fiquem jogadas ou ilhadas. De acordo com Schütz (2010), se usados de forma correta conferem "solidez ao argumento e consequentemente elegância ao texto".

Dicas de escrita são sempre bem-vindas e ajudam o escritor a não se perder na produção textual. Veja como o quadro a seguir pode ajudá-lo a melhorar sua escrita:

WRITING TIPS

AUDIENCE	Who are the readers? What are their background knowledge? Will they be interested?
PURPOSE	To inform? To entertain? To persuade?
ORGANIZING IDEAS	How to group them? What is the focus and purpose of each paragraph? Order of ideas
BEGINNING	with a question. (***Do you know…?)*** with a personal story. (***When I was …)*** with an interesting quote. with a description. with an interesting fact.
END	repeat the main idea ? end with recommendation? a quote at the end?
REVISING	ideas spelling organization

Quadro adaptado (Lee, Brockman, Dary, 2000).

Ir para o sumário

12.3. Paradigmas da escrita

What is written without effort is read without pleasure.
Samuel Johnson

A visão simplista e errônea da linguagem como conjunto de regras ainda pode ser notada em muitos ambientes de ensino e aprendizagem. Nunan (1989) afirma que a linguagem pode ser encarada como um recurso dinâmico para gerar significados. Assim, além de conhecimento, temos a noção de habilidade.

Devemos, dessa forma, dentro do contexto da aprendizagem, fazer distinção entre o aprender as regras e o aprender a usá-las. Para Hymes (apud Canale; Swain, 1980) há regras gramaticais que seriam inúteis sem as regras de uso da língua. Canale e Swain (1980) reconhecem que há regras de uso da língua que seriam inúteis sem as regras gramaticais. As regras gramaticais auxiliarão na codificação da mensagem, todavia, é importante que tenhamos a capacidade de utilizá-las de forma eficiente e apropriada para a comunicação. Widdowson (1991) observa que, quando adquirimos uma língua, não aprendemos unicamente como compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos, também, como usar adequadamente as frases buscando um efeito comunicativo.

Lopes (2003) identifica três paradigmas de ensino de escrita que orientam as práticas pedagógicas nos processos de ensinar inglês como segunda língua/língua estrangeira. Tais práticas estariam incorporadas no planejamento dos cursos de línguas, nos livros didáticos, nos procedimentos de avaliação, nas expectativas institucionais e nas atitudes e posturas dos professores e alunos. Ressaltamos que os paradigmas contemplam o ato de escrever a partir de perspectivas distintas e complementares. O autor, baseando-se em Silva (1990), Grabe e Kaplan (1996) e Johns (1997), sintetiza as características principais como mostramos no quadro seguinte (Lopes, 2003, p.81).

Ir para o sumário

Paradigmas de ensino de escrita

Paradigma tradicional

- escrita como produto
- foco nos aspectos formais do texto
- imitação de modelos baseados em padrões estabelecidos pela tradição escolar
- escrita como consolidação de conhecimentos gramaticais, útil para deveres de casa e procedimentos de avaliação
- fundamentado na herança retórica e nos estudos linguísticos de cunho estruturalista

Paradigma Processual

- escrita como processo cognitivo de produção de significados
- foco nos processos de composição do texto, entendidos como procedimentos inter-relacionados e simultâneos
- o texto como resultado da criação e organização de ideias e da redação de diversos rascunhos intermediados por revisões
- valorização da fluência e expressividade
- fundamentado em estudos na área da psicologia cognitivista e em pesquisas de cunho etnográfico

Ir para o sumário

Paradigma Sociointeracionista

- a escrita como atividade socialmente contextualizada
- foco no processo de interação entre o escritor e o público leitor ao qual seu texto é dirigido
- relevância do contexto sociocultural e da situação comunicativa na definição dos propósitos da produção da escrita
- o conteúdo informacional do texto é organizado tendo em vista as especificações do contexto social no qual eventualmente circula e as expectativas de seus prováveis leitores
- fundamentado no conceito de gêneros do discurso e na noção de comunidade discursiva

Fonte: Lopes (2003).

A partir dos paradigmas apresentados, podemos dizer que participamos da opinião de Lopes (2003, p.89) quando afirma que:

> Entendemos que o ensino da escrita em língua estrangeira, dentro de um programa orientado por uma abordagem de cunho comunicativo, requer a conjunção das perspectivas tradicional, processual e sociointeracionista, de modo a proporcionar ao aluno uma prática da escrita que contemple a inter-relação das dimensões linguísticas/formais, processuais/estratégicas e interacionais/socioculturais, envolvidas no ato de escrever, conforme sugere Johns (1997, p.17-19).

Para Almeida Filho (1993), uma das características mais marcantes da abordagem comunicativa é a visão da língua como instrumento de comunicação, tendo o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. Lee e Van Patten (1995) definem comunicação como a interpretação, expressão e negociação de significados, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Dessa forma, não podemos perder de vista a ênfase maior na produção de significados em detrimento da estrutura

gramatical. Entendemos que o estudo das normas e formas deva ocorrer dentro de um contexto apropriado.

É preciso considerar, no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, além do uso da língua para comunicação, que estamos diante de uma nova língua com uma organização própria e um sistema, muitas vezes, diferente de nossa língua materna. Firmando-se neste princípio, educadores e aprendizes devem estar conscientes para evitar maiores dificuldades ou transtornos ao adentrar no universo da língua estrangeira estudada.

Schütz (2007), em seu texto *Tradução mental – a receita que não dá certo,* define a tradução mental como "uma forma de interferência da língua materna na língua alvo" . O autor alerta para o nível de contraste acentuado entre a língua portuguesa e a língua inglesa, sendo necessária uma reaprendizagem na estruturação do pensamento em inglês. Segundo ele:

> O aprendizado de uma língua estrangeira como inglês, por sua vez, consiste essencialmente na eliminação da interferência da língua materna - no nosso caso o português. Consiste na substituição das formas (pronúncia, vocabulário e estruturas) do português pelas formas (muito diferentes) do inglês.

Para Schütz (2007), "no caso específico de brasileiros aprendendo inglês, o método da tradução prematura, assim como praticado no ensino médio, é contraproducente".

A interferência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira deve ser abordada com cuidado nas aulas de inglês. É preciso considerar que, ao produzir algo na língua inglesa, quer na modalidade oral quer na escrita, não estamos diante de uma transferência de palavras. Se isso ocorrer, o produto final serão frases desestruturadas e sem nexo, gerando problemas na comunicação. Para Schütz (2008), "o estudo comparativo de dois idiomas leva à clara identificação dessas diferenças entre eles e permite prever os erros bem como procurar evita-los antes de se tornarem hábitos" .

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 13

Língua em uso

Algumas concepções bastante difundidas e ligadas às práticas de ensino da escrita retratam uma realidade vigente, porém, diferente do que se tem por ideal. De acordo com Amor (1993), algumas destas concepções são: (a) a convicção de que, dominando a gramática – o vocabulário, a oralidade ou a leitura – pode-se passar à escrita; (b) o entendimento de que escrever bem é escrever dentro dos padrões próximos da linguagem literária; (c) a crença de que a escrita é uma capacidade inata, um dom e (d) a consideração da produção escrita como uma questão de conteúdo, de ter ideias ou de dominar estruturas.

Muitos dos problemas e dos entraves percebidos no ato de escrever poderiam ser justificados pelo fato de que a função social da escrita não é devidamente trabalhada. O aluno estabelece contato com a norma culta e com a norma coloquial dentro e fora da escola. Entretanto, a prática do código escrito da língua, por vezes, assusta e nem sempre é bem sucedida.

Podemos levantar algumas questões ao confrontar a norma culta e a norma coloquial. Se consideramos a norma culta como um objeto distante do uso diário, os alunos, muitas vezes, não conseguem se expressar claramente quando são solicitados. As ideias podem estar prontas, concatenadas, mas ao transferi-las para o papel, há confusão e dificuldades. Richards (1990) afirma que não é simplesmente a organização linguística do discurso escrito que torna a escrita uma habilidade difícil de ser adquirida, mas o processo de se deslocar

de conceitos, pensamentos e ideias para o texto escrito. Podemos supor que no caso da expressão oral, o processo se dará com maior tranquilidade.

Quando lápis, papel e norma culta são associados na tarefa de escrever, os aprendizes, muitas vezes, perdem o foco e acabam por decepcionar a si mesmos e àqueles que exigiram tal tarefa. Escrever requer maior esforço na medida em que devemos organizar as ideias, selecionar vocabulário, usar conectivos, considerar o receptor da mensagem ou do texto, demonstrar clareza, retomar ideias, evitar repetições desnecessárias etc. Trata-se de uma atividade desafiadora que justifica as barreiras encontradas.

É certo que a expressão verbal (oral) conta com muitos fatores no momento da comunicação, um deles sendo a presença do interlocutor, ao qual nos dirigimos com esclarecimentos e acréscimo de informações sempre que necessário. Já na modalidade escrita, teremos que nos expressar com muita clareza, coerência e consistência para que a mensagem seja recuperada pelo interlocutor sem maiores problemas.

O papel ativo do aprendiz foi ignorado por bastante tempo no contexto do ensino de línguas. O ensino era traduzido pela memorização de regras e teorias através de listas de exercícios e vocabulário. Segundo Zamel (1982 apud Augusto-Navarro, 2002, p.42), métodos que enfatizam a forma e a exatidão ignoram o modo como as ideias são exploradas através da escrita e não conseguem ensinar aos alunos que trata-se, essencialmente, de um processo de descobertas.

Sob o enfoque sociointeracionista de linguagem e de competência linguística, o ensino de línguas estrangeiras deve, a partir de objetivos claros, promover um contexto que associe aspectos interacionais, culturais, sociais.

Segundo os princípios da abordagem comunicativa, a escrita deve ser uma atividade prazerosa e comprometida com os objetivos de aprendizagem e com as necessidades dos alunos. Para tal, o papel do professor deve ser o de facilitador do processo, buscando interesse e motivação dos alunos de modo a articular espaços para que superem as barreiras de se manifestar na língua-alvo. Oportunidades de criação e expressão linguística devem ser fomentadas. É importante que o aluno seja incentivado a demonstrar um comprometimento maior com as propostas de produção escrita e com a aprendizagem da língua

inglesa. Os tópicos a seguir irão contemplar propostas de práticas de produção escrita a partir de diferentes gêneros.

13.1. Escrita descritiva

A escrita descritiva é usada para descrever pessoas, um lugares, coisas ou eventos com detalhes sensoriais vívidos de modo que o leitor possa visualizar a descrição e se sentir parte dela. É como se a escrita descritiva fosse um quadro pintado com palavras para chamar a atenção do leitor.

Podemos afirmar que a escrita descritiva é uma das formas mais criativas de escrita na medida em que atiça sentidos e provoca impacto no leitor pelo poder das palavras através dos detalhes da descrição. Devemos usar os cinco sentidos (olfato, visão, audição, paladar e tato) para que o leitor possa vivenciar a descrição completamente. De qualquer forma a organização precisa ser lógica e coesa, pois tão importante quanto dar detalhes, é o modo como você faz.

13.2. Escrita narrativa

Na escrita narrativa, o escritor conta uma história baseado em situações pessoais ou fictícias. Portanto, a trama (personagens e ambientação), o clímax e o final devem ser pensados para a história como início, meio e fim. Detalhes devem ser fornecidos para que se crie um meio unificado ao contar a história e o leitor possa seguir e se envolver nela.

Há três tipos principais de escrita narrativa:

Pessoal: onde o escritor ou suas experiências são parte da história;

Imaginativa: na qual o escritor vai além do mundo real e constrói situações fora do comum usando sua criatividade;

Dissertativa: onde o autor escolhe um tema central e um ponto de vista para defender.

São geralmente escritas em primeira pessoa.

Para mais informações sobre Escrita Narrativa, acesse os sites:

http://www.buzzle.com/articles/narrative-writing.html

13.3. Escrita informativa

A finalidade principal da escrita informativa é informar o leitor através de palavras memoráveis e concisas. É importante ser simples e direto ao apresentar a informação e deixar que o leitor tire suas próprias conclusões.

A informação apresentada deve ser verdadeira, ou seja, não fictícia, e ir além das crenças pessoais do autor, que deve se basear em fatos reais.

Para que se produza um bom texto, é preciso selecionar as informações e organizá-las de forma lógica, excluindo-se as informações julgadas irrelevantes. Recomenda-se atentar para a ortografia e clareza para não dar margem a mal-entendidos ou dupla interpretação.

Para mais informações sobre *escrita informativa*, acesse o site:
http://www.explorewriting.co.uk/InformativeWriting.html

Ir para o sumário

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

AMOR, E. *Educação Hoje* – Didática do português: fundamentos e metodologia. 5. ed. Lisboa: Texto, 1993.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. *O gênero discursivo e aspectos pragmáticos:* implicações para o ensino de correspondência em L.E. (Inglês) via correio eletrônico. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

BACALÁ, V. L. A. Leitura em meio eletrônico: resistir ou aderir – uma questão de identificação. *Letras & Letras*, Revista do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, v. 19, n. 1, 2003, p. 21-35.

BRAGA, D. B.; COSTA, L .A. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 36, p. 61-79, 2000.

BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail:* colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação. 2004. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: arte. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRITTON, J. T. et al. *The Development of Writing Ability*. London: Macmillan, 1983.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles:* An Interactive Approach to Language Pedagogy. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, n. 1, p. 1-47, 1980.

CELANI, M. A.; COLLINS, H. Critical Thinking in Reflective Sessions and in Online Interactions. *AILA Review*, n.18, 2005, p. 41-57.

CHAPELLE, C. Multimedia CALL: Lessons to Be Learned from Research on Instructed SLA. *Language Learning & Technology*, v.2, n.1, 1998, p. 22-34. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html>. Acesso em: 22 abr. 2009.

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language:* Its Nature, Origin and Use. New York: Praeger, 1986. (Série Convergence).

CHUN, D. M.; PLASS, J. L. Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition. *The Modern Language Journal*, n. 80, p. 183-198, 1996.

COOK, G. *Language Play, Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, 2000.

DUCKWORTH, M.; GUDE, K. *Countdown to First Certificate* – student's book. Oxford: Oxford University press. 1999.

FLOWER, L.; HAYES, J. Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, v. 39, n. 4, p. 449-461, 1977.

FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (Eds.). *Learning to Write*: First Language/ Second Language. Sussex: Longman, 1983.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artmed, 1994.

GARCIA, D. N. M. *O uso da escrita em língua estrangeira (inglês) por meio dos diários dialogados eletrônicos*. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis, 2003.

GRABE, W.; STOLLER, F. *Teaching and Researching Reading*. London: Longman, 2002.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and Practice of Writing*. London: Longman, 1996.

GRELLET, F. *Developing Reading Skills*: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

HERRING, S. C. Computer-Mediated Communication on the Internet. *Annual Review of Information Science and Technology*, n. 36, p. 109-168, 2002. Disponível em: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/arist.2002.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2009.

JESPERSEN, O. *How to Teach a Foreign Language*. [S.l.]: George Allen & Unwin, 1904.

JOHNS, M. *Text, Role and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KATO, M. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor:* aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

KROLL, B. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LEE, J. F.; VAN PATTEN, B. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill, 1995.

LEE, K. English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning. *The Internet TESL Journal*, v. 6, n. 12, Dec. 2000. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>. Acesso em: 28 abr. 2009.

LEE, L., BROCKMAN, T.; DARY, K. *Explorations 1*: Workbook. Oxford: Oxford University Press. 2000.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LOPES, J. A. S. *O lugar do ensino da escrita em língua estrangeira (inglês) na graduação em Letras*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

LUZÓN MARCO, M. J. Using the Internet to Develop Writing Skills in ESP. *The ESPecialist*, São Paulo. v. 23, n. 1, p. 53- 74, 2002.

MOURA, V. L. L. O desenvolvimento da habilidade escrita através da Internet – uma experiência colaborativa. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO – MULTIMODALIDADE E ENSINO. 2. 2008, Recife. *Anais*... Recife: UFPE, 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Vera-Lucia-Moura.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

NAGY, W. E. *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Urbana: *Eric Clearinghouse on Reading & Communication Skills*, 1988.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. Incidental vs. Instructional Approaches to Increasing Reading Vocabulary. *Educational Perspectives*, v. 23, p. 16-21, 1985a.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A.; ANDERSON, R. C. Learning Words from Context. *Reading Research Quarterly*, v. 20, n. 2, p. 233-253, 1985b.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinnemann, 1996.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1982.

PEDERSON, K. M. Research on CALL. In: SMITH, W. F. (Ed.), *Modern Media in Foreign Language Education*: Theory and Implementation. Lincolnwood: National Textbook Company, 1987. p. 99-132.

PACHECO, D. C. F. O ensino da compreensão escrita em língua estrangeira. *Crátilo. Revista de Estudos Linguí*sticos e Literários. Patos de Minas: Unipam, ano 1, n. 1, p. 134-145, 2008. Disponível em: <http://www.unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2008_1(revisto)/OEnsinoDaCompreensaoEscrita.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 3. 2001, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte, 2001a. p. 129-145. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/virtual.htm>. Acesso em: 10 jun. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001b, p. 93-113. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/www.htm>. Acesso em: 10 jun. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópio*, São Leopoldo. v. 3, n. 1, jan./abr. 2005, p. 5-12. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/cmc.htm>. Acesso em: 10 jun. 2009.

PAIVA, V. L. M.; RODRIGUES JUNIOR, A. S. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros*: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 171-189.

PEREIRA, C. C. *A compreensão escrita nos livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2010/06/costapereira.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Inglês. Coord. FINI, Maria Inês. São Paulo: SEE, 2008.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The EsPecialist*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RICHARDS, J. C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching.* 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SALABERRY, M. R. The Theoretical Foundation for the Development of Pedagogical Tasks in Computer Mediated Communication. *CALICO Journal*, v.14, n.1, 1996, p.5-34.

SALABERRY, M. R. The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective. *The Modern Language Journal*, v. 85, n.1, 2001, p. 39-56.

SCHÜTZ, R. *Como redigir corretamente em inglês*. 2009. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-write.html>. Acesso em: 23 jul. 2010.

SCHÜTZ, R. *Contrastes gramaticais:* erros comuns a serem evitados. 2008. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-gram.html>. Acesso em: 23 jul. 2010.

SCHÜTZ, R. *Diferenças idiomáticas entre português e inglês*. 2009. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-idiom.html>. Acesso em: 23 jul. 2010.

SCHÜTZ, R. *Tradução mental* – a receita que não dá certo. 2007. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-tradmen.html>. Acesso em: 23 jul. 2010.

SCHÜTZ, R. *Words of Connection*. 2010. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-conn.html>. Acesso em: 23 jul. 2010.

SPERONI, K. S. Reflexões acerca do processo de leitura e escrita*:* compreender para transformar o ensino. *P@rtes*, v. 00, jul. 2010. Disponível em: <www.partes.com.br/educacao/processodeleituraeescrita.asp>. Acesso em: 20 jul. 2010.

SOUZA, R. A. *O chat em língua inglesa:* interações nas fronteiras da oralidade e da escrita. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SOUZA, R. A. *Aprendizagem de línguas em tandem*: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada por computador. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, R. A. Aprendizagem em regime tandem: uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & ensino:* novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 205- 220.

TELLES, J. A. *Teletandem:* um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009.

THORNE, S. L.; BLACK, R. Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 27, 2007, p. 133-160.

TRENTIM, C. I. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural*. Disponível em: <http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/revista4/cleci.htm>. Acesso em: jan. 2003.

WARSCHAUER, M. Sociocultural Perspectives on CALL. In: EGBERT, J.; PETRIE, G. M. (Eds.). *CALL Research Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 2005. p. 41-51.

WARSCHAUER, M. Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. In: FOTOS, S. (Ed.) *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

WARSCHAUER, M. A Sociocultural Approach to Literacy and its Significance for CALL. In: MURPHY-JUDY, K.; SANDERS, R. (Eds.), NEXUS: *The Convergence of Language Teaching and Research Using Technology*. Durham, North Carolina: Computer Assisted Language Instruction Consortium, 1997a.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, n. 81, 1997b, p. 470-481.

WARSCHAUER, M. Online Communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 207-212.

WARSCHAUER, M. Technological Change and the Future of CALL. In: FOTOS, S.; BROWN, C. (Eds.). *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 15-25.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação.* Campinas: Pontes, 1991.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Parte V

Compreensão e produção oral

Maria do Rosário Gomes Lima da Silva

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Atualmente é professora assistente da Unesp. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, ensino-aprendizagem, tradução, estudos da linguagem, linguística.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 14

Oral communication

Anyone who learns a foreign language wants to be understood and understand what the speaker says in that language. According to Firth (1937), man is a phonetic animal.

We first acquire a language orally, what is true for mother tongue. But when we learn a foreign language, it seems that we are afraid of speaking and we tend to go against its natural development.

Every language in the world was first spoken and then written. Some are not even written at all. So, any language is based on oral communication. That is the most important part of a living language because everything else comes from it, such as grammar rules, new vocabulary, spelling etc. Once a language is no longer spoken it dies. That is what happened to Latin, for instance. What remains now is just history of it. No one else use it for communication.

Of course a written language is relevant in order to perpetuate the language, but it was made of what was first spoken.

Ir para o sumário

A brief history of the English language

Languages are living organisms that are born, evolve and die. The rhythm of this journey throughout history can vary. There are dialects that become official languages (e.g. the London dialect became the official English language) and languages that disappear along its last speakers.

This journey can be fascinating. The most important linguistic family is Indo-European, in number of languages and speakers. Indo-European originated many languages over 6,000 years ago. Nowadays, maybe half of our planet population speaks some language derived from that family.

Take a look at the chart and you can have an idea of what I am talking about.

When Celts arrived to the Britain region 600 years Before Christ., Basque was the language spoken there. This language evolves to some sort of dialect in Spain and France. That is where we first have an English embryo. The invasions that happened in the Britain Islands brought the Romans, Anglos, Saxons, Juts, and Germans etc.

In those battles there was resistance, but also cultural and linguistic fusion which helped to give birth to the English language.

The language spoken in the Islands between 449 After Christ and 1100 After Christ was so called Old English which used to be Anglo-Saxon before that. It was not a uniform language. There were local variations, as we have today. Some characteristic of this language were: 3 genders (male, female and neuter), declinations for nouns, adjectives and pronouns (genitive, nominative and dative cases).

The language was changing and by the end of the eleventh century when Franc Normands crossed the English Canal and conquered England until the fifteenth century, Middle English was the predominant language. Contact with French explains some changes such a: French words, spelling, no more cases or gender etc.

Geoffrey Chaucer with his masterpiece The Canterbury Tales symbolizes the birth of English as a national language. Although Chaucer wrote in English,

the government language was still French. Henry V was the first king to use English in official documents, including his will.

This demonstrates the importance of spoken language, and how slowly it becomes written.

After a transition time, after the 1500's, Modern English arises and it can be divided into 2 phases: Classical Modern English (until 1600) and Contemporary Modern English (from 1600 until nowadays). The main changes were Standard English in England, pronunciation changes and spelling standardization.

The glorious time of Elizabeth I was prosperous either economically as to the language. Her most famous subject, poet and playwright William Shakespeare contributed immensely to the English language golden era. Her successor James I named another masterpiece: "Authorized Version of the Bible" or "King James Bible", the first translation of the Bible to English. He also unified two kingdoms – England and Scotland through the English language. Considered the most powerful protestant king in England, adopted, for foreign political reasons, the title "Great Britain". The language of expanded state was getting international recognition. During their reigns, for almost a century, the English language achieved richness, beauty and vitality of expressions that people are still astonished.

However, the science language was still Latin, mainly in mathematics and theology, because of its regular grammar spelling conventions and systematic style. The idea of academic English started in the Seventeenth century. It was then created Royal Society, a commission to improve the English language.

In the Sixteenth century, the conquest of the New World helped the language to expand, develop and root in America. The colonial experience affected the language. Spanish, French, Dutch and even native Indians influenced the language and changed it with new words, phrases and sounds. As the United States prospered in power and influence, so did the English language. The Declaration of Independence was not only a cry for liberty but also an example that marked English in the New World. Thomas Jefferson, Benjamin Franklin, John Adams and other leaders of American Revolution were responsible for it. The American English was the pride of independence. In the 18th century Franklin was worried about the chaotic English spelling convention

Ir para o sumário

so, he proposed a reformation by publishing the article "A scheme for a new alphabet and a reformed mode of spelling".

In the Nineteenth century, Noah Webster published American Dictionary of the English language. Webster was a great influence in American spelling. We owe him color instead of colour, wagon and not waggon, fiber instead of fibre etc.

As time went by, there was much more between British and American English. Canadian, for instance, framed when American legalists ran from New York and Pennsylvania after 1776 Revolution and established in the South of Ontario and then to the west in 1780's.

In 1899, at the apogee of the Britain Empire, Bernard Shaw shot the pretensions of English discourse with Captain Brassbound's Conversion and later with Pygmalion that showed how Shaw was fascinated by class and geographic variation in London. That language known as Cockney was spoken by every Londoner who was not part of the Court. Cockney became the speech of east London workers and gradually a low, ugly and wrong language. As the west part of the city identified with traditional standard English, Cockney was confined to the east suburb.

At the end of the Nineteenth century and beginning of the Twentieth century, English, Scottish and Irish establish in Australia, New Zealand, South Africa, India, and The Falklands (known as Malvinas by Argentina). The commonwealth community speeches are still alike. The British Empire was putting its footprints all over the world and London was its capital.

The spread of English all over the world is linked to England and the United States economic and political power.

In the Twenty-first century we no longer consider British, American or Canadian English. Currently, English got a status of language for international communication. The history told here is just to illustrate the development of a language.

Ir para o sumário

14.1. Objectives

The aim of this subject is to incentive, motivate and make teachers able to use the English language orally in their classes and also enable their students to do the same.

We will deal with issues connected to spoken language in different discourse genders and hence, different situations for social use of the language in real situations in order to optimize and promote communicative competence in using the foreign language as well as autonomy in learning. By practicing activities, students will reflect about listening and speaking as well as training these skills. There will be training for listening, pronunciation and intonation as ways of linguistics skills so further we can train listening and speaking so that we can provide students with communicative and linguistics competence.

The proposed activities, either theoretical for teaching reflection or practical for improving fluency, can also help teachers to feel safer when using multiple languages in the classroom and build a discursive competence in a pluricentric perspective that considers linguistic diversity of different English speaking peoples.

At the end of this subject students should be able to effectively implement the new Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo concerning the spoken use of English a communicative and socio interactionism point of view.

14.2. The role of a foreign language teacher

Learning or teaching a foreign language long ago meant memorizing rules and vocabulary lists. However, students' will, globalization and access to information and technology have brought new pedagogical practices that value not only form but the person as well.

There are more non-native speakers of English than native ones in contemporary world. Approximately 350 million people speak English as a mother tongue, whereas 1.4 billion people speak English as a second or foreign language.

Considering this situation, English is the language for international communication. The more people speak a language the more important it becomes.

So, it's necessary to learn English in a modern world to communicate, that is, to understand and be understood. Widdowson (1991) claims that the last purpose of language learning is the acquisition of communicative competence to interpret, that can be revealed in conversation or correspondence, implicit as a psychological activity underlying the abilities to speak, listen, write and read. According to the author, communicative skills include linguistic skills, but not the other way around. This statement can be proved with the Direct, Grammar and Translation Methods that focused on grammar structures instead of communication.

Thus, learning and teaching process broaden since it does not only aim at learning a new code, but yet promote communication and build representation of reality in order to help the learner's formation as a whole.

Teaching must be planted on a vision that learning a new language is not the same as codification and decodification of information, it's much more. Thereby, teaching languages for communication must use an approach that associates linguistics and communicative skills at the same time.

Learning a language is "aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes" (Almeida Filho, 1993, p.15).

So, the English language teacher must use the language communicatively. One cannot teach one language using another. The use of the target language in classroom communication helps learning and teaching process.

Communicative language teaching is the one that organizes learning experiences in terms of activities and tasks students really interest or need to make him/her able to use the target language for real interactive actions with other speakers who use that language. Or, else it is the one does not get the forms of a language described in grammars as a sufficient model to organize experiences of learning another language, but gets unities of actions done with language as organizing authentic target language samples offered to students.

Ir para o sumário

Being communicative means to worry more with students as a subject and agent in the formation process through a foreign language. That means less emphasis on teaching and more strength to the possibilities open to students to recognize themselves in practices that make sense for their lives and make difference to their future as citizens.

As a teacher, being communicative means:

- provide learning experiences with meaningful and relevant contents to practice and use the new language which is recognized by students as valid experiences for their formation and intellectual growing;
- use a communicative terminology to deal with communication learning in the target language;
- teach the language and not about the language;
- tolerate (by understanding) the role of the mother tongue as support, including mistakes that can be recognized as signals of learning a new capacity of communicating in another language;
- represent students' universe themes and conflicts as problematization and dialogue action, motivating their creativity in order to get a collaborative learning;
- offer conditions for subconscious learning when dealing with relevant contents that involves the learner for conscious learning of linguistics regularities and even for routinization of linguistics subsystems as pronouns and verb tenses which basis the extensive communicative use of the new language. Fluency is as important as grammar accuracy;
- respect individual variation concerning affective variations such as motivations, anxiety, restraints, empathies with cultures that use the target language, self-confidence etc.;

Ir para o sumário

- evaluate what students can perform in communicative activities and tasks instead of assessing their grammar knowledge unapplied about the target language.

Competence is built by using the language.

Thus, course book is no longer a bible to be followed blindly, yet it becomes one of the resources to learn along with other authentic input sources such as magazines, newspapers, movies, videos, TV programs, songs, maps, menus, graphs, etc. not to mention several Internet resources.

The main and most subjacent to all teaching acts objective is to provide with students competence development on target language. Although almost every teacher aims at some version of communicative competence (usage) of the foreign language, it is not uncommon that the process leads to the new language formal linguistics competence (linguistic system). When that happens, students learn about the language, know and recite generalizing rules, but they don't engage a competence of proposed use in interaction with other speakers of the foreign language. By developing communicative competence, students automatically develop linguistic competence although the reverse is not necessarily true.

Brown (1993, p.15) claims that " the only great challenge in teaching language profession is to move meaningfully beyond teaching rules, patterns, definitions and other knowledge 'about' the language, to the point that we teach our students to communicate genuinely, spontaneously and meaningfully in a foreign language".

When one learns a language, four skills are concerned: reading, listening, writing and speaking. Whereas the former are considered input, that is, what is received orally or written, the latter are output, what is produced spoken or written.

We must focus on spoken language in the classroom even to make classes more attractive to students that away from classroom are also very exposed to English either through films, games, Internet, songs etc. School as part of students' reality becomes more interesting and motivating. So, teaching and learning English as a foreign language can promote knowledge in oral practices

which will build necessary autonomy so that students can develop strategies of learning to learn a foreign language.

However, according to Consolo et al. (2007, p.301-302):

> *As habilidades de compreensão e produção oral em línguas estrangeiras (LEs) representam um desafio a um número significativo de alunos e também a professores de diversos contextos de ensino de línguas. Enquanto alunos sentem-se de certo modo frustrados por não conseguir compreender ou falar línguas estrangeiras como gostariam, professores muitas vezes consideram difícil trabalhar essas habilidades, por exemplo, no Ensino Fundamental e Médio e na universidade, inclusive em cursos de formação de professores.*

There are difficult times, for many reasons. Classes are too crowded, there are not many weekly meetings, and teachers tend to be insecure concerning their linguistic competence. Anyway, these variables can harm oral practice which implies on building interpersonal meanings that can engage students into discourse and curricular activities. However, English teachers must overcome problems. A good start point is to speak English in the classroom. As you come into the classroom, greet students in English and repeat the same ritual when leaving the class by saying goodbye. Recurrent phrases tend to be acquired naturally. Mix mother tongue and foreign language in the beginning and gradually increase the use of English. It's inconceivable teaching English in Portuguese.

Ir para o sumário

A seguir, algumas atividades são sugeridas. Você acha possível colocá-las em prática?

- Faça uma pesquisa em sala de aula para verificar as preferências musicais de seus alunos. Procure identificar em que medida essas preferências envolvem o uso da língua inglesa. Peça para trazerem nomes e letras das canções, biografia dos cantores e das bandas e produzir colaborativamente um painel na sala de aula.

- Faça uma pesquisa semelhante para verificar a cultura cinematográfica de seus alunos. Peça que identifiquem nome dos filmes e personagens mais populares e projete trechos desses filmes com cenas e diálogos que os alunos possam apresentar na sala de aula.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 15

Pronunciation

Every language has 4 wheels:

Semantics which are the rules of meaning, Syntax which are rules of order or arrangement, Morphology which are rules of formation and last but not the least, Phonology which are the rules of pronunciation.

In pronunciation we can have:

- PHONEMES: sounds significantly different from others
- MINIMAL PAIRS: pairs of similar sounds in words. Ex: ship or sheep
- ALLOPHONES: variation of a phoneme that can be interchanged without affecting the meaning. Ex: The /l/ sound is pronounced differently in "love" and in "wool". These two words contain allophones of the phoneme /l/.
- HOMOPHONES: same sounds, different spelling. Ex: eight or ate; sea or see.
- HOMOGRAPHS: same spelling, different sound, different meaning. Ex: read (present) or read (past); tear (noun) or tear (verb). When words

are homographs, nouns are stresses on the first syllable and verbs on the second one.

- HOMONYMS: different meaning, same spelling, similar sound. Ex: record (noun) or record (verb), don't lie or lie down.
- VOICED: when you feel a vibration on the vocal cords. All vowels are voiced.
- VOICELESS: no vibration on the vocal cords.
- STRESS: Stress is emphasis given to certain syllables in words. In English, stress is produced with a longer, louder and higher pitched sound than unstressed sounds. Example: The word "banana" has stress on the second syllable, the word "photographic" on the third. Unlike many languages, stress in English is unpredictable, and learners generally need to memorize individual words. Areas for teachers to focus on include word families, which show different stress patterns, e.g. "photo", "photographer", and "photographic", and some words that have different stress in different forms, e.g. "produce" and "desert", verb and noun.
- RHYTHM: it is the intonation, the melody of the language. Sometimes, even when you can't understand the meaning of what someone is speaking, you know what language the person is speaking because of its rhythm. In English, the rhythm comes from the stress.

There are some problems involving Brazilians speaking English. Brazilian Portuguese accent when speaking English is due to:

- Nasal vowels (pão, são).
- Insertion of vowels between consonants.
- Syllable rhythm with too much emphasis on unstressed syllables.

- Portuguese is a language marked by syllables and English is a language marked by stress.

Although there are different accents, in different places and countries and for different peoples, pronunciation should be clear in order to make communication more effective. Some phonemes cannot simply be replaced by others without being misunderstood. For example: the final sound of the consonants in RUN and RUM, if they are not pronounced differently meanings will be mixed. The same goes for taught and thought, and so on. You don't have to speak as a native speaker. It is all right to have some accent. It will be part of your identity. But take care not to damage communication as you can check watching the video The Italian man who went to Malta.

More about pronunciation see: <http://www.sk.com.br/sk-pron.html>.

If we think back to the history of the English language, we will notice that the written English language was created after the London dialect at the time. As language changes and that dialect would not remain as one only language, later on there were some problems concerning spelling and pronunciation, as you can picture by reading the following text, especially if you read it aloud:

When the English tongue we speak,
Why is break not rhymed with freak?
Will you tell me why it's true
We say sew, but likewise few?
And maker of the verse
Can not cap his horse with worse?
Beard sounds not the same as heard,
Cord is different from word.
Cow is cow, but low is low;
Shoe is never rhymed with foe,
Think of hose and dose and lose,
And of goose and yet of choose.
Think of comb and tomb and bomb,

Ir para o sumário

Doll and roll, and home and some,
And since pay is rhymed with said,
Why not paid with said, I pray?
We have blood and food and good;
Mould is not pronounced like could.
Wherefore done, but gone, and lone?
Is there any reason known?
And, in short, it seems to me
Sounds and Letters disagree.
(M. Needdleman. A manual of Pronunciation apud Mascherpe, 1970)

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 16

Intonation

Portuguese language intonation pattern is on the syllables whereas English language intonation pattern is on stress. That makes all the difference in a spoken language. It is what we call intonation, melody, rhythm. It makes one language sound different form each other. Intonation is fundamental in spoken communication but meanwhile many languages share this system, learners often find patterns such as falling intonation difficult. It also has to do with stress.

Content words, the ones that carry the meaning of the message (nouns, main verbs, adverbs, adjectives, question words and demonstratives) are usually stressed.

Ex.: I **saw** her.

Function words (articles, prepositions, auxiliaries, pronouns, conjunctions, relative pronouns etc.) are usually unstressed, unless they are to be given special attention for some reason.

Ir para o sumário

Intonation is the way the pitch of a speaker's voice goes up or down as they speak. Intonation can be rising, falling or flat and is used to communicate how a speaker feels.

Not all rises and falls in pitch that occur in the course of an English phrase can be attributed to stress. The same set of segments and word stresses can occur with a number of pitch patterns.

The rise and fall of pitch throughout is called its intonation contour. English has a number of intonation patterns which add conventionalized meanings to the utterance: question, statement, surprise, disbelief, sarcasm, teasing.

Some examples:

An English language speaker uses a rising intonation in spoken discourse to show that they haven't finished a sentence. The intonation commonly drops at the end of a sentence to show they have finished.

Wh-Questions normally have a final falling intonation, e.g.:
What's your name?
Where were you born?
How long have you lived here?
What do you do?
Where do you live?

Imagem Uma flecha em curva para baixo

Yes-No Questions normally have a final rising intonation, e.g.:
Could I borrow your dictionary?
Do you have her phone number?
Did she travel with you?

Imagem: Uma flecha em curva para cima

Using a different pattern typically adds something extra to the sentence. E.g., falling intonation on a Yes/No question can be interpreted as abruptness. Rising intonation on a Wh-question can imply surprise or that you didn't hear the answer the first time and are asking to have it repeated. Pay attention to these details.

Ir para o sumário

In Tag-Questions, for instance, if you use a final rising intonation, you actually don't know the answer. Ex: She's helpful, isn't she?

He doesn't know her, does he?

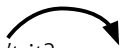
You won't travel on Saturday, will you?

Imagem: Uma flecha em curva para cima

But if you use a final falling intonation, it's just a rhetorical question, that is, you are not really making a question because you already know the answer, you are just trying to make conversation.

Lovely day, isn't it?

Imagem Uma flecha em curva para baixo



It's cold, isn't it?

Imagem Uma flecha em curva para baixo

Sometimes rising and falling can be together at the same sentence. On sentences where option is presented there is a rising intonation first and it falls on the last option.

I need two pencils, a black pen and some ink

Imagem: Uma flecha em curva para cima I magem Uma flecha em curva para baixo

Are you going to the movies or to the theater?

He bought apples, peaches and peas.

Do you want it black, white, yellow or blue?

Ir para o sumário

Referências Bibliográficas

ACAR, A. Models, Norms and Goals for English as an International Language Pedagogy and Task Based Language Teaching and Learning. *Asian EFL Journal*, v. 8, n. 3, Sept. 2006. Disponível em: <http://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

ACAR, A. Standards and Competence in English as an International Language Pedagogy. *Asian EFL Journal*, v. 9, n. 4, 2007. Disponível em: <http://www.asian-efl-journal.com>. Acesso em: 6 ago. 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, L. R. *Compreensão oral:* a habilidade Cinderela. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Dissertacao_Lucia_26_04.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2011.

BIBLIOTECA ENTRE LIVROS. São Paulo: Duetto, ano I, n. 4.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.

BRYSON, B. *The Mother Tongue*: English and How It Got That Way. New York: Harpers Collins, 2001.

CATES, K. Becoming a Global Teacher: 10 Steps to An International Classroom. *Global Neighbors*, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <http://jalt-publications.org/tlt/articles/694-becoming-global-teacher-ten-steps-international-classroom>. Acesso em: 10 set. 2013.

CONSOLO, D. et al. Reflexões sobre ensino e avaliação de compreensão e produção oral em língua estrangeira: implicações para a formação de professores. IN: ABRAHÃO. M. H. V. et al. (Orgs.). CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1. 2007, Florianópolis: UFSC. *Anais*... Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/27_Douglas_Altamiro_et_al.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.

COSTA, S. C. *Palavras sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CRAWFORD, J. C. English as a Lingua Franca: Implications for teacher education programs. In: International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, 22nd, 2005, Taiwan. *Proceedings*... Taiwan: National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/1962>. Acesso em: 14 abr. 2009.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CRYSTAL, D. *The English Language*: A Guided Tour of the Language. 2. ed. London: Penguin Books, 2002.

CRYSTAL, D. English Worldwide. In: HOGG, R.; DENISON, D. (Eds.) *A History of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 420-439.

CRYSTAL, D. Two Thousand Million? *English Today*, v. 24, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=1742576>. Acesso em: 10 set. 2013.

ECO, U. *A busca da língua perfeita*. Trad. A. Angonese. Bauru: Edusc, 2002.

FINI, M. I. (Coord.). *Proposta curricular do Estado de São Paulo*: inglês.São Paulo: SEE, 2008.

FIRTH, J. R. *The Tongues of Men*. Londres: Watts & Co, 1937.

GIMENEZ, T. Língua estrangeira na aldeia global e na tribo local. In: EPLE, 13.; CONVENÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DOS ESTADOS DO SUL, 8. 2005, Maringá. *Anais*... Maringá: Apliepar, 2005. p. 210-215.

GIMENEZ, T. O inglês não é língua estrangeira. *Boletim NAPDATE*, Londrina-PR, p. 2-3, out. 1999.

GOH, C. C. M. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: Special Book Services, 2003.

GONDIM, M. L. S. F. *Um novo olhar sobre a compreensão oral*: os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da Abordagem Comunicativa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2008.

GRADDOL, D. *The Future of English?* London: The British Council, 1997.

GRADDOL, D. *English Next*. London: The British Council, 2006.

HANCOK, M. *English Pronunciation in Use*. Cambridge: CUP, 2003.

HOLLIDAY, A. *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. *World Englishes*: a resource book for students. London: Routledge, 2003.

JENKINS, J. ELF at the Gate: The Position of English as a Lingua Franca. *Humanising language teaching,* v. 7, n. 2, mar. 2005. Disponível em: <http://www.hltmag.co.uk/mar05/idea.htm>. Acesso em: 6 ago. 2008.

KAY, R. Arguments against teaching English as an International Language in Brazil. In: *Humanising Language Teaching*, v. 8, n. 1, jan. 2006. Disponível em: <http://www.hltmag.co.uk/jan06/mart01.htm>. Acesso em: 6 ago. 2008.

KONTRA, E. H. Four Questions on the Culture of ELT and TTELT. *Iskolakultúra Online*, n. 1, 2007, p. 29-35. Disponível em: <http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2007_1_29-35.pdf >. Acesso em: 10 set. 2013.

KRAMSCH, C.; THORNE, S. L. Foreign Language Learning as a Global Communicative Practice. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and Language Teaching.* London: Routledge, 2002, p. 83-114.

KUSHNER, E. English as a Global Language: Problems, Dangers, Opportunities. *Diogenes*, n. 50, p. 17-23. 2003.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 7-26.

LEFFA, V. Teaching English as a Multinational Language. *The Linguistic Association of Korea Journal,* Seul-Korea, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/papers/multinational.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

LIEFF, C. D.; NUNES, Z. A. A. English Pronunciation and the Brazilian Learner: How to Cope With Language Transfer. *Revista Claritas*, São Paulo, n. 2, p. 55-64, 1996.

LIMA, F. S.; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. A língua inglesa, sua história e expansão no mundo: fatos, povos e línguas. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PARANÁ, 15., 2007, Curitiba. *Anais*... Curitiba: [s.n.], 2007.

LLURDA, E. Non-Native-Speaker Teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 14, n. 3, p. 314-323, 2004.

MARTIN, D. *Perceptions of Teacher Bilingualism*. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Applied Language Studies, Auckland University of Technology, Auckland, 2006. Disponível em: <http://aut.researchgateway.ac.nz/bitstream/10292/138/1/MartinD.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2008.

MASCHERPE, M. *Análise comparativa dos sistemas fonológicos do inglês e do português*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1970.

MATHEWS, G. *Cultura global e identidade individual*. Trad. M. Mascherpe. Bauru: Edusc, 2002.

MATTELART, A. *Diversidade cultural e mundialização*. Trad. M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

McCRUM, R. et al. *The Story of English*. USA: Penguin, 2002.

McKAY, S. L. *Teaching English as an International Language*: rethinking goals and approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MEDGYES, P. *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan, 1994.

MENEGHINI, R.; PACKER, A. L. Is There Science Beyond English? *EMBO Reports*, n. 8, p. 112-116, 2007. Disponível em: <http://www.nature.com/embor/journal/v8/n2/full/7400906.html>. Acesso em: 15 jan. 2011.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Representações de alunos de letras quanto ao inglês como língua internacional. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PARANÁ, 15., 2007, Curitiba. *Anais*... Curitiba: [s.n.], 2007.

MOUSSU, L.; LLURDA, E. Non-Native English-Speaking English Language Teachers: History and Research. *Language Teaching*. v. 41, n. 3, p. 315–348, 2008.

NAIR-VENUGOPAL, S. Intelligibility in English: Of What Relevance Today to Intercultural Communication? *Language and Intercultural Communication*, v. 3, n. 1, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas em letras*. Campo Grande, MS: Uniderp, 2005. p. 127-140. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/como.htm>. Acesso em: 1 mar. 2011.

PICCIN, I. M. *O ensino de pronúncia do inglês*: uma análise sincrônica de livros didáticos. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PICKERING, L. Current Research on Intelligibility in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 26, p. 219-233, 2006.

PODOROVA, A. English in the 21st Century: Strategies for Successful Intercultural Communication. *AARE Conference Paper Abstracts*, 2004. Disponível em: <http://publications.aare.edu.au/04pap/pod04377.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2008.

POLACZEK, M. *Compreensão oral em língua estrangeira*: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, São Paulo, 2003.

POW, E. M. et al. *Descobrindo a pronúncia do inglês*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil – por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-157.

RINVOLUCRI, M. Glitches and Poetry of Non-Native English. *Modern English Teacher*, v. 14, n. 2, p. 13-14, Apr. 2005.

RODRIGUES, D. F. *O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Unesp, São José do Rio Preto, 2002.

SAEDAR, Z.; VAN LOON, B. *Introducing Cultural Studies*. Cambridge: Icon books, 1999.

SARIGUL, E.; ASHTON-HAY, S. Culture and English Language Teaching: Raising Awareness. In: INTERNATIONAL INGED (TURKISH ENGLISH EDUCATION ASSOCIATION) CONFERENCE "NEW HORIZONS IN ELT", ECONOMICS AND TECHNICAL UNIVERSITY, 9., 2005, Ankara. *Proceedings*... Ankara: [s.n.], 2005. p. 1-10. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/12314/1/12314a.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2008.

SCHMITZ, J. R. O inglês como língua internacional, globalização e o futuro de outras línguas e culturas: uma reflexão. In: SCHMITZ, J. R. *Investigações:* linguística e teoria literária. Universidade Federal de Pernambuco, v. 17, n. 2, p. 223-242, jul. 2004.

SEIDLHOFER, B. Mind the Gap: English as a Mother Tongue vs. English as a Lingua Franca. *VIEW[Z] – Vienna English Working Papers*, v. 9, n. 1, p. 51-68, ago. 2000. Disponível em: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/VIEW00_1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2008.

SEIDLHOFER, B. Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, B. English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, p. 339-341, Oct. 2005.

SEIDLHOFER, B. *A Concept of International English and Related Issues*: From 'Real English' to 'Realistic English'? Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SeidlhoferEN.pdf>. Acesso em: 18 set. 2007.

SHEPHERD, D. Portuguese Speakers. In: SWAN, M.; SMITH, B. (Eds.). *Learner English*: a Teacher's Guide to Interference and Other Problems. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p.113-128.

SHIN, J. K. The Use of Freirian Pedagogy in Teaching English as an Interna-

tional Language: Raising the Critical Consciousness of EFL Teachers in Korea. *Language, literacy and culture review*, 2004. Disponível em: <http://eteachermethods.wikispaces.com/file/view/The+Use+of+Freirian+Pedagogy+in+Teaching+English+as+an+International+Language.pdf>. Acesso em: 6 ago.2008.

SIFAKIS, N. C. Teaching EIL – teaching International or Intercultural English? What Teachers Should Know. *System*, v. 32, Issue 2, p. 237-250, jun. 2004.

SILVA, M. R. G. L. Os estrangeirismos e a construção de identidades. In: LAFACE, A. et al. *Estudos linguísticos e ensino de línguas*. São Paulo: Arte e Ciência, 2006.

SILVA, M. R. G. L. *O uso da língua inglesa na fala de alguns profissionais brasileiros da área de informática.* Assis, 2000. 216 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade Ciências e Letras, Unesp, 2000.

SILVA, M. R. G. L. *Empréstimos linguísticos do Inglês no discurso jornalístico brasileiro*. Assis, 1992. 105p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade Ciências e Letras, Unesp, 1992.

TAJIMA, K.; PORT, R.; DALBY, J. Effects of Temporal Correction on Intelligibility of Foreign-Accented English. *Journal of Phonetics*, v. 25, Issue 1, p. 1-24, jan. 1997.

UNDERHILL, A. *Sound Foundations*. London: Heinemann, 1994.

VAN VEN DOEL, R. International Intelligibility in EIL. *Asian EFL Journal*, v. 9, n. 4, p. 28-38, 2007. Disponível em: <http://www.asian-efl-journal.com/December_2007_EBook.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2008.

WALKER, R. English as an International Language: New perspectives on Pronunciation Goals. In: *KELTIC Encuentro de Lenguas y Culturas*. De 3 al 5 de

mayo de 2001. Disponível em: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/keltic/documentos/IN2.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2008.

WALKER, R. *Pronunciation for International Intelligibility*. Dez. 2001. Disponível em: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/internationalintelligibility.html>. Acesso em: 6 ago. 2008.

WALKER, R. Choosing a Model for Pronunciation – Accent Not Accident. *TESOL Spain Newsletter*, Spring 2002. Disponível em: <http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/pronmodel1_robin.htm>. Acesso em: 15 abr. 2009.

WARNIER, J. *A mundialização da cultura*. Trad. V. Ribeiro. Bauru: Edusc, 2000.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Parte VI

Tecnologias da informação e comunicação aplicadas à língua estrangeira

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2010). Atualmente é professora assistente da Unesp. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: teletandem, novas tecnologias, formação de professores, língua inglesa como língua estrangeira e ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Mariângela Braga Norte

Livre-docente em Língua Inglesa. Possui pós-doutorado em Leitura na University of Leeds, Inglaterra, e em Ensino a Distância pela University of Pittsburgh, Estados Unidos. É professora adjunta da Unesp, campus de Marília, no Departamento de Ciência da Informação. É coordenadora do curso de Especialização em Língua Inglesa (Projeto Redefor). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, formação de professores, leitura e educação a distância.

Rozana Aparecida Lopes Messias

Mestre em Letras e doutora em Educação. É professora assistente-doutora de prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literaturas espanholas I e II e prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literatura francesa I e II na Unesp, campus de Assis. Atua, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, tecnologia e ensino de línguas, teletandem, cultura e ensino de línguas.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 17

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) concepções no ensino/aprendizagem de línguas

Como vimos nas partes anteriores, as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas visando promover o crescimento intelectual do aluno por meio de experiências significativas e motivadoras de aprendizagem. Tais experiências devem levar em conta aspectos referentes à prática social e à vivência contextualizada dos alunos.

Segundo relatório apresentado em novembro de 2010 pelo CGI (Comitê Gestor da Internet no Brasil), que tem como objetivo expor o mapeamento dos sites hospedados sob o domínio *br* (tais como: *.com.br; .org.br, .net.br; .gov.br*), a web governamental brasileira possui mais de 11.800 sites, somando mais de 6 milhões de páginas HTML (**HyperText Markup Language).** Segundo esse mesmo relatório, o avanço do uso da internet pela população brasileira é flagrante, tendo aumentado de "37 milhões de usuários, em 2005", para "aproximadamente 65 milhões, em 2009" (CGI, 2010, p.14).

Com a constatação do advento da internet, do acesso dinâmico às informações e ao conhecimento em bancos de dados virtuais, da rápida propagação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no mundo e, sobretudo, em nosso país, constatamos que a relevância das tecnologias digitais em contextos educativos é inquestionável. Dessa forma, não podemos nos privar do dever de refletir sobre ações pedagógicas que almejem incluir nossos alunos em uma realidade social cujas práticas se tornam cada vez mais tecnologizadas.

Ir para o sumário

VAMOS REFLETIR

Tendo em vista o cenário educacional, de que maneira as novas tecnologias podem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa?

17.1. Alunos e professores: novas necessidades e novos papéis

Desafios, descobertas e recompensas são elementos que permeiam a educação. Segundo Moran (2001):

> Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus aspectos pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

Ensino e aprendizagem se entrelaçam nesta caminhada de grande responsabilidade que é o educar. Para Brown (1994), uma das coisas mais revigorantes do ensinar é que, ao fazê-lo, nunca se deixa de aprender.

A tecnologia se aproxima de nossa realidade e impera mudanças em todos os setores da sociedade moderna. Assim, noções de ensino e aprendizagem, tempo e espaço ganham redefinições à medida que conexões à internet possibilitam o acesso a outros países, culturas, línguas, conhecimentos e informações.

Sobre as tecnologias e as transformações que elas exercem em nossas vidas, Gimenez (2000) pontua:

Ir para o sumário

> Vivemos um período em que os avanços tecnológicos nos possibilitam formas de comunicação sem precedentes, e que modelos autoritários, centralizados, homogeneizantes vão sendo substituídos por formas descentralizadas, heterogeneizantes, plurais e democráticas de relacionamento.

As inovações tecnológicas acentuaram a necessidade de novas posturas no processo de ensino e aprendizagem. O professor não deveria ser, simplesmente, visto como único detentor e transmissor do conhecimento e nem o aluno como receptor passivo. O ensinar e o aprender começam a ser subsidiados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico, que tem como uma de suas funções otimizar a construção de situações de aprendizagem significativas. Nesse novo contexto, a (co)construção do conhecimento envolvendo o professor e o aluno adquire grande relevância em uma relação bilateral de troca de saberes, intercâmbio de conhecimentos e desenvolvimento de práticas significativas. Concordamos com Moran (2001) quando afirma que:

> Na educação, escolar ou empresarial, precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas de conhecimento, em comunicar esse conteúdo aos seus alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda, vivencial, facilitando a compreensão e a prática de formas autênticas de viver, de sentir, de aprender, de comunicar-se. Ao educar facilitamos, num clima de confiança, interações pessoais e grupais que ultrapassam o conteúdo para, através dele, ajudar a construir um referencial rico de conhecimento, de emoções e de práticas.

O ensino toma proporções singulares a partir da grande exposição às tecnologias, conforme pudemos expor através dos relatórios do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) já citados neste texto, acerca do aumento de uso da internet no Brasil e, por consequência, das tecnologias que subsidiam a prática social dos internautas brasileiros.

As práticas educacionais da sala de aula podem ser enriquecidas se considerarmos os anseios e necessidades trazidas pelos alunos. Pode-se pensar em uma complementação, englobando atividades do cotidiano vivenciadas pelos aprendizes, por exemplo, e inserindo propósitos educativos. É preciso expandir,

ampliar os horizontes, questionar os modelos, ir além da informação para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e, de fato, promover a formação e a reflexão.

Moran (2001) verifica a urgência em "educar o educador para uma nova relação no processo de ensinar e aprender, mais aberta, participativa, respeitosa do ritmo da cada aluno, das habilidades específicas de cada um". Vê-se, assim, a necessidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas vigentes para buscar mudanças a partir do contexto promissor e facilitador das tecnologias e da internet.

Gostaríamos de apontar a relevância das palavras de Moran (2001) para a tarefa professores-facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

> É importante sermos professores-educadores com um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que facilite todo o processo de organização da aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação.

Nós, educadores de Língua Estrangeira (LE), como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, temos grande responsabilidade no caminho que capacita o aprendiz a interagir com competência, segurança e criatividade no mundo globalizado.

Almeida Filho e Barbirato (2000) reconhecem que, hoje, buscam-se novos horizontes com experiências que possam ser inovadoras para a aula de línguas no sentido de oferecer ao aprendiz oportunidades de experiências mais diretas com e na língua-alvo, propiciando-lhe mais insumo e de melhor qualidade, portanto, insumo mais significativo para o aluno. Assim, essas experiências inovadoras despontam com a combinação do computador e Línguas Estrangeiras (LEs).

Acreditamos que os computadores não vieram para excluir ou assumir o papel do professor, mas para agregar valores e funções. Os alunos podem aprender, de forma prazerosa, utilizando a língua-alvo com propósitos reais, contatando falantes proficientes ou nativos, resolvendo situações, negociando questões e significado, criando amizades a partir das tecnologias. Teoria e

prática devem ser associadas para que os aprendizes possam vivenciar experiências significativas.

A partir das rápidas modernizações, os computadores não serão excluídos da educação e da vida dos educadores/educandos, mas trarão contribuições cada vez maiores e novas atribuições aos professores e aprendizes que estiverem aptos.

É importante salientar que as tecnologias da informação e comunicação (TIC), com destaque para os computadores, configuram-se como um desafio para educadores e educandos devido às infinitas possibilidades e oportunidades que oferecem dentro do contexto educacional, exigindo preparo e discernimento.

Para Buzato (2001, p.18),

> Professores que creem, por exemplo, que seu papel no processo de ensino/aprendizagem é o de fornecer informação, e que concebem os computadores como máquinas de armazenar informação podem sentir-se extremamente ameaçados, pois, em sua visão, o computador seria um professor eletrônico capaz de tomar-lhes o emprego.

É necessário que os educadores se esforcem para: 1. reconhecer as necessidades dos alunos; 2. oferecer ferramentas aos aprendizes para que possam refletir sobre a aprendizagem e sobre suas práticas atuais; e 3. ter a consciência de que o educando é um ser humano que traça constantemente novas buscas pelo saber.

Diante das infinitas possibilidades de aplicação, os educadores podem ouvir seus alunos, aceitar sugestões e ideias para selecionar e preparar as aulas no computador, oferecendo instruções de acordo com os objetivos que desejam alcançar. Espera-se uma contextualização das atividades propostas associando o uso do computador.

Segundo Cristóvão et al. (2006, p.73), "o ensino de linguagem em sala de aula pode e deve fazer o aluno-leitor questionar e produzir novos sentidos para os discursos que nos rodeiam". Esse caráter de *questionamentos e produção*

poderiam permear as práticas educacionais em geral, quer em sala de aula, quer em outros contextos de ensino e aprendizagem.

Telles (2006, p.4) considera que "o desenvolvimento de tecnologias de comunicação a distância tornou o mundo menor". Assim, com essa grande difusão das tecnologias e consequente transposição de barreiras de tempo e distância, percebe-se que o computador e a internet podem ser grandes aliados no processo ensino/aprendizagem de línguas e na formação inicial e continuada dos professores.

As ações pedagógicas com computadores devem ter propósitos definidos para que os aprendizes e professores, (co)construam, reflitam e agreguem conhecimentos. Caso contrário, não haverá educação para a autonomia e, sim, falta de organização e planejamento. Moreira (2004, p.132) identifica como "estéreis e desestimulantes" as escolhas de instituições no que diz respeito ao uso dos laboratórios de informática e seus computadores e admite que:

> Iniciativas deste tipo, além de não produzirem as melhorias esperadas na aprendizagem, ainda acabam por minar a motivação de alunos e professores, entre outros motivos pela frustração resultante do emprego de métodos de ensino ultrapassados, ainda que desta vez revestidos por um novo (e atraente) instrumental tecnológico.

Segundo Moran (2004, p.12), há outros papéis para a educação: "[...] o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade". O educador desempenha um papel de grandes proporções e recompensas, infelizmente, ainda não percebido por muitos.

Considerando-se o aprendiz do século vinte e um, é possível afirmar que somente as aulas frontais não mais atendem às necessidades trazidas e demandam um novo planejamento. As práticas de Línguas Estrangeiras (LEs) podem transcender as paredes da sala de aula com vistas à globalização. Tecnologias e comunicação devem se constituir importantes vieses na aprendizagem de línguas, no contato com os povos e no intercâmbio cultural, com uma visão de língua como instrumento de comunicação para a transformação social. É óbvio

que a sala de aula não será abandonada, mas as aulas poderão ser complementadas pela autenticidade de acesso às informações e conhecimento.

Queremos enfatizar que os professores não saem de cena, apenas assumem novos papéis. A transmissão unilateral de conhecimento não é condizente com o cenário aqui descrito. O professor pode assumir funções de facilitador, incentivando o aluno a buscar e acessar o conhecimento, refletir e escolher, de forma responsável, o caminho que desejar, em prol da maximização da aprendizagem.

De acordo com Ware e Kramsch (2005), a necessidade de se repensar o papel dos professores de línguas é visível, especificamente no que tange a tecnologia e a aprendizagem de línguas, mais que em qualquer outro domínio.

Concluímos, assim, que o professor não é excluído, mas é uma parte importante no processo, um coparticipante no processo de aprendizagem, assim como os alunos.

VAMOS REFLETIR

A partir de suas experiências educacionais com as novas tecnologias, reflita: como os alunos agem nas aulas de Língua Estrangeira (LE) quando há a utilização de ferramentas tecnológicas?

17.2. Letramento(s) digital(is)

As práticas pedagógicas que visam promover a aprendizagem fazendo uso de tecnologias pertencem a uma realidade antiga. Os autores Thorne e Payne (2005), por exemplo, apontam o modelo desenvolvido por Freinet (1994 apud Thorne; Payne, 2005, p.376) como um exemplo de proposta pedagógica para a aprendizagem de línguas mediada por tecnologia, no qual se almejava

um trabalho cooperativo em grupos e centrado no interesse dos alunos através de atividades por correspondência.

Em 1997, Norte já citava em sua tese de doutorado o potencial promissor do uso de recursos tecnológicos em contextos de aprendizagem de idiomas. Segundo a autora, já naquela época o uso do computador foi evidenciado enquanto "ferramenta que oferece opções de atividades" (Norte, 1997, p.61), e que poderia desempenhar um valoroso papel a favor da otimização do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

O estudo de Norte (1997, p.88) também apresentava em seu bojo reflexões acerca do potencial da internet para o aprendizado de línguas:

> A internet, além de interligar continentes nos dá a oportunidade de uma realidade comunicativa ímpar [...]. Por meio dela, podemos nos comunicar constantemente com falantes nativos. O aluno brasileiro não mais está isolado das outras línguas, pois temos programas que permitem amenizar essa distância e proporcionar comunicação com qualquer parte do mundo.

É interessante notar que as percepções de Norte (1997) acerca do potencial da internet também fora percebido por Telles (2006), coordenador do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos,* que cita o potencial das tecnologias de interação e comunicação e, sobretudo, da prática de teletandem, de romper barreiras geográficas ou, nas palavras do próprio autor, de "tornar o mundo menor", no sentido de estreitar/amenizar o papel que o distanciamento geográfico até então exercia de delimitador da interação entre os povos de diferentes culturas (Telles, 2006, p.4).

Ogata e Yano (2000) descrevem experiências de aprendizagem mediadas por tecnologias leves como PDAs segundo as quais aprendizes interconectados pela internet (graças à comunicação via *wireless*) são colocados em contato uns com os outros e trocam conhecimentos sobre a/ na língua-alvo em tempo real (e/ou não).

Ir para o sumário

A prática descrita por Ogata e Yano (2000) tem como uma de suas metas possibilitar que o aprendiz solicitante tenha acesso à informações, reflexões, debate, esclarecimento sobre o idioma/ cultura no momento em que essas informações lhe são necessárias para o desenvolvimento de alguma atividade, por exemplo.

Segundo Funo (2011, p.33), "as possibilidades de unir aprendizes de forma colaborativa por meio da internet e das novas tecnologias engendram atualmente muitas realidades interacionais com novas potencialidades (ainda a serem exploradas e avaliadas) para a aprendizagem de idiomas".

Funo pontua, também que, a realidade social das novas gerações demonstra a necessidade de se refletir acerca de uma formação docente em que o letramento digital esteja incluído. Segundo a autora, estudos "apontam para a necessidade do letramento digital de docentes, a fim de que (a) não se acentue o distanciamento entre a realidade docente e discente frente às novas tecnologias de interação e comunicação e (b) se reflita sobre as vantagens que o uso desses recursos podem trazer para a aprendizagem significativa dessa geração mais acostumada ao uso das novas tecnologias em seu cotidiano" (Funo, 2011, p.28).

A autora, ao abordar o letramento digital docente, afirma que a percepção desse desafio que se instaura demonstra a necessidade de se valorizar características locais das comunidades escolares frente às possibilidades potenciais enxergadas para a inserção tecnológica nas escolas.

Desta forma, Funo (2011) esclarece que é preciso emancipar os docentes para uma prática social tecnologizada para que, conhecedores dos desafios e das riquezas de suas comunidades escolares, possam investir em planejamentos de ações pedagógicas relevantes para a aprendizagem de seus alunos.

As práticas sociais subsidiadas pela internet e pelas tecnologias atuais engendram práticas escritoras e leitoras multimodais e híbridas, pois além de abarcarem recursos modernos disponíveis pelas tecnologias de interação e comunicação (que têm potencial para emancipar o leitor, tornar a leitura mais participativa e a escrita uma prática compartilhada, colaborativa permitindo a articulação com recursos audiovisuais e interativos), são práticas que integram essas possibilidades inovadoras às características presentes na leitura e escrita

Ir para o sumário

convencional, mesclando-se ao tradicional e transformando-o muito além do acréscimo de "emoticons".

A crescente popularização da internet trouxe consequências para a vivência social vinculada aos fenômenos comunicativos em geral. Segundo Buzato (2007, p.83):

> as mudanças nos modos de interagir com e através da linguagem trazidas pela escrita cibernética implicam uma mudança no tipo de conhecimento que possibilita ao leitor/escritor cibernético a prática social da leitura e da escrita mediadas eletronicamente, ou seja, um novo tipo de letramento.

A esse "novo tipo de letramento" chamaremos doravante de "letramento digital" ou "letramento eletrônico".

Segundo Vieira (2002, p.252), letramento é um conceito complexo e de difícil apreensão por estar "sujeito a reconceitualizações constantes". Para a autora, as frequentes mudanças que caracterizam a evolução tecnológica e as formas de uso das tecnologias na vivência social engendram uma dinâmica que leva a uma (re)definição constante de diferentes formas de letramento.

Soares (2002, p.144) explica que essa "imprecisão" aparente que marca o conceito de letramento na literatura vigente é compreensível, pois trata, também, de "diferentes ênfases" atribuídas na tentativa de caracterização desse fenômeno.

Para Magda Soares (2002, p.145), o fenômeno do letramento pode ser definido da seguinte maneira:

> como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.

Ir para o sumário

Essa sugestão de definição de letramento como "estado ou condição" daqueles que participam competentemente de eventos de letramento (Soares, 2002, p.145-146), ajuda-nos a entender a ênfase que estamos atribuindo, neste texto, para o termo letramento digital, ou seja, um dentre vários outros letramentos que emergem das dinâmicas da práxis social e que se voltam **na** e **para a** vivência dessa práxis.

Outras características interessantes acerca do letramento digital são as apresentadas por Buzato (2007), em sua tese de doutorado. Segundo esse autor, para que se desenvolva o letramento digital: a) é necessário que o indivíduo tenha vivência prática com as tecnologias que permeiam a sociedade; Nota 3 e, b) o letramento alfabético, ainda que **não** seja **a condição determinante** para o sucesso do letramento digital, é pré-requisito para o desenvolvimento do mesmo. Nota 4

Para uma melhor compreensão do que se entende atualmente por letramento digital, Soares propõe que reflitamos acerca da relação (opositiva e também complementar) entre "a cultura do papel" e "a cultura da tela" (Soares, 2002, p.143), enfatizando-se as características desses espaços de escrita e dos mecanismos de produção, reprodução e difusão dessa escrita.

De acordo com Soares (2002), a escrita exige um lugar onde possa existir e esse lugar é definido por uma determinada tecnologia de escrita. Assim, se o espaço de escrita for uma tábua de madeira, uma placa de argila ou um papel, para cada uma de suas possibilidades há de se usar um recurso tecnológico distinto que viabilize a sua existência (de modo que para a tábua existam formões e goivas que permitam o entalhe da mensagem, para a argila técnicas de

cozimento e instrumentos como o cálamo que permitam a fixação dos signos, por exemplo).

Essa tecnologia, segundo a autora, assim como as características dos espaços de escrita, exerce influência sobre a prática da escrita, sobre as formas que a escrita assume e, por consequência, sobre a prática da leitura também.

Algo semelhante acontece com o texto na tela do computador, o hipertexto, que é dinâmico, assumindo dimensões que se moldam segundo as escolhas dos leitores, e tem a característica da não linearidade. O hipertexto transformou a relação escritor/ texto/ leitor, engendrando um novo "estado ou condição" de letramento "que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela" (Soares, 2002, p.151), o letramento digital.

Para Soares (2002, p.152), há evidências de que a prática da leitura mediada pelo computador trouxe tanto novas possibilidades de acesso à informação, quanto favoreceu o desenvolvimento de novas maneiras de ler e de escrever, "novas formas de conhecimento".

Com relação aos mecanismos de produção, reprodução e difusão dessa escrita, Soares destaca que as tecnologias de impressão e difusão dos textos a) possibilitaram a noção de autoria das obras escritas e da imagem de um autor distante dos leitores, e, b) criaram muitas "instâncias de controle" (Soares, 2002, p.153) sobre as produções (editores, ilustradores, diagramadores etc.). Com relação à cultura da tela, algumas mudanças radicais aconteceram acerca do controle da obra, e refletiram nos mecanismos de produção, reprodução e difusão dos textos, contribuindo para a emergência do letramento digital:

> Na cultura da tela, altera-se radicalmente o controle da publicação: enquanto, na cultura impressa, editores, conselhos editoriais decidem o que vai ser impresso, determinam os critérios de qualidade, portanto, instituem autorias e definem o que é oferecido a leitores, o computador possibilita a publicação e distribuição na tela de textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade: qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser;

Ir para o sumário

> por exemplo, um artigo científico pode ser posto na rede sem o controle dos conselhos editoriais, dos *referees*, e ficar disponível para qualquer um ler e decidir individualmente sobre sua qualidade ou não. (Soares, 2002, p.155)

Soares conclui seu artigo afirmando que a palavra letramento deveria ser utilizada no plural, uma vez que diferentes "estados ou condições" de letramento emergem das práticas sociais, sendo possibilitadas pela evolução tanto dos espaços de escrita, quanto dos mecanismos de produção, reprodução e difusão dessa escrita.

VAMOS REFLETIR

Soares (2002) afirma que o computador favoreceu o desenvolvimento de "novas formas de conhecimento". Diante disso, reflita acerca de novas maneiras de ler e de escrever propiciadas pelos computadores que podem fazer parte de suas ações pedagógicas.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 18

O computador como instrumento no ensino de línguas

18.1. Breve histórico – computador e ensino de língua estrangeira

No ensino de língua estrangeira (LE), o computador é visto como um recurso com grandes possibilidades de proporcionar situações de aprendizagem, pois a partir de objetivos bem definidos dentro do programa do curso pode desempenhar um papel importante no processo de ensino/aprendizagem.

As tecnologias da informação e comunicação, como veremos, são recursos que oferecem opções valiosas de atividades.

O uso do computador, a princípio, apesar de ser um recurso moderno, estava apenas relacionado à aprendizagem programada, num cenário igual ao dos laboratórios de línguas (audiovisuais), e a criação e aplicação dos programas refletiam a postura mecanicista e estruturalista da época. Isso não representa uma crítica, pois sabemos que a reprodução de um modelo é sempre parte integrante e necessária dentro de um processo de ampliação de novos conhecimentos.

Ir para o sumário

Na ***in****strução programada*, os conteúdos a serem ensinados eram apresentados cuidadosamente organizados em ordem crescente de dificuldades, as unidades constando de vários exercícios que o aluno deveria fazer e repetir, caso errasse. A preocupação com as estruturas da língua e das regras era visível nessas tarefas orientadas para a formação de hábitos, através de atividades de estímulo-resposta.

Hoje, CALL (Computer Assisted Language Learning), ou Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador, é o termo mais comum para descrever o uso do computador como parte do curso de línguas.

Segundo Christopher Jones e Fortescue (1987, p.5), há duas visões distintas com respeito ao Computer Assisted Language Learning (CALL): a visão tradicional apresentada inicialmente, onde os programas destinam-se a "apresentar, reforçar e testar" a língua enquanto estrutura formal e uma visão mais voltada para o uso da língua estrangeira numa situação comunicativa real. Segundo esses autores, a visão tradicional equivoca-se em uma série de aspectos importantes como:

1. Usa o computador para apresentar regras, exemplificar, apresentar exercícios, testar e corrigir, pode implicar na substituição do professor pela máquina, ou seja, uso total da máquina para a "autoaprendizagem".

2. Sugere que as lições do Computer Assisted Language Learning (CALL) sejam determinadas somente pela interação aluno/computador, e desta forma negligencia as considerações metodológicas nas quais o professor desempenha o papel principal.

3. Limita o papel do computador a um mero formulador de testes, ignora as outras funções igualmente válidas - funções que são muito relevantes no ensino comunicativo.

4. Sugere que exista apenas um "método computacional", e está intrinsicamente ligado ao método audiolingual. A ênfase na correção formal

fez com que muitos rejeitassem (erroneamente, na nossa opinião) o papel do computador até como formulador de testes.

5. Implica também em uma relação unilateral entre o aprendiz e a máquina, a qual usualmente não é nem prática, nem desejável.

6. Implica ainda, que os computadores possam ser oniscientes, o que eles não são.

Assim, do ponto de vista pedagógico, os programas (por exemplo, alguns *coursewares* em CD-Rom) que enfatizam somente a estrutura da língua assumem o computador como máquinas de ensinar do tipo skinneriano.

Os PEC (Programas Educacionais por Computador) ou CAI (Computer-Aided Instruction), tinham, em seu início, uma série de lacunas pois eram elaborados por "experts" em computação, sem conhecimentos de metodologia e de linguística. Enfim, o lado pedagógico era muito limitado. O Computer-aided instruction(CAI) dentro dos métodos tradicionais proporciona exercício e prática, tutoriais e demonstrações. Em outra fase, utilizando outros métodos menos tradicionais, o Computer-aided instruction (CAI) passou a oferecer as simulações e jogos educacionais.

Não queremos dizer com isso que estudar as estruturas da língua não seja importante, queremos sim afirmar que só isso não é o suficiente para nos comunicarmos em uma língua estrangeira. Temos que usá-la dentro de um contexto real e o professor deve proporcionar, segundo Krashen (1988), um "insumo compreensível" rico, tentando trazer o mundo para a sala de aula através de situações-problema em que o foco da atividade está na tarefa em si e não na linguagem usada para realizá-la, favorecendo, portanto, a aquisição da Língua Estrangeira (LE).

Não queremos dizer que a utilização do computador a serviço do ensino tradicional não tenha sido importante, mas ao contrário, já que seu uso foi um salto muito valioso para novas etapas, tornando os exercícios que antes eram feitos nos livros didáticos de forma enfadonha, mais interessantes e motivadores. Foi uma forma de fazer algo familiar de forma não familiar, usufruindo da

paciência do computador, além de um dado técnico importante, que é a facilidade de elaboração dos programas de exercícios tipo múltipla escolha ou preenchimento de lacunas.

Mesmo sendo pouco explorado (na década de 1980), o computador como recurso didático no ensino de Língua Estrangeira (LE) era uma grande inovação que despertava grande interesse e motivação nos alunos, pelas inúmeras possibilidades por ele oferecidas.

Essa fase inicial (abordagem tradicional), onde o computador era usado como tutor, isto é, o computador servia simplesmente para veicular informações aos estudantes, dominou o cenário até o início dos anos 1980, quando começou a ceder lugar às novas possibilidades.

Somos conscientes de que as mudanças tecnológicas são muito velozes e de que graças a elas, pesquisadores no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) vêm buscando novas alternativas e desenvolvendo programas mais comunicativos, aprimorando o seu uso para melhor ensinar. Ou seja, o aperfeiçoamento das técnicas computacionais a cada dia permite também inovações nos recursos didáticos para o ensino.

A visão mais atual, com a qual concordamos e da qual compartilhamos, consiste em apresentar o computador como um recurso didático flexível, utilizado pelo professor e pelos alunos, dentro ou fora da sala de aula para vários propósitos. Deve ser usado como um "*communicative partner*" [parceiro comunicativo] ao invés de "*taskmaster*" [planejador de tarefas]. As atividades devem ser variadas conforme seu objetivo que deve ser pré-fixado, e quanto mais integrado com o trabalho normal de sala de aula, mais relevante será e o próprio aluno descobre essa relevância.

No contexto de sala de aula, o uso do computador raramente deve envolver um único aluno, ou seja, as atividades devem ser planejadas sempre para grupos, pois os comentários entre os estudantes possibilitam maior interação entre alunos/professores/máquinas e maior aprendizagem.

Com a necessidade de repensar constantemente a forma de ensinar, visando à participação do aprendiz na construção de novos conhecimentos, o despertar de um saber crítico, consciente, estimulando sua curiosidade em conhecer o mundo, possibilitando oportunidades para que o aluno se desenvolva

Ir para o sumário

intelectualmente, culturalmente, afetivamente e socialmente, os programas educacionais passaram a ser elaborados buscando esses objetivos.

O ensino de Língua Estrangeira (LE) também evoluiu e, baseada em teorias de aprendizagem e em teorias linguísticas, a abordagem comunicativa vem defender o uso da língua e não simplesmente a prática das formas dessa língua – "*the 'use' of language rather than 'usage*" (Widdowson, 1978).

Almeida Filho (1989) diz que a abordagem comunicativa "organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse ou necessidades do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes – usuários dessa língua".

Nessa abordagem, o aluno aprende a ver o significado social das estruturas gramaticais e as tarefas são elaboradas e centradas na resolução de um problema comunicativo. A aprendizagem é voltada para o aluno, respeitando suas diferenças individuais (motivação, capacidades intelectuais e afetivas), sociais e econômicas. Com isso, o ensino deve partir do conhecimento já adquirido pelo aluno, suas experiências e vivências.

O uso das TIC pode colaborar no ensino de LE, seguindo essa abordagem comunicativa, pois possibilita oferecer situações reais de comunicação, propor atividades interativas, simular contextos e trabalhar as quatro habilidades (compreensão, leitura, produção oral e escrita) de forma viva e autêntica.

Segundo Raschio (1986, p.508), a

> aprendizagem de línguas assistida por computador fará com que o uso da língua alvo tão natural quanto possível, será feita de tal forma que quando os aprendizes participarem de atividades mais amplas, em situações reais, o aprendiz que faz uso de um programa, terá uma transferência mais fácil e pertinente para a tarefa comunicativa.

Underwood (1984, p.52-54) apresenta algumas premissas para o ensino comunicativo de LE através do computador. São elas:

O objetivo do Computer Assisted Language Learning (CALL) comunicativo é a prática da aquisição ao invés da prática da aprendizagem. Isso quer dizer que o foco será centrado mais no uso das funções comunicativas do que na forma. Não haverá "***drills***".

A gramática estará sempre implícita no texto. As explicações gramaticais podem acontecer. No entanto, não serão testadas pelo computador na forma tradicional.

- O Computer Assisted Language Learning (CALL) deve exigir criatividade.
- O Computer Assisted Language Learning (CALL) comunicativo não irá testar e avaliar o aluno o tempo todo.
- Será evitado dizer a todo momento que o aluno está errado. Se ele errar, o programa deve ajudar o aluno a resolver a questão, dando exemplos e direcionando-o para a forma correta.
- Não haverá no programa mensagens de congratulações tolas, os alunos se sentirão premiados no final quando conseguirem solucionar os problemas apresentados.
- Usará exclusivamente a língua alvo.
- Será flexível. Os programas não mais devem ser rígidos e mecânicos.
- Possibilitará que o aluno explore o tópico. Deve proporcionar ao aluno um ambiente no qual ele possa "brincar" com a linguagem e manipulá-la. Cita Papert que criou uma controvérsia ao dizer, em seu livro ***Mind-storms*** (1980), que a criança deve programar o computador e não vice-versa. Diz ainda que ela deve ser seu próprio guia quando "navega" no programa.
- Devem incentivar o uso da língua alvo. Os alunos em sala de aula não devem trabalhar sozinhos, mas em grupos, ou pares, para que possam trocar ideias, discutir na língua estrangeira, proporcionando mais oportunidades de interação e de prática da língua alvo.

- O programa deve proporcionar muito mais que um livro.
- E, acima de tudo, o ensino comunicativo intermediado pelo computador deve ser prazeroso e atraente. E finaliza dizendo que "nós precisamos deixar o estudante explorar, experimentar, aprender (e gostar de aprender), sem a preocupação obsessiva de avaliação constante que parece bloquear muito do que acontece na educação". Nota 5

Quanto às teorias de ensino/aprendizagem, é importante salientar que hoje as propostas educacionais estão voltadas para o aluno e centradas no processo de aprendizagem. Isso ocorreu após se constatar que o papel centralizador do professor, a atenção ao produto percebendo a língua somente enquanto sistema formal e a ênfase no ensino sem a preocupação com a aprendizagem eram inadequados. É imprescindível o envolvimento do aprendiz, cujo papel deve ser ativo, interpretando cognitivamente as novas experiências evoluindo seus esquemas e conhecimentos. Essa construção de conhecimentos deve ser realizada em um ambiente propício que contribua para o acionamento dos comportamentos e estruturas cognitivas e afetivas.

O ambiente de ensino caracteriza-se por ser um espaço de exploração, descoberta, colaboração e reflexão, e os problemas a serem trabalhados devem ser significativos aos alunos.

O papel do professor é complexo. Ele deve ser preparado para ser um facilitador da aprendizagem e não somente um repassador de conteúdos e informações. Além disso, vários outros aspectos são exigidos do professor, como ser agente transformador, mediador, colaborador, coconstrutor e criador de um ambiente propício. O professor deve ainda, conhecer o conteúdo a ser ensinado e técnicas computacionais, desafiar, instigar a dúvida, compartilhar problemas e procurar soluções. Dessa forma, ele estará mudando sua postura filosófica, resgatando a verdadeira finalidade da Educação e proporcionando aos seus alunos condições para que eles lidem com o conhecimento em busca de autonomia, enquanto seres humanos.

Para o professor, esta mudança de mentalidade, em que ele divide as responsabilidades com o aluno na construção da aprendizagem depende de

preparo e muitas vezes é uma fase conflitiva. É uma mudança difícil tanto para o professor como para o aluno e esta dificuldade será maior ou menor dependendo do grau de conscientização e envolvimento de cada um.

Raschio (1986, p.511) identifica seis papéis possíveis na prática do ensino de línguas, a saber:

1. Facilitador: com o uso de computadores o professor pode subdividir a classe em grupos baseados nos diferentes interesses e habilidades, o professor pode tornar-se um facilitador de comunicação com os mais variados grupos de aprendizes. O professor pode participar mais no processo de desenvolvimento do uso da língua compartilhando as atividades dos alunos. O professor é capaz de passar do papel de participante e aprendiz para ser uma fonte de informação ou autoridade na objetividade ditada pelas necessidades específicas do grupo.

2. O professor será um Avaliador do progresso e precisão dos tempos apropriados numa lição ou numa discussão (Raschio e Lange). Fornecerá ***"feedback"*** de uma forma que levará o aprendiz a descobrir o uso apropriado através de exemplos e questões que contenham o uso correto da estrutura da língua.

3. Os professores precisam continuar sendo Diagnosticadores e encaminhar seus alunos a usarem o material apropriado para o desenvolvimento e ampliação da comunicação na língua alvo.

4. O professor deve manter a Motivação inicial do aluno fornecendo várias oportunidades para que os estudantes se interajam e também a um nível apropriado com o conteúdo do programa.

5. O professor pode precisar tornar-se um técnico para que aprenda a otimizar as características do sistema do computador que está sendo usado promovendo a obtenção dos objetivos comunicativos.

6. Alguns professores tornam-se Elaboradores de programas, blogs, sites, com a finalidade de oferecerem à seus alunos material relevante e integrados ao curriculum para melhor satisfazer as necessidades dos estudantes.

A mudança de atitude do professor "*implica uma mudança de paradigma educacional, do instrucionismo para o construcionismo*"**.** A expressão "construcionismo" foi cunhada por Papert (1986), referindo-se à construção do conhecimento através do computador.

Segundo Valente (1993, p.33),

> na noção de construcionismo de Papert existem duas ideias que contribuem para que esse tipo de construção do conhecimento seja diferente do construtivismo de Piaget. Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado através do fazer, *do colocar a mão na massa*. Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo do seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. O envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa [...] Entretanto, o que contribui para a diferença entre essas duas maneiras de construir o conhecimento é a presença do computador.

De acordo com esta filosofia de trabalho, o aluno também terá que romper com os velhos hábitos de estudo. Não mais esperar que o "conhecimento" venha pelas mãos do professor, mas deverá se autodirigir e se responsabilizar pela própria aprendizagem. Dentro desta perspectiva,

> o indivíduo é entendido pela epistemologia genética de Piaget como: um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que o mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (Ferreiro; Teberosky, p.34)

Como decorrência de todas essas abordagens acima expostas, concordamos com Garret (1991, p.75, tradução nossa) quando afirma que "o uso do computador não se constitui em um método". Ao invés disso, "é um meio em que uma variedade de métodos, abordagens e filosofias pedagógicas podem ser implementadas".

Apesar de fascinante, o uso do computador, bem como os outros recursos didáticos que utilizamos, deve ser planejado para que seja inserido nas atividades do curso. Como foi visto, trata-se de um instrumento moderno que cria ambientes propícios de aprendizagem. O professor deve, no entanto, ter em mente objetivos claros ao escolher os programas que serão utilizados dentro e fora da sala de aula.

Há inúmeras formas de se usar o computador no processo educativo. O professor poderá fazer com que os alunos trabalhem individualmente, em pares, em grupos ou em conjunto com a classe toda. Isso dependerá de quantos equipamentos estiverem disponíveis. Se houver apenas um computador, é aconselhável o trabalho com a classe toda. Esse computador pode ser conectado a uma tela ou ao "*electronic blackboard*", que deve ser de tamanho adequado à classe. As condições físicas são importantes e o professor deve adequar seu uso de acordo com a capacidade de concentração que os alunos possam ter diante de uma lousa eletrônica.

Nesse caso, o professor será o principal controlador da máquina, porém, os alunos também deverão se revezar em turnos para pressionar as teclas. A interação é muito exigida, pois se faz necessária a ampla colaboração por parte dos alunos nas discussões sobre as tomadas de decisão para a resolução do problema para a realização das tarefas, principalmente quando a atividade for um jogo.

Ir para o sumário

VAMOS REFLETIR

A partir das leituras efetuadas até o momento, reflita sobre possíveis maneiras de promover a integração do uso do computador ao trabalho desenvolvido em sala de aula de modo que o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa se torne mais significativo

18.2. A autoaprendizagem e o ensino mediado pelo computador

Consciente da importância do trabalho extraclasse na formação de professores de línguas estrangeiras e pelo fato de acreditar que o ensino deve ser centrado no aluno, consideramos indispensável acrescentar a autoinstrução no programa de ensino, utilizando-se dos recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

A fluência da língua, o letramento digital do docente e sua autoaprendizagem do inglês por meio do computador são essenciais para seu bom desempenho nas salas de aula em nossos dias.

Hoje, a tecnologia digital se encaixa nos novos paradigmas educacionais que se preocupam com o indivíduo enquanto um todo, capaz de resolver problemas e que possui diferente estilo de aprendizagem. Leva-se em consideração não só os fatores biológicos e mentais, mas também fatores físicos, sociais, econômicos e culturais do fenômeno educativo. Estudiosos vêm defendendo seu uso, colocando-a como colaboradora de um ambiente propício à construção da aprendizagem, uma vez que serve como veículo de conteúdos significativos, culturais e dá suporte a aprendizagem individualizada e cooperativa, contribuindo, desta forma, para o ensino mais humanizado.

Segundo abordagens construtivistas, comunicativistas e humanísticas, aprende-se melhor quando a prática pedagógica desencadeia um processo reflexivo no aluno, quando ele vivencia experiências, sente e atua em contex-

tos significativos e reais. A interação, o interesse, as necessidades, o prazer, as informações atualizadas e voltadas para áreas de projeto de vida dos alunos, são fatores que motivam a aprendizagem. Cabe ao professor proporcionar este ambiente favorável, para que o aluno construa seus conhecimentos.

Quando afirmamos que o ensino deve ser centrado no aprendiz, compartilhamos da ideia de que o sucesso da aprendizagem de línguas depende do desenvolvimento das suas capacidades mentais e intelectuais, bem como das habilidades de compreensão, reflexão e organização de conhecimentos, de materiais variados, de ambiente propício, de recursos que possibilitem que os alunos sejam vistos como pessoas singulares. Desta forma, o componente da autoinstrução torna-se necessário e é possível.

O ato de aprender é individual e o estudante ideal de línguas é aquele que é responsável pela sua aprendizagem, pela sua independência, pela sua capacidade de tomar decisões e assumir as responsabilidades tomadas. A autonomia é uma questão de grau ou de níveis. Nesse sentido, vários termos surgiram para denominar a autoinstrução: estudo com autonomia, aprendizagem independente, estudo reflexivo, aprendizagem autodirecionada, aprendizagem auto-orientada, aprendizagem de autoacesso, instrução individualizada e muitos outros.

Dickinson (1987), em seu livro *Self Instruction in Language Learning*, esclarece e define os termos:

> *Autoinstrução*: refere-se geralmente à situações nas quais o aprendiz trabalha sem o controle direto do professor.
>
> *Autodireção*: esse termo descreve uma atitude particular frente à tarefa de aprendizagem, na qual o estudante aceita a responsabilidade de decidir sobre sua aprendizagem, mas não necessariamente se compromete à implementação dessas decisões.
>
> *Autonomia*: esse termo descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões com respeito à sua aprendizagem e à implementação destas decisões. Na autonomia completa não há envolvimento do professor ou de um instrutor. Ele é livre para escolher seu próprio material e trabalhá-lo.

Semiautonomia: denomina convenientemente o estágio no qual os estudantes estão se preparando para autonomia.

Materiais para autoacesso: são materiais preparados e disponíveis para autoinstrução.

Aprendizagem de autoacesso: isto significa autoinstrução através do uso desses materiais. O termo é neutro em relação à autodireção ou ao estudo monitorado pelo professor.

Instrução individualizada: mais uma vez, o termo é neutro no que diz respeito à responsabilidade pela aprendizagem. Chaix e O'Neil (1978 apud Dickinson, 1987, p.11) definem esse tipo de instrução como: "*um processo de aprendizagem que (com relação à objetivos, conteúdo, metodologia e ritmo) é adaptado a um indivíduo em particular, levando em consideração as características do mesmo*".

Dickinson (1987, p.11-12) explica que

O termo autodireção, é diferente dos outros da lista acima, no sentido que se refere à atitude mais do que à técnicas ou mesmo modelos de instrução. Aprendizagem de autoacesso ou instrução individualizada, por exemplo, refere-se a modelos de aprendizagem e portanto são consideradas como atividades do aprendiz, o professor e sua interação. Aprendizagem autodirigida, em contraste, descreve uma atitude para aprender, na qual o aprendiz aceita a responsabilidade pela sua aprendizagem mas, não necessariamente cumpre todas as tarefas. Portanto, um aprendiz pode ser autodirecionado e ainda pode participar de uma aula convencional conduzida pelo professor; ou seja, um aprendiz autodirecionado pode seguir qualquer um dos possíveis modelos de autoinstrução. Nos últimos dez anos a autoinstrução tem aumentado e progredido tanto em teoria como na prática, devido à proliferação das facilidades que colaboram para isso. Hoje muitas escolas oferecem centros para estudos individuais equipados com livros, gravadores, fones de ouvido, vídeos e computadores. No Brasil, por exemplo, o Conselho Britânico tem financiado junto às instituições públicas, espaços desse tipo.

Ir para o sumário

Jones (1995) coloca que a autoinstrução, talvez, possa ter se originado na afirmação radical de Ivan Illich quando afirmou que grande parte da aprendizagem significante acontece fora da sala de aula. Neste ponto de vista, a abordagem comunicativa no ensino de LE colaborou com o conceito ao enfatizar a mudança de ensino que antes era centrado no professor para centrar-se no aluno. "O ensino centrado no aprendiz assume que nem tudo que um aluno precisa, pode ser ensinado na sala de aula" (Nunan, 1988, p.3).

A aprendizagem efetiva de LE depende da capacidade do aprendiz tomar para si a responsabilidade de aprender independentemente do professor. Os alunos devem reconhecer suas dificuldades e preencher suas necessidades. O modelo de completa autonomia exige que o aluno saiba decidir o que é melhor para ele. É desejável, também, que ele tome a iniciativa sobre o material didático e recursos mais apropriados. Para que se consiga este grau de autonomia, o aluno deve ser preparado para atingir esse estágio.

Miller, Rogerson e Revell (apud Jones, 1995), sugerem um "*self-access supermarket*", ou seja, um centro organizado de forma que seus usuários possam obter com facilidade os materiais, que devem estar catalogados e arrumados em prateleiras acessíveis.

O sistema ideal de estudo individualizado é aquele que permite ao estudante ter o controle de seus estudos conforme seu próprio desejo e no qual o professor oferece orientação àqueles que precisam, dando liberdade total para aqueles que conseguem ter completa independência.

O estudo de autoacesso esbarra em alguns obstáculos, colocando-se em primeiro lugar dentre eles os problemas culturais. Em muitos países a independência do aluno vai contra as tradições e convenções da educação e nesse caso, torna-se conflitante.

No Brasil, principalmente no ensino básico, até pouco tempo atrás, o aluno era totalmente dependente do professor na maioria das escolas. As discussões eram pouco incentivadas e, muitas vezes, o aluno tinha receio de ousar – ele ficava esperando as ordens do professor, que transmitia as informações. Neste caso, os alunos devem ser preparados para uma mudança de hábitos que pode ser difícil, necessitando um longo trabalho de conscientização e adaptação.

Em alguns países como, por exemplo, a Tailândia, pode ser também difícil impor uma mudança educacional como esta, por promover um comportamento conflitante com a cultura nacional.

Cada centro de estudo de autoacesso deve conhecer seus usuários, suas tradições culturais, seus antecedentes educacionais, sua tradição em estudo, para poder planejar as facilidades e serviços a serem proporcionados aos seus alunos.

A demanda pelo sistema de autoinstrução tem aumentado por diversas razões, destacando-se entre elas a falta de oportunidade dos alunos para frequentar cursos especializados de línguas e a não adequação do horário dos cursos e compromissos particulares. Contam muito ainda as diferenças individuais, como atitudes, ritmo individual, diferentes estratégias e estilos cognitivos ou de aprendizagem, diferentes necessidades dos alunos, disponibilidade, além dos recursos tecnológicos que estão à disposição no momento.

18.3. Internet e ensino de línguas

A educação *online* pode ser definida como uma abordagem de ensino e aprendizagem que utiliza a internet e seus aplicativos no contexto educacional. Isso significa fornecer suporte ao professor e ao aluno e propiciar um ambiente favorável tanto na sala de aula como extraclasse e no ensino à distância.

A internet vem despontando como uma nova forma de promover um ensino centrado em práticas comunicativas. Paiva (2001, p.95) declara que:

> Usar a Internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração.

Ir para o sumário

Por que utilizar a internet no ensino? De que forma o computador como instrumento mediador pode colaborar nessa empreitada?

Em 1995, MacManus fez a seguinte observação:

> A internet fornece acesso a vídeos, mas não com a rapidez de um videoteipe, de uma televisão ou de um CD-ROM. Proporciona uma interação pessoal em tempo real, mas não tão bem quanto o telefone ou videoconferência. Dispõe de textos e informações, mas não é tão fácil de manejar como um livro ou uma revista. Então, por que a internet deve ser usada? (MacManus, 1995, p.57)

A internet tem duas grandes vantagens sobre todas as outras mídias, pois combina vantagens das outras mídias, permitindo: a transmissão de imagens e sons que nenhum livro é capaz; ser mais interativa que um videoteipe; e, diferentemente do CD-ROM, a ligação e contato com pessoas em qualquer lugar do mundo a um baixo custo. A segunda vantagem, que frequentemente é subestimada quando se discute a internet como um sistema de distribuição, é que ela também pode ser uma fornecedora de conteúdos (MacManus, 1995, p.57). Salientamos que, tecnicamente, os recursos da internet têm evoluído a cada dia e, hoje, diferentemente de 1995, o número de aplicativos é maior e mais eficiente.

A internet é a maior e mais diversa fonte de informação atualmente. É possível incorporar a riqueza de informações disponíveis na rede a qualquer programa de curso.

Com todos esses recursos, o computador como meio educacional provocou um questionamento das abordagens, dos métodos e das técnicas de ensino. Essa é a mais importante vantagem que vemos em seu uso. Sendo o computador um instrumento que proporciona sons, imagens, hipertextos, recursos para comunicação síncrona e assíncrona, propicia ao professor, o grande arquiteto das transformações do ensino, desenvolver o ensino qualitativamente e centrá-lo no aprendiz.

As potencialidades da combinação computador e internet se configuram em um amplo território para construir, destruir, aprender, ensinar, achar, perder, praticar. Todavia, da mesma forma que se visualizam potencialidades, é necessário, também, ter em mente que limitações e barreiras existem e que esta amplitude deve ser desfrutada de forma responsável e organizada.

Ir para o sumário

A grande responsabilidade do uso da internet na educação está nas mãos do professor, que além da escolha da abordagem de ensino e aprendizagem, precisa saber selecionar as informações desejáveis entre as milhares disponíveis; deve ser crítico e julgar a pertinência e a procedência dos sites. O professor tem que ter em mente que apenas colocar à disposição do aluno toda essa informação não significa colaborar no seu processo de aprendizagem, pois a informação por si só não produz aprendizagem nem uma nova conduta. Além disso, a web não foi concebida somente para instruir, mas também para distrair, condicionar e seduzir (ver trabalhos sobre midiologia de Régis Debray).

O correio eletrônico ou e-mail tem sido grandemente utilizado como ferramenta preciosa no ensino da modalidade escrita da língua. De acordo com Paiva (2001), inúmeras pesquisas vêm indicando a relevância de atividades que se utilizam de chat e e-mail para promover a aquisição da língua alvo em oposição ao ensino formal de estruturas linguísticas.

Wang (1993, p.33-34) identificou algumas vantagens para a escolha do e-mail enquanto canal para a troca dos diários dialogados, Nota 6 a saber:

1. O e-mail é conveniente.

As barreiras de lugar e tempo podem ser facilmente superadas pelo e-mail. Alunos e professores não precisam estar fisicamente juntos para que a comunicação se estabeleça.

2. O e-mail possibilita comunicação autêntica e direta entre o aluno e o professor com um ***feedback*** rápido. A comunicação através do e-mail é bastante ágil; assim sendo, existe fluência na comunicação entre os dois parceiros. Ao escrever, tanto o aluno quanto o professor aguardam, com ansiedade, a resposta de suas mensagens.

3. O e-mail pode expandir a audiência na comunicação.

A troca dos diários comumente é feita entre alunos e professor; entretanto, outros agrupamentos são possíveis como, por exemplo, entre alunos que aprendem a mesma Língua Estrangeira (LE) e compartilham da língua materna.

4. O e-mail facilita o processo de escrita.

O computador oferece artifícios diversos para melhorar a qualidade e agilidade do contexto "lápis e papel". Daiute (1985) citado por Wang (1993, p.34) considera que escrever através do computador significa usar a máquina como lápis, borracha, máquina de escrever, impressora, tesouras, cola, cópia, arquivo, bloco de notas e correio.

Problemas com caligrafia e organização também são facilmente disseminados ao se utilizar o e-mail enquanto meio tecnológico da prática escrita. O e-mail ultrapassa as limitações, não somente físicas, mas também psicológicas que o meio "lápis e papel" impõe aos alunos, limitações causadas pela artificialidade das tarefas a serem desempenhadas.

O professor, ao utilizar a internet, deve propor tarefas que possibilitem aos aprendizes atividades mentais que estabeleçam novas relações para a construção de conhecimentos.

VAMOS REFLETIR

A partir de sua experiência, liste duas vantagens e duas desvantagens a respeito da utilização da internet no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 19

Materiais didático-pedagógicos da web para o ensino/aprendizagem de língua inglesa

19.1. Cursos e a rede

É possível que se coloque um curso na rede de computadores, todavia, há alguns princípios a serem seguidos. É muito mais complexo do que transformar o conteúdo programático de um curso em linguagem HTML. É preciso que o professor atente-se para a parte técnica e siga princípios pedagógicos que desenvolvam a aprendizagem dos alunos e que lhes deem prazer em estudar. O material a ser colocado na rede deve ser motivador e deve superar as possibilidades oferecidas pelo livro didático.

Princípios técnicos

Creed e Plank (1998, p.27) apresentam alguns pontos para serem seguidos. São eles:

1. Um bom curso na rede "carrega" rapidamente, isto é, as páginas devem aparecer rapidamente, deve se evitar excesso de imagens e de sons pois, nem todos os alunos usam computadores de ultima geração.

2. Os bons cursos são facilmente navegáveis. A primeira tela deve conter explicações claras do conteúdo do arquivo e explicações de como fazer para acessar essas informações. As boas páginas oferecem bons instrumentos de navegação como mapas, teclas de retorno, barras que sinalizam e auxiliam o usuário na sua viagem.

3. Um bom curso na rede contém informações sempre atualizadas não somente quanto ao conteúdo do curso, mas também informações práticas como, por exemplo, mudanças na programação, atualizações de datas para provas e entrega de trabalhos extraclasse, anúncios de palestras e conferências etc.

4. Um bom curso na rede encoraja os alunos a um uso contínuo da página. As páginas devem prender a atenção e não podem ser cansativas. Algumas considerações técnicas devem ser levadas em conta como por exemplo na escolha das cores de fundo da tela, as cores fortes podem cansar o aluno, além do que, deve se cuidar para que o texto seja destacado , de fácil leitura e boa impressão. As animações, cores brilhantes e flashes devem ser usados moderadamente.

5. Os bons cursos na rede são facilmente identificados. Os sites são identificados pelos títulos dos endereços (URLs). Um título descritivo facilita os usuários.

6. Os bons cursos na rede permitem que os estudantes controlem sua própria aprendizagem. Um conteúdo bem organizado e bem planejado leva os estudantes a aumentarem sua aprendizagem, dá liberdade de exploração e criação. Para isso, é necessário utilizar todas as vantagens do hipertexto, colocando links a outros sites que enriqueçam seu programa de ensino.

7. Um bom curso na rede oferece uma boa impressão de suas páginas.

O ponto principal é usufruir de todas as vantagens e capacidades que a rede pode oferecer.

Princípios pedagógicos

Dick e Reiser (1998, p.35) definem instrução como uma interação com objetivos de aumentar a aprendizagem dos alunos de uma forma específica e pré-determinada. Afirmam que, nesse contexto, publicar simplesmente uma página na internet e ligá-la a outras páginas ou fontes digitais, não constitui uma "instrução" e para que haja aprendizagem devem-se incluir alguns elementos básicos, como:

Motivação – As páginas da rede devem conter conteúdos interessantes, devem ser claras e devem conter informações para sua navegação. Identificar os objetivos a serem atingidos. Deixar claro o que é para ser aprendido, especificar as metas a serem atingidas no final daquela atividade (a não ser que esteja utilizando a metodologia da aprendizagem por descoberta). A definição dos objetivos auxilia o aluno a focalizar sua atenção para os pontos salientados pelo professor, pois o aluno pode passar muito tempo na rede sem prestar muita atenção aos objetivos que queremos atingir.

Aproveitar e trabalhar com os *conhecimentos anteriores* – Psicólogos cognitivistas concordam que para uma informação nova ser retida, faz-se necessário que os aprendizes estabeleçam uma relação entre essa nova informação e outra já armazenada na sua memória longa. Neste caso, a internet oferece uma vantagem sobre os muitos métodos educacionais pela sua habilidade de

associar links. A diversidade das páginas permite que os estudantes com diferentes formações e conhecimentos escolham os links mais significativos para eles próprios. Podem associar as novas informações, identificar as semelhanças e diferenças com os seus conhecimentos adquiridos anteriormente.

Envolvimento ativo – É verdade que os usuários da rede tomam decisões para qual página ir, mas geralmente não leem as informações com atenção e pulam para outra página. Para haver aprendizagem é necessário que esta seja um processo ativo e as novas informações sejam significativas para ele. Baseados nos trabalhos de Marzano (1992), Dodge Dick e Reiser (1995) sumarizam algumas estratégias que podem ampliar as possibilidades para que os aprendizes processem as informações ativamente. Estas estratégias exigem que os alunos comparem, classifiquem, induzam, deduzam, analisem os erros, construam conceitos, façam abstrações e avaliem perspectivas que eles encontram no percurso de suas viagens pela rede.

Fornecer um guia e providenciar um *retorno para o aluno* – O professor deve fornecer um roteiro com escolhas alternativas, perguntas a serem respondidas para orientar a navegação do aluno.

O professor não deve subestimar a complexidade da internet, é muito fácil de ser utilizada, mas há alguns critérios a serem seguidos para realmente beneficiar o ensino e aprendizagem. Seguindo os princípios pedagógicos que o recurso exige, as tecnologias computacionais sempre trarão contribuições para o professor e para o aluno, tanto na aula presencial como no ensino à distância.

VAMOS REFLETIR

Depois das leituras efetuadas e das reflexões feitas até aqui, pense na elaboração de um possível curso a ser colocado na rede:

a) Que nome você colocaria no curso?

b) Quais os conteúdos você contemplaria nesse curso?

19.2. Websites

A partir das leituras efetuadas nesta disciplina, nota-se que a internet nos oferece um leque muito variado de oportunidades de acesso à língua inglesa. No entanto, é necessário que o professor examine e avalie as possibilidades de ensino/aprendizagem a partir de material localizado na internet. Lembre-se que as ações pedagógicas com os computadores devem ter propósitos bem definidos para que educadores e aprendizes possam desfrutar da autenticidade do acesso à língua estrangeira com vistas à coconstrução do conhecimento.

Abaixo, trazemos uma listagem com dicas de websites referentes ao ensino/aprendizagem de língua inglesa. Esperamos que eles possam proporcionar bons momentos de contato com a língua estrangeira e contribuir com suas práticas pedagógicas.

Writing

Writing in the workplace, student and teacher writing resources

Using English for Academic Purposes

Simple Words and Phrases (a list of words to avoid when writing)

Rensselaer Writing Center Student Resource Pages

Holt Rinehart and Winston site with rubrics for different kinds of writing assignments, presentations, and more

A site for writers

Ir para o sumário

Grammar

Guide to grammar and writing

Gerunds and infinitives

The Internet Grammar (British)

Good Grammar, Good Style™ answers to grammar questions

Online English grammar resources

English Zone

Dictionaries

Dictionary.com

OneLook Dictionary Search

Cambridge

Pseudodictionary

A good site for finding the meaning of slang and new words

Animated word web with synonyms and definitions

Webster

Ir para o sumário

Pronunciation

Forvo

Fonetiks

BBC Learning English

Literature

Bartlleby.com

Reference, verse, fiction, nonfiction, biographies, quotations

Poet heroes: biographies of various American poets and links to their work

News

News, articles and interviews (with audio files)

CNN student news--with links for exercises

World News

Miscellaneous/ESL Resources

Guide to evaluating a learning resource on the web

ESL Gold provides hundreds of pages of free English teaching and learning materials for both students and teachers. All resources are organized by skill and level for quick and easy access

http://www.rong-chang.com/

Ir para o sumário

Games, quizzes, grammar, skills, ESL resources

ESL Cafe

A big site with exercises, explanations and more

Urban legends reference Page--a good place to check out all the warnings you receive by email (viruses, poisoned coke cans, kids dying of cancer, etc.) + a good place to get ideas for topics for exercises

English Made in Brazil--educational site, grammar explanations, etc.

BBC

VAMOS REFLETIR

Você já teve acesso a um website de ensino de língua inglesa, antes do curso Redefor?

a) Quando e como foi essa experiência?

b) Se a resposta à pergunta é não e você somente teve acesso a esses ambientes no curso Redefor, reflita sobre as razões que o distanciaram desses ambientes e sobre a experiência de ter acesso a eles.

Ir para o sumário

19.3. Blogs

Blogs ou weblogs são sites de fácil montagem e rápida atualização, nos quais além de mensagens textuais podem-se postar, por exemplo, vídeos, imagens em geral ou arquivos sonoros.

Além da possibilidade da constante (re)construção/desconstrução, os blogs têm também grande potencial interativo. Dentre as características, destacam-se: aceitam comentários de seus leitores; podem ser seguidos; são ranqueados em pesquisas sobre popularidade; podem ser premiados; e trazem em si as características do hipertexto, com seus links e sua não linearidade, marcada, sobretudo, por suas diversas possibilidades de leitura.

Segundo o site InfoEscola, os *blogs* surgiram como resposta aos anseios daqueles que almejavam um espaço na internet, mas que encaravam a falta de conhecimentos técnicos mais profundos como um obstáculo para conquistar seu lugar na rede. Nota 7

Versignassi, em 2001, publica pela *Folha Online* o artigo "*Weblogs* reinventam o uso da Internet". De acordo com o autor, a popularização dos blogs no Brasil faz com que a rede "receba uma dose de ar fresco" e vivencie uma espécie de revolução, marcada por "uma nova forma de usar a Internet: manter diários *online*, falando sobre o que vier à cabeça".

Atualmente, os blogs não se restringem às produções pouco elaboradas ou "sobre o que vem à cabeça" em gênero tão intimista quanto os diários. Há muitos blogs nos quais podemos encontrar publicações jornalísticas e científicas de grande valor social e de prestígio no meio acadêmico. Temos como exemplo o blog de Vera Menezes**,** cujas postagens trazem em si conteúdo de grande valor para os interessando em ensino/aprendizagem de idiomas.

A revista Época, em julho de 2007, publicou em seu site uma sinopse da história dos blogs no Brasil, ou, conforme consta na reportagem, os "25 momentos da blogosfera" nacional. De acordo com as informações postadas pela

revista em questão, Nota 8 os primeiros blogs de autoria brasileira surgiram em 1998. Atualmente, não sabemos ao certo o número de blogs disponíveis na rede em língua portuguesa, mas a popularização dos mesmos em território nacional é inegável.

Conforme o ***IDG Now***, em postagem publicada em fevereiro de 2009, o Brasil já seria o segundo país em número de *blogs*, perdendo apenas para os Estados Unidos e, de acordo com pesquisa elaborada por Ibope/Netratings, citada pelo *IDG Now*, o número de brasileiros que acessaram blogs até 2008 havia crescido a uma taxa consideravelmente superior à taxa estimada para a expansão da internet na mesma época.

Os blogs, além de populares entre aqueles que desejavam conquistar seu espaço na *web*, também chamaram a atenção de professores de idiomas, graças ao seu potencial pedagógico. Motta-Roth, Reis e Marshall (2007) citam estudos em que constatam-se evidências da importância que os gêneros discursivos eletrônicos estão assumindo no cenário pedagógico, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem de línguas.

Segundo as autoras, os **cibergêneros** possuem uma dimensão motivadora, uma vez que têm potencial para incitar o despertar do interesse do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem, sobretudo acerca da aprendizagem dos mecanismos oferecidos pelo meio eletrônico "para a inserção do aluno no processo de produção textual" (Motta-Roth; Reis; Marshall, 2007, p.126).

As autoras argumentam ainda que o hipertexto, utilizado com enfoque para a aprendizagem, traz para o aprendiz a oportunidade de experimentar uma sensação de "descoberta", pois proporciona ao aluno a experiência de ver sua produção textual exposta na rede, sendo lida e debatida por outros internautas, cujos textos também poderão ser lidos e comentados (Motta-Roth; Reis; Marshall, 2007).

Para Sousa (2007, p.198), esse fenômeno equivale à noção de "ampliação da dialogicidade", pois, segundo a autora, a internet possibilita uma interlocução que "se dá no sentido de todos para todos".

Sousa (2007), em uma publicação na qual discute os gêneros virtuais e suas implicações para o ensino de português/ língua materna, pontua, também, que a escrita em contexto digital, incluindo em blogs, pode assumir ca-

racterísticas específicas, ou um "hibridismo acentuado", em que podemos encontrar uma maior proximidade da fala com a escrita.

Essa percepção acentua a necessidade de reflexão acerca do uso almejado de blogs com objetivos pedagógicos em contextos de aprendizagem de línguas, já que eles estão presentes tanto na vivência cotidiana de nossos alunos, quanto em experiência de sala de aula, conforme pontuamos nesta breve apresentação. Em suas diversas manifestações, os blogs assumem distintas facetas, ora aproximando-se de um gênero mais formal ou acadêmico, ora aproximando-se de gêneros mais descontraídos.

Em suma, a composição e a leitura de gêneros textuais virtuais, como os hipertextos, fazem parte da prática social de muitos brasileiros. Fechar os olhos para esse fato, ignorando as possibilidades de experimentar essa vivência, é deixar de tecer uma opinião própria e fundamentada sobre essa prática social.

Por essa razão, apresentamos a seguir uma relação de quatro weblogs gratuitos, disponíveis atualmente na rede, para que os leitores se sintam motivados a vivenciar a experiência da leitura e da composição textual nesses espaços de escrita tão peculiares e tão sujeitos a constantes atualizações.

GLOGSTER

YOUBLISHER

BLOGGER

WEEBLY

Os blogs têm sistemas muito parecidos para criação e postagem de conteúdos na *web*: 1. você acessa o endereço eletrônico do blog; 2. procura por um link em que esteja expressa a possibilidade de obter um registro (*sign up*; registre-se, iniciar, *get started*, são algumas das expressões que marcam esses links); 3. opta se quer iniciar a composição de sua primeira postagem, o preenchimento do seu perfil, ou se quer escolher as configurações do seu blog (em alguns serviços de blog você pode encontrar estilos de planos de fundo,

letras etc., em outros as escolhas de ***design*** são mais restritas), e em seguida continua suas postagens associando seu blog a outros, ou não.

19.4. Wikis

Os wikis são formados por uma espécie de software que permite a composição colaborativa de hipertextos segundo dinâmicas não lineares de escrita, através de um navegador da web.

Para cada site de hospedagem de wiki (como o ***Wikispace***, ***a Wikipédia*** ou ***PBwikis***) há uma quantidade de recursos disponíveis para otimizar essa construção textual coletiva, tais como: 1. editor de texto que permita, dentre outras coisas, o uso de cores diferenciadas para a postagem de cada um dos autores; 2. mecanismos de identificação de todas as alterações elaboradas ao longo do processo redacional; 3. habilitação para a participação de integrantes de um determinado grupo de usuários ou para qualquer pessoa que estiver interessada em colaborar para uma determinada redação; 4. rastreamento Nota 9 e bloqueio da identidade daqueles que exercerem mal o seu direito de contribuição textual, por exemplo.

Atualmente, enquanto uns discutem a credibilidade das produções textuais disponibilizadas em wikis, outros utilizam dados extraídos dessas composições colaborativas com a segurança de que, com a possibilidade de colaboração mútua, qualquer equívoco de postagem, assim que surja, será rapidamente identificado e alterado por outro colaborador.

Os wikis vêm ganhando espaço na sociedade, tanto como recurso explorado no meio acadêmico, por comunidades de prática, quanto no meio empresarial. É o que demonstram tanto o artigo de Ward (2009), em que a autora cita a possibilidade de uso de wikis na produção acadêmica e a possível revolução

que esta prática pode engendrar ao fazer científico; quanto a reportagem de Ferrari (2007) para o ***PlantãoInfo***, segundo a qual empresas como Hering, Le Postiche e Amil já adotam, com saldo positivo, o uso de wikis em suas rotinas de trabalho.

Barbosa e Oeiras (2008) descrevem em artigo a experiência com uso de ***wikis*** para dar suporte para a realização de projetos pedagógicos em duas escolas distintas, envolvendo turmas de alunos de ensino fundamental.

Em uma das escolas, intitulada "A", os pesquisadores em questão ajudaram no desenvolvimento de um projeto de jornal. Já na escola "B", o uso do wiki serviu aos propósitos de um projeto já em andamento, denominado **Família na Escola**.

Segundo os autores, com a prática redacional colaborativa possibilitada pelo uso do wiki em ambos os contextos escolares, os alunos desenvolveram uma "atitude de respeito" para com a produção dos colegas e perceberam que o ato de redigirem, ou seja, de terem que sistematizar o conhecimento com o qual entravam em contato ao longo ao longo das aulas, pesquisas etc. para a produção textual no wiki, os ajudou a "aprender mais" (Barbosa; Oeiras, 2008, p.368-369).

Os autores pontuam, também, que o êxito obtido pelos projetos pode ser que se deva, em parte, pela experiência do pesquisador no manejo das tecnologias requeridas para o desenvolvimento dos projetos em questão:

> Acredita-se também que a falta de críticas negativas deva-se ao fato que o mediador da atividade no Laboratório de Informática tinha formação em Computação e por isso possuía conhecimentos técnicos para ajustar a ferramenta de Wiki para incluir o bate-papo, instalar a MediaWiki e outros softwares necessários para seu bom funcionamento no servidor da escola, Nota 10 configurar a rede da escola; e dar o suporte adequado para professores e alunos no decorrer da atividade. Certamente, sem a ajuda desse profissional na primeira vez que a

> atividade é realizada com usuários que são inexperientes, dificilmente ela será bem sucedida. (Barbosa; Oeiras, 2008, p.369)

Com este relato, podemos inferir o quanto ainda é necessário que se desenvolvam ações políticas que visem promover o letramento e a emancipação digital de docentes em todo o território nacional. Nota 11

Além da contribuição com seus relatos de experiência acerca da implementação do uso de wikis em ambiente escolar, Barbosa e Oeiras (2008, p.363) também trazem em seu artigo dicas para o uso de wikis na educação.

Segundo os autores, os wikis poderiam ser muito úteis aos professores como "espaço de organização de cursos", aos alunos como "espaço de socialização" (ajudando na realização de dinâmicas de ***brainstorming*** ou de quebra-gelo), por exemplo. Os autores citam ainda as seguintes possibilidades:

> facilitar a escrita colaborativa de resumos de livros, palestras que foram assistidas pelos alunos ou projetos que estão em desenvolvimento pelos alunos; escrita individual de contos, histórias e poesias criadas pelos alunos (http://wikistorias.wikispaces.com/projeto); produzir um jornal para a escola, mantido por estudantes e para postar matérias feitas por eles, distribuir notícias e outros acontecimentos na escola; anotações em grupo, feitas para reunir todas as anotações feitas individualmente por cada aluno durante uma aula em uma única anotação coletiva. (Barbosa; Oeiras, 2008, p.364)

Para concluir essa breve apresentação acerca do que são e de como podem ser úteis os wikis, apresentamos a seguir ferramentas que poderão ajudá-los em suas incursões exploradoras em meio digital:

Mediawiki

Wikispaces

VAMOS REFLETIR

Você acha que a utilização de blogs/wikis promoveriam a interação entre seus alunos e deles com a língua estrangeira? Você sente inquietação para propor essa experiência a alguma de suas turmas?

Ir para o sumário

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p.23-42, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Alguns significados de ensino comunicativo de línguas. In: JORNADA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 1989, São Paulo. *Anais*... São Paulo: APLIESP/FE-USP, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Educação e informática:* os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 1988.

ARAÚJO, C. *O que são blogs?* Disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/o-que-sao-blogs>. Acesso em: 5 abr. 2012.

BARBOSA, L. P. F.; OEIRAS, J. Y. Y. Uso de wikis em projetos escolares: experiências colaborativas com alunos de ensino fundamental. CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, Porto Alegre, 2008. *Anais*... Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/996>. Acesso em: 5 abr. 2012.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BUZATO, M. E. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira:* contribuições para a formação de professores. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219553>. Acesso em: 17 set. 2013.

BUZATO. M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista CROP*, v. 12, p.108-144, 2007

CGI – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Dimensões e características da web brasileira:* um estudo do .gov.br. São Paulo: CGI.Br, 2010. 93 p.Disponível em: <http://www.cgi.br/publicacoes/pesquisas/govbr/cgibr-nicbr-censoweb-govbr-2010.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

CREED, T.; PLANK, K. Seven principles for good course web site design. In: *The National Teaching & Learning Forum*, Madison, USA, v. 7, n. 2, 1998.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem & Ensino*, v.9, n. 1, p.41-76, 2006.

CULLEY, G. R.; MULFORD, G. W. *Foreign language teaching programs for microcomputers*: a volume of reviews. Washington, USA: NFAH, 1983.

DEBRAY, R. *Deus, um itinerário*: material para a história do eterno no ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DICK, D.; REISER, R. *Web and education Newsletter.* [S.l.]: University of Pittsburgh, 1998.

DICKINSON, L. *Self instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University, 1987.

FERRARI, B. Wikis ganham espaço na intranet das empresas. *Info Exame,* São Paulo, set. 2007. Disponível em: <http://info.abril.com.br/aberto/infonews/092007/17092007-19.shl>. Acesso em: 02 abr. 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artmed, 1999.

FUNO, L. B. A. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista:* um estudo de caso. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GARCIA, D. N. M. *O uso da escrita em língua estrangeira (inglês) por meio dos diários dialogados eletrônicos*. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Assis, 2003.

GARRETT, N. Technology in the service of language learning: trends and issues. *Modern Language Journal*, Monterey, USA, v. 75, n. 1, p.74-101, 1991.

GIMENEZ, T. A formação de professores de inglês: desafios da próxima década. In: SOUTHERN EFL TEACHERS´ASSOCIATION CONFERENCE, 3. , 2000, Florianópolis.

Harrison, R. The evolution of networked computing in the teaching of Japanese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, Japan, v. 11, n. 4, p.437–452, 1998.

INAGAKI, A. *25 momentos da blogosfera brasileira*. Época, 2006. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EDG74942-5856,00.html>. Acesso em: 05 abr. 2012.

INTERNEY. *Top 100 blogs brasileiros segundo o Technorati*. Disponível em: <http://interney.net/top-100-blogs-brasileiros-segundo-o-technorati/>. Acesso em: 05 abr. 2012.

JONES, C.; FORTESCUE, S. *Using computers in the language classroom*. New York: Longman, 1987.

JONES, J. F. Self-access and culture: retreating from autonomy. *ELT Journal,* Oxford, v. 49, n. 3, 1995.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon, 1988.

MACMANUS, T. F. *Delivering Instruction on the World Wide Web*. 1996. Disponível em: <http://www.csuhayward.edu/ics/htmls/Inst.html>. Acesso em: 5 abr. 2011.

MACMANUS, T. F. Special considerations for designing Internet based education. In: TECHNOLOGY AND TEACHER EDUCATION ANNUAL, Charlottesville, USA, 1995. *Annals*… Charlottesville, USA: AACE, 1995.

MANZONI JUNIOR, R. *Número de brasileiros que leem blogs cresce em 2008*. IDG Now, 2009. Disponível em: <http://idgnow.uol.com.br/internet/blog_dos_blogs/archive/2009/02/04/nmero-de-brasileiros-que-leem-blogs-cresce-em-2008>. Acesso em: 05 abr. 2012.

MARZANO. *Web and Education Newsletter*. [S.l.]: University of Pittsburgh, 1992.

MORAN, J. M. Ensino e educação de qualidade. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/qual.htm>. Acesso em: 05 abr. 2012.

MORAN, J. M. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias*. [ca. 2001]. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>. Acesso em: 05 abr. 2012.

MORAN, J. M. *Educar o educador*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/educar.htm>. Acesso em: 05 abr. 2012.

MOREIRA, F. H. S. Yes, nós temos computador: ideologia e formação de professores na era da informação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 1, p.127-137, 2004.

MOTTA–ROTH, D.; REIS, C. S.; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: ARAUJO, J. C. (Org.). *Internet e ensino:* novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

NORTE, M. B. *Formatando o computador no ensino de línguas*. 1997. 291 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, Assis, 1997.

NORTE, M. B. Estudo cooperativo e autoaprendizagem de línguas estrangeiras por meio de tecnologias de informação e comunicação/internet in *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*São Paulo: Artmed, 2005.

NUNAN, D. *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University, 1988.

OGATA, H. & YANO, Y. Combining knowledge awareness and information filtering in an open-ended collaborative learning environment. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, v. 11, p.33-46, 2000. Disponível em:<http://www-yano.is.tokushima-u.ac.jp/ogata/pdf/ogata-IJAIED.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

OGATA, H; YANO, Y. Context-Aware Support for Computer Supported Ubiquitous Learning. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON WIRELESS AND MOBILE TECHNOLOGIES IN EDUCATION (WMTE), 2., Taiwan, Mar. 2004. Disponível em <http://140.115.126.240/mediawiki/images/e/e9/Context_Awareness.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

PAIVA, V. L. M. A WWW e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n.1, p.93-113, 2001.

PAPERT, S. *Mindstorms*: children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, 1986.

RASCHIO, R. A. Communicative Uses of the Computer: ideas and directions. *Foreign Language Annals*, Iowa, USA, v. 19, n. 6, p.507-513, 1986.

SHEEHY, G. The wiki as knowledge repository: using a wiki in a community of practice to strengthen K-12 education. *TechTrends*, Boston, v. 52, n. 6, p.55-60 Disponível em: <http://ateacherswrites.wordpress.com/2009/02/02/the-wiki-as-knowledge-repository-using-a-wiki-in-a-community-of-practice-to-strengthen-k-12-education>. Acesso: em 05 abr. 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, 2004. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

SOUSA, S. C. T. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAUJO, J. C. (Org.). *Internet e ensino:* novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

TELLES, J. A. *Teletandem Brasil:* línguas estrangeiras para todos: ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006. Disponível em: <http://www.assis.UNESP.br/departamentos/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

THORNE, S. L.; PAYNE, J. S. Evolutionary trajectories, internet mediated expression, and language education. *Calico Journal*, San Marcos, Texas, v. 22, n. 23, p.371-397, 2005. Disponível em: < https://calico.org/a-137-Evolutionary%20Trajectories%20Internetmediated%20Expression%20and%20Language%20Education.html >. Acesso em: 05 abr. 2012.

UNDERWOOD, J. *Linguistics, Computers and the Language Teacher.* Massachusetts, USA: Newbury House, 1984.

VALENTE, J.A. (Org.). *Computadores e conhecimento*: repensando a educação, Campinas: UNICAMP, 1993.

VERSIGNASSI, A. Weblogs reinventam o uso da Internet. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 jan. 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u3961.shtml>. Acesso em: 05 abr. 2012.

VIEIRA, I. L. Tecnologia eletrônica e letramento digital: um inventário da pesquisa nascente no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, 2004.

WANG, Y. M. *E-mail dialogue journaling in an ESL reading and writing classroom. Unpublished doctoral dissertation.* Eugene, USA: University of Oregon, 1993.

WARD, J. Social academia: the impact of web 2.0 on research practices. *The Broker*, v. 15, p.11-18, 2009.

WARE, P. D.; KRAMSCH, C. Toward an Intercultural Stance: teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. 2, p.190- 205, 2005.

WEININGER, M. J. O Uso da internet para fins educativos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina-Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar, 1997. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~uriel/internet.htm>. Acesso em: 05 abr. 2012.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University, 1978.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Parte VII

Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos

Rozana Aparecida Lopes Messias

Mestre em Letras e doutora em Educação. É professora assistente-doutora de prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literaturas espanholas 1 e 2 e prática de ensino e estágio supervisionado de língua e literatura francesa 1 e 2 na Unesp, campus de Assis. Atua, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, tecnologia e ensino de línguas, teletandem, cultura e ensino de línguas.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 20

Pesquisa e prática docente no contexto escolar

Tendo em vista que este material foi produzido para o curso de especialização Redefor, esta parte 7 foi idealizada como uma preparação para o trabalho de conclusão de curso. Nesse sentido, apresentamos questões referentes à metodologia da pesquisa científica, conhecimentos essenciais para a definição do objeto a ser pesquisado e dos caminhos a serem escolhidos para se chegar aos resultados que responderão aos questionamentos deflagradores da pesquisa planejada.

Sendo assim, o tema deste capítulo está atrelado à busca da compreensão do que é uma pesquisa acadêmica, de como o professor pode atuar como pesquisador de questões teóricas, inerentes ao processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de sua própria realidade. Buscaremos, também, neste espaço, auxiliá-lo na compreensão de como iniciar a organização de um projeto de pesquisa.

Ir para o sumário

20.1. O professor pesquisador: início de um processo de construção de conhecimento

Vamos Refletir:

Você acredita que o professor pode desenvolver uma pesquisa científica em suas próprias aulas, sem prejuízo dos resultados alcançados?

Sobre a pesquisa na escola, mais especificamente no que tange à relação entre o pesquisador e o professor, sendo esse último quem abre sua sala de aula para que aquele possa coletar seus dados e escrever seus textos, Telles (2002) relata uma triste realidade. Para o autor, muitas vezes, os pesquisadores recorrem aos professores e à escola para resolver seus problemas de coleta de *corpus* para análise e, pouco, ou quase nada, trazem de contribuição para o docente que o auxiliou cedendo seu espaço de trabalho para observação e apreciação. Sou partidária do pensamento de Telles de que o professor de ensino fundamental e médio deve ter em mente alguns questionamentos antes de abrir espaço para a pesquisa em sua sala de aula e, nesse sentido, uma indagação pertinente, segundo o autor, é: "que tipo de relação o professor deve ter com o pesquisador e qual deve ser seu papel na produção do conhecimento sobre a sala de aula?" (Telles, 2002, p.95). Ainda a respeito dessa problemática, o autor reforça que até mesmo os cursos de graduação são falhos na formação do pesquisador e na relação deste com a pesquisa no contexto escolar: "quantos alunos universitários realizam pesquisas? Quais cursos de licenciatura têm uma disciplina que inicie os alunos na prática da pesquisa?" (Telles, 2002, p.93). Aos questionamentos de Telles eu acrescentaria: quais cursos de licenciatura incentivam seus alunos a desenvolverem projetos vinculados à realidade das escolas de ensino fundamental e médio?

A situação supracitada nos leva a dois pensamentos bastante relevantes do ponto de vista do professor que deseja realizar uma pesquisa. A primeira

Ir para o sumário

questão diz respeito ao despreparo que sentimos quando nos vemos diante de uma situação em que somos obrigados a desenvolver, nós mesmos, nossos projetos de pesquisa. E a segunda diz respeito ao distanciamento que criamos entre a realidade da escola e o que julgamos ser a realidade da academia. Porém, essas duas visões podem ser dissolvidas se olharmos bem de perto para nós mesmos e para a riqueza da realidade que nos cerca no dia a dia da escola. Nesse sentido, retomarei alguns aspectos relacionados à reflexão sobre a prática e sobre o professor reflexivo. Aquele que consegue teorizar sua prática, refletir sobre ela e transformar suas ações pedagógicas, sempre buscando alcançar novos objetivos.

Nesse sentido, Alarcão (2004, p.46) defende a ideia da formação do professor reflexivo e da valorização da experiência. Para ela,

> aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum [...] queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional.

De acordo com a autora, para a efetivação de um processo reflexivo, realmente significativo, a reflexão "precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes" (Alarcão, 2004, p.46). Então, sugere a pesquisa ação como metodologia eficaz para o desenvolvimento de um processo reflexivo na escola. Ressalta, ainda, que somente a interpretação e a compreensão das informações poderão gerar um conhecimento capaz de melhorar a qualidade do ensino. Assim, é premente a necessidade de que os professores compreendam que vão dos dados à sabedoria e para que isso se efetive

> a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. (Alarcão, 2004, p.58)

Zeichner (1993, p.41) salienta que é preciso considerar que o professor tem "teorias capazes de contribuir com a construção de um conhecimento co-

Ir para o sumário

mum acerca das boas práticas docentes". Além disso, alerta para o fato de que a expansão da ideia de reflexão na educação ocasionou confusões em torno do próprio termo, que muitas vezes é usado por conveniência.

> Por trás da semelhança aparente entre os que adotaram o *slogan* do ensino reflexivo, detectam-se enormes diferenças nas perspectivas acerca do ensino, da aprendizagem, da educação e da ordem social. Atualmente, chegou-se ao ponto em que todo o espectro de crenças a respeito dessas coisas foi incorporado ao discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independentemente de sua orientação ideológica, aderiram à moda e estão comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo. (Zeichner, 1993, p.42)

Da mesma forma, em concordância com Zeichner, pondero sobre a validade dos esforços em consolidar a escola como um ambiente propiciador de reflexão, sobretudo quando a própria estrutura escolar e as políticas que regem o seu funcionamento minimizam a voz do professor. Esse quadro cria, na maioria das vezes, "uma ilusão do desenvolvimento do professor, a qual conservou de modo mais ou menos sutil a sua posição subserviente" (Zeichner, 1993, p.43).

Ghedin (2002), embora concorde com os posicionamentos anteriores expressos, questiona seu pragmatismo, pois julga não ser possível situar o conhecimento, apenas, na prática. Para Ghedin (2002, p.132),

> o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

O autor salienta que teoria e prática são indissociáveis, sendo esta última inseparável dos fins que a originam. Assim, toda atividade prática "implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real" (Ghedin, 2002, p.134). Esse movimento gera o conhecimento, e é nessa relação "entre a teoria e a prática que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes" (Ghedin, 2002, p.134).

Ir para o sumário

O grande problema detectado nesse procedimento é a forma como o conhecimento é produzido e reconstruído nos processos ensino-aprendizagem, em que há uma inconcebível lacuna entre o saber do ensino e da pesquisa. De um lado, o pesquisador produz conhecimento (teorias), enquanto do outro o professor faz a mediação entre este e os alunos, no contexto escolar. Esse quadro se ampara em um sistema educacional imbuído dos vícios e ideologias de uma sociedade segregada. A alienação, segundo Ghedin, encontra-se na separação entre teoria e prática.

> Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. (Ghedin, 2002, p.135)

O autor defende, então, uma reflexão crítica, na qual a realidade da sala de aula não está dissociada do contexto que a circunda. Assim, as reflexões efetuadas pelos professores são marcadas por sua individualidade, por suas experiências anteriores, por sua posição social, entre outros fatores. Em suma, o conhecimento e a experiência não são homogêneos, gerando conflitos quando embatidos com os discursos "despejados" no ambiente escolar que, por sua vez, pregam a homogeneidade, mesmo que implicitamente.

Para Ghedin (2002, p.140), a passagem da epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica é um processo denso, pois na reflexão crítica "distanciamo-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis". Somente a reflexão crítica poderá, segundo ele, levar à formação da autonomia, pois "a informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica" (Ghedin, 2002, p.147).

Ir para o sumário

Por conseguinte, penso serem esclarecedoras estas palavras:

> [...] o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola. Tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado. (Ghedin, 2002, p.149)

As ideias expressas a respeito do processo de reflexão, necessário para a resolução de problemas, vão ao encontro dos objetivos almejados nessa disciplina: manifestar ao professor o seu importante papel no processo de reflexão sobre toda a realidade na qual se encontra inserido, seja do ponto de vista das políticas educacionais para o ensino de inglês, seja do ponto de vista das pesquisas que se realizam na área de ensino de Língua Inglesa, ou mesmo no contexto de produção e execução dos referenciais para o ensino de Língua Inglesa no estado de São Paulo. Ambiciono que o professor veja o potencial de sua experiência e busque embatê-la com as produções teóricas que circulam a sua volta e, a partir daí, possa definir suas perguntas de pesquisa e caminhar para encontrar respostas que atendam as suas inquietações.

Ir para o sumário

20.2. Construindo a trajetória investigativa

VAMOS REFLETIR

Se alguém lhe dissesse:

Pesquisar é coisa para quem vive de teoria. A realidade da escola foge de qualquer teoria, ou seja, uma coisa é fazer pesquisa na escola; outra, bem diferente, é viver a realidade cotidiana da sala de aula.

O que você responderia?

Observada a prática cotidiana e iniciada a reflexão que agrega, em um só objeto, a relação entre os elementos teóricos estudados até aqui e a realidade da práxis de quem ensina Língua Inglesa no espaço da educação formal, é chegada a hora, entendemos, de transformar questionamentos em perguntas; dúvidas em pesquisa; enfim, senso comum em ciência. O ponto de partida é a definição de um tema, que depois será transformado em problema de pesquisa, ora submetido a reflexões teóricas existentes e experimentados na prática. A vivência disso tudo, quando convertida formalmente em texto, leva a uma conclusão. Juntos, estes pontos representam as etapas de (a) proposta e (b) projeto de pesquisa. Em suma, a partir de uma ideia chega-se a um trabalho de conclusão do curso. Para tanto, contudo, há etapas a seguir. Tudo é norteado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que dá formato integral à estética daquilo que você irá entregar enquanto elemento final de avaliação de sua passagem pelo curso. O conteúdo principal, destaquemos desde já, compete a conclusões de observações que, suas, têm de estar próximas de seu domínio, de suas leituras, sejam elas leituras de mundo ou bibliográficas.

Mencionei, algumas linhas atrás, que é chegada a hora de você passar do senso comum à ciência. Refiro-me, neste ponto, ao trânsito que a imersão

no universo da pós-graduação exige dos sujeitos que a experimentam. Trânsito no sentido de passar da experiência teoria/prática que a graduação em uma licenciatura propicia, para uma reflexão fundamentada nos elementos de vivência pelos quais os principais teóricos estudados por você, quando graduando, passaram para constituir o conhecimento transformado em objeto de estudos. Sim, o que quero dizer é que você, neste momento, segue os mesmos passos iniciais dos teóricos que estudou na graduação. Chegar ou não aos patamares alinhadores da teoria dependerá da profundidade e da habilidade com que você irá lidar nesta etapa de conclusão do nosso curso.

Não estou, aqui, desprezando o senso comum. Pelo contrário, é das experiências e vivências cotidianas que sai a fundamentação de toda e qualquer teoria das ciências humanas. São saberes cotidianos que quando saem da individualidade e somam-se ao coletivo, da sociedade, são materializados em forma de cultura. Passam de geração a geração e, dependendo da sociedade e da cultura em que estão inseridos, tornam-se certezas. À ciência compete estudar estas formas de verdade, fundamentando-as ou desmistificando-as. Citando exemplo dado por Chaui (2003, p.216), o Sol é menor que a Terra no ponto de vista do senso comum; competiu à ciência comprovar que, no contexto do Sistema Solar, nosso planeta é algumas dezenas de vezes menor se comparado ao astro principal. No mesmo contexto, quem acreditaria, na época das dinastias do Egito Antigo, que a Terra é que move-se em torno do Sol? Afinal, desde as primeiras civilizações humanas acreditava-se que o Sol nascia e punha-se a leste e a oeste de qualquer lugar neste planeta. Eram certezas do senso comum, colocadas em xeque pelas comprovações do saber científico. Quebrar este paradigma significou elaborar uma teoria e defendê-la junto a representações da ciência.

Perceba que o ambiente de ensino/aprendizagem está rodeado de saberes cotidianos. Nossa proposta é que você, a partir da sua prática particular, reúna esses elementos e alinhe-os para o saber científico. Para tanto, precisará de um tema. E, necessariamente, a etapa inicial de todo este processo remete a uma palavra básica: planejamento. Chegar aos resultados compreende a etapa da execução. Portanto, antes de pensar na elaboração de sua proposta de

projeto de pesquisa, execute o planejamento da execução da mesma. Você será avaliado pelo que se propõe a fazer, e não apenas por suas ideias.

Para ajudá-lo, a partir de agora, entra a figura do orientador. São docentes com experiência em pós-graduação, com suficiência acadêmica para auxiliá-lo nesta etapa decisiva de construção de saberes. Nossos docentes, portanto, entram para dar um norte, ou seja, um direcionamento ao trabalho de conclusão que cada aluno irá elaborar. Toda a responsabilidade de decisão pelo tema a ser pesquisado, bem como pela exequibilidade da pesquisa, continua sendo do aluno. Ao orientador compete, neste momento, proporcionar uma espécie de consultoria, de maneira que o autor do trabalho esteja abastecido com parâmetros, e não com ideias; com instruções, e não com ajuda de produção; enfim, com sugestões e participação no planejamento. Escrever, enquadrar o trabalho às normas da ABNT, cumprir com as reflexões teóricas, bibliográficas e tirar conclusões a partir das experiências de pesquisa são incumbências exclusivamente pertencentes aos alunos.

20.3. O projeto e sua apresentação

Neste momento, parto do princípio de que você já tenha seu tema definido. Para transformá-lo em pesquisa precisamos situar este tema na ciência e elaborar questionamentos. A isto chamamos de desenvolvimento do *problema de pesquisa*. Todo problema, em se tratando de pesquisa científica, remete a perguntas de partida. E como a etapa atual requer planejamento, é básico situar:

1. De onde quero partir?

2. Com o quê?

3. Através de quê? e

4. Onde quero chegar?

Ir para o sumário

A formalização de seu projeto de pesquisa dependerá, repito, de sua *proposta de projeto*. Sem esta, seu projeto não avança. Daí, portanto, a importância de você, no módulo anterior, dentro de sua relação de reciprocidade com o tutor, ter dialogado o suficiente sobre a experiência que, vivenciada na escola ou no ambiente de sua prática docente, será transformada em uma narrativa científica, teórica. E já nesta etapa existem regras mínimas para a apresentação formal do tema que, seu, será explorado na forma de pesquisa. No Brasil vigora desde 2002 a norma (Denominação das Normas da ABNT) NBR 14724, que estabelece parâmetros para a produção de trabalhos acadêmicos. A partir dela podem ser produzidos: de um trabalho de conclusão de curso *lato sensu*, como é o nosso caso, até, no *stricto sensu*, uma dissertação de mestrado ou teses de doutorado e livre-docência. Há, pois, um conjunto de padrões para a linguagem científica, independentemente da área em que o autor esteja inserido. De um professor de Língua Inglesa a um pesquisador da Física Quântica, todo e qualquer cientista brasileiro que produzir um texto seguirá aos mesmos parâmetros. Isso é regra.

A proposta de projeto, também chamada de pré-projeto, é constituída por aquilo que defino como *5 etapas elementares da pesquisa científica*. Elas são anteriores à produção do texto que configura a conclusão do curso e servem de norte para esta etapa final.

Ir para o sumário

Da *pergunta de partida* à elaboração da *redação do relatório* temos um trânsito intenso de idas e vindas entre a exploração do problema, a revisão de literatura e a pesquisa de campo. Daí, então, saem as conclusões.

A pergunta de partida, além de estar estritamente relacionada e dar fundamento ao tema, desencadeia uma série de desdobramentos para coleta de

dados, análise e conclusões preliminares da pesquisa científica. Este questionamento, que representa a *etapa 1*, tem de reunir os aspectos do tema que serão explorados na pesquisa. Logo, ao estabelecer seu *problema de pesquisa* você terá, automaticamente, desencadeado uma breve revisão de literatura, de maneira a apresentar o que já leu ou estudou sobre o tema escolhido. Sucessivamente, já na prática da investigação, desenvolverá entrevistas cujas narrativas coincidam com a realidade transformada em objeto de pesquisa (tema da pesquisa), completando a *etapa 2*. Para adentrar na *etapa 3* você terá, em mãos, reflexões teóricas preliminares e uma coleta de dados correspondendo diretamente às suas dúvidas e inquietações. Cruzando estes elementos, chegará um estágio do trabalho em que se fará uma nova revisão de literatura, desta vez com bibliografia direcionada especificamente a seu tema. Somado a isso, agregará elementos documentais como os questionários que poderá aplicar na coleta de dados, bem como eventuais trechos de legislação ou regra formal que envolva diretamente o ambiente observado. Com estes itens reunidos há condições plenas de desenvolvimento da pesquisa de campo, cujos resultados, ainda experimentais, são transformados em conclusão das observações na *etapa 4*. Reunir essas 4 etapas iniciais em um só texto, narrativo, compreende a *etapa 5*.

Retomo, pois, a maneira formal de você apresentar sua proposta de projeto. Perceba que poucos elementos distinguem uma proposta de projeto e um projeto de pesquisa. O diferencial principal está centrado no fato de a proposta possibilitar ao pesquisador, durante a conclusão, rever o tema ou a maneira (metodologia) de explorar este tema. Caso prevaleça esta segunda opção, de revisão, haverá tempo para eventuais alterações no conteúdo do projeto ou mesmo na alteração total do tema, do objeto.

Uma proposta de projeto, ou pré-projeto, deve conter, basicamente:

Capa
1. Introdução
2. Conceitos e métodos
    2.1. Tema
    2.2. Problema
    2.3. Questões de estudo
    2.4. Objetivo geral
    2.5. Justificativa
    2.6. Contribuição
3. Apresentação e análise de resultados
4. Referências

A *capa* é o primeiro elemento da proposta de projeto. Sua configuração, no software de edição de texto (Word, por exemplo), deve considerar margens esquerda e superior de 3 centímetros e direita e inferior de 2 centímetros. Estas medidas devem ser aplicadas no arquivo inteiro, ou seja, estendidas a todas as demais páginas. No caso específico do *Redefor,* no topo da página deve aparecer, em hierarquia institucional, o nome do Governo do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, da instituição responsável pelo programa de pós-graduação *lato sensu*, bem como da instituição gestora (no caso, a Unesp) e o Projeto Redefor. Logo abaixo você deve colocar seu nome, em letras maiúsculas e minúsculas. Depois, identifique, em letras maiúsculas, tratar-se de proposta de projeto. Abaixo, coloque o título que definiu e, se for o caso, o subtítulo. Na margem inferior coloque o nome da cidade-sede do programa e o Estado da nação onde a mesma está situada, o que no nosso caso é São Paulo(SP). Por fim, insira o ano acadêmico em que a proposta de projeto está sendo apresentada. Estes elementos podem ser visualizados na imagem abaixo. Porém, lembre que se trata apenas de um exemplo:

Ir para o sumário

Estrutura de uma capa

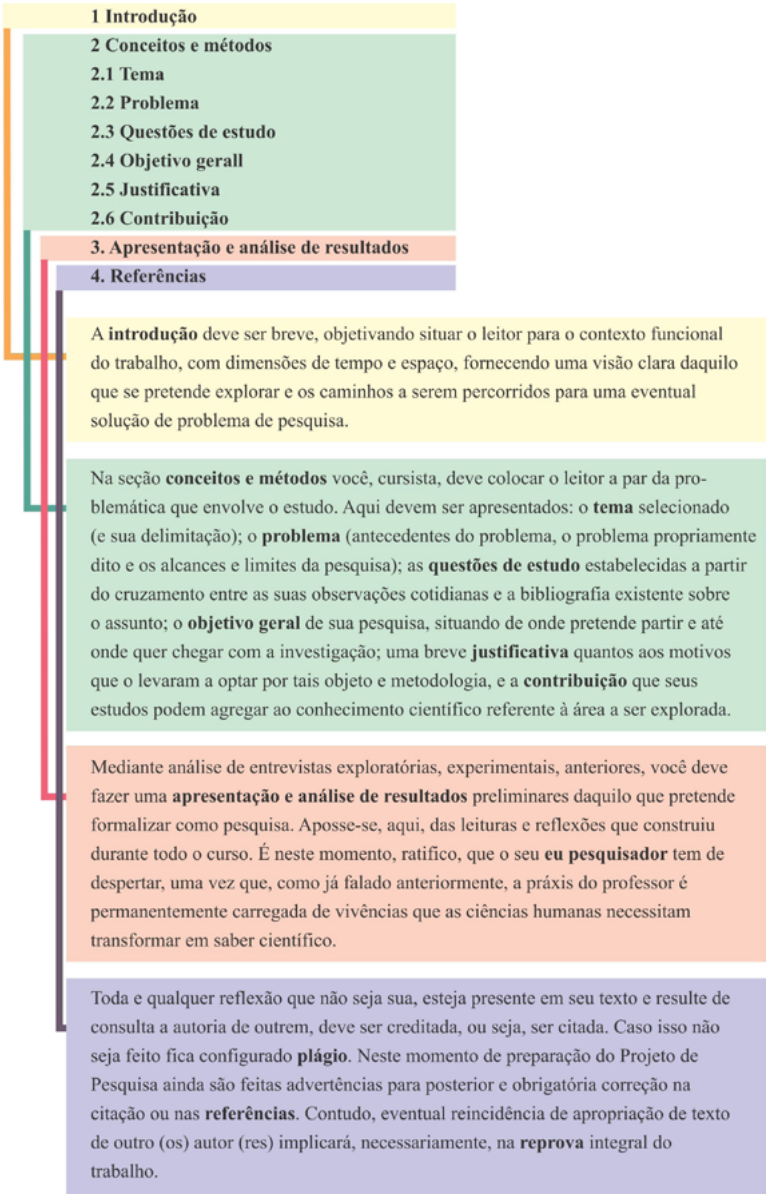
As margens têm medidas distintas e correspondem a folhas de padrão A4

Ir para o sumário

Retomo a estrutura textual daquilo que esperamos que seja apresentado por você como proposta de projeto de pesquisa. Elenco, a seguir, uma breve explicação sobre o que deve constar em cada um dos itens obrigatórios do pré-projeto. Em caso de prevalência de dúvidas, esclareça-as e elucide-as com antecedência junto aos tutores do programa, pois uma vez apresentada, a proposta de projeto será avaliada pela clareza e coerência destes itens aqui pontuados. Será dessa forma, definitiva, que seu projeto chegará às mãos do orientador. Dúvidas e situações mal resolvidas na elaboração poderão implicar em atrasos ou consequente andamento insatisfatório na produção do trabalho de conclusão. O esforço, por conseguinte, tem de ser máximo para que o projeto atenda às pontuações feitas a seguir.

Ir para o sumário

Como deve ser um texto científico



Obedecer a uma estrutura de texto como esta significa dar enredo entre aquilo que se pretende pesquisar e a maneira pela qual chegará ao objeto pretendido

Cumprida a etapa de aprovação do seu trabalho inicial e feitas as adequações e/ou correções estabelecidas pelos avaliadores, você terá, então, um *projeto de pesquisa*. A versão definitiva deste projeto sofre novas alterações, com a junção de alguns elementos não obrigatórios no pré-projeto. Veja, abaixo, que itens são estes:

Capa
1. Introdução
2. Conceitos e métodos
  2.1. Tema
  2.2. Problema
    2.2.1. Antecedentes do problema
    2.2.2. Formulação do problema
    2.2.3. Alcance e limites
  2.3. Questões de estudo
  2.4. Objetivo
    2.4.1. Objetivo Geral
    2.4.2. Objetivos específicos
  2.5. Justificativa
  2.6. Contribuição
3. Apresentação e análise de resultados
4. Referências

O seu projeto de pesquisa está, agora, fundamentado e pronto para ser colocado em prática enquanto pesquisa científica. Ele é uma espécie de guia para a sua produção visando à conclusão do nosso curso. Tenha-o sempre às mãos, na versão final, já com eventuais correções ou adequações estabelecidas pelos avaliadores. Não se esqueça, pois, que o trabalho final será avaliado a partir das observações feitas no projeto de pesquisa. Ignorar ou eliminar recomendações formais de avaliação representará comprometimento ao conteúdo a ser submetido à *avaliação final*. É a partir deste ponto referencial que saem os tutores e entram os orientadores no processo de acompanhamento dos

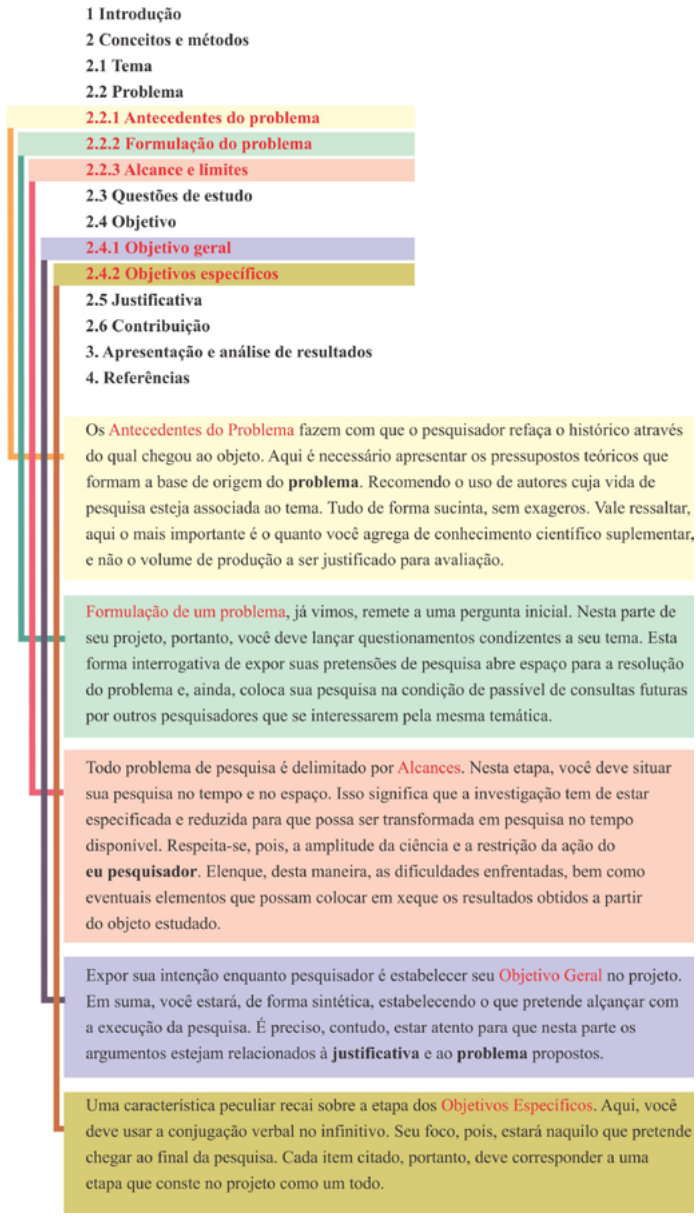
Ir para o sumário

trabalhos de pesquisa. Portanto, o orientador terá em mãos o projeto de pesquisa elaborado por você. E abrirá diálogo a partir das referências que encontrar ali.

Perceba que novos elementos foram agregados nesta nova etapa de sua trajetória enquanto pesquisador. São cinco especificidades, cuja função é dar clareza àquilo que se pretende elucidar através de uma investigação sob a égide da ciência. Recomendo, aqui, uma atenção especial às descrições que faço de cada um dos novos elementos a seguir, uma vez que eles serão parte da sua narrativa na produção do texto de conclusão do curso e, consequentemente, terão coerência de relação com o seu discurso quando da avaliação final.

Ir para o sumário

O texto científico aprofundado em abordagens



Da estrutura de pré-projeto à de projeto o texto científico ganha elementos novos, de aprofundamento empírico

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 21

Metodologia: pressupostos teóricos

Até o momento, observamos os caminhos que levam à concepção do que é uma pesquisa científica e a forma que deve ter um projeto de pesquisa, produto que o auxiliará no desenvolvimento de sua investigação e no delineamento do produto final de sua empreitada nesse curso de pós-graduação: o seu trabalho de conclusão de curso. No espaço destinado ao presente tema discorrerei sobre algumas das abordagens metodológicas que poderão norteá-lo na definição do item Metodologia, parte essencial da pesquisa que você irá empreender. Veremos que ao escolher nosso objeto de pesquisa temos que definir a metodologia, que também pode ser entendida como a forma de colher e analisar os resultados obtidos no processo de coleta de dados. A sustentação metodológica e teórica nos dá amparo para que saiamos do âmbito do senso comum e passemos para o âmbito daquilo que é científico.

Ir para o sumário

21.1. Abordagem qualitativa e quantitativa: o caminho é a síntese

VAMOS REFLETIR

Juvêncio é um professor que está desenvolvendo uma pesquisa sobre o potencial dos jogos interativos on line nos processos de aprendizagem de língua inglesa. Ele quer saber se os alunos aprendem língua quando interagem com falantes de língua inglesa, durante o tempo em que jogam. Para tal, Juvêncio desenvolveu um questionário com respostas diretas (sim e não); após sua aplicação fez a tabulação dos dados e, a partir dos resultados percentuais obtidos, concluiu que os alunos admitem não aprender língua nesses processos, uma vez que nesse tipo de interação não buscam a compreensão das questões estruturais da língua.

Você acha que somente os resultados quantitativos do questionário aplicado por Juvêncio são suficientes para a conclusão a que ele chegou?

Quais outros instrumentos de coleta e análise você utilizaria?

A discussão sobre os paradigmas qualitativo e quantitativo não é nova. Gamboa (2001, p.85) ressalta que esse debate torna-se acirrado quando a questão é a formação de novos pesquisadores que "reclamam um necessário esclarecimento sobre as possíveis opções técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas na prática da pesquisa; quais os limites e implicações, bem como os pressupostos filosóficos que a sustentam". O autor salienta que a discussão entre quantidade-qualidade não pode manter-se no nível da técnica, apenas. Esta forma de pensar gera um reducionismo. Para Gamboa, é necessário que a reflexão acerca de tal conceito abarque a distinção entre as características técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas. Ademais, é preciso "racionalizar

Ir para o sumário

as formas de articulação entre esses níveis" (Gamboa, 2001, p.86). Para o autor, essa atitude poderá levar à elucidação do que, para ele, representa um falso dualismo técnico.

Na esfera do embate suscitado por Gamboa (2001) entendemos como relevante sua colocação de que a técnica não se explica por si só. Dessa forma, devemos considerar que

> [...] a técnica é a expressão prático instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria científica em ação. As teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar a visão de conjunto. (Gamboa, 2001, p.88)

Por essa perspectiva, o que define as formas de coletar e analisar os dados não são as técnicas qualitativas ou quantitativas, mas as escolhas teóricas, os métodos, bem como a "articulação desses níveis entre si e desses níveis com os pressupostos filosóficos" (Gamboa, 2001, p.88). De acordo com o autor, é nesse contexto mais amplo de enfoques científicos que se pode elucidar "a dimensão e o significado das opções técnicas, sejam essas qualitativas ou quantitativas" (Gamboa, 2001, p.88).

Um pesquisador, nesse contexto, se adepto de uma visão epistemológica de pesquisa mais focada no enfoque positivista, priorizará as técnicas quantitativas e os instrumentos que levem a uma maior objetividade. Esse pesquisador, certamente, negará a importância de outras formas de coletar seus dados para não comprometer o "rigor e a objetividade" do processo. Por outro lado,

> os enfoques de pesquisa etnográficos e fenomenológicos destacam os instrumentos e as técnicas que permitem a descrição densa do fato, a recuperação do sentido, com base nas manifestações do fenômeno e na recuperação dos contextos de interpretação e, em contrapartida, limitam a importância dos dados quantitativos, pelo seu "reducionismo matemático", embora os aceitem apenas como indicadores que precisam ser interpretados à luz dos elementos qualitativos e intersubjetivos. (Gamboa, 2001, p.90)

Ir para o sumário

Esse viés de pensamento ratifica o argumento de que somente o contexto mais amplo da pesquisa poderá definir os contornos que uma coleta de dados permitirá assumir. Em educação os fenômenos são complexos e estão interligados em uma teia de fatores que, por vezes, são inseparáveis. Não há como olhar a parte sem considerar o todo. Portanto, mesmo em um questionário cujos resultados sejam quantificáveis, é preciso considerar o fenômeno no processo de análise. Gamboa (2001) apresenta várias vertentes teóricas que defendem, embora com enfoques diferentes, a síntese entre quantitativo e qualitativo. Julgo que para nós, nesse contexto, o mais relevante seja a compreensão de que o quantitativo não exclui o qualitativo.

A seguir, trago como exemplo um quadro com ferramentas de coleta de dados e seus respectivos objetivos no contexto de uma investigação científica cujos objetivos eram: (a) compreender os modos pelos quais o professor constrói seu conhecimento teórico acerca dos gêneros orais; (b) se/como implementa práticas de produção oral em suas aulas; e, somando-se, (c) quais as representações que ele possui a respeito do tema.

Ir para o sumário

Síntese dos instrumentos de coleta de dados e seus respectivos objetivos

AÇÃO	OBJETIVOS
Diários de pesquisa	Escritos após os encontros com os professores, têm como objetivo registrar os acontecimentos, as impressões e as reflexões deflagradas durante o processo de contato em estes interlocutores.
Questionário 1	Direcionado aos participantes (professores), têm como objetivo registrar suas impressões acerca das reuniões, desvelar a razão de sua escolha por determinado gênero oral, sondar os contornos de seu conhecimento teórico e prático.
Questionário 2	Direcionado aos alunos de toda a escola, têm como finalidade quantificar o número de alunos que afirmam que as atividades orais são trabalhadas em sala de aula.
Entrevista (1)	Efetuada com a coordenadora e a vice-diretora da escola, tem como objetivo observar a inter-relação entre o que expressavam os professores e o que diziam seus superiores hierárquicos imediatos, habitantes de outra paisagem dentro da realidade escolar.
Filmagem de aula	Efetuada por um dos interlocutores de quem está pesquisando, ou seja, alguém que filme sua própria aula. Tem como objetivo obter registro sobre como o professor entende atividades orais, a relação existente entre seu conhecimento teórico e prático, bem como o desenrolar de tal atividade, considerando a participação dos alunos e o contexto gerador de suas ações.
Sessão de visionamento	Sessão em que o pesquisador e o professor assistem ao vídeo de uma aula gravada. Nesse contexto, grava-se a interação enquanto se explicita acerca do que foi assistido no vídeo. Tem por finalidade auxiliar na compreensão de sua ação-reflexão sobre sua própria ***prática,*** bem como o desvelamento dos contornos de seu ***conhecimento teórico.***

Pode-se verificar no quadro acima que o instrumento questionário, realizado com o intuito de quantificar o número de alunos que afirmam ou negam que as atividades orais são trabalhadas na sala de aula, pode, sem prejuízo da profundidade contextual da análise, juntar-se aos outros instrumentos de coleta. Nesse caso, o percentual de alunos que afirmam que os professores trabalham com produção de textos orais na sala de aula poderia não ser de grande significação se observado separadamente. Faltaria, por exemplo, compreender o que esses alunos entendem por produção de textos orais. Todavia, quando embatido com os demais dados da pesquisa, pode acrescentar mais uma informação e auxiliar nas conclusões oriundas do processo de análise.

Ir para o sumário

21.2. O estudo de caso e a pesquisa-ação

VAMOS REFLETIR

Madalena é professora de inglês de uma escola de Ensino Fundamental e Médio da periferia de uma grande cidade. Como está sempre em busca de novos conhecimentos, ela encontra-se matriculada em um curso de especialização sobre ensino de inglês. Ao chegar na etapa final do curso, como trabalho de conclusão, decidiu desenvolver um projeto de pesquisa em uma de suas salas do Ensino Médio.

Questão: Sendo Madalena a professora da sala, será possível que os resultados dessa pesquisa sejam confiáveis?

- Leia o texto que segue (estudo de caso e pesquisa-ação) e reflita acerca dessa questão.

Dentre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, o estudo de caso é um modelo de investigação em que, segundo Lüdke e André (1986), há a focalização de um caso (simples ou específico, complexo ou abstrato), que deve ser sempre bem delimitado e ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo; destaca-se por constituir-se como uma unidade dentro de um sistema mais amplo, no qual o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Além disso, o estudo de caso qualitativo desenvolve-se numa situação natural e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. A esse respeito Telles (2000, p.108) também afirma que

> os estudos de caso, frequentemente descritivos (mas também podem ser narrativos), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja enfocar deter-

minado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional.

No que diz respeito às formas de coletas de dados, o pesquisador pode utilizar diários, entrevistas gravadas em áudio, questionários etc. Ainda de acordo com Telles (2002), durante essa etapa de junção de informações é importante "estabelecer distinções entre os dados coletados junto à pessoa ou grupo focalizado e os dados nos quais o pesquisador esteja incluído". A variedade de formas de coleta é importante no processo de análise e busca de resultados bem fundamentados.

É importante ressaltar que em pesquisa qualitativa, a descrição e análise dos dados coletados, mesmo que não profundamente, faz-se concomitantemente à observação e captação. No entender de Lüdke e André (1986), "já na fase exploratória do estudo surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado." As fases do estudo de caso qualitativo "se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empiria."

Outra forma de pesquisa bastante utilizada na área educacional é a pesquisa-ação. Thiollent (2002) expõe que a pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da participação, uma forma de ação planejada. Nesse tipo de pesquisa, diz o autor, "os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas" (Thiollent, 2002, p.15).

Com relação às formas de documentação, é importante ressaltar que na pesquisa-ação tanto os participantes do processo investigativo quanto o próprio processo possuem papel de extrema importância para a validade do resultado da pesquisa científica. A este respeito, Thiollent salienta que

> os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.(Thiollent, 2002, p.21-22)

21.3. A pesquisa etnográfica e a pesquisa narrativa

VAMOS REFLETIR

Observe a assertiva:

As histórias vivenciadas por professores em seu cotidiano na escola são muito ricas do ponto de vista de sua experiência pessoal. Todavia, no âmbito da investigação científica, pouco ou nada podem acrescentar.

Após a leitura do texto que segue, reflita acerca dessa afirmação.

A *pesquisa narrativa*, de acordo com Telles (2002), é uma modalidade de investigação em que as histórias pessoais e profissionais dos professores, bem como de outros envolvidos no processo educacional, "funcionam como contextos de produção significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida". Nessa forma de pesquisa pode-se considerar que as histórias narradas por professores, alunos, funcionários da escola, são ao "mesmo tempo método e objeto de pesquisa a ser observado e estudado".

Essa forma de desenvolver a pesquisa na escola, de acordo com Telles, é bastante frutífera, pois abre um grande espaço para que o professor possa se associar a outros parceiros na própria escola, ou fora dela, em busca de uma

Ir para o sumário

emancipação pessoal e profissional. Para o autor, nesse processo os professores abrem as portas para o conhecimento de si mesmos e para o desenvolvimento de sua prática pedagógica na sala de aula.

Nessa perspectiva, o pesquisador pode lançar mão da utilização de "vários instrumentos de coleta de dados e procura intercruzar as informações obtidas por cada um deles". Pode utilizar "entrevistas, autobiografias dos participantes, cartas (enviadas ou não enviadas), caixas de recordações (objetos que engatilham as histórias), documentos, notas de campo" (Telles, 2002, p.107).

De acordo com Connelly e Clandinin, (apud Telles, 2002, p.108),

> nessa modalidade de pesquisa o pesquisador coleta histórias das experiências pessoais e profissionais dos professores e escreve narrativas – textos de pesquisa, nos quais produz significados e estabelece relações (não causais) entre histórias chegando a *unidades narrativas*; isto é, núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Em sua análise das histórias, o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para o participante.

Os textos de pesquisa resultantes desse processo de produção investigativa são, de acordo com Clandinin e Connelly (apud Telles, 2002), os textos de pesquisa. Um fator de extrema relevância nesse processo, apontado por Telles (2002, p.108), é que os professores têm a oportunidade de "dar voz às suas teorias implícitas sobre as práticas pedagógicas e se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional" quando produzem suas narrativas.

Ainda no tocante às possíveis formas de desenvolvimento de pesquisa na escola, a *pesquisa etnográfica*, de acordo com Telles (2002, p.103), "é frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais funcionários e administradores de uma escola etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família)". As técnicas etnográficas foram, até a década de 1970, utilizadas pela antropologia e sociologia. Lüdke e André (1986, p.14), por exemplo, ressaltam que a etnografia possui sentido próprio: "é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo".

De acordo com essas autoras, um teste simples que pode ser utilizado para determinar se um estudo é considerado etnográfico seria "verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado, tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo". As autoras alertam, também para o fato de que a pesquisa etnográfica em educação deve se preocupar em pensar o processo ensino e aprendizagem inseridos em um contexto cultural amplo, dentro e fora do ambiente escolar.

É preciso que o professor pesquisador se familiarize com o contexto em que a pesquisa se desenvolverá, negociando com os participantes. Os principais instrumentos de coleta de dados são, de acordo com Telles (2002, p.103), "diários para registrar as reflexões pessoais dos participantes; entrevistas gravadas em áudio para esclarecer tais reflexões e discutir pontos importantes do fenômeno; e, dentre outros, questionários para verificar pontos específicos e comuns a todos os que participaram da pesquisa".

Já a pesquisa etnográfica é bastante flexível quanto a definição dos problemas a serem observados, pois permite ao pesquisador a modificação de suas perguntas de pesquisa durante o processo de investigação.

21.4. Análise de dados na pesquisa qualitativa

VAMOS REFLETIR

Observe a assertiva:

As histórias vivenciadas por professores em seu cotidiano na escola são muito ricas do ponto de vista de sua experiência pessoal. Todavia, no âmbito da investigação científica, pouco ou nada podem acrescentar.

Após a leitura do texto que segue, reflita acerca dessa afirmação.

Ir para o sumário

No que tange à organização e análise dos dados na pesquisa em educação, de cunho qualitativo, Lüdke e André (1986) ressaltam a importância de proceder, "num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes", tal atitude, além da "determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada".

Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. É preciso, segundo as autoras, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente "silenciados".

Feita a análise sistemática, como anteriormente descrita, partiremos para a teorização, na qual se faz necessário rever, repensar e reavaliar as ideias iniciais. Neste processo, novas ideias poderão surgir. E, como afirmam as autoras supracitadas, "a categorização, por si mesma, não esgota a análise; é preciso que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, acrescentando algo à discussão já existente, ao assunto focalizado".

Além das fases já explicitadas, é válido ressaltar sobre a importância de atentar-se à questão da subjetividade do pesquisador, comumente levantada com relação à pesquisa qualitativa. Por isso, o pesquisador deve seguir algumas orientações de Lüdke e André (1986), tais como:

1. deixar claro os critérios utilizados para selecionar, dentre os dados coletados, os que julga ter maior relevância para o seu trabalho;

2. refletir em que medida tal estudo o afetou;

3. observar as mudanças que por ventura aconteçam com relação aos seus pressupostos, valores e julgamentos.

Tais atitudes devem-se ao fato de que, segundo as autoras, "os cuidados com a objetividade afetam diretamente a validade do estudo".

21.5. Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): quando sua pesquisa envolve participantes

Esse termo deve ser assinado pelos participantes da pesquisa. Tal documento tem como objetivo garantir os direitos dos participantes de que seus dados serão utilizados dentro da ética da pesquisa, sem a publicação de seus nomes e que será respeitada a sua vontade quanto àquilo que será ou não publicado. É um documento bastante importante, pois protege o pesquisador de futuros constrangimentos pela utilização de dados ou imagens de forma indevida, sem o consentimento dos envolvidos.

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), originalmente pensado, no interior da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, para regular aspectos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos, na área da biociência, tem sido usado, também, nas pesquisas desenvolvidas na área das Ciências Sociais. Portanto, é preciso proceder a uma adaptação dos elementos propostos no documento, adequando-os aos propósitos de uma pesquisa como a sua, neste curso do Redefor.

No site da Unesp, no item "Comitês de Ética em Pesquisa", você irá encontrar um modelo e poderá adaptá-lo para a utilização em seu processo de coleta de dados, caso sua pesquisa envolva a participação direta de outras pessoas, como alunos, outros professores, funcionários da escola etc.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 22

A organização do trabalho científico: normas técnicas

A ciência é fruto da inquietação do homem. Dúvidas milenares foram elucidadas à luz de pesquisas. De meros observadores dos fenômenos naturais passamos a uma civilização que buscou entender a própria natureza. As explicações a isso ganharam o nome de teoria, e a revisão e/ou alteração dos conceitos construídos representam a quebra de paradigmas que podem modificar campos científicos inteiros.

Produzir ciência requer, portanto, método. Daí o motivo pelo qual Chaui (2003) diz que o trabalho científico é metódico e sistemático. Segundo a autora, os fatos ou objetos científicos não são dados empíricos espontâneos de nossa experiência cotidiana, "mas são construídos no trabalho da investigação científica". A pesquisa científica, portanto,

> é um conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizadas com base em métodos que permitem e garantem que a principal marca da ciência seja a rigor separar os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno [...], demonstrar e provar os resultados obtidos durante a investigação [...], relacionar com outros fatos um fato isolado, integrando-o numa explicação

Ir para o sumário

> racional unificada [...] e formular uma teoria geral sobre o conjunto dos fenômenos observados e dos fatos investigados. (Chaui, 2003, p.219)

O que você está produzindo, nesse momento, é ciência. Sua pesquisa é denominada *científica* porque reúne elementos teóricos que fundamentam o fenômeno observado na sua prática enquanto professor de Língua Inglesa. Por mais que internamente você ache que sua investigação seja insuficiente ou pequena, para a ciência isso não importa. Uma simples observação de sua autoria, feita neste trabalho, pode agregar na reflexão de outro pesquisador que, no futuro, acessar seu estudo ao abordar igual ou semelhante objeto. É nesta somatória de às vezes pequenos, às vezes imensos elementos de pesquisa, que se constroem grandes teorias. E rompem-se, ou não, paradigmas. Esta é a complexidade da ciência.

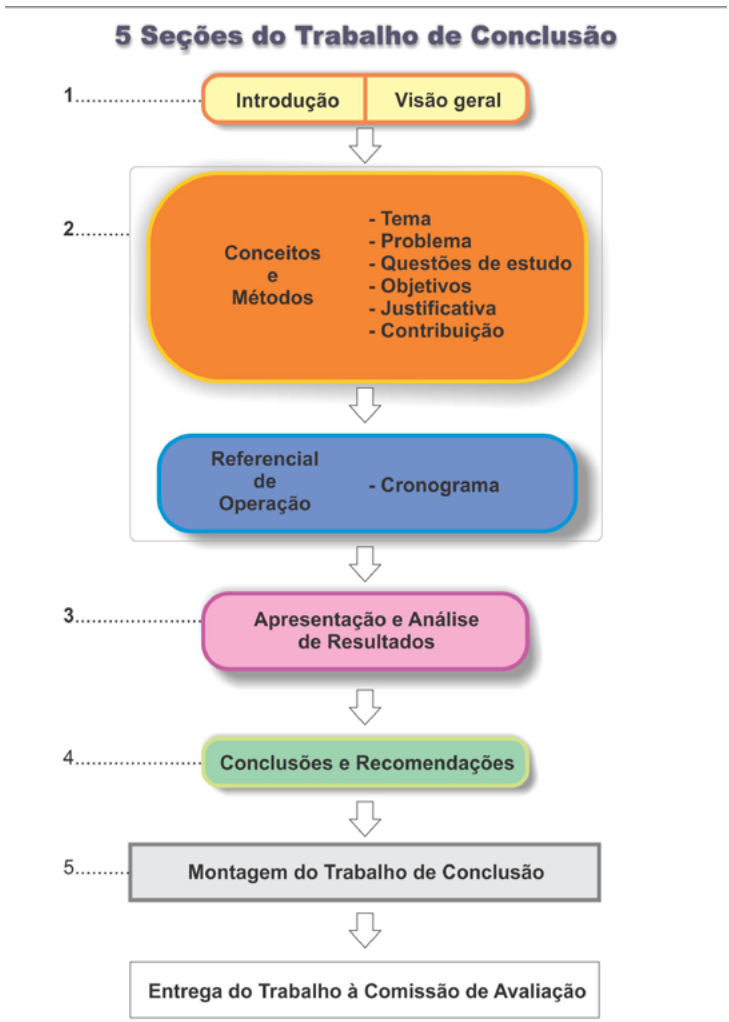
Este curso de pós-graduação é *lato sensu*, ou seja, tem sentido amplo para a ciência. Suas investigações, inquietações e observações são transformadas em um relatório de análise, cujo corpo textual é submetido a uma banca avaliadora. Se fosse *stricto sensu*, ou seja, uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou livre-docência, ocorreria o inverso. Em vez de abrir o sentido, você estaria restringindo, estreitando o significado sob a égide da ciência.

A forma como você conduziu sua pesquisa, até aqui, será enquadrada em uma série de normas específicas para um trabalho em nível de pós-graduação. É um trabalho científico, dirigido a quem está neste meio, porém aberto e acessível, em linguagem, também aos leigos. O mais importante você conquistou: definiu um tema, enquadrou-o na bibliografia existente, situou-o na ciência e tirou conclusões a partir de autores que já pesquisaram a mesma área. Falta, agora, uma etapa tão primordial quanto a primeira: transformar isso em um texto que seja ao mesmo tempo científico e abertamente legível. É este o auxílio que pretendo dar a você nesta parte do curso.

Ir para o sumário

22.1. Os elementos pré e pós-textuais

Feitas as leituras complementares, analisados os dados coletados e vivenciada a prática da pesquisa, têm-se os elementos necessários para a elaboração do trabalho de conclusão do curso. Foram, ao todo, *5 etapas de pesquisa*. Faltam, agora, o que chamo de *5 seções de conclusão do trabalho.* Elas também podem ser ilustradas da seguinte forma:



Ir para o sumário

Na elaboração do trabalho de conclusão, o autor passa da visão geral de sua pesquisa às especificidades de cada etapa de investigação, articulando elementos que subsidiam empiricamente sua conclusão.

Perceba que o *trabalho de conclusão* é composto por uma estrutura de construção de sentidos que, em suma, forma um enredo. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (2001), estabelece na Denominação de normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas(NBR). 14724 parâmetros para a apresentação desse tipo de estrutura textual em trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação, como é o nosso caso. O objeto, logo, fica dividido em três partes:

1. Elementos pré-textuais.

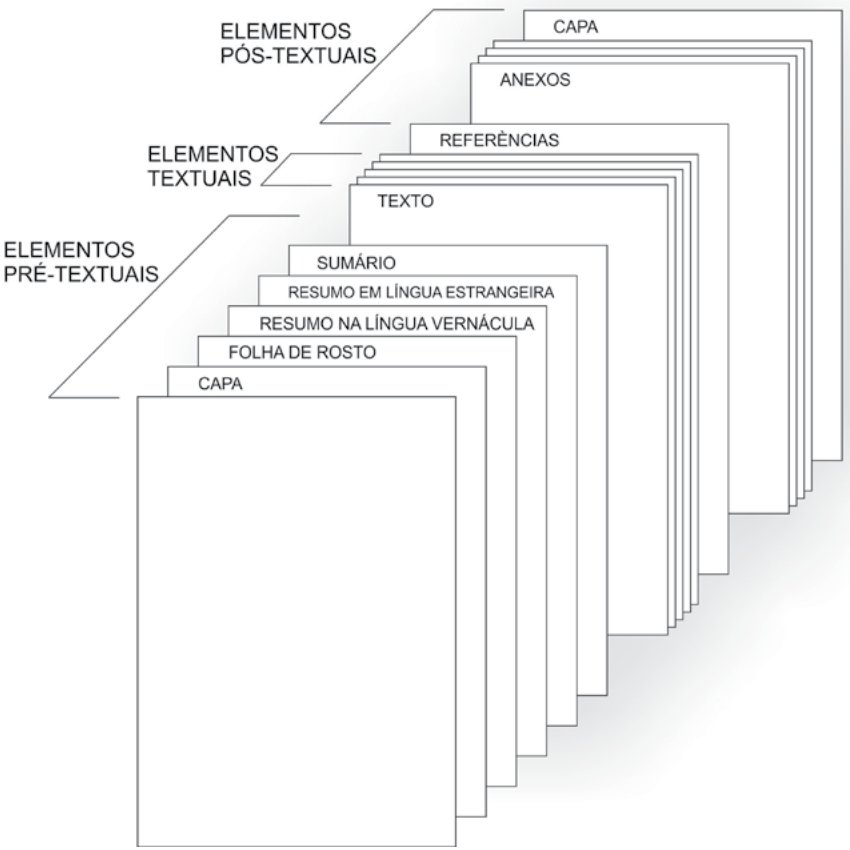
2. Elementos textuais.

3. Elementos pós-textuais.

A NBR 14724 define o que é opcional e o que é obrigatório enquanto elemento constituinte do texto de um trabalho científico. Primeiro, vamos visualizar um trabalho de conclusão em seu aspecto físico, com distribuição das partes pré-textual, textual e pós-textual já em conformidade com as exigências que serão feitas para que você cumpra essa última etapa do Redefor:

Ir para o sumário

Estrutura física de um trabalho de conclusão



Há elementos não obrigatórios somente nas seções pré e pós-textual; os elementos textuais têm introdução, desenvolvimento e conclusão como quesitos obrigatórios

Segundo a ABNT (2001), há seções que dispensam obrigatoriedade, competindo ao autor do trabalho inclui-las ou não, em detrimento de qualquer critério de avaliação. Todas incidem somente nos elementos pré e pós-textuais. O conjunto correspondente ao elemento textual, conforme veremos mais adiante, representa a parte densa do trabalho, seguindo como parâmetros recomendações presentes no discurso, na linguagem científica, e não necessariamente em normas pré-determinadas.

Ir para o sumário

A NBR 14724 estabelece a seguinte disposição para os elementos obrigatórios e opcionais que devem compor um trabalho de conclusão (perceba que o quadro abaixo corresponde ao que prevê a NBR 14724 para todos os trabalhos, e não necessariamente a todos os itens que deverão constar no trabalho de conclusão do Redefor):

Composição de um trabalho de conclusão

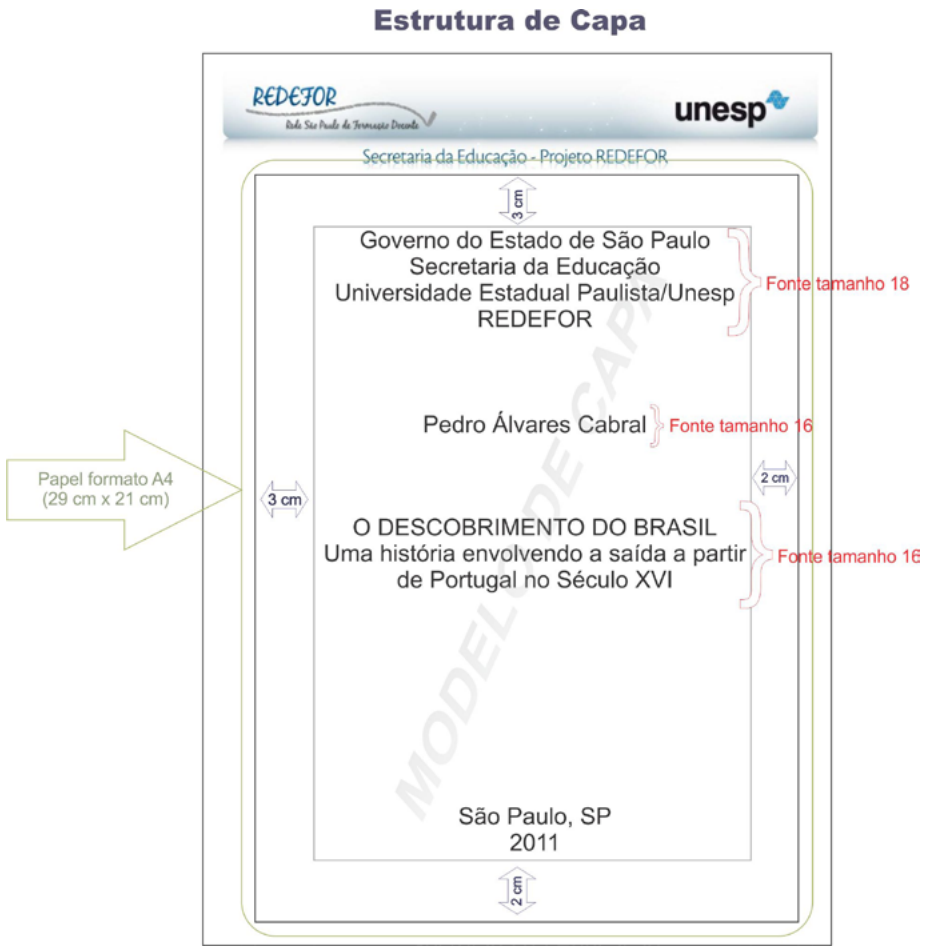
Estrutura	Elemento	Condição
Pré-textuais	**Capa**	**Obrigatório**
	Lombada	Opcional
	Folha de rosto	**Obrigatório**
	Errata	Opcional
	Ficha catalográfica	**Obrigatório**
	Dedicatória (s)	Opcional
	Agradecimentos	Opcional
	Epígrafe	Opcional
	Resumo na língua vernácula	**Obrigatório**
	Resumo em língua estrangeira	**Obrigatório**
	Lista de ilustrações	Opcional
	Lista de tabelas	Opcional
	Lista de abreviaturas e siglas	Opcional
	Lista de símbolos	Opcional
	Sumário	**Obrigatório**
Textuais	Introdução	Obrigatório
	Desenvolvimento	Obrigatório
	Conclusão	Obrigatório
Pós-textuais	**Referências**	**Obrigatório**
	Glossário	Opcional
	Apêndice(s)	Opcional
	Anexo(s)	Opcional
	Índice(s)	Opcional

Os elementos pré-textuais são os que mais contêm elementos opcionais.

Apresentamos nosso enfoque sobre os elementos *pré* e *pós-textuais*. Irei considerar apenas os elementos de condição obrigatória, transformados em quesito de avaliação quando da apresentação da versão final de seu trabalho. Nota 12

Ir para o sumário

A capa segue o mesmo modelo da proposta de projeto de pesquisa visto em tópico no capítulo anterior . A única alteração é a retirada da identificação antes empregada "proposta de projeto". Agora, na versão definitiva do trabalho, a disposição dos elementos é a seguinte:



A distribuição institucional, no topo da página, obedece a uma ordem hierárquica; o nome do autor do trabalho também fica acima do título

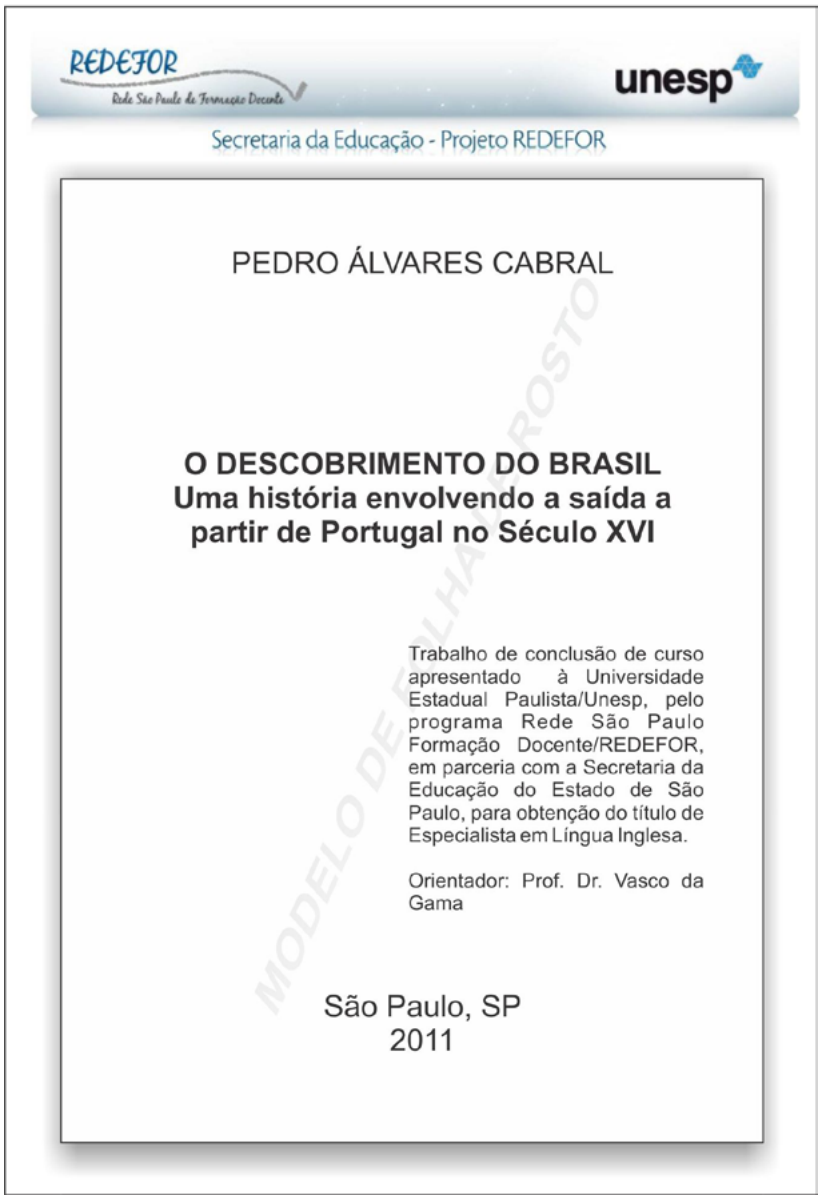
O elemento *folha de rosto* informa o gênero do trabalho científico e faz uma apresentação sucinta do vínculo acadêmico do autor e seu conteúdo investigado, ratificando a condição de tratar-se de condição básica para a obten-

Ir para o sumário

ção de especialista em nível de pós-graduação. É, na realidade, a primeira folha do trabalho após a capa, enfatizando-se o nome do autor e o título de seu trabalho. É feita uma nota, com recuo integral de margem de parágrafo, reunindo natureza do trabalho (trabalho de conclusão), o nível (especialização), a Unidade de defesa, a Universidade, o curso cumprido e a área de concentração. Abaixo desta nota, é citado o nome do orientador, antecedido por sua titulação. A página não deve conter outros elementos além dos elencados no exemplo a seguir:

Ir para o sumário

Folha de rosto



REDEFOR
Rede São Paulo de Formação Docente

unesp

Secretaria da Educação - Projeto REDEFOR

PEDRO ÁLVARES CABRAL

O DESCOBRIMENTO DO BRASIL
Uma história envolvendo a saída a partir de Portugal no Século XVI

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual Paulista/Unesp, pelo programa Rede São Paulo Formação Docente/REDEFOR, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Vasco da Gama

São Paulo, SP
2011

MODELO DE FOLHA DE ROSTO

O texto de apresentação tem de ser curto, sucinto, com o vínculo institucional do trabalho e identificando o gênero

Ir para o sumário

Nos dois elementos pré-textuais seguintes o autor deve elaborar o *resumo* de seu trabalho, que consiste em uma síntese dos pontos considerados relevantes na pesquisa desenvolvida. A linguagem deve ser concisa, clara e direta. É nesta parte que futuros leitores irão pesquisar informações e elementos condizentes ao tema explorado no título do trabalho e nas palavras-chave, em eventual manifestação de interesse pelo tema. Recomendo, neste ínterim, considerar seis importantes aspectos na elaboração do resumo:

1. Situar o trabalho.
2. Expor os objetivos.
3. Descrever a metodologia empregada.
4. Expor a experiência, própria, que levou ao objeto.
5. Apresentar os resultados obtidos.
6. Concluir.

O tempo verbal empregado neste pequeno texto deve estar na terceira pessoa do plural. Policie-se para que o resumo não ultrapasse o total de *500 palavras*, já contabilizados os espaços, em um único parágrafo, sem quebras. Cumprido isso, defina as palavras-chaves (no mínimo 3 e no máximo 5), colocando-as duas linhas abaixo do ponto final do resumo.

O mesmo resumo deve ser traduzido para um idioma estrangeiro. Um dos acordos de fronteira envolvendo países do bloco econômico Mercosul convenciona o emprego do espanhol como língua estrangeira em trabalhos científicos cujos autores desenvolvam pesquisas na América do Sul. Trata-se, contudo, de uma recomendação, e não de uma norma. O que é fato, na NBR 14274, é que o resumo em língua estrangeira deva respeitar a mesma tradução da versão original da língua vernácula, inclusive nas palavras-chave.

O último elemento pré-textual é o *Sumário*, parte do trabalho que serve de referência na identificação precisa do local, em páginas, onde estejam

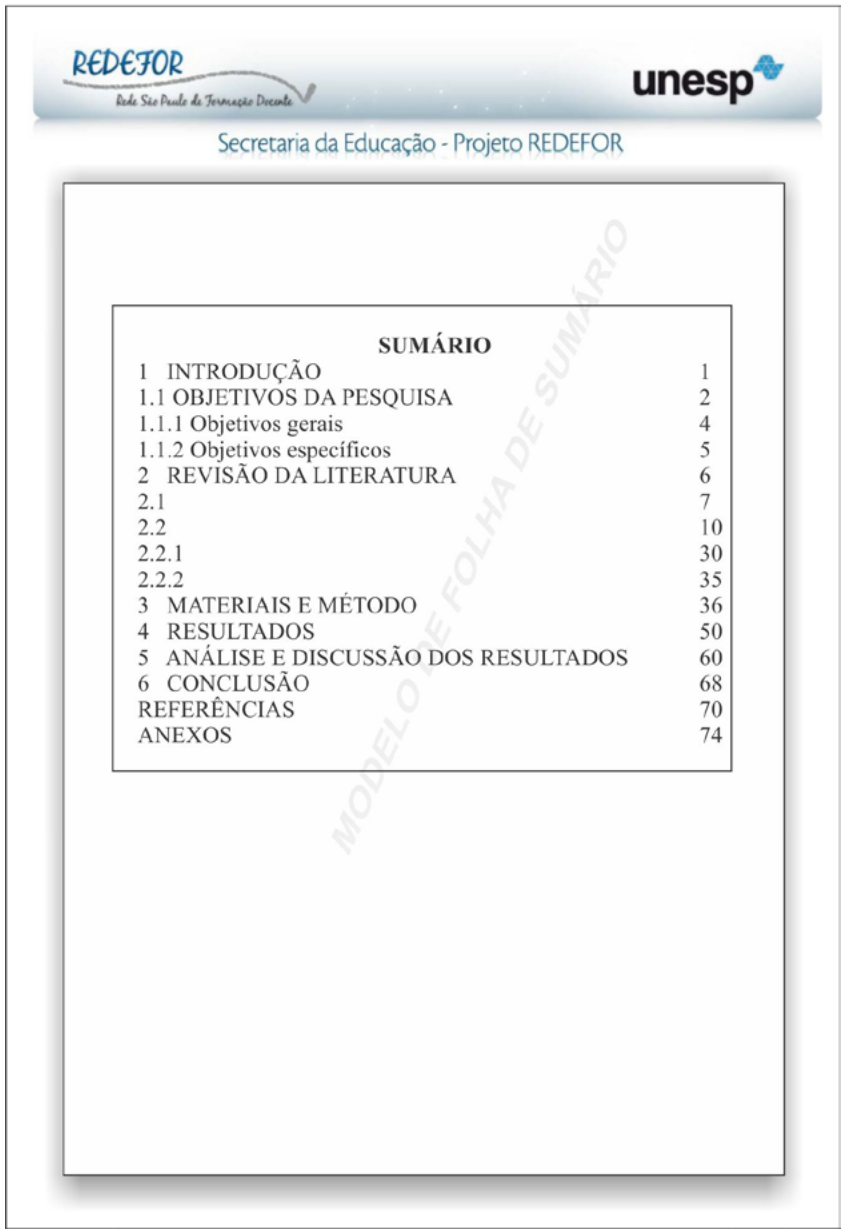
Ir para o sumário

determinados conteúdos. Nele, devem constar, por ordem numérica crescente, todas as seções do trabalho, a contar da página em que se inicie a seção *Introdução* dos elementos textuais. Ou seja, os elementos pré-textuais não devem ter as páginas citadas no sumário. Os elementos pós-textuais, por sua vez, devem estar presentes na identificação por numeração de páginas.

É norma que todas as seções sejam numeradas no sumário – de capítulos a subcapítulos, tudo deve estar relacionado com identificação numérica de página.

Ir para o sumário

Sumário



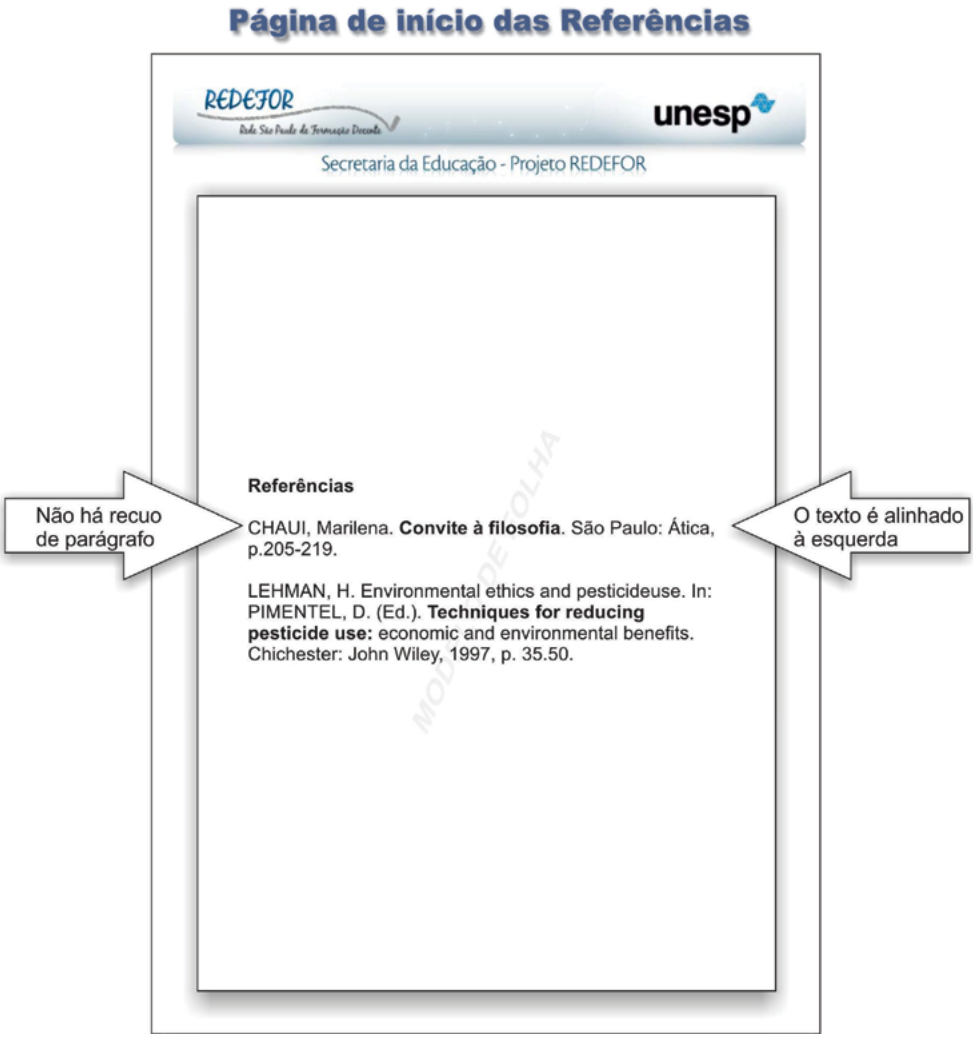
O sumário não contém as informações dos elementos pré-textuais

Os *elementos pós-textuais* são compostos, obrigatoriamente, por apenas um item. As *Referências* exigem atenção de quem é autor do texto, pois devem reunir todas as obras cujos conteúdos teóricos foram abarcados direta ou indiretamente no trabalho. E isso, sem exceções, para não haver risco de configuração de plágio ou outro tipo de caracterização de apropriação indevida de conteúdo cuja autoria é de outrem.

A Denominação de normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR) 14274 estabelece parâmetros para que um autor faça referência a obras já publicadas. É considerado público todo material disponibilizado para acesso, seja ele livre ou pago, mediante atendimento a normas preliminares, e isso independe se o conteúdo provém do ambiente científico ou não. O objetivo, é respaldar de direitos a autoria de desenvolvimento de produção do autor consultado, além de facilitar ao leitor o caminho de acesso a conteúdos complementares ao tratado.

As *Referências* devem, primordialmente, conter as obras que, adotadas no corpo dos *Elementos Textuais*, não tenham sido identificadas, por exemplo, em notas de rodapé. No universo acadêmico há três modos de disponibilizar as referências bibliográficas: ABNT (Brasil), norma ISO 690-2:1997 e a norma do International Committee of Medical Journal Editor (Vancouver). No nosso caso, prevalecem as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), mais especificamente, como já ratificado nesta parte, a NBR 14274, que assim estabelece a elaboração de uma referência:

Ir para o sumário



A construção do texto das referências segue padrão específico em relação aos elementos textuais

As *Referências* têm uma composição normatizada pela NBR 14274, e seus principais aspectos são:

1. o primeiro elemento da referência é o que constitui a sua forma de entrada, que deve estar de acordo com a chamada da citação no corpo do trabalho, podendo ser:

- autor pessoa física;
- autor entidade (órgãos governamentais, empresas, associações, congressos, seminários etc.);
- título do documento quando não houver autoria pessoa física ou entidade;

2. título (**em negrito**) e subtítulo da publicação;
3. edição da publicação (a partir da 2ª, quando houver);
4. local da publicação (cidade), seguida da pontuação "dois pontos";
5. nome da editora;
6. data;
7. paginação.

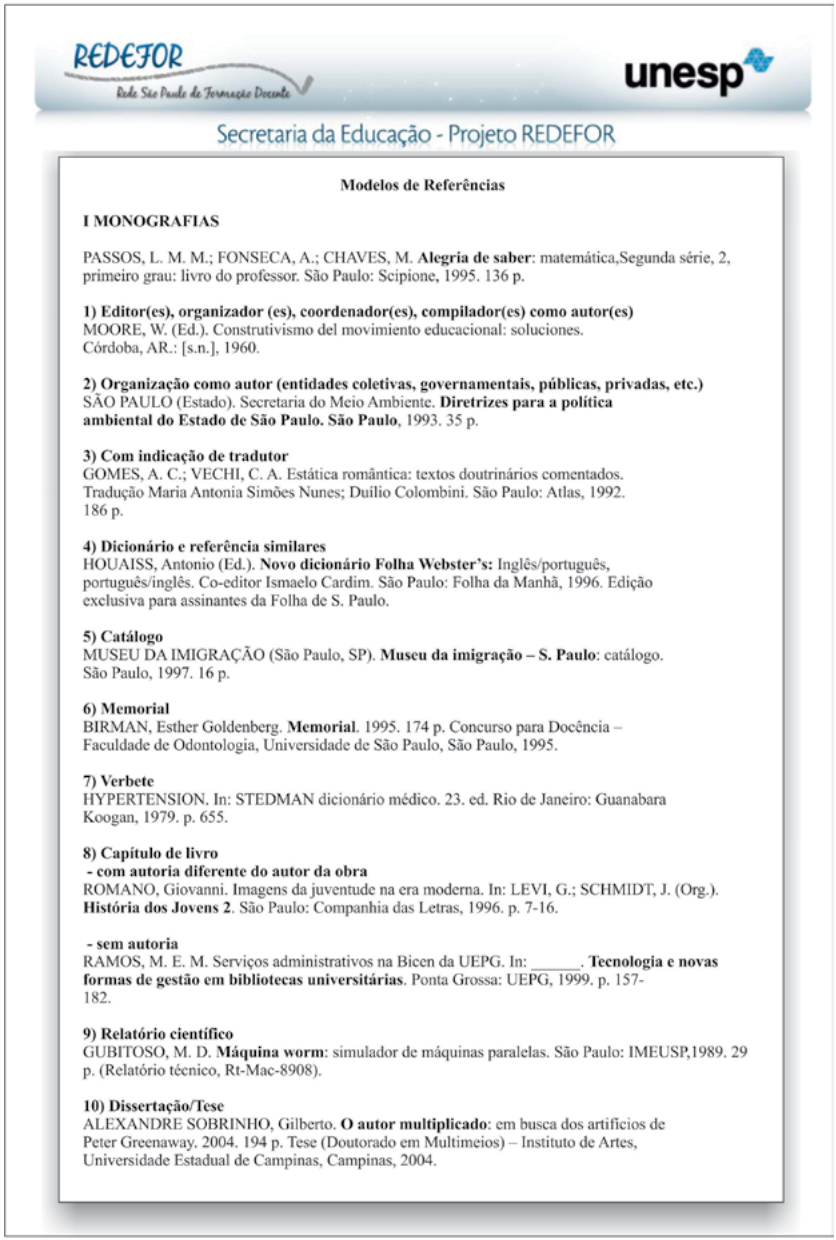
Quando a obra citada for parte de um documento (capítulo de livro, trabalho apresentado em evento) os elementos essenciais são:

- autor(es);
- título e subtítulo da parte, seguidos da expressão In: e dos elementos essenciais do documento no todo;
- paginação da parte.

É de se destacar que as *Referências* correspondem a todos os tipos de publicação, e não somente às impressas. Todos esses tipos de atribuição de crédito devem estar listados nesta seção do seu *trabalho de conclusão*, sabendo-se que para cada gênero há um tipo de norma estabelecida pela ABNT. A forma de grafia destas referências varia conforme os exemplos abaixo:

Ir para o sumário

Exemplo de Referências por monografias



REDEFOR
Rede São Paulo de Formação Docente

unesp

Secretaria da Educação - Projeto REDEFOR

Modelos de Referências

I MONOGRAFIAS

PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber**: matemática,Segunda série, 2, primeiro grau: livro do professor. São Paulo: Scipione, 1995. 136 p.

1) Editor(es), organizador (es), coordenador(es), compilador(es) como autor(es)
MOORE, W. (Ed.). Construtivismo del movimiento educacional: soluciones. Córdoba, AR.: [s.n.], 1960.

2) Organização como autor (entidades coletivas, governamentais, públicas, privadas, etc.)
SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo. São Paulo**, 1993. 35 p.

3) Com indicação de tradutor
GOMES, A. C.; VECHI, C. A. Estática romântica: textos doutrinários comentados. Tradução Maria Antonia Simões Nunes; Duílio Colombini. São Paulo: Atlas, 1992. 186 p.

4) Dicionário e referência similares
HOUAISS, Antonio (Ed.). **Novo dicionário Folha Webster's:** Inglês/português, português/inglês. Co-editor Ismaelo Cardim. São Paulo: Folha da Manhã, 1996. Edição exclusiva para assinantes da Folha de S. Paulo.

5) Catálogo
MUSEU DA IMIGRAÇÃO (São Paulo, SP). **Museu da imigração – S. Paulo**: catálogo. São Paulo, 1997. 16 p.

6) Memorial
BIRMAN, Esther Goldenberg. **Memorial**. 1995. 174 p. Concurso para Docência – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

7) Verbete
HYPERTENSION. In: STEDMAN dicionário médico. 23. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1979. p. 655.

8) Capítulo de livro
- com autoria diferente do autor da obra
ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). **História dos Jovens 2**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

- sem autoria
RAMOS, M. E. M. Serviços administrativos na Bicen da UEPG. In: _____. **Tecnologia e novas formas de gestão em bibliotecas universitárias**. Ponta Grossa: UEPG, 1999. p. 157-182.

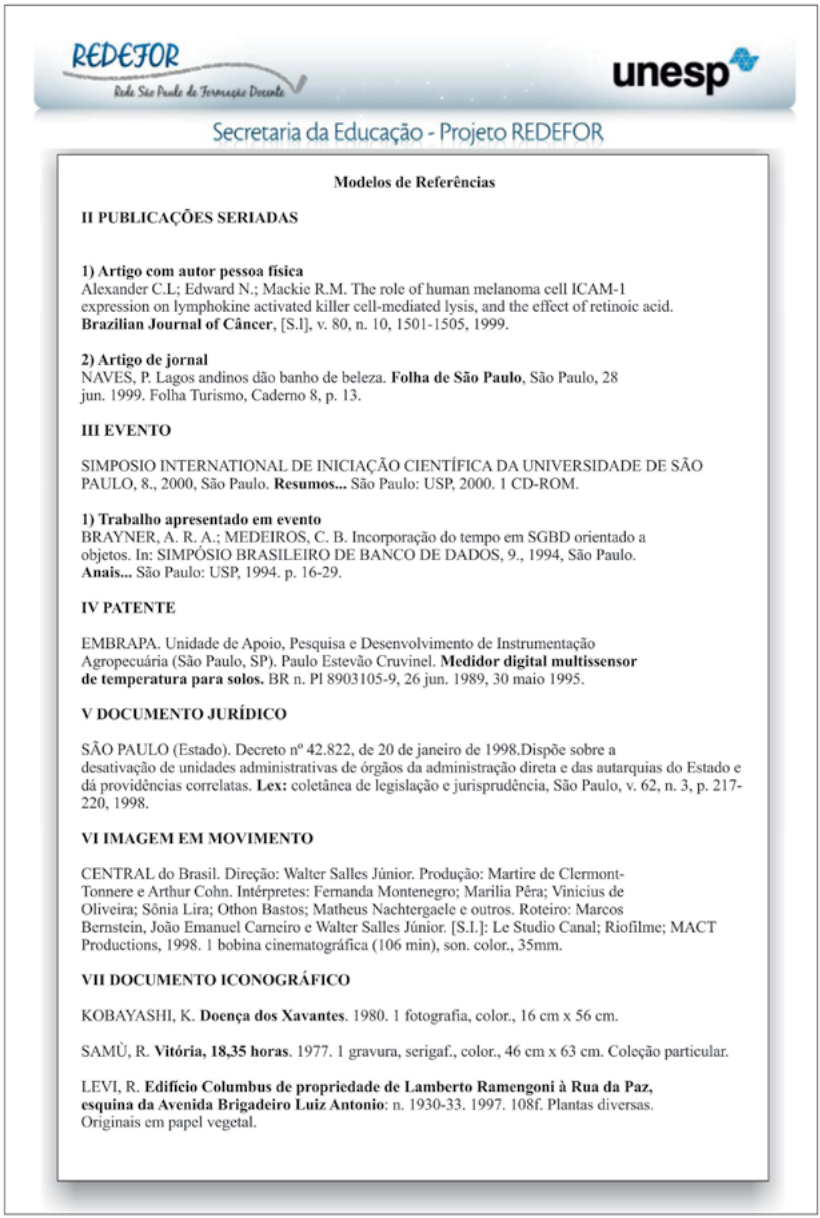
9) Relatório científico
GUBITOSO, M. D. **Máquina worm**: simulador de máquinas paralelas. São Paulo: IMEUSP,1989. 29 p. (Relatório técnico, Rt-Mac-8908).

10) Dissertação/Tese
ALEXANDRE SOBRINHO, Gilberto. **O autor multiplicado**: em busca dos artifícios de Peter Greenaway. 2004. 194 p. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

Exemplos de referências em que os autores citam outros trabalhos científicos

Ir para o sumário

Exemplos de Referências por publicações, eventos e produções diversas



REDEFOR
Rede São Paulo de Formação Docente

unesp

Secretaria da Educação - Projeto REDEFOR

Modelos de Referências

II PUBLICAÇÕES SERIADAS

1) Artigo com autor pessoa física
Alexander C.L; Edward N.; Mackie R.M. The role of human melanoma cell ICAM-1 expression on lymphokine activated killer cell-mediated lysis, and the effect of retinoic acid. **Brazilian Journal of Câncer**, [S.l], v. 80, n. 10, 1501-1505, 1999.

2) Artigo de jornal
NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

III EVENTO

SIMPOSIO INTERNATIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 8., 2000, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: USP, 2000. 1 CD-ROM.

1) Trabalho apresentado em evento
BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994. p. 16-29.

IV PATENTE

EMBRAPA. Unidade de Apoio, Pesquisa e Desenvolvimento de Instrumentação Agropecuária (São Paulo, SP). Paulo Estevão Cruvinel. **Medidor digital multissensor de temperatura para solos.** BR n. PI 8903105-9, 26 jun. 1989, 30 maio 1995.

V DOCUMENTO JURÍDICO

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 42.822, de 20 de janeiro de 1998.Dispõe sobre a desativação de unidades administrativas de órgãos da administração direta e das autarquias do Estado e dá providências correlatas. **Lex:** coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 217-220, 1998.

VI IMAGEM EM MOVIMENTO

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnere e Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marilia Pêra; Vinicius de Oliveira; Sônia Lira; Othon Bastos; Matheus Nachtergaele e outros. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106 min), son. color., 35mm.

VII DOCUMENTO ICONOGRÁFICO

KOBAYASHI, K. **Doença dos Xavantes**. 1980. 1 fotografia, color., 16 cm x 56 cm.

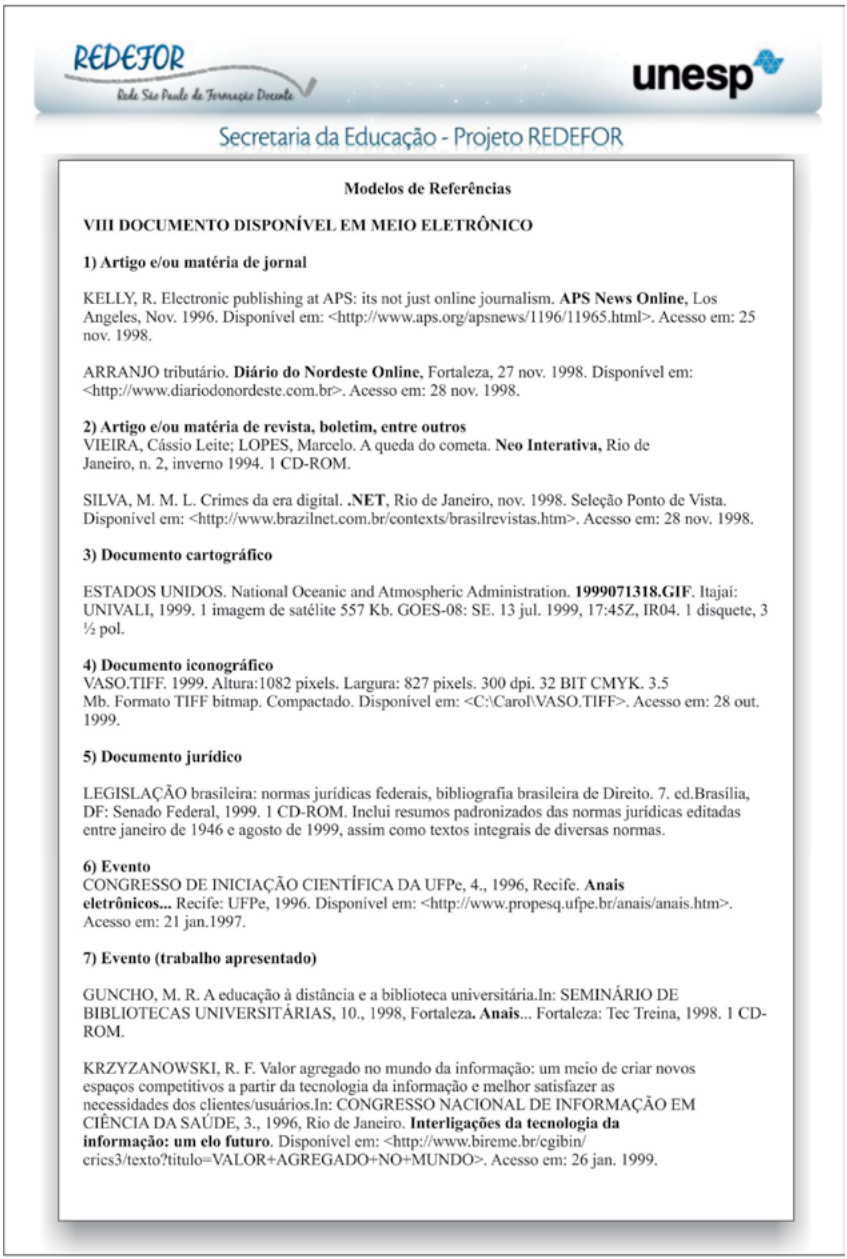
SAMÙ, R. **Vitória, 18,35 horas**. 1977. 1 gravura, serigaf., color., 46 cm x 63 cm. Coleção particular.

LEVI, R. **Edifício Columbus de propriedade de Lamberto Ramengoni à Rua da Paz, esquina da Avenida Brigadeiro Luiz Antonio**: n. 1930-33. 1997. 108f. Plantas diversas. Originais em papel vegetal.

Nestes exemplos estão referências a trabalhos que vão de objetos apresentados em eventos a arquivos multimidiáticos

Ir para o sumário

Exemplos de Referências por meio eletrônico



REDEFOR
Rede São Paulo de Formação Docente

unesp

Secretaria da Educação - Projeto REDEFOR

Modelos de Referências

VIII DOCUMENTO DISPONÍVEL EM MEIO ELETRÔNICO

1) Artigo e/ou matéria de jornal

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its not just online journalism. **APS News Online**, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <http://www.aps.org/apsnews/1196/11965.html>. Acesso em: 25 nov. 1998.

ARRANJO tributário. **Diário do Nordeste Online**, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <http://www.diariodonordeste.com.br>. Acesso em: 28 nov. 1998.

2) Artigo e/ou matéria de revista, boletim, entre outros
VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **Neo Interativa,** Rio de Janeiro, n. 2, inverno 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes da era digital. **.NET**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seleção Ponto de Vista. Disponível em: <http://www.brazilnet.com.br/contexts/brasilrevistas.htm>. Acesso em: 28 nov. 1998.

3) Documento cartográfico

ESTADOS UNIDOS. National Oceanic and Atmospheric Administration. **1999071318.GIF**. Itajaí: UNIVALI, 1999. 1 imagem de satélite 557 Kb. GOES-08: SE. 13 jul. 1999, 17:45Z, IR04. 1 disquete, 3 ½ pol.

4) Documento iconográfico
VASO.TIFF. 1999. Altura:1082 pixels. Largura: 827 pixels. 300 dpi. 32 BIT CMYK. 3.5 Mb. Formato TIFF bitmap. Compactado. Disponível em: <C:\Carol\VASO.TIFF>. Acesso em: 28 out. 1999.

5) Documento jurídico

LEGISLAÇÃO brasileira: normas jurídicas federais, bibliografia brasileira de Direito. 7. ed.Brasília, DF: Senado Federal, 1999. 1 CD-ROM. Inclui resumos padronizados das normas jurídicas editadas entre janeiro de 1946 e agosto de 1999, assim como textos integrais de diversas normas.

6) Evento
CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais.htm>. Acesso em: 21 jan.1997.

7) Evento (trabalho apresentado)

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária.In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998, Fortaleza**. Anais**... Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

KRZYZANOWSKI, R. F. Valor agregado no mundo da informação: um meio de criar novos espaços competitivos a partir da tecnologia da informação e melhor satisfazer as necessidades dos clientes/usuários.In: CONGRESSO NACIONAL DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA DA SAÚDE, 3., 1996, Rio de Janeiro. **Interligações da tecnologia da informação: um elo futuro**. Disponível em: <http://www.bireme.br/cgibin/cries3/texto?titulo=VALOR+AGREGADO+NO+MUNDO>. Acesso em: 26 jan. 1999.

A utilização de publicações feitas eletronicamente requer atenção quanto às normas

22.2. Elementos textuais

É importante que antes de iniciar essa etapa de produção você esteja em pleno diálogo com seu orientador, verificando se há alguma alteração a fazer em seu projeto e, principalmente, em que estágio se encontra o planejamento de seu trabalho de conclusão.

Os *elementos textuais* correspondem ao grosso do que será o seu trabalho de conclusão deste curso. Eles resumem-se a três dimensões básicas, cujas *nomenclaturas* variam das formas obrigatória a facultativa.

1. *Introdução* (obrigatória).
2. *Desenvolvimento* (facultativo). Observação: somente a *denominação* é facultativa, e não a parte como um todo.
3. *Conclusão (obrigatória).*

A *Introdução* é um resumo expandido de todo o seu trabalho de pesquisa científica. Não se convenciona estabelecer número mínimo de páginas para esta seção. Contudo, compete a você adotar nesta parte a apresentação de seu trabalho de pesquisa, apontando, em narrativa, o histórico de sua vivência com o problema ora transformado em tema de investigação, bem como situações cotidianas de vivência do seu *eu pesquisador* e dificuldades e/ou facilidades encontradas nas diversas etapas de construção de sua pesquisa científica. Recomendo o emprego da apresentação daquilo que virá no decorrer do texto, explicando, sucintamente, cada um dos capítulos e já antecipando elementos de sua conclusão. A harmonia na relação entre os temas pesquisados acaba sendo um convite para a leitura completa do trabalho, uma vez que este enredo de ideias, além de esclarecedor, é um prenúncio para a passagem por todas as etapas que você estabeleceu para a construção integral do corpo do texto.

Entendo como uma boa *Introdução* um texto que contenha as seguintes informações que situem o leitor sobre o *todo* do trabalho de conclusão:

1. assunto pontuado de forma sucinta sem deixar dúvidas, evidenciando o período de abrangência da pesquisa realizada, com informações sobre a natureza e a importância do tema;
2. objetivos, finalidade e a justificativa do trabalho;
3. principais tópicos do trabalho, objetivando situar seu tema.

Cumprida esta parte, entra-se na fase densa do *trabalho de conclusão*. É no *Desenvolvimento* (também chamado de *argumentação*) que você demonstrará domínio sobre a ideia elaborada, o tema decidido, a pesquisa desenvolvida e a conclusão cientificamente embasada a que chegou. Oriento, aqui, que você faça uma subdivisão naquilo que escreverá. Assim, reparta o *Desenvolvimento* em 3 novas seções, que contem a tríade introdução/argumentação/conclusão. Nesta etapa você pode, sucessivamente, elencar em capítulos desta forma:

Capítulo 1
- Sua vivência cotidiana que levou à ideia de pesquisa;
- a definição do tema e a pergunta de pesquisa;
- a metodologia empregada;
- a revisão bibliográfica;
- uma explicação que fundamente seu interesse pelo tema;
- o que já há de vivências e estudos similares à sua experiência.

Capítulo 2
- Análise dos dados coletados;
- as peculiaridades do ambiente pesquisado;
- cruzamento entre os resultados obtidos e outros existentes;
- referenciais teóricos que auxiliam a explicar o fenômeno observado.

Capítulo 3
- Conclusões preliminares;
- seu ponto de vista antes e depois da vivência em pesquisa;
- as expectativas iniciais se confirmaram nos resultados?;
- sua vivência acrescenta em que no amplo campo da ciência?

Ir para o sumário

O fechamento dos elementos textuais é feito na *Conclusão*. Note que aqui você está encerrando toda a sua trajetória no curso. É nesta etapa que devem ser reunidos elementos que, no seu discurso, precisam remeter às experiências, discussões, leituras e intervenções feitas durante estes vários meses de vivência no Projeto Redefor. A produção deste texto final de pesquisa não é denominada *Trabalho de Conclusão* por acaso. Trata-se de uma conclusão não apenas da pesquisa, mas de uma trajetória de meses de estudo.

O que lhe digo, neste momento, é que retome uma ação que citei logo no início deste Módulo: o *planejamento*. Você já escreveu sua *Introdução*, dividiu sua argumentação em capítulos e expôs suas conclusões preliminares sobre a vivência na pesquisa científica. Agora, papel e caneta na mão, resgate no tempo sua trajetória de relacionamento com o Projeto Redefor. Anote, por exemplo, o lugar e a circunstância em que ouviu falar pela primeira vez neste curso de pós-graduação. Recorde suas emoções, como um eventual despertar imediato de interesse pela iniciativa, ou então a decisão de, primeiro, buscar mais informações sobre aquilo que seria sua primeira ou então mais uma experiência em nível de pós-graduação. As primeiras aulas, as leituras iniciais e complementares, as reflexões, as associações que fez entre as teorias estudadas e a prática que você mesmo(a) observava *in loco*; as facilidades ou dificuldades para encontrar um tema, transformá-lo em problema e deflagrar uma pesquisa que pode vir a se estender para um mestrado ou um doutorado; o inevitável comparar entre o seu *eu* anterior e posterior a esta experiência científica.

Com este planejamento refletido em mãos, você já viu que tem um esquema de conclusão. Se são boas ou ruins, são conclusões. Se amparadas ou não por referenciais teóricos, é a sua conclusão. E o que é melhor, é conclusão *sua*. Elaborar tais ideias e expô-las significa avançar nos patamares da ciência, razão essencial deste Projeto Redefor. Com certeza, é desta etapa de sua vida, daqui por diante, que você, professor de Língua Inglesa, focará sua práxis na sala de aula, na função de gestão educacional ou em qualquer outra área em que haja alguém disposto a aprender e outrem compromissado em ensinar. Feliz conclusão. E seja mais que bem-vindo ao maravilhoso, intrigante e infinito universo dos pós-graduados.

Ir para o sumário

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Apresentação de citação de documentos*: NBR 10520. Rio de Janeiro: ABNT, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Apresentação de originais*: NBR 12256. Rio de Janeiro: ABNT, 1992.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Numeração progressiva das seções de um documento*: NBR 6024. Rio de Janeiro: ABNT, 1980.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Trabalhos acadêmicos – apresentação*: NBR 14724. Rio de Janeiro: ABNT, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Referências* – elaboração: NBR 6023. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Resumos*: NBR 6028. Rio de Janeiro: ABNT, 1980. 4 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Sumário*: NBR 6027. Rio de Janeiro: ABNT, 1980. 3 p.

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução 196/1996*: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>. Acesso em: 15 maio 2011.

GAMBOA, S. S. Quantidade-quantidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C (Org.). *Pesquisa educacional*: quantidade-qualidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GRIGOLLI, A. A. G; GIACHETI, D. A. *Guia para elaboração de dissertações e teses*. 3. ed. Bauru: HRAC, 2001.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. ISO 690-2:1997: *Information and Documentation* – Bibliographic References. Genebra, Suíça: ISO, 1997.

INTERNATIONAL COMMITTEE OF MEDICAL JOURNAL EDITORS. *Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals*. [S.l.]: ICMJE, 2010. Disponível em: <http://www.icmje.org/index.html>. Acesso em: 15 maio 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS FILHO, J. C. (Org.). *Pesquisa educacional:* quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TELLES, J. A. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, Pelotas, v.5, n.5, 2002, p.91-116. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/238>. Acesso em: 10 maio 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Parte VIII

Pesquisas do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira: tendências e perspectivas

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2010). Atualmente é professora assistente da Unesp. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: teletandem, novas tecnologias, formação de professores, língua inglesa como língua estrangeira e ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Melissa Alves Baffi-Bonvino

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). É Professora assistente-doutora da Unesp, campus de São José do Rio Preto. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, avaliação de proficiência oral em língua estrangeira, proficiência oral, vocabulário.

Suzi M. Spatti Cavalari

Bacharel em Letras com Habilitação de Tradutor pela Unesp, onde também desenvolveu mestrado e doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É Professora assistente-doutora da Unesp, campus de São José do Rio Preto. Atua principalmente com os seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, uso pedagógico de tecnologias, autoavaliação, autonomia.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 23

Foco na aprendizagem

Na parte anterior, abordamos questões referentes à metodologia da pesquisa científica. Elucidamos o que é uma pesquisa acadêmica e as etapas que devem ser seguidas para atuarmos como pesquisadores com vistas à elaboração de um projeto de pesquisa. Enfocamos, também, as abordagens metodológicas e teóricas que envolvem o objeto de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados, assim como a apresentação das normas técnicas que transformarão suas investigações e observações em texto científico.

Nosso objetivo, nesta parte, é apontar tendências e perspectivas em Linguística Aplicada que enfatizam o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE). Assim, buscamos, nesse tema, apresentar pesquisas cujo foco se encontra na aprendizagem, perpassando pelas estratégias de aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e as crenças trazidas pelos aprendizes de línguas estrangeiras.

Ir para o sumário

23.1 Pesquisas sobre o uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira

Vamos refletir?

Você acha que todas as pessoas aprendem da mesma maneira?

As pessoas atingem seus objetivos de aprendizagem fazendo uso das mesmas estratégias?

Reflita acerca de algumas estratégias que você tem utilizado na aprendizagem de língua inglesa neste curso de especialização.

As estratégias de aprendizagem, juntamente com a inteligência e a aptidão, fazem parte das variáveis cognitivas que operam de maneira única para cada aprendiz e que, de acordo com Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990), têm grande influência no grau de sucesso atingido. Considerando sua importância, é interessante que se entenda o que os autores chamam de estratégias antes de se discutirem os resultados e implicações de diferentes estudos a esse respeito.

O'Malley e Chamot (1990, p.1), baseados em uma perspectiva cognitiva de processamento da informação, definem as estratégias de aprendizagem como "pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos utilizam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter informações novas". Cohen et al. (1996), por sua vez, afirmam que as estratégias de aprendizagem são como "passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos [...] *são* pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem". Quanto aos diferentes tipos de estratégias utilizadas pelos aprendizes de Língua Estrangeira (LE), Oxford (2007) propõe a seguinte classificação:

Ir para o sumário

Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em Oxford (2007)

ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO
Cognitivas	Permitem ao aprendiz manipular, internalizar, reorganizar, transformar o material linguístico (ao tomar nota, resumir etc.).
Metacognitivas	Usadas no gerenciamento do processo de aprendizagem, como planejamento, automonitoração e autoavaliação. A autora chama essas estratégias de orientadoras (guiding hand), por direcionarem o processo de aprendizagem.
de Memória	Ajudam no armazenamento e recuperação de informações novas por meio de imagens, rimas, palavras-chaves etc.
de Compensação	Ajudam a superar um problema causado pela limitação linguística, como gestos, circunlocução etc.
Afetivas	Ajudam o aprendiz a gerenciar suas emoções e motivação ao falar sobre seus sentimentos, por meio do pensamento positivo e/ou técnicas de respiração para controlar a ansiedade etc.
Sociais	Ajudam na aprendizagem com o outro, via interação, e na compreensão da cultura da língua-alvo por meio de pedidos de esclarecimento, conversas com falantes nativos etc.

Com base nessas definições e na classificação de Oxford (2007), apresentaremos alguns trabalhos que abordam o uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira (LE) em diferentes contextos. Consideraremos, primeiramente, a pesquisa relatada por Paiva (1998) a respeito de estratégias individuais para a aprendizagem de língua inglesa como LE em contexto universitário. Na sequência, citamos o estudo de Magnus (2005) sobre as estratégias de aprendizagem de LE que são usadas por alunos de oitavo e nono anos (sétima e oitava séries) em escolas públicas brasileiras. Em seguida, o estudo de Silva (2006) a respeito da utilização de estratégias de aprendizagem de inglês (LE) por três grupos de aprendizes com diferentes níveis de proficiência. Por fim, apresentamos o artigo de Vilaça (2010), que expõe o cenário de estudos relacionados às estratégias de aprendizagem e indica algumas publicações e pesquisas na área.

Ir para o sumário

O trabalho de Paiva (1998) traz alguns resultados sobre estratégias de aprendizagem de língua inglesa, em contexto presencial de sala de aula. A pesquisa, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dividiu-se em três etapas. A primeira fase contou com dois grupos de 57 alunos de língua e objetivou identificar somente as ações concretas executadas pelos alunos para promover a aprendizagem da língua inglesa, sendo consideradas apenas as estratégias recorrentes. Assim, estratégias que apresentaram duas ocorrências, por exemplo, foram desconsideradas. Os participantes apontam, nessa fase, a leitura como um dos meios mais utilizados para se aprender a língua, seguido por assistir filmes, conversar em inglês e ouvir canções em inglês. Apenas em quinto lugar, os informantes mencionam as aulas, dado que ilustra a hipótese de que os alunos aprendem ao desenvolverem suas estratégias individuais de aprendizagem.

A segunda fase da pesquisa teve como *corpus* 61 redações de alunos escritas em inglês sobre suas experiências como aprendizes de língua inglesa e sobre o que se deve fazer para aprender o idioma. Segundo Paiva (1998), as estratégias apontadas foram categorizadas de acordo com o SILL (Strategy Inventory of Language Learning), um instrumento desenvolvido por Oxford (1990) para acessar a frequência de uso de estratégias por aprendizes língua inglesa. O objetivo foi comparar as estratégias listadas por Oxford (1990) com as relatadas pelos alunos Nota 13 e verificar possíveis coincidências entre os dois grupos. Os depoimentos ressaltaram a importância do contato com o idioma, sendo esse um tema recorrente em todos os relatos. Mais uma vez, a leitura é a estratégia mais apontada, o que confirma os resultados da primeira etapa, seguida da estratégia de interação com nativos, experiência considerada pelos participantes como uma forma rápida e eficaz de se adquirir a língua alvo. A utilização de tradução como estratégia para a compreensão foi mencionada apenas uma vez e somente na segunda parte da pesquisa, como o último recurso a ser usado, o que pode estar relacionado, segundo a autora, ao grande preconceito de que a tradução exerce efeito negativo na aprendizagem.

Ir para o sumário

Já a terceira parte da pesquisa envolveu uma comparação entre aprendizes de várias línguas estrangeiras e contou com 58 alunos do turno noturno da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cursando o terceiro período de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Por meio do questionário Strategy Inventory of Language Learning (SILL) (Oxford, 1990), os dados obtidos revelam que as estratégias mais utilizadas são as metacognitivas e as menos usadas são as de memória e as afetivas. Paiva (1998) aponta alguns pontos negativos da pesquisa, colocando uma crítica ao questionário de Oxford (1990) utilizado na coleta de dados. Para a autora, o questionário deveria sofrer uma adaptação à realidade de nossa cultura, o que poderia alterar o resultado na descrição de estratégias de memória e das afetivas. A autora também afirma que o ideal é que outros instrumentos de coleta de dados sejam utilizados (como entrevistas, por exemplo) para cruzamento dos dados. Para concluir, Paiva (1998) aponta que cabe ao professor incentivar os alunos a serem responsáveis por sua aprendizagem, conscientizando-os sobre os processos cognitivos, promovendo o uso de estratégias mais eficientes e contribuindo para a tomada de decisões voltada para a formação de aprendizes *mais bem-sucedidos e autônomos*.

A pesquisa desenvolvida por Magnus (2005) objetivou investigar quais estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) são utilizadas conscientemente por alunos de escolas públicas brasileiras, cursando oitavo e nono anos (sétimas e oitavas séries). A investigação, também, procura identificar se o uso de estratégias é influenciado por aspectos demográficos como origem, idade e sexo, e faz uso de quatro metodologias distintas: grupos focais, análise estatística, estudo "Q" e entrevistas. Dentre os procedimentos metodológicos, destacamos a metodologia "Q", Nota 14 que permite um estudo sistemático de aspectos qualitativos por meio de métodos quantitativos. Por meio dessa metodologia, de acordo com Magnus (2005), busca-se tornar mais concreto o subjetivo apresentado por cada indivíduo, uma vez que é o próprio sujeito quem define a situação percebida. Dessa maneira, em um estudo "Q", o "eu" subjetivo é o centro de todo significado e somente pode ser analisado através de observações

Ir para o sumário

da própria pessoa a partir de sua estrutura interna de referência. Desse modo, em uma entrevista de um estudo de caso, por exemplo, as perguntas, que dependem do pesquisador, podem levar a respostas previsíveis, enquanto em um estudo "Q", o significado depende do respondente e pode revelar opiniões e pontos e vista completamente inesperados pelo pesquisador.

No caso da pesquisa de Magnus (2005), a primeira coleta de dados foi gerada por meio das discussões nos grupos focais, das quais as estratégias foram extraídas, analisadas, selecionadas e submetidas a um questionário e a uma análise fatorial. Os fatores resultantes da análise foram usados para compor os itens do estudo "Q", no qual três diferentes pontos de vista foram identificados. Segundo a autora, o primeiro ponto de vista revelou o perfil do aluno tipicamente considerado "bom"; o segundo deles mostrou o perfil do aluno denominado, pela autora, de "preguiçoso", em uma visão mais tradicional e, por fim, o terceiro ponto de vista, no qual também se realizou uma entrevista com os participantes considerados mais típicos deste ponto de vista, classificados como alunos "autônomos", que são geralmente adeptos de tarefas mais práticas. Verificou-se ainda que todos os pontos de vista foram influenciados por aspectos demográficos apresentados no estudo.

O estudo de Silva (2006) investiga o uso de estratégias de aprendizagem por três grupos de aprendizes de inglês como LE com níveis diferentes de proficiência. Demonstra-se como a utilização de vários tipos de estratégias distribui-se de maneira diferenciada nos grupos compostos por: (a) falantes professores; (b) estudantes competentes; e (c) estudantes não tão competentes. O objetivo é verificar a validade do ensino explícito de estratégias, partindo do pressuposto de que sua utilização é importante por sugerir uma melhoria da aprendizagem de LE. Dentre os instrumentos utilizados no projeto de pesquisa para o estudo individualizado das dificuldades apresentadas pelos alunos, utilizaram-se as narrativas pessoais sobre como os estudantes aprenderam inglês. Além disso, as estratégias relatadas foram categorizadas de acordo com Oxford (1990).

Os resultados do estudo de Silva (2006) mostram dois aspectos que podem ser levados em consideração no ensino das estratégias de aprendizagem de LE, a saber: (1) a importância do estabelecimento de metas de aprendizagem que, por sua vez, ajudarão na operacionalização das outras estratégias

metacognitivas (automonitoração e autoavaliação); e (2) o papel do professor em ensinar aos aprendizes as diferentes estratégias que podem ser utilizadas, pois apenas aquelas estratégias habitualmente cobradas nos livros texto são relatadas pelos alunos em suas narrativas. A autora conclui que o ensino explícito das estratégias de aprendizagem de LE deve ser incentivado na sala de aula, pois os resultados da aprendizagem baseados no autoconhecimento podem ir muito além daquele que ocorre sem a ajuda desses instrumentos (Silva, 2006, p.8).

O artigo de Vilaça (2010), com base em sua tese de doutorado sobre o ensino de estratégias de aprendizagem em materiais didáticos, oferece um panorama de áreas de estudos pautados pelas estratégias de aprendizagem e busca possibilitar a compreensão de aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da área. De acordo com o autor, no que concerne à aprendizagem de LE, as estratégias se constituem em um dos temas mais pesquisados não apenas na área de Linguística Aplicada, mas também, em diversas áreas relacionadas à Educação e à Psicologia, principalmente à Psicologia da Educação.

Segundo o autor, as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem desenvolvidos no Brasil nos últimos anos apresentam diferentes focos e objetivos, porém, a identificação de estratégias utilizadas pelos alunos no processo de aprendizagem de uma língua ou no uso comunicativo da mesma se constitui como um dos enfoques mais comuns. Vilaça (2010) classifica, primeiramente, as pesquisas que discutem o emprego de estratégias em diferentes habilidades e usos linguísticos como de *identificação global de estratégias*, por conta da ausência de critérios mais específicos que definam o tipo de estratégia a ser identificado. Em seguida, o autor aponta trabalhos como de *identificação de estratégias por habilidade linguística específica*, tais como compreensão oral, produção oral, compreensão escrita. Além disso, existem os trabalhos que investigam, por exemplo, estratégias utilizadas em componentes mais específicos como na aprendizagem de vocabulário – pesquisas de *identificação de estratégias por componente de aprendizagem*. Por fim, os estudos com base em tipos específicos de estratégia propõe a subdivisão das estratégias em quatro categorias: cognitiva, metacognitiva, social e afetiva.

O autor ressalta que a motivação para as pesquisas Nota 15 com foco na identificação de estratégias de aprendizagem se deve principalmente a duas questões intimamente relacionadas: a investigação acerca dos alunos bem-sucedidos e a possibilidade de as estratégias de aprendizagem serem ensinadas. A respeito da primeira questão, Vilaça (2010, p.5) afirma que:

> o bom aluno de línguas emprega estratégias sociais, afetivas, cognitivas e metacognitivas com bastante competência. Além disso, ele é um aluno altamente motivado para a aprendizagem da língua e com provável atitude positiva em relação à mesma, o que o leva a tentar se comunicar na língua estrangeira.

Além disso, o autor aponta que, frequentemente, o uso eficiente de estratégias está vinculado a uma atitude autônoma por parte dos aprendizes. Ao mesmo tempo, Vilaça (2010) lembra que o papel do professor não pode ser minimizado, pois se espera que o ensino de estratégias de aprendizagem possibilite que os alunos aprendam a aprender.

23.2 O desenvolvimento da autonomia

Vamos refletir?

As ações pedagógicas em língua inglesa no nosso país promovem um cenário para o desenvolvimento da autonomia?

Ao iniciar essa sessão sobre pesquisas acerca da autonomia e ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, é essencial compreender porque o desenvolvimento da autonomia seria desejável no contexto

Ir para o sumário

educacional, em geral. Holec (1981) foi um dos primeiros autores a discutir o conceito de autonomia na educação, com base na ideia de um *homem produtor de sua sociedade* ao invés de um homem como *produto de sua sociedade*. O autor define autonomia como *a habilidade para encarregar-se da própria aprendizagem* (Holec, 1981, p.3) e afirma que tal habilidade não é nata (pode ser adquirida tanto de maneira natural como pela aprendizagem formal), nem é um comportamento, mas o poder ou a capacidade para fazer algo. De acordo com Holec (1981), "encarregar-se da própria aprendizagem" significa ter e manter a responsabilidade pelas decisões relacionadas a todos os aspectos dessa aprendizagem, ou seja:

> 1. determinar os objetivos com base na análise das próprias necessidades e alterá-los, se necessário;
>
> 2. definir os conteúdos e as progressões, ou seja, a organização dos materiais disponíveis;
>
> 3. selecionar os métodos a serem usados entre aqueles já conhecidos, aqueles utilizados por outros aprendizes e aqueles que podem ainda ser inventados;
>
> 4. monitorar os procedimentos de aprendizagem, ou seja, onde, como, com que frequência, com que ritmo, etc. a aprendizagem está ocorrendo;
>
> 5. avaliar o que foi aprendido a fim de determinar até que ponto os resultados obtidos estão de acordo com os objetivos.

Esses aspectos apontados por Holec (1981) nortearam o trabalho de muitos outros autores e pesquisadores interessados em entender como se pode promover a aprendizagem autônoma de LE.

No contexto brasileiro, de forma mais específica, Nicolaides (2003) aponta que o desenvolvimento da autonomia seria uma proposta de solução para os problemas educacionais, uma vez que, em salas de aula numerosas e com recursos escassos, onde não se encontram condições para uma instrução que respeite as individualidades de cada aluno, um aprendiz autônomo poderia

Ir para o sumário

buscar o conhecimento de maneira mais independente e eficaz. No entanto, esse mesmo sistema de educação, na maioria das vezes, oferece grande resistência à introdução de aspectos que caracterizam uma abordagem que privilegie a aprendizagem autônoma, como *autenticidade, aprendizagem socialmente mediada, negociação das tarefas de aprendizagem, reflexão sobre o processo de aprendizagem, autoavaliação.*

Levando essas questões em consideração, o estudo de Nicolaides (2003) analisa o processo de desenvolvimento da autonomia de nove alunos sendo preparados para tornarem-se professores de inglês. A investigação teve cunho etnográfico e enfocou como os alunos definem suas metas no curso, como concebem seus papéis de aprendizes, como preferem aprender, como se avaliam e como lidam com as oportunidades para se responsabilizarem pela própria aprendizagem. Os dados foram gerados durante um semestre letivo, por meio dos seguintes instrumentos de coleta Nota 16: gravações de aulas de inglês e de reuniões de aconselhamento, sessões de visionamento e registros dos diários reflexivos confeccionados pelos alunos. Os resultados apontam que a sala de aula pode se tornar um elemento limitador da autonomia e, assim, é importante que se ofereça um espaço para a reflexão do aprendiz sobre as próprias crenças e atitudes em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em um Centro de Autoacesso Nota 17 (local que oferece rica exposição dos aprendizes a diferentes fontes de insumo em Língua Estrangeira (LE), como livros, vídeos, jogos, acesso à internet etc.) pode ser uma excelente alternativa para promover tal reflexão, desde que se leve em consideração, os novos papéis a serem desempenhados pelo aprendiz e pelo professor.

Paiva (2005) também trata da aprendizagem autônoma de Língua Estrangeira (LE) em contexto universitário. A autora, no entanto, aborda o assunto sob

a perspectiva teórica da complexidade e do caos Nota 18 e sua análise se baseia em um *corpus* de narrativas de aprendizes e de professores de línguas. Essas narrativas são, na verdade, histórias de aprendizagem coletadas através de textos escritos ou de gravação em áudio, em formato digital. No estudo de 2005, são utilizadas as narrativas produzidas por 100 aprendizes: 84 aprendizes de língua inglesa, 5 de espanhol, 4 de língua italiana, 4 de língua francesa, 3 de alemão. Essas narrativas foram coletadas pelo projeto Amfale (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira) Nota 19 e são, em sua maioria, de alunos de licenciatura em inglês da Faculdade de Letras da UFMG. O objetivo do trabalho é identificar momentos na história de cada aprendiz que representassem exemplos de autonomia. A autora ressalta que, ao ler as narrativas, observa-se, por um lado, o descontentamento dos aprendizes com o ensino oferecido pelas escolas de ensino básico e, por outro, a tomada de decisões e o autogerenciamento por parte desses mesmos aprendizes, ou seja, nota-se a adversidade como agente promotora de autonomia no contexto educacional.

Em um trabalho mais recente, Paiva (2009) propõe que, em um sistema de educação com as características que tem o brasileiro, seria importante, nas aulas de Língua Estrangeira (LE), envolver os alunos na preparação das atividades, deixando-os responsáveis por algumas decisões durante as aulas. Para isso, o professor poderia oferecer uma lista de opções de textos e músicas e os próprios alunos fariam a escolha do que ser lido ou ouvido. O professor poderia, também, tentar montar um Centro de Autoacesso (CA) com material de referência e equipamentos, como computadores, livros de consulta, gravadores e TVs. Adaptações mais simples também são válidas, como um *Self-Access Trolley* ou uma *Self-Access Box* (um carrinho de supermercado ou caixas) com livros, caça-palavras, palavras cruzadas e outros materiais.

Ir para o sumário

Ainda sobre o uso de Centro de autoacesso (CA) como meio de promover a aprendizagem autônoma de LE, vale mencionar o trabalho de Blos (2010), que observou o trabalho de alunos do 5º ano (4ª série) do ensino fundamental e sua professora Nota 20 em um CA. Entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados estão: observações e gravações transcritas dos momentos de trabalho no Centro de autoacesso (CA), sessões de visionamento das gravações, entrevistas com os pais dos alunos e ainda um diário mantido pela pesquisadora durante toda a geração de dados. A autora concluiu que, a partir de um objetivo comum na sala de aula – a aprendizagem de língua inglesa por meio da construção de diálogos –, o trabalho no Centro de autoacesso (CA) promoveu uma negociação de papéis, pois, em alguns momentos, o aluno mais proficiente auxilia seus colegas e, em outros, ele é auxiliado através da interação e colaboração com os colegas e com o professor.

Existem, ainda, estudos sobre o desenvolvimento da autonomia em contextos mediados pela tecnologia. A pesquisa de Mello (2000), por exemplo, teve como objetivo principal investigar como os aprendizes de inglês lidam com a autonomia que essa tecnologia lhes exige em um curso de extensão via internet (oferecido por uma universidade pública). A investigação, de natureza qualitativa, utilizou os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: diários *online*, diários da professora/pesquisadora e dois questionários. A análise dos dados mostrou que nem todos os alunos souberam lidar com a autonomia que o curso mediado pela tecnologia lhes exigia, apesar de a maior parte deles ter gostado de usar tal tecnologia em sala de aula. A autora afirma, ainda, que o uso da internet contribuiu para a aprendizagem ao propiciar o aprimoramento de vocabulário de alunos iniciantes e a interação com nativos ou usuários de língua inglesa.

Luz (2009), por sua vez, investiga o desenvolvimento da autonomia no teletandem Nota 21 – um contexto virtual de ensino-aprendizagem de língua estrangeira

no qual dois falantes nativos (ou proficientes) de línguas diferentes interagem regularmente por meio de ferramentas de videoconferência (Skype, ooVoo) a fim de aprenderem a língua um do outro. Além das interações com o parceiro estrangeiro, o aprendiz brasileiro pode contar com o apoio de um professor-mediador, que pode ajudá-lo a solucionar possíveis problemas de natureza pedagógica ou tecnológica. A investigação de Luz (2009) é direcionada por duas perguntas de pesquisa:

> (1) Como o par interagente e o mediador desenvolvem a autonomia em contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas?
>
> (2) Que influência exerce a mediação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz?

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa interpretativista, levando em conta diferentes fontes e ferramentas metodológicas. Os dados foram gerados por meio dos seguintes instrumentos: gravações das interações (em áudio e vídeo), sessões de aconselhamento com o professor-mediador, questionário semiaberto, diários reflexivos, mensagens informais de email e entrevista semiestruturada com os participantes. Nota 22 Segundo a autora, os dados revelam que o ambiente teletandem é propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, já que nele os participantes podem colaborativamente construir conhecimento da maneira que consideram mais eficaz, tendo a oportunidade de trabalhar com temas escolhidos por eles próprios, no horário mais conveniente para ambos e utilizando-se de ferramentas adequadas, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa.

É importante observar que tanto as pesquisas que tratam do desenvolvimento da autonomia em centros de autoacesso (Domiciano, 2001; Nicolaides, 2003, 2005; Fernandes, 2005; Blos, 2010) quanto aquelas que enfocam ambientes mediados pela tecnologia (Mello, 2000; Luz, 2009) mostram que a autonomia pode ser promovida apenas se aos alunos forem oferecidas oportunidades de reflexão sobre a língua e sobre o próprio processo de aprendizagem. Também Ridley (2003), Hurd (2005), Rivers (2001) e Cavalari (2009) enfatizam o papel do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica (por meio do engajamento em estratégias metacognitivas) a fim de se promover a aprendizagem autônoma. A reflexão e a metacognição (pensar sobre como se aprende) são reconhecidas, assim, como aspectos envolvidos na aprendizagem autônoma.

No entanto, os autores salientam que a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, muitas vezes, necessita do apoio do professor, pois o desenvolvimento da autonomia não ocorre pelo simples fato de o aprendiz estar engajado em determinado contexto ou determinado tipo de atividade. Isso quer dizer que aprender de forma autônoma não é exatamente o mesmo que aprender sozinho, ou seja, mesmo em contextos que oferecem oportunidades para a aprendizagem autônoma (como os centros de autoacesso ou os ambientes de aprendizagem em tandem), a figura do professor é reconhecida como uma importante forma de apoio ao aprendiz. Dessa forma, o professor seria um agente de oportunidades para que o aprendiz possa refletir, negociar suas preferências e tomar decisões. Nesse sentido, tanto o aprendiz quanto o professor são desafiados a repensar sua atuação e redefinir seus papéis.

Se você se interessou pelo assunto, explore o conteúdo dos *sites* Innovation in Teaching, Centro de Autoacesso e Center for Applied Linguistics para mais informações.

Ir para o sumário

23.3 Estudos sobre crenças: o aprendiz de língua estrangeira

Vamos refletir?

As ações pedagógicas em língua inglesa no nosso país promovem um cenário para o desenvolvimento da autonomia?

Na década de 1990, os estudos sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas foram impulsionados, no contexto nacional, pelo aumento do número de pesquisas desenvolvidas na área, tanto com foco no aprendiz como no professor. O interesse por crenças como tema de pesquisa parece ser justificado pelo fato de que, por meio dessas, é possível se obter uma melhor compreensão das abordagens que os indivíduos constroem no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. É possível encontrar diversas denominações para o termo crenças e várias definições específicas para diferentes áreas de estudo. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, vale destacar as concepções de Barcelos (2001, p.72), de que as crenças são opiniões e ideias de aprendizes e professores sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo a autora, o entendimento do conceito de crenças no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de línguas é importante, pois pode nos indicar o que o aluno espera desse processo, o que justifica o aumento dos estudos sobre crenças na área da Linguística Aplicada.

De acordo com Barcelos (2001), a preocupação em entender o que se passa com o aprendiz e o que ele traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas tornou-se mais evidente a partir da abordagem comunicativa. Assim, a visão que o aprendiz tem sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e sobre a natureza da linguagem, atreladas às suas experiências de educação, se tornaram objetos de investigação com o intuito de contribuir e esclarecer o processo (Schuster, 2009).

Ir para o sumário

Com a visão de língua como instrumento a serviço da linguagem e, portanto, com foco no processo, e não mais no produto, os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente os que se encontram na condição de aprendiz, são considerados como agentes, indivíduos completos com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas (Larsen-Freeman, 1998, p.207 apud Barcelos, 2004, p.126).

O cenário do conceito de crenças na Linguística Aplicada com os marcos teóricos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem é apresentado por Barcelos (2004), que afirma que as investigações sobre crenças *têm uma preocupação em desvendar o mundo do aprendiz* e, para tanto, utilizam uma variedade, não apenas de termos (*concepções, representações, cultura de aprendizagem, abordagem de aprender, entre outros*), mas, também, de definições e de procedimentos metodológicos (Barcelos, 2004, p.127). De maneira geral, no entanto, o conceito de crenças envolve *conhecimento intuitivo*, *mitos*, *pressuposições*, ou seja, uma forma de conhecimento de mundo que se constrói de acordo com as interpretações que o aprendiz faz das experiências que vivencia. Uma definição mais atual é proposta pela autora que afirma que as crenças são,

> [...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2006, p.18)

Partindo dessa premissa, o objetivo dessa seção é apresentar alguns estudos sobre crenças que enfocam o aprendiz de língua estrangeira. Nota 23 Para tanto,

Ir para o sumário

passamos a fazer referência a algumas pesquisas sobre o tema. Citamos, também, o artigo de Silva (2007), no qual o autor apresenta um panorama histórico dos estudos realizados no Brasil e no exterior, por meio de uma revisão da literatura na área de Linguística Aplicada, além de sugestões para pesquisas a respeito das crenças e o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Silva (2007), desde 1995, o número de trabalhos *stricto sensu* sobre crenças tem crescido significativamente. Nota 24 Tendo como foco o aprendiz de língua estrangeira, Silva (2007) faz referência a Leffa (1991), que investigou as concepções de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental (5ª série). Os resultados mostram que os alunos já trazem concepções sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas mesmo antes de iniciar o estudo de uma língua estrangeira, o que pode indicar a presença de outros fatores, além da experiência educacional, que influenciam os tipos de crenças e concepções dos alunos sobre a aprendizagem de línguas.

No que se refere às crenças de aprendizes, Nota 25 vale citar também, conforme Silva (2007), o conceito de cultura de aprender que, segundo Almeida Filho (1993), corresponde às maneiras de estudar e de se preparar para usar a língua-alvo consideradas como 'normais' pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, transpostas como tradição, ao longo do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita. Silva (2007), também, menciona a pesquisa de Barcelos (1995) que fez uso do conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos em Letras, o que

Ir para o sumário

possibilitou uma expansão do termo previamente definido por Almeida Filho (1993). A cultura de aprender línguas, de acordo com Barcelos (1995), abarca o "conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas" (Barcelos, 1995, p.40), sendo que esse conhecimento, compatível com a idade e a condição socioeconômica do aprendiz, é baseado na experiência educacional prévia, leituras anteriores, contato com pessoas influentes e, ainda, as maneiras habituais de os aprendizes estudarem e se prepararem para a situação de uso da língua-alvo (Almeida Filho, 1993 apud Silva, 2007).

Vieira-Abrahão (2005) enfoca o processo de mudança das crenças de uma aluna do curso de Letras sobre ensino e aprendizagem do inglês. Por meio de entrevistas, narrativas e observações constantes da prática de ensino da aluna durante sua formação inicial, a autora apresenta o processo de mudanças a partir das diferentes experiências como aprendiz da língua estrangeira. A autora mostra que as crenças da aluna influenciavam sua prática de maneira negativa. No entanto, por meio de estudos teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, principalmente, por meio da reflexão e análise da própria prática docente, constatou-se uma mudança nas crenças da participante. É possível perceber, nessa pesquisa, que as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas podem surgir e se modificar a partir de experiências, reflexões e estudos que compreendem a própria prática, uma vez que as crenças não são unicamente caracterizadas pela experiência como aprendiz. Segundo Vieira-Abrahão (2004), as crenças são também caracterizadas por pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos ao longo das vidas dos aprendizes.

Vale mencionar, também, que os estudos sobre crenças de aprendizes normalmente investigam a relação existente entre as crenças de aprendizes e professores, uma vez que esses se constituem como os principais sujeitos de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nota 26 Nesse sentido, citamos a dissertação de mestrado de Maitino (2007), que teve por objetivo

Ir para o sumário

mapear as crenças inferidas das ações e do discurso de alunos, bem como de uma professora de língua inglesa, inseridos no contexto de ensino médio de uma escola pública. Apesar de, também, enfocar a questão da formação continuada, a pesquisa buscou analisar como a interação das crenças apresentadas tanto pelos alunos como pela professora afeta o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudo almejou, também, fornecer oportunidades para que a professora refletisse não só sobre suas crenças, mas também sobre as de seus alunos. A pesquisa, de natureza etnográfica, analisou, principalmente, as possíveis contribuições das reflexões para o discurso e a prática pedagógica da professora.

Para o estudo das crenças foi adotada uma abordagem contextual, segundo Barcelos (2001), na qual o contexto histórico, político, ideológico, cultural e social é considerado. Como instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a pesquisa utilizou questionários com perguntas abertas, autobiografia dos alunos, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, observação de aulas, sessão de visionamento, sessão de história de vida, diário da pesquisadora, gravação das aulas em áudio e vídeo, gravações das conversas com a professora sobre suas crenças e as de seus alunos.

Segundo Maitino (2007), os dados apontam para algumas convergências entre as crenças inferidas do discurso dos alunos e da professora, sendo que os maiores desencontros aconteceram entre as crenças e expectativas dos alunos e as ações pedagógicas da professora. A autora afirma que o trabalho de formação continuada foi positivo por ter sinalizado mudanças não somente em nível de discurso, mas também nas ações pedagógicas da professora.

Dentre os trabalhos mais recentes, citamos a dissertação de mestrado de Bedran (2008) que investiga a (reconstrução) das crenças entre participantes brasileiras e italianas no contexto Teletandem, Nota 27 que se caracteriza como um ambiente de ensino e aprendizagem de línguas que promove a interação

Ir para o sumário

entre dois falantes nativos (ou competentes) de línguas diferentes que trabalham via internet de forma autônoma e colaborativa para aprenderem a língua um do outro. Vale salientar que, sob o ponto de vista formativo e educacional, o Teletandem oferece, nos *campi* da Unesp, em Assis e em São José do Rio Preto, oportunidade gratuita para que os alunos do curso de Licenciatura em Letras desenvolvam suas habilidades e competências linguísticas em língua estrangeira. Bedran (2008) aponta que a diversidade de crenças trazidas pelas participantes estão relacionadas às experiências vivenciadas nos sistemas de ensino e aprendizagem em culturas diferentes, o que reflete a importância de se considerarem as condições da era pós-método e a necessidade de uma formação que privilegie a reflexão.

O estudo de Schuster (2009) enfoca as crenças de aprendizes iniciantes de espanhol como língua estrangeira a respeito do bom aluno. Com o objetivo de analisar a relação entre as crenças, as experiências prévias e as ações dos aprendizes, questionários e entrevistas foram instrumentos aplicados aos alunos, além de observações dos participantes em sala de aula e notas de campo. Os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa estão baseados no estudo contextual de crenças segundo Barcelos (1999, 2004) e Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), referências importantes por considerarem que as crenças estão em constante construção e reconstrução. Assim, a pesquisa de Schuster (2009) contribui com implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

As contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de línguas mostram a necessidade de os estudos sobre crenças irem *além da simples descrição das crenças*, conforme aponta Barcelos (2001). Segundo a autora, uma investigação contextualizada das crenças é necessária para que seja possível entender como as crenças interatuam com as ações dos aprendizes e que funções elas desempenham nas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 24

Foco no ensino

É bastante comum encontrar, ainda nos dias de hoje, a visão de que se aprende uma língua estrangeira por meio de exercícios de tradução, da análise de estruturas sintáticas, da memorização de regras gramaticais, uma vez que o ensino explícito da gramática parece se sobressair nos contextos de ensino de línguas. Esse cenário parece ter sofrido poucas mudanças ao longo dos anos pois, de acordo com Paiva (2005), muitas das experiências de ensino e aprendizagem privilegiam o estudo sobre a língua e a manipulação de estruturas sintáticas, sendo a língua apenas vista como um sistema de regras e não como um instrumento de comunicação refletindo, muitas vezes, a concepção de ensino e aprendizagem e de língua desses profissionais.

Assim, tornou-se fundamental, na área de Linguística Aplicada, o papel das pesquisas sobre a prática do professor com foco em métodos, abordagens e diferentes habilidades. A literatura sobre o tema proporciona uma visão histórica dos principais métodos de ensino de línguas, revisão importante uma vez que pode fazer com que o professor comece onde os outros pararam, sem necessidade de repetir os erros do passado, conforme afirma Leffa (1988).

Segundo o autor, sem uma visão histórica a evolução se torna impossível e, é relativamente fácil mostrar o caminho percorrido, pois se olha para o co-

nhecido, sendo mais difícil descrever o presente, e mais complexo ainda tentar prever o futuro, na medida em que se procura conhecer o que ainda se desconhece. Esse é o grande desafio de professores: preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã (Leffa, 1999).

Desse modo, essa parte dialoga com a parte 1 pois perpassa pelos conceitos de abordagem, método e metodologia de pesquisa. Sugerimos, ao cursista, que reveja os referidos conceitos, se necessário.

A presente seção apresenta pesquisas que envolvem as competências do professor de língua estrangeira, tema de evidente importância para a área de Linguística Aplicada, buscando trazer exemplos do trabalho que vêm sendo feito nesse escopo. Em seguida, aborda o tema avaliação, também, de grande relevância no cenário educacional.

24.1. Um olhar sobre pesquisas que enfocam as competências do professor de língua estrangeira

É importante enfatizar que, no âmbito de pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada, a abordagem de ensinar dos professores de língua estrangeira é fortemente influenciada por suas competências.

Almeida Filho (2006), referência imprescindível para este tema Nota 28 afirma que as competências desses professores têm sido vistas, como um construto teórico formado por bases de conhecimentos informais, ou o que chamamos de crenças, somadas à capacidade e à decisão sobre como agir em sala de aula. Também não se pode deixar de citar Chomsky (1965), Hymes (1970), Canale (1983) e Almeida Filho (1993) que embasam a noção de competência, dentro

desse construto, como uma capacidade, um embasamento teórico e prático, para que a prática pedagógica seja realizada.

Para que as questões atreladas às competências do professor de língua estrangeira sejam entendidas, é importante mencionar o modelo teórico de Almeida Filho (1993). O modelo abarca cinco competências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas: a competência implícita, a competência teórica, a competência aplicada, a competência profissional e a competência linguístico-comunicativa. Comentamos a seguir, ainda que brevemente, tais competências.

A competência implícita é marcada por suas características intuitivas, ou seja, está baseada nas intuições, crenças e experiências anteriores adquiridas pelo professor durante seu processo de formação. Caracteriza-se ainda como a competência mais básica do professor, sem base teórica e que corresponde à maneira como os professores ensinam a partir de suas crenças. Segundo Basso (2001) e Alvarenga (1999), quanto maior o conhecimento teórico do professor, menos implícito e mais profissional será o seu ensinar (Basso, 2001).

Assim sendo, a competência teórica se refere à busca na literatura da área feita pelo professor sobre aquilo que ele já faz, ou seja, sua prática pedagógica. É necessário que o professor saiba e saiba explicar por meio das teorias como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas (Almeida Filho, 1993).

Já a competência aplicada, ou subcompetência teórica, é a que permite que o professor possa ensinar de acordo com o que sabe conscientemente. Ou seja, essa competência está relacionada à competência teórica e à implícita. Conforme aponta Basso (2001), é a capacidade de usar, transferir, adaptar, construir, criar e recriar teorias, colocar na sua prática de sala de aula o que estudou, buscou, pesquisou para a sua formação, em uma busca pela sustentação teórica para a sua abordagem de ensino, consistindo em um relevante processo de reflexão sobre sua prática.

Ancorada no sentido de responsabilidade que o professor tem de si mesmo, do que representa ser professor, dos seus deveres, da busca pelo estudo e por especializações que o situem profissionalmente, está a competência profissional. Almeida Filho (1993) denomina essa competência como uma das mais nobres, por representar um crescimento gradativo na formação do professor.

Ir para o sumário

Por fim, mas não menos importante, a competência linguístico-comunicativa é aquela voltada para a prática, por meio da qual o professor pode produzir linguagem em situação de uso na comunicação, em amostras de linguagem ou insumo significativos que funcionem como base para que seus alunos possam também produzir competência. Ou seja, a competência linguístico-comunicativa se refere à capacidade de atuar em situações de uso da língua-alvo. Essencial para o bom emprego da consciência de linguagem do professor, a competência linguístico-comunicativa é, segundo Consolo (2006), uma das condições na definição do perfil profissional dos professores de uma língua estrangeira, de maneira que possam cumprir papéis efetivos quando da atuação em sala de aula. Nesse sentido, é importante também mencionar, apesar de não ser o foco específico deste texto, o modelo de Bachman (1990) sobre a "capacidade linguístico-comunicativa", composta por três elementos que interagem entre si: a competência linguística, a competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos.

Feito este preâmbulo teórico, passamos a apresentar alguns trabalhos acadêmicos desenvolvidos a respeito de competências do professor de língua estrangeira. Nota 29 Iniciaremos com a dissertação de mestrado de Kaneko-Marques (2007) a respeito do desenvolvimento de competências de professores por meio de diários dialogados escritos. Na sequência, apresentamos a tese de doutorado de Basso (2001) sobre a construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira em um curso de Letras e finalizamos com alguns estudos presentes na obra *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional,* organizada por Consolo e Teixeira da Silva (2007), que traz uma coletânea de estudos empíricos

que proporcionam reflexões sobre os fatores que integram a construção de competências de professores de língua estrangeira.

A dissertação de mestrado de Kaneko-Marques (2007) enfoca o uso de diários dialogados Nota 30 de aprendizagem para o desenvolvimento das competências de professores de língua inglesa e teve o objetivo de discutir a formação inicial de professores de língua inglesa em um curso de Letras de uma universidade pública. O referido curso sofreu alterações em sua estrutura curricular a partir dos novos referenciais da Educação para a formação de docentes. Com base em tais alterações, e a fim de proporcionar aos alunos o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa por meio das competências profissional, teórica e aplicada, foram incorporadas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas desde os semestres iniciais do curso.

Para a pesquisa, qualitativa, de base etnográfica e com foco na construção dessas competências, Nota 31 foram utilizados diários dialogados de aprendizagem em uma das disciplinas alteradas, nos estágios iniciais do processo formativo visando tanto estimular a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como oferecer uma relação coerente entre teoria e prática condizente com a formação reflexiva. A pesquisa procurou analisar como essa ferramenta poderia atuar na formação de professores de língua estrangeira, de maneira a estimular a prática reflexiva acerca das teorias de ensino e aprendizagem e ainda, favorecer a autonomia dos alunos-professores no que diz respeito à aprendizagem.

Ir para o sumário

Na análise dos dados, foram selecionadas amostras de diários que seguiram alguns critérios de categorização como, por exemplo, os alunos da disciplina que entregaram todos os diários no prazo determinado, proporcionando o diálogo contínuo entre professor e aluno, e, com base no grupo de alunos que entregaram os diários nos prazos previstos, foi feita a classificação de proficiência linguística, em avançado, intermediário e básico. Os critérios tomados para a separação em diferentes níveis de proficiência foram baseados nas avaliações da produção escrita dos alunos nos diários, na produção oral dos alunos durante as interações em sala de aula, conforme fazem parte nas notas de campo da pesquisadora, e os anos de instrução formal para aprendizagem de língua inglesa em contextos escolares, mencionados pelos próprios alunos-professores nos questionários de levantamento de perfil do grupo.

A partir dessa classificação, dois alunos de cada nível, em um total de seis alunos, tiveram os diários selecionados para análise. Kaneko-Marques (2007) justifica a categorização pelo fato de que, em se tratando de um grupo heterogêneo formado por alunos-professores com diferentes contextos educacionais para aprendizagem de língua estrangeira, vários anos de estudos em língua inglesa, e distintas experiências no ensino da língua-alvo e/ou língua materna, suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem seriam representativas e confiáveis. A pesquisadora afirma que a produção dos alunos nos diários foi transcrita integralmente, com os traços linguísticos condizentes com os níveis de proficiência. Os dados foram analisados a partir das respostas obtidas nos diários, partindo do pressuposto de que descreviam as experiências pessoais dos alunos, seja no ensino ou na aprendizagem de língua inglesa, indicando a compreensão acerca das discussões realizadas em sala de aula orientadas pelo professor formador. Ainda por meio dos diários, os alunos deveriam fazer uma autoavaliação de desempenho com relação ao processo de aprendizagem de língua estrangeira. Posteriormente, esses dados foram contrastados com as opiniões apresentadas nos questionários de avaliação do curso sobre como os alunos-professores avaliariam a atividade dos diários de aprendizagem e como estes poderiam auxiliar na compreensão da dimensão teórica na disciplina. Os dados também foram contrastados com as discussões feitas pelos alunos nas avaliações escritas, com o objetivo de buscar elementos que apontassem para

a compreensão das dimensões teóricas tratadas na disciplina e auxiliadas por meio dos diários.

Tomando como exemplo a segunda pergunta de pesquisa – Como as competências teórica e aplicada podem ser desenvolvidas por meio de diários dialogados de aprendizagem na formação inicial de professores de língua inglesa? –, a partir dos resultados obtidos por meio da análise dos diários e dos questionários dos alunos sobre a implementação dessa ferramenta, a autora observou quais competências podem ser desenvolvidas com os diários a fim de propiciar a construção de uma postura profissional, que seja constantemente renovada. Além disso, outros pontos relevantes para sua utilização são expostos, como a iniciação à prática reflexiva sobre a própria aprendizagem e à autoavaliação contínua de desempenho na língua-alvo, apresentando um ciclo constante de aprendizagem, tendo em vista a formação crítica e reflexiva de professores.

A autora afirma que, por meio da investigação, foi possível indicar que o diário dialogado corresponde a um instrumento significativo e relevante para que os alunos deixem de tratar o conteúdo do curso de maneira isolada e passem a relacionar informações procedentes da teoria ao conhecimento prévio apresentado, já que os resultados obtidos pela pesquisa assinalam que os diários auxiliaram na relação da teoria e prática pela retomada de experiências pessoais dos aprendizes de línguas, permitindo maior compreensão das teorias de ensino e aprendizagem. A autora ressalta a relevância de se conservar esse diálogo escrito com os alunos-professores afirmando ser por meio da reflexão e da introspecção exigidas na tarefa dos diários, que alunos-professores podem ser estimulados ao engajamento no pensamento crítico desejável para a busca do crescimento profissional contínuo, sendo imprescindível que a formação desse profissional proporcione ocasiões para a construção de competências de forma a aprimorar a qualidade e a potencialidade do seu trabalho nos mais diversos contextos educacionais.

Ir para o sumário

A tese de Basso (2001) teve por objetivo compor, discutir e analisar o perfil do profissional de Letras, Nota 32 traçado a partir de pesquisas com os ingressantes do referido curso, com o aluno-professor concluindo o último ano, e também com o professor em serviço na rede pública. Os dados foram confrontados com as necessidades apresentadas pelo próprio professor no momento de sua prática pedagógica, e com os resultados da aplicação de um teste de língua inglesa (TET – Test for English Teachers) aos participantes do estudo.

A pesquisa, de base qualitativa e cunho interpretativo, utilizou alguns dados quantitativos provenientes de questionários a fim de ilustrar e apresentar novas possibilidades de comparação. Instrumentos qualitativos como observação, diários reflexivos e entrevistas também foram utilizados. Os resultados revelaram que o período de graduação tem colaborado muito pouco para melhorar as competências em língua estrangeira do futuro professor. Ou seja, os concluintes do curso de Letras investigado deixam a universidade com resultados pouco acima dos obtidos pelos alunos ingressantes, e muito próximos aos dos que já atuam na rede pública.

Dentre as maiores dificuldades mapeadas, a pesquisadora ressalta que estão centralizadas na capacidade de uso da nova língua e à falta de equacionamento entre prática de sala de aula e a teoria vista no curso, dificuldades que estão relacionadas à questão das competências do professor de língua estrangeira. Os alunos atribuem os problemas encontrados a fatores como a direção ou o departamento do curso de Letras, ao quadro não qualificado de docentes que atuam no curso e aos próprios alunos, que não apresentam um comprometimento com sua formação.

Ir para o sumário

Atrelados à fundamentação teórica advinda de estudos e pesquisas em áreas como a Linguística Aplicada, a Sociolinguística, a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Cognitiva, a Psicolinguística e a Linguística, os dados levaram à hipótese de uma equação de competências, formada por duas macrocompetências – a competência discursiva e a competência profissional. Segundo Basso (2001), as competências discursiva e profissional, se buscadas, parecem oferecer um potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e profissional dos (futuros) professores de língua estrangeira, levando-os a um desenvolvimento efetivo no momento do exercício da profissão. O estudo busca, ainda, alternativas que tentam minimizar a desigualdade entre o que se faz e o que se diz fazer durante a graduação em Letras, ou seja, conforme o título da tese, entre o real e o ideal, visando a construção do profissional e do educador que a sociedade necessita e almeja, por meio de propostas de mudanças nos eixos fundamentais apontados na pesquisa: universidade, departamento, coordenação, professores-formadores do curso e os alunos.

No livro *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional,* que tem Consolo e Teixeira da Silva (2007) como organizadores, os artigos enfocam diversos aspectos da competência de professores de língua estrangeira. Os estudos tratam sobre a competência linguístico-comunicativa do professor de línguas, sua competência teórico-prática, a relação teoria e prática, a construção de competências no curso de Letras e na formação continuada e sua competência profissional com base em estudos empíricos. Conforme apontado na introdução da obra, as competências do professor se caracterizam como um tema bastante amplo e, portanto, não é tratado em toda sua dimensão. O objetivo da coletânea é apresentar as especificidades dos estudos de mestrado e projetos de pesquisa desenvolvidos nos últimos anos.

Citamos, por exemplo, Camargo (2007), que traz uma discussão a respeito da formação do professor de línguas com foco na dicotomia entre a competência explícita para o ensino e a competência implícita do professor, contrastadas com a realidade da sala de aula. A autora propõe uma estruturação na formação do professor com base em teorias e práticas, motivando a reflexão, o autoconhecimento e a busca pela autonomia.

Ir para o sumário

Com foco na competência gramatical (Pinto, 2007) e na competência lexical (Rodrigues, 2007), os autores apresentam dados relacionados à competência de uso, nestes casos, voltada para a oralidade. Outro estudo sobre o tema que merece destaque na referida obra é o de Ibrahim (2007), que retoma as bases teóricas sobre as competências do professor de línguas, com ênfase na competência oral. O estudo aborda questões de proficiência oral e estilos discursivos de duas professoras de inglês no Brasil, sendo uma delas falante nativa e a outra, não nativa. Os resultados apontam para o fato de que a proficiência pouco afeta as falas e o discurso em sala de aula em contraste com os estilos distintos de cada uma das profissionais.

Por fim, é importante mencionar que as competências do professor de línguas podem ser observadas não só em contextos presenciais, mas também em contextos virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, vale mencionar Cintra (2004), que investigou a competência do professor para a tecnologia. Foram analisadas interações orais (aluno-aluno e aluno-professora) em aulas de língua inglesa em um laboratório de multimídia, por meio do jogo *The Sims* e páginas da internet, para o desenvolvimento de tarefas comunicativas orais.

Classificada como de cunho etnográfico, a pesquisa apresenta uma preocupação com a interação, e merece destaque por utilizar computadores para o ensino aprendizagem de língua inglesa com alunos "semiletrados" eletronicamente.

A análise dos dados é basicamente qualitativa, mas apresenta algumas análises quantitativas. Os dados, coletados por meio de gravações em áudio e vídeo, correspondem aos momentos de interações orais entre aluno-aluno e aluno-professora. Outros dados são advindos de registros em diários reflexivos, questionários, entrevistas e um relatório final de pesquisa de outra pesquisadora, que observou as aulas.

Foi realizada a triangulação dos dados, e ressalta-se que os alunos desenvolveram habilidades no letramento eletrônico por meio da construção de andaimes, ou seja, baseada nos parceiros mais experientes durante as interações, além de alguns fatores que interferiram nas interações aluno-aluno, tais como: as atividades desenvolvidas, os temas propostos, as especificidades de cada material (jogo e páginas da internet), o papel desempenhado pela professora-

-pesquisadora no laboratório de multimídia e o semiletramento eletrônico da maioria dos alunos.

Para finalizar esta seção, citamos ainda o artigo de Silva para o Teletandem News sobre as competências do professor de línguas contemporâneo, em que o autor enfatiza o tema em relação aos contextos de aprendizagem presencial e virtual.

O artigo visa apresentar e discutir as competências almejadas para um profissional de línguas e enfoca as competências com o objetivo de contribuir para que o professor de línguas possa atuar efetivamente, seja no âmbito presencial quanto no virtual. O autor cita Rojo (2005), que afirma que o professor precisaria ser preparado a aprender, pensar práticas docentes e planejar transformações com o uso da tecnologia. Para tanto, os cursos de formação de professores necessitariam oferecer subsídios teóricos e práticos para que os (futuros) professores de línguas comecem um processo de experiência em uma cultura escolar digital, que, segundo Rojo (2005) envolve a adoção de novas ferramentas de comunicação, a concordância com objetivos comuns de interação em contexto digital, a colaboração à distância com os pares, a entrada em uma cultura de curiosidade e experimentação e por fim, a atribuição de novas imagens para si, seus pares e seus professores e para a própria educação.

Considerando o desenvolvimento e acesso às tecnologias de comunicação mediada pelos computadores, Silva cita Telles (2006, p.6-7), o qual menciona que não é aceitável a questão de alunos e professores brasileiros ainda sujeitos às pedagogias arcaicas de ensino de línguas estrangeiras, baseadas simplesmente na gramática, na tradução e na leitura. Do mesmo modo, Telles (2006) aponta não ser mais possível apoiar a formação de professores de línguas estrangeiras à pedagogia de lousa, papel, lápis e de uma formação profissional baseada no estruturalismo e nas práticas de ensino de idiomas estrangeiros realizadas em laboratórios de línguas também arcaicos, mas que ainda se fazem presentes em muitos cursos de Letras. Para o autor, é necessário que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como nos cursos de formação inicial de professores de línguas, presenciais e/ou virtuais estejam ligados à contemporaneidade, o que apenas parece plausível se os cursos de formação inicial e continuada incorporarem os paradigmas da prática crítico-reflexiva, ancorada

nas teorias de gêneros, e alinhada nos pressupostos do letramento digital. Se implementados, o professor poderá apresentar preparo teórico e metodológico para ensinar uma língua estrangeira na atualidade e terá desenvolvido as competências discursiva, profissional, além de uma competência multimodal que, segundo Silva (2006), abrange, dentre outros aspectos, a necessidade de o professor saber quais seriam os gêneros que poderiam ser utilizados em sua sala de aula e saber adequá-los com eficiência nesta área pedagógica às múltiplas linguagens da contemporaneidade.

Esta seção enfocou alguns estudos que buscam analisar a questão da competência do professor de língua estrangeira.

Vamos refletir?

Retomando o modelo teórico de competências apresentado por Almeida Filho (1993), reflita acerca da afirmação de que a abordagem de ensinar dos professores de Língua Estrangeira é fortemente influenciada por suas competências.

Ir para o sumário

24.2. Avaliação: teoria e prática em contextos de ensino e aprendizagem

Vamos refletir?

Para McNamara (2000), a avaliação é considerada uma característica universal da vida social. Elenque situações e locais nos quais o ato de avaliar ocorre.

O ato de avaliar é próprio da vida em sociedade, ação que está presente no ambiente escolar, no trabalho, nos esportes. Conforme afirma McNamara (2000), a avaliação é uma característica universal da vida social. É por meio de procedimentos avaliativos que muitos indivíduos têm seus valores pessoais orientados e se empenham a mudar. A aprendizagem de qualquer assunto também apresenta a necessidade da avaliação neste processo para que seja possível provar ou testar as capacidades individuais.

Entretanto, segundo Baffi-Bonvino (2007), mesmo sendo a avaliação algo corriqueiro, não é raro que muitos indivíduos se sintam acuados quando percebem que estão sendo avaliados. Essa situação se agrava ainda mais no que concerne à avaliação do processo de aprendizagem na educação formal, em qualquer contexto ou domínio do conhecimento. Se a avaliação soa, muitas vezes, como uma ameaça para os alunos, para pesquisadores da avaliação, o termo gera uma série de questionamentos, como por exemplo, o que é avaliação e por que avaliar.

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, pesquisadores têm a preocupação com o conceito do termo *avaliação*, o que suscita um grande número de conceitos que é proporcional à variedade das concepções pedagógicas assumidas. Considerando-se as várias definições atribuídas à avaliação, Romão (2001) afirma que algumas refletem posturas classificatórias (Bradfield; Moredock, 1963 apud Romão, 2001), tradicionais (Haydt, 1998 apud Romão, 2001).

Ir para o sumário

Outras, voltam-se para uma visão diagnóstica (Sousa, 1993 apud Romão, 2001); e algumas definições se preocupam com a validade e a eficiência (Sant'Anna, 1995 apud Romão, 2001).

A avaliação tradicional, por exemplo, considera testes como eventos isolados, e que não se atrelam às pessoas, sociedade, motivos, intenções, usos, impactos, efeitos e consequências, conforme aponta Shohamy (2001). Para Luckesi (1995, p.57), a avaliação é vista como um *juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão.*

Desde a origem da educação, os estudiosos da área de avaliação têm se preocupado em estabelecer críticas e paralelismos entre a ação avaliativa e as diversas manifestações pedagógicas, conforme coloca Hoffmann (1997), deixando de lado perspectivas reais para o educador que deseja exercer a avaliação em prol da educação e causando contradições entre o dizer e o fazer dos envolvidos no processo avaliativo. Ou seja, há, segundo Hoffmann (1997, p.12),

> [...] a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória (sic) de vida como aluno e professor.

Do mesmo modo, Romão (2001) afirma que várias concepções de avaliação surgem por conta de um descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação e a difícil realidade das escolas. Hoffmann (1997) aponta para a questão de que professores e alunos relacionam o termo *avaliação* a diferentes significados, como, por exemplo, prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação, o que se relaciona geralmente aos elementos que constituem a prática avaliativa tradicional. Já Scaramucci (1999; 2000), afirma que a avaliação é parte da tarefa de ensinar.

Toda prática avaliativa é guiada pela: (a) definição de metas/propósitos; (b) identificação e coleta de informações relevantes; (c) análise e interpretação dessas informações; e (d) tomada de decisões (Genesee, 2001 apud Cavalari, 2009). Em contextos de ensino de língua estrangeira, a avaliação da aprendizagem de línguas se diferencia principalmente no que diz respeito a seu propósito

(Baffi-Bonvino, 2010). No entanto, a área de avaliação da aprendizagem de línguas se refere, principalmente, à prática e ao estudo de se avaliar a proficiência de um indivíduo que usa uma determinada língua. Segundo Baffi-Bonvino (2010), a avaliação de proficiência tem se desenvolvido no cenário nacional a partir dos estudos de Scaramucci (1999-2000, 2006) Nota 33.

Muitas pesquisas têm como objeto de estudo os exames de proficiência, tanto com foco na integração de habilidades, como em cada uma das habilidades. No que tange à proficiência oral, Baffi-Bonvino (2010) afirma que pesquisadores envolvidos na formação de professores têm interesse na proficiência oral necessária para que professores de inglês como língua estrangeira possam atuar em suas aulas utilizando a referida língua. Tal interesse, segundo a autora, deve-se ao grande número de professores não nativos que se inserem ou já atuam no mercado de trabalho brasileiro. Por isso, pesquisas na área (Martins, 2003, 2005; Consolo, 2005, 2006, 2007, 2008; Consolo et al., 2008; Consolo; Teixeira da Silva, 2007) enfocam esse tipo de avaliação por conta da necessidade de uma (re)definição da proficiência oral desses profissionais.

Assim sendo, as pesquisas na área de avaliação de línguas podem apresentar diferentes focos. Há as que enfocam crenças sobre avaliação, como a dissertação de mestrado de Belam (2004) e a tese de doutorado de Barata (2006). Belam (2004) pesquisou sobre a interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua inglesa e de seus alunos em um curso de Letras de uma universidade particular. Já Barata (2006) Nota 34 traz um estudo de caso a respeito de crenças sobre avaliação em língua inglesa a partir das metáforas observadas no discurso de professores em formação. Citamos, também, a pesquisa sobre a questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de

letramentos de Duboc (2007). Nota 35 No contexto virtual, mencionamos o estudo de Mesquita (2008) e o de Cavalari (2009) e, para finalizar, pesquisas sobre avaliação de proficiência, como a de Anchieta (2010) e a de Baffi-Bonvino (2010).

O objetivo geral da pesquisa de Belam (2004) é analisar como a cultura de avaliar de uma professora de inglês como língua estrangeira interage com a cultura de avaliar de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular. A pesquisa, de natureza etnográfica, teve como objetivos específicos: (a) analisar os princípios da avaliação qualitativa e sua importância como elemento orientador do processo de ensino e aprendizagem; (b) analisar os conceitos de cultura de ensinar, cultura de aprender e cultura de avaliar; (c) caracterizar a cultura de avaliar da professora participante; (d) caracterizar a cultura de avaliar dos alunos participantes; e (e) contribuir para as áreas de avaliação e formação de professores.

O estudo de Belam (2004, p.4) apresenta, assim, três perguntas de pesquisa:

> (1) Como se configura, no discurso e na prática da sala de aula, a cultura de avaliar da professora participante?
>
> (2) Como se configura, no discurso e nas ações de sala de aula, a cultura de avaliar dos alunos participantes?
>
> (3) Como se constrói, na prática, a interação entre as culturas de avaliar da professora e dos alunos participantes?
>
> No que concerne à pergunta 3, duas subperguntas foram propostas:
>
> a) Há congruência entre as concepções e crenças relativas à avaliação, trazidas pela professora e pelos alunos?

Ir para o sumário

b) Há concordância e/ou negociação quanto às ações implementadas e aos instrumentos utilizados na avaliação do processo de ensino/aprendizagem?

A investigação, de natureza qualitativa, apresenta ainda dados quantitativos importantes para a definição do perfil dos alunos participantes e, sobretudo, para a caracterização da cultura de aprender e avaliar dos participantes. Foram utilizados vários instrumentos de coleta de dados. Um questionário foi respondido pela professora e pelos alunos participantes, tendo em vista coletar dados pessoais e informações sobre a trajetória educacional e profissional dos mesmos. Também foram realizadas observações de aulas gravadas em áudio, com anotações de campo, em seguida, elaboradas na forma de diários, para verificar como se dava o processo de ensino e aprendizagem e, também, a avaliação. Além disso, foram realizadas sessões de histórias de vida, gravadas em áudio, com a professora e os alunos, para o levantamento de dados sobre concepções, pensamentos, atitudes e crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem, em geral, e à avaliação.

As conclusões da autora são positivas acerca das crenças, da prática avaliativa da professora, e sua interação com as crenças e ações dos alunos. No entanto, as conclusões da pesquisa revelam que a prática da professora pode ter recebido influências de sua experiência classificatória de avaliação. O sistema de crenças dos alunos a respeito do processo de ensino e aprendizagem e da avaliação, advindo de experiência anterior, tradicionalmente centrada no professor, pode também justificar uma cultura de avaliar mais voltada para a classificação. Por outro lado, os alunos que já tinham os princípios da avaliação qualitativa em seu discurso e suas ações, podem ter recebido influência, além da prática da professora, de sua experiência no magistério, que trata mais diretamente das questões voltadas ao ensino e aprendizagem. Os participantes apresentam uma reação positiva à análise realizada, e declaram que, de alguma forma, obtiveram um enriquecimento em seu processo de reflexão e seu conhecimento acerca da avaliação.

Barata (2006), em um estudo de caso, investiga as crenças sobre avaliação nos discursos de quatro professoras de língua inglesa no contexto de formação inicial em uma universidade pública do interior de Minas Gerais. As crenças são

Ir para o sumário

reveladas a partir da análise das metáforas que as professoras utilizam no relato de suas experiências com avaliação em duas narrativas pessoais escritas, uma como alunas-avaliadas e outra como professoras avaliadoras durante o estágio da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Barata (2006) considera que as metáforas expressam a maneira como as alunas-professoras interpretam suas experiências anteriores com avaliação, e assim, analisa a influência dessas experiências nas crenças sobre avaliar. Além disso, analisa como as crenças se evidenciam nas ações práticas durante as aulas ministradas nos estágios da Prática de Ensino. Os resultados revelam uma analogia nas crenças tanto no contexto de experiências como alunas-avaliadas quanto no contexto de vivências como professoras-avaliadoras.

As crenças foram categorizadas como representantes de dois modelos – o Modelo de Avaliação Experienciado e o Modelo de Avaliação Idealizado. O primeiro diz respeito às crenças advindas de experiências com avaliação em língua inglesa e foi constatado nas ações práticas das professoras. O segundo, decorre da reflexão sobre essas experiências e indicam o que a avaliação poderia ser, manifestada no discurso das participantes. Os resultados apontam para uma relação estreita entre as experiências, crenças e ações, permitindo compreender o pensamento do professor em formação inicial sobre a avaliação da aprendizagem. O estudo também oferece contribuições metodológicas para a área de pesquisas sobre crenças por utilizar a análise de metáforas na interpretação das experiências que são subjacentes às crenças sobre avaliar.

A pesquisa de Duboc (2007) enfoca as concepções e práticas referentes à avaliação da aprendizagem de língua inglesa em comunidades do Ensino Fundamental. A análise dos registros do estudo inicia uma discussão sobre o tema segundo a perspectiva das teorias de letramentos predominantes nas últimas décadas. A investigação, qualitativa-interpretativa de caráter etnográfico, tem as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como se caracteriza hoje a avaliação da aprendizagem nas aulas de inglês em algumas comunidades do Ensino Fundamental? 2) Como pensar a concepção de avaliação da aprendizagem de línguas sob a perspectiva dos novos estudos de letramento?

Com base nas observações de aulas, entrevistas com as professoras e análise dos documentos, foi identificada a recorrência de uma concepção de

avaliação regulada no paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidenciados foram a avaliação como sinônimo de mensuração, a ênfase ao ensino de conteúdos objetivos e estáveis e, ainda, a prioridade do uso de provas escritas. Tais evidências não ocorreram de modo linear e homogêneo, uma vez que as narrativas e práticas pedagógicas dos participantes mostraram-se descontínuas e contraditórias, segundo a autora. Duboc (2007) afirma ter sido possível identificar concepções estruturalistas de língua seguidas de uma prática avaliativa formativa e concepções progressistas de ensino juntamente com uma concepção convencional de avaliação. No que concerne à discussão da avaliação de línguas perante as transformações epistemológicas apontadas por estudos de letramento, a pesquisa conclui que sua reconceituação necessita envolver elementos, até então, negligenciados pela concepção convencional de educação. Tal reconceituação aponta para a necessidade de ampliação de conhecimento por meio de pesquisas acadêmicas.

No que concerne à avaliação em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, cabe citar duas pesquisas, uma de mestrado (Mesquita, 2008) e outra de doutorado (Cavalari, 2009).

A dissertação de Mesquita (2008) é parte do projeto Teletandem Brasil e investiga, também, as crenças sobre avaliação de uma interagente brasileira e uma mediadora, e como essas interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem à distância. A pesquisa tem como referencial teórico estudos sobre: crenças de ensino e aprendizagem e avaliação; avaliação no processo de ensino e aprendizagem; concepções e visões do erro no ensino de línguas; e ainda tecnologia aplicada ao ensino. A investigação se caracteriza como um estudo de caso de caráter qualitativo e de natureza etnográfica. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, gravações em *chats* das interações, gravações em áudio das mediações, autobiografia dos participantes, e também diários das interações e das mediações.

Para a análise dos dados, foi feita a triangulação dos registros coletados. Essa análise revelou que a interagente, quando no papel de professora, preocupava-se com a comunicação e não com a correção dos erros, apresentando assim, uma concepção de avaliação mais próxima dos princípios da avaliação mediadora. Contudo, como aluna, embora a mediadora tenha tentado demonstrar

que cometer erros era algo natural no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a interagente manteve-se preocupada em não cometer erros linguísticos e em obter algum tipo de *feedback* por parte de seu par norte-americano, apresentando uma concepção de avaliação semelhante aos moldes de uma avaliação tradicional. Já a mediadora, por ter uma base teórica consistente e uma maior experiência de ensino através da prática em vários contextos com diferentes tipos de alunos, apresentou uma preocupação centrada na comunicação, ou seja, próxima da avaliação mediadora. Com relação à interação das crenças das participantes, o estudo aponta reflexos da ação da professora mediadora no comportamento da interagente brasileira durante as interações, enquanto ela desempenhava o papel de professora, o que sugeriu uma instabilidade em relação à sua crença de aprendizagem.

A tese de Cavalari (2009), também em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, caracteriza-se como um estudo de caso e enfoca o processo autoavaliativo de tandem à distância, e é parte do projeto Teletandem Brasil. A pesquisa investiga a autoavaliação em relação às peculiaridades da comunicação no ambiente *chat* e envolve a caracterização da linguagem do *chat* no teletandem e dos objetivos de aprendizagem e dos critérios e parâmetros de avaliação sob o ponto de vista de uma brasileira, aprendiz de inglês como língua estrangeira, formanda em um curso de Licenciatura em Letras. Com instrumentos como questionário, entrevista, registros de interações via *chat*, de reuniões de mediação e de e-mails, bem como a confecção de diários reflexivos, foram obtidos dados que revelaram que a linguagem do *chat* apresenta características específicas no ambiente do teletandem e refletem a posição enunciativa em que a participante brasileira se coloca. Essas características têm implicações para o processo autoavaliativo, já que o registro escrito favorece a revisão linguística com foco na forma. Observou-se, ainda, que a participante estabelece parâmetros altos para a avaliação do próprio desempenho, bem como critérios afetivos, linguístico-comunicativos, e com base na presença ou ausência de *feedback* para a avaliação de sua atuação no teletandem.

As pesquisas desenvolvidas na área de avaliação de proficiência oral visam estabelecer análises sobre as características da produção oral de candidatos a testes orais, podendo discutir elementos morfossintáticos (Almeida,

Ir para o sumário

2009),Nota 36 lexicais (Baffi-Bonvino, 2001, 2010), entre outros aspectos. O foco nesses componentes, em especial, deve-se ao fato de ser descrito na literatura que os elementos lexicais e morfossintáticos são responsáveis por grande parte da proficiência geral (Rimmer, 2006; McNamara, 1990).

Anchieta (2010), por exemplo, discute diferentes tipos de exames de proficiência internacionais que classificam quantitativamente a proficiência de seus examinados, como, por exemplo, o TOEFL (Test of English as a Foreign Language) e o FCE (First Certificate in English). A proposta do estudo é a de apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Unesp, campus de São José do Rio Preto, em que foi realizado um levantamento de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. Com isso, a pesquisa busca contribuir para a elaboração de um exame de proficiência em língua estrangeira, denominado EPPLE Nota 37 (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira). Além dos testes de proficiência analisados no trabalho, questionários aplicados a professores dos cursos de Licenciatura em Letras, de várias localidades do Brasil compõem também os dados analisados. Os questionários apontam algumas das crenças desses profissionais sobre avaliação e suas diferentes visões a respeito dos testes de proficiência em língua estrangeira e suas possíveis repercussões. A análise verifica e agrupa algumas características dos exames escolhidos que, possivelmente, servirão de base para o aprimoramento do EPPLE. Algumas sugestões são elencadas e se destacam aquelas específicas à aplicação de testes em ambientes eletrônicos. A pesquisa ainda apresenta uma análise das opiniões dos participantes sobre os possíveis efeitos retroativos que exames e testes de proficiência em língua estrangeira acarretam a seus candidatos, e aponta que os respondentes apresentam opiniões bastante heterogêneas sobre os exames e testes de proficiência,

principalmente quando questionados a respeito de pontos específicos sobre o assunto, como é o caso da avaliação oral em testes eletrônicos.

Baffi-Bonvino (2010), em sua tese de doutorado, analisa a competência lexical na produção oral em inglês como língua estrangeira de formandos em Letras, tanto em sala de aula como em situações de avaliação. Por meio de instrumentos de avaliação da proficiência oral, um panorama da proficiência oral desses futuros professores é oferecido, com foco no vocabulário. A pesquisa parte do pressuposto de que a avaliação de línguas, no domínio da proficiência oral, tem sido amplamente discutida na literatura internacional de Linguística Aplicada, e por isso envolve questões sobre a proficiência necessária para professores de inglês como língua estrangeira, ingressantes no mercado de trabalho no contexto de ensino e aprendizagem de LE no Brasil. Desse modo, a competência lexical foi analisada por meio de simulados do teste oral do FCE e do teste oral do IELTS (International English Language Testing System). Além dos simulados dos testes consagrados, os participantes se submeteram a outro teste oral (Tepoli; Consolo, 2004), um teste piloto para um projeto de pesquisa maior sobre a avaliação da proficiência oral de formandos de vários cursos de Letras no Brasil.

A pesquisa de Baffi-Bonvino (2010) é de caráter interpretativista e faz uso de procedimentos qualitativos como, por exemplo, entrevistas individuais, questionários a fim de mapear as expectativas e as percepções dos alunos, examinadores e do professor da disciplina. Procedimentos quantitativos também foram desenvolvidos tanto com o auxílio do programa Range (Victoria University of Wellington), que conta e categoriza o vocabulário, como um tratamento estatístico dos dados. Os resultados apontam para uma melhora na competência lexical durante a produção oral em um segundo momento de aplicação de testes orais, e semelhanças entre os níveis de proficiência foram observadas quando os resultados dos instrumentos de avaliação foram comparados. A pesquisa ainda objetivou contribuir para a validação dos descritores de vocabulário do teste Tepoli, por meio de uma proposta de critérios mais objetivos para a avaliação de proficiência lexical.

Ir para o sumário

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 25

Foco na formação

Neste capítulo, as leituras abordam as crenças referentes ao processo de formação e o impacto da formação pré-serviço e continuada.

No primeiro tópico, partimos do pressuposto de que as opiniões de aprendizes e professores devam ser consideradas e que a leitura das experiências reflete na construção das práticas pedagógicas. Retomamos as várias denominações para o termo crenças e suas definições segundo as áreas de estudo.

Em seguida, no tópico 2, destacamos o crescimento dos estudos que abarcam a formação pré-serviço e a formação continuada. Estudos esses que têm demonstrado relevância para o ensino/aprendizagem de línguas a partir da constatação de que o domínio de regras e técnicas deve compartilhar espaço com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

25.1 Crenças no processo de formação

Sabe-se que as crenças perpassam o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, conforme já apresentado nesta parte do livro, é importante considerar as opiniões apresentadas pelos envolvidos na pesquisa. Barcelos (2001) afirma que o entendimento do conceito de crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas é válido pela possibilidade de indicar o que o aprendiz espera desse processo e o que o professor de língua estrangeira espera desse aluno.

Ir para o sumário

No que concerne aos contextos de formação de professores, é comum notar a presença de crenças resultantes das experiências na universidade. Tais crenças não são apenas caracterizadas pela experiência universitária, mas apresentam, também, segundo afirma Vieira-Abrahão (2004), pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos pelos indivíduos ao longo de suas vidas. Segundo a autora, cada um dos envolvidos no processo de formação faz uma leitura particular das experiências, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica.

Convém lembrar que existem várias denominações para o termo crenças, e diversas definições específicas para diferentes áreas de estudo. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, vale destacar as concepções de Scheib (1970), de que crenças são ficções criadas para explicar o comportamento. Para Barcelos (2006) as crenças correspondem a uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo. As crenças são coconstruídas nas experiências e resultam de um processo interativo de interpretação e (re)significação, sendo sociais, individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.

No que concerne à formação inicial, Nota 38 no caso dos cursos de Letras, o aluno-professor traz para o curso sua experiência como aprendiz, além de suas outras experiências de vida. Contudo, poucos são os que têm a oportunidade de buscar uma explicitação das crenças, dos conhecimentos e dos pressupostos acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira com a qual vão trabalhar (Vieira-Abrahão, 2004). Ao lado de suas crenças, aprendizes e professores apresentam, também, suas expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Desse modo, as expectativas podem ser consideradas como sendo um subtipo de crença relacionado à percepção da possibilidade de atingir os objetivos no futuro imediato (Scheib, 1970).

Ir para o sumário

Pode-se inferir que as expectativas são crenças relacionadas ao futuro, pois para regular sua autodefinição, o sujeito se compara a outros e cria expectativas sobre futuros sucessos ou falhas. A concepção de expectativas como um subtipo de crença se constitui como fator importante para estudos a respeito da formação de professores, uma vez que é comum encontrar opiniões dos alunos-formandos direcionadas à sua prática futura. Ou seja, é comum notar que uma das expectativas recorrentes em contextos de formação é a de que haveria o domínio completo da língua, sem dificuldades, transformada posteriormente em uma consciência sobre as possibilidades e os limites da aprendizagem.

Borg (2006), em seu trabalho sobre cognição de professores de línguas, afirma que os estudos sobre crenças valorizam o que o participante de um contexto de ensino e aprendizagem *pensa, sabe, acredita e faz*. Se considerarmos o conceito de conhecimento metacognitivo como uma *porção especializada do conhecimento que constitui aquilo que o aprendiz sabe sobre a aprendizagem,* percebemos traços em comum entre os dois conceitos no que concerne à noção de que o aprendiz e o professor constroem conhecimentos próprios sobre os processos envolvidos no ensino e aprendizagem.

As crenças vêm sendo caracterizadas sob uma perspectiva contextual em estudos mais recentes (Pajares, 1992; Barcelos, 2001, 2004, 2007; Bedran, 2008; entre outros). Conforme afirma Barcelos (2001, p.85), *as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças*. É possível identificar o caráter dinâmico e interativo das crenças que só pode ser compreendido em relação a um determinado contexto, um determinado momento da vida de um aprendiz ou de um grupo de aprendizes.

As crenças não correspondem apenas a um conceito cognitivo, mas também social, por surgirem de experiências, da interação com o contexto e da capacidade de refletir e pensar sobre o que cerca os indivíduos, segundo Barcelos (2004). Em pesquisas sobre crenças, portanto, é importante não julgar sua eficiência em uma determinada situação de ensino-aprendizagem, mas sim,

procurar compreender como as crenças interagem com a complexidade do contexto onde o indivíduo se insere Nota 39.

Cabe citar a obra organizada por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), intitulada *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores,* coletânea que reúne trabalhos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. O livro está dividido em duas partes, sendo que a primeira traz estudos que têm como foco crenças do professor em formação inicial e em serviço Nota 40. A segunda parte apresenta trabalhos que problematizam a relação entre crenças de alunos e professores, crenças e ações e os fatores contextuais que podem interferir na implementação das crenças.

Citamos, também, a pesquisa de mestrado de Luvizari (2007), que apresenta um estudo colaborativo das crenças de uma professora da rede pública e de seus alunos ao longo de um projeto de formação reflexiva de professores de língua inglesa em serviço. O projeto era composto por duas docentes da Unesp que atuaram como coordenadoras, duas professoras de inglês da escola pública, duas discentes de pós-graduação em Estudos Linguísticos, duas discentes de um curso de graduação em Letras como participantes do projeto. O grupo se envolveu em atividade de pesquisa-ação colaborativa a fim de investigar a prática de ensino de inglês na escola pública.

O foco do estudo de Luvizari (2007) incidiu sobre uma das professoras da escola pública cujas crenças sobre o contexto foram investigadas, bem como se o trabalho colaborativo influenciou ou não as crenças e a prática da professora participante. Como implicações do trabalho colaborativo, verificou-se que as crenças foram reforçadas e as modificações pouco significativas na prática de ensino da docente participante. Os resultados parecem estar relacionados à

força da experiência como aprendiz de língua inglesa e como docente de LE por longo período, experiências que parecem ter sido mais significativas que aquelas vivenciadas durante a iniciativa de formação continuada. A autora aponta que, além disso, os dados parecem estar relacionados, também, à atribuição de crenças aos aprendizes com quem trabalha, justificando, assim, a própria prática sobre a qual encerra questionamentos e novos desafios.

A tese de doutorado de Sturm (2007) teve como foco investigativo as crenças de dois professores de inglês como LE em serviço, estabelecendo uma relação entre as crenças e a consciência crítica e a capacidade reflexiva. A pesquisa teve como objetivo principal o de evidenciar, descrever e caracterizar as crenças de profissionais em processo de formação continuada. A pesquisa, um estudo de caso qualitativo interpretativista com enfoque sócio-histórico, buscou evidenciar e descrever as crenças das participantes, o que possibilitou a compreensão da maneira de refletir e das ações pedagógicas das profissionais participantes. Os resultados apontam que as crenças se caracterizam como individuais, porém são passíveis de transformações, condicionadas ao contexto sociocultural dos indivíduos, e assim, caracterizadas dinâmicas e sociais.

Em ambiente virtual, cabe citar Mesquita (2008) que investiga a relação entre crenças e avaliação no contexto Teletandem, Nota 41 com o objetivo de identificar as crenças sobre avaliação da interagente brasileira e de sua professora-mediadora e a relação dessas crenças com o processo de ensino e aprendizagem no referido contexto. O autor destaca o papel fundamental das crenças na prática avaliativa das participantes e afirma que as crenças da interagente brasileira, uma aprendiz de inglês como língua estrangeira e formanda em um curso de Letras, variam nos momentos da interação no papel de aprendiz e no papel de ensinante, o que pode indicar um processo de transformação das crenças durante o processo de formação.

Uma vez que os professores trazem suas crenças para seus cursos de formação e para suas salas de aula, bem como seus pressupostos, valores,

conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de suas vidas, segundo Vieira-Abrahão (2004), é importante que se ofereçam oportunidades para que os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas possam tomar conhecimento de suas crenças e refletir não somente sobre a teoria mas também sobre sua prática de sala de aula a fim de que possa se tornar um profissional mais crítico e autônomo.

Vamos refletir?

A partir da leitura realizada, elenque definições e características concernentes ao termo "crenças".

25.2. O impacto da formação pré-serviço e da formação continuada

Reflita sobre sua formação enfocando dois momentos distintos, a formação pré-serviço e a formação continuada.

Você consegue elencar adjetivos/ações que descrevam os momentos supracitados?

É possível perceber mudanças em sua postura e em sua prática pedagógica?

As pesquisas na área de formação de professores desenvolvidas recentemente no Brasil têm a preocupação de construir um referencial teórico sobre

Ir para o sumário

formação que considere as demandas do contexto social brasileiro, como pontua Baffi-Bonvino (2007). A visão do professor como alguém que apenas implementa ideias de outros não é mais aceita, uma vez que deva ser visto como profissional dotado de autonomia para tomar decisões (Gimenez, 2004). Consequentemente, os estudos sobre formação de professores passam a ter grande relevância para a área de ensino e aprendizagem de línguas, já que a formação contextualizada, e não mais centrada no domínio de técnicas, representa a real necessidade para esse novo cenário, segundo Gimenez (2004).

Essa situação de mudança, de acordo com Baffi-Bonvino (2007), vai ao encontro dos anseios dos envolvidos nas pesquisas sobre educação, durante muito tempo orientados pela racionalidade técnica, ou seja, o profissional como aquele que soluciona problemas por meio de técnicas e da aplicação de teorias e métodos. Conforme afirma Vieira-Abrahão (2004), o professor era um simples consumidor e aplicador de teorias. Giroux (1997) também defende a ideia de que o trabalho do professor não pode ser puramente instrumental ou técnico, mas um trabalho intelectual; e argumenta que, se há na capacidade humana a integração entre pensamento e prática, é possível perceber os professores como profissionais reflexivos. Para Gimenez (2004), o modelo reflexivo de formação é o mais adequado para atender ao dinamismo e à contextualização desse tipo de trabalho. Nota 42

A existência de uma tensão entre as teorias sobre ensino-aprendizagem, construídas pela academia, e a prática, pessoal de cada aluno-professor, pode ser sugerida devido ao fato de que, conforme aponta Cavalari (2009), de acordo com Johnson (1999) e Vieira-Abrahão (2002), as experiências de se aprender a ensinar através de observação e participação de aulas têm um impacto mais duradouro no tipo de professor que se pretende ser do que o conteúdo discutido ou a prática pedagógica desenvolvida nos programas de formação de professores. E essa tensão poderia, idealmente, ser resolvida pelos programas de formação de professores.

Ir para o sumário

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada, e de acordo com Vieira-Abrahão (2006) e Liberali (2006), é por esse motivo que a formação do professor de línguas assume um caráter essencialmente teórico-prático. É interessante notar que as perspectivas apresentadas pelas autoras a respeito de como as pesquisas e os programas de formação buscaram a transformação da prática docente refletem a evolução das concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem, uma vez que se reconheça que qualquer programa de formação de professores é construído a partir de uma concepção de ensino, seja implícita ou explícita, que define os procedimentos utilizados, as habilidades e o conteúdo desenvolvidos, entre outros aspectos. Nota 43

Em situações de formação pré-serviço, conforme aponta Cavalari (2009), cabe notar que: (a) as teorias sobre linguagem; (b) ensino e aprendizagem; e (c) abordagens e métodos de ensino continuam tendo lugar na construção de um repertório de ações por parte do professor. Isso sugere que a tensão teoria-prática estaria permeada por uma atitude crítica e não prescritiva por parte do formador que apoiaria o futuro professor no desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Observa-se, portanto, que a reflexão torna-se um conceito-chave na área de formação de professores na era pós-método. De acordo com Zeichner e Liston (1996), Pimenta (2002), Zeichner (2003) e Vieira-Abrahão (2006), para superar a perspectiva positivista de reflexão enquanto verificação de resultados da prática pedagógica é necessário considerá-la como uma:

> prática coletiva, dentro de uma dimensão social e política, que tem por foco a compreensão das práticas pedagógicas que se constroem em sala de aula e as

Ir para o sumário

> consequências dessas práticas para professores, alunos, instituição e sociedade. (Vieira-Abrahão, 2006 apud Cavalari, 2009)

A proposta de vários autores, segundo Baffi-Bonvino (2007), tanto no cenário internacional e como no cenário brasileiro, é a de que o professor deixe de ser um técnico para ser um *investigador da sala de aula* (Stenhouse, 1975 apud Pérez Gómez, 1991), um *prático reflexivo* (Schön, 1991), um *prático autônomo*, com a capacidade de criar as próprias ações, de lidar com a complexidade do real e de resolver situações problemáticas com seu conhecimento e saberes práticos no que diz respeito à prática docente, segundo Pérez Gómez (1991).

As pesquisas iniciais no campo da reflexão corroboravam a capacidade de refletir sobre a prática como fator essencial para o desenvolvimento profissional, como mostram os trabalhos de Dewey (1933, 1938) e Schön (1983, 1987). Esses autores muito colaboraram para o campo da reflexão, de acordo com Dutra e Mello (2004). No entanto, também sofreram críticas. As ideias de Schön, por exemplo, foram criticadas quanto ao encorajamento do individualismo quando a reflexão é entendida como *um olhar para dentro*, e também, no que diz respeito ao papel da prática, pelo caráter limitado que a reflexão exerce como forma de pensamento sobre a própria prática, podendo levar a *um praticismo* exagerado (Gimenez, 2004). Do mesmo modo, Dutra e Mello (2004) colocam que a reflexão não deve se limitar à prática em si, mas abranger também as experiências passadas do professor, levando em consideração sua vida como aluno e como professor.

As considerações teóricas tecidas até aqui são relevantes uma vez que a reflexão se caracteriza por ser um processo que não visa apenas às experiências práticas, mas também às crenças, aos afetos, aos valores, às questões políticas e sociais, por não ser um processo independente do conteúdo e de seu contexto. Zeichner (1993) afirma que o contexto é muito importante e que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho que interferem na sua prática, como as sociais e políticas.

Assim, é necessário um "empoderamento" por parte do professor e a busca, para a área de formação de professores, de escolhas informadas e fundamentadas, que resultem na reflexão coletiva entre os envolvidos no processo

Ir para o sumário

de formação, na troca de conhecimentos, nas experiências e ações compartilhadas, para que a formação do professor crítico e reflexivo possa ser uma realidade.

Cabe, também, ressaltar que o ensino de línguas tem crescido consideravelmente no cenário brasileiro devido a muitos fatores, como a globalização e as demandas do mercado de trabalho para os mais diversos profissionais, como pontua Baffi-Bonvino (2007). Os avanços tecnológicos e científicos se tornam obsoletos muito rapidamente e, assim, o conceito de educação definitiva não faz sentido (Mateus, 2002), o que torna necessária a formação de pessoas capazes de questionar os conhecimentos considerados verdadeiros e, assim, propor novas elaborações.

A Linguística Aplicada tem apresentado uma profusão de pesquisas que muito pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e é colocada como área do conhecimento privilegiada para responder aos desafios práticos de situações que envolvem a linguagem e o seu ensino (Gimenez, 2005) no mundo real. As pesquisas na área educacional se tornam cada vez mais relevantes ao afirmarem que o papel da educação contemporânea é o de formar pessoas capazes de participar na construção de uma sociedade justa e que estejam preparadas para lidar com as transformações do mercado de trabalho e do mundo. Nota 44

No que diz respeito aos cursos de formação, é desejável que a prática de pesquisa durante a licenciatura seja ampliada com a finalidade de estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Tal intuito é válido para que não haja simplesmente a reprodução de conhecimentos ultrapassados e distantes das necessidades contemporâneas.

Portanto, o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada, é importante para que o professor moderno esteja em constante educação por meio da pesquisa e de questionamentos

advindos de sua própria prática. Os professores precisam ser estimulados a pesquisar e a "(re)criar criticamente alternativas educacionais coerentes com suas realidades e com os anseios dos tempos modernos", conforme afirma Mateus (2002, p.11), e juntamente com os alunos, são reconstrutores dos saberes e ambos devem buscar a autonomia.

As pesquisas no cenário de formação inicial de professores de línguas e sua formação continuada, ou em serviço, têm sido tratadas por muitos trabalhos que reúnem estudos e reflexões que analisam situações de ensino e aprendizagem relacionadas à formação e à atuação de professores de língua estrangeira em diversos contextos (cf. Consolo; Vieira-Abrahão, 2004). Esses estudos buscam entender as necessidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em razão dos desafios que a formação de professores impõe ao campo da Linguística Aplicada.

Gimenez (2005) apresenta alguns dos muitos desafios da formação de professores que, segundo a autora, são considerados mais prementes e estão entrelaçados por conta dos elos que estabelecem com os contextos em que ocorre a formação e os fatores externos que a influenciam. Os desafios são: a definição da base do conhecimento profissional, a relevância das pesquisas para a formação, a articulação entre teoria e prática, o impacto e a sustentabilidade das propostas resultantes de pesquisas, a relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores, a questão da identidade profissional dos formadores e o grande desafio da integração das formações inicial e continuada. Esses desafios foram considerados como parte do quadro educacional mais amplo, apresentando como questões centrais, a relação entre teoria e prática nos programas educativos e as transformações necessárias em decorrência das limitações da teoria como direcionadora da prática.

Esses desafios são baseados em três pressupostos. O primeiro pressuposto é o entendimento de que a formação é um processo de aprendizagem que considera o aluno-professor e seus conhecimentos, em que a formação conta com um mediador mais experiente, tanto na fase inicial como na continuada, e com ferramentas que permitam a articulação dos conhecimentos adquiridos durante experiências anteriores e atuais. O segundo engloba a formação de professores como um processo orientado para a tomada de decisões, sendo

necessário que os propósitos da educação profissional sejam explicitados e negociados durante o processo com os participantes. O terceiro deles é que a formação de professores consiste em um projeto político para transformações sociais, em que as ações dos envolvidos não são neutras ou desinteressadas. Os projetos educativos são vistos como intervenções de caráter político.

Uma tentativa de sistematização da complexidade da linha de pesquisa de formação de professores de línguas é apontada por Gil (2005). Em seu estudo, a autora propõe a integração entre os trabalhos da área por meio de uma maior divulgação eletrônica de estudos, periódicos e revistas e também, a implementação de projetos interinstitucionais.

Um projeto de pesquisa desta natureza é desenvolvido por Consolo (2005), em contextos de quatro instituições públicas e três particulares de cursos de formação de professores no Brasil, mais especificamente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. O projeto tem como objetivo analisar a questão da proficiência oral em língua inglesa de professores de ILE (Inglês como Língua Estrangeira) que, a partir de subsídios teóricos e experimentais, tem como foco a reflexão de dados que possibilitem a definição de aspectos da linguagem a serem considerados no estabelecimento de parâmetros da proficiência. O projeto ainda aponta que os alunos ingressantes e os formandos em Letras têm perfis, objetivos e níveis de proficiência em Língua Inglesa distintos, e as competências e crenças dos alunos-formandos resultam das experiências relacionadas à universidade.

Projetos desenvolvidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como o Educonle (Educação continuada de professores de línguas estrangeiras), coordenado por Dutra e Mello (2002), e o projeto Arado, nota 45 coordenado por Paiva (2002), o programa sobre formação contínua do professor de inglês, com participação de docentes da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e com financiamento da sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo (Celani, 2002), bem como pesquisas sobre o processo de formação continuada de professores apontam para a questão da reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações acerca do ensino e aprendizagem

de uma disciplina, sobre os objetivos a serem alcançados, sobre os conteúdos a serem ensinados, bem como sobre a coerência interna de suas ações educacionais, uma vez que a formação contínua de professores, voltada não somente para a competência teórica, mas também para a prática, não só pode como deve ser vista como um trabalho conjunto de construção de conhecimentos científicos, conforme afirma Machado (2004).

Passamos agora a citar algumas pesquisas desenvolvidas sobre o presente tema. Daniel (2009), em sua tese de doutorado, aborda a questão da formação de professores de línguas. O estudo teve como participantes uma formadora e sete alunos-professores da disciplina Prática de Ensino em de contexto de universidade privada. A pesquisa enfoca as ações práticas e o discurso da formadora na busca pela interação entre os componentes teóricos e práticos, e como tal interação é percebida nas ações e nos discursos dos alunos-professores durante as aulas e na realização de seus projetos de estágio supervisionado. A autora afirma que os estudos na área de formação de professores de línguas (Gimenez, 2005; Vieira-Abrahão, 2002 apud Daniel, 2009) apontam para a necessidade de uma proposta de formação na qual o professor não mais fique atrelado a modelos e pacotes previamente definidos, que nem sempre são adequados ao seu contexto, e o paradigma reflexivo, por sua vez (Dewey, 1997; Schön, 1983; Zeichner, 1993; Kumaravadivelu, 2003 apud Daniel, 2009), pode atender tais necessidades. Por ser um processo gradativo, demanda reflexão e aprofundamento teórico (Vieira-Abrahão, 1999), e seu principal objetivo é a promoção da autonomia do professor, o que lhe confere poder e responsabilidade.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa utilizou instrumentos e procedimentos que incluíram questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, observações de aula, sessões de história de vida e de visionamento. De acordo com a autora, os resultados apontam para as complexidades e as incertezas da formadora quanto à real promoção da autonomia de seus alunos, quanto à coerência entre o programa proposto e a prática efetiva e quanto ao papel da teoria acadêmica dentro do processo de formação inicial. Os resultados sugeriram, também, divergências entre as culturas de ensinar e aprender dos alunos-professores e da professora-formadora, sendo que alguns alunos-professores apresentaram expectativas de uma postura diretiva da formadora,

Ir para o sumário

contrapondo-se às suas propostas que visavam à descoberta e à autonomia dos mesmos. No que concerne aos alunos-professores, os resultados sugeriram que há uma visão dicotômica sobre teoria e prática, sendo a teoria percebida como direcionadora da prática. Já as crenças apresentaram-se preponderantes nas tomadas de decisões para suas ações pedagógicas e a competência linguístico-comunicativa pouco desenvolvida de alguns deles comprometeu o desenvolvimento de outras competências vitais (Almeida Filho, 2006) para a formação desses profissionais.

Oliveira (2004) apresenta uma discussão da análise da prática de três professores, as limitações de programas de formação de professores que se restringem ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos, por não preparem os alunos-professores adequadamente para as realidades da sala de aula. A autora revela que se fazem necessárias orientações que estimulem o professor a sentir necessidade de investigar, refletir criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem e assim, consequentemente, sobre a prática.

No que concerne ao contexto virtual de ensino de línguas, Cavalari (2009) menciona o fato de que diferentes autores apontam que a prática crítica reflexiva pressupõe o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação por parte do professor, uma vez que o ciclo reflexivo (Bartlett, 1990; Wallace, 199 apud Cavalari, 2009) ou o desenvolvimento da consciência crítica (Telles, 1998 apud Cavalari, 2009) envolve: (a) observação e identificação de problemas na prática; (b) busca de informações que possam embasar a reflexão sobre e na prática; (c) compartilhamento e discussão das reflexões acerca das possíveis razões para as ações pedagógicas; (d) ajuste das ações em direção aos objetivos.

Esses pressupostos são de extrema relevância para a pesquisa de doutorado de Cavalari (2009), já que explicita a importância da autoavaliação para a aprendizagem, seja de uma língua ou de uma profissão. Além disso, sugerem a necessidade de desenvolvimento de um conceito de ensino, por parte do professor em pré-serviço, que se baseia na realidade local, ou seja, nas condições do contexto e nas necessidades do aprendiz. Essas são questões cruciais para a compreensão e operacionalização dos conceitos de autonomia e colaboração/reciprocidade em relação aos conceitos de ensino e aprendizagem coerentes com a prática do tandem, conforme se discutiu na seção anterior. Isso quer dizer que o processo de formação pode promover o tipo de reflexão que ajuda o

participante do projeto Teletandem a valorizar o papel que ambos os parceiros têm a desempenhar como *ensinantes-aprendentes* de línguas.

Segundo Cavalari (2009), diferentes instrumentos e abordagens são sugeridos a fim se promover a prática crítica e reflexiva, dentre eles destacam-se: (a) confecção de diários (ou *journals*) sobre os eventos mais significativos da prática pedagógica ou, no caso do teletandem, da interação; (b) confecção de autobiografias e autonarrativas; (c) registros das aulas ou das interações em áudio e/ou vídeo; (d) visualização; (e) questionários; (f) observação. Espera-se, assim, que um processo de formação cujo foco seja o desenvolvimento da prática crítica e reflexiva possa promover o desenvolvimento de certas competências que vão além da linguístico-comunicativa.

A tese de doutorado de Baffi-Bonvino (2010) aborda, entre outros fatores, a questão dos aspectos insatisfatórios que comprometem o ensino de inglês como língua estrangeira e a formação de professores no cenário brasileiro. A autora revela que é possível observar nos contextos de ensino e aprendizagem a existência de um círculo vicioso também acerca da proficiência oral de professores-formandos e, ainda, no que concerne à elaboração e prática da avaliação, principalmente no que diz respeito à avaliação por meio de testes orais. Se não houver uma reflexão e um tratamento adequado às práticas avaliativas, inclusive para avaliar a proficiência oral, o professor em formação não será um professor avaliador, nem tampouco fará uso da avaliação de maneira adequada (Baffi-Bonvino, 2010).

Concluímos chamando a atenção para a questão da relação entre teoria e prática e suas representações para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Percebe-se a necessidade de um processo reflexivo dentro deste contexto.

Dutra e Mello (2004) colocam que a reflexão não deve se restringir à prática em si, mas também às experiências de vida do indivíduo como aluno e como professor. Desse modo, é desejável que o professor em formação busque escolhas informadas e fundamentadas, que haja uma reflexão coletiva entre os envolvidos no processo de formação, a troca de conhecimentos, experiências e ações compartilhadas, para que a formação do professor crítico e reflexivo possa ser uma realidade.

Ir para o sumário

Referências bibliográficas

ALMEIDA, V. B. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de PO em inglês do formando em Letras:* implicações para a validação de um teste. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua Estrangeira em formação.* Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas*, São Paulo, n. 9, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês):* implicações para a formação em serviço. Tese (Doutorado)--Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ANCHIETA, P. P. *Análise de testes de proficiência em língua inglesa:* subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

BAFFI-BONVINO, M. A**.** *Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira:* foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor "vocabulário" de um teste de proficiência para professores de língua inglesa. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

BAFFI-BONVINO, M. A**.** *Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira:* foco na produção oral. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

BARATA, M. C. C. M. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa:* um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguí*stica Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F. et al. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira:* experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p.11-30.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas:* linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BASSO, E. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira*: entre o real e o ideal: um curso de letras em estudo. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de leras no contexto de uma universidade particular.* Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

BLOS, D. *Centros de autoacesso:* uma proposta para currículo bilíngue: a função dos centros de autoacesso na aprendizagem de língua inglesa e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/25430>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. *Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. Revista Horizontes de Linguí*stica *Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 1, p.54-67, 2009.

BORG, S. *Teacher cognition and language education:* research and practice. London: Continuum, 2006.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. *Language and Communication*. London and New York, Longman, 1983.

CAVALARI, S.M.S. *A autoavaliação em um ambiente de ensino-aprendizagem em tandem via chat*. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <www.teletandembrasil.org/site/docs/SPATI.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança:* relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA, MIT Press. 1965.

COHEN, A. D.; WEAVER, S. J.; LI, T. *The Impact of Strategies-based Instruction on Speaking a Foreign Language*. Minneapolis: National Language Resource Center/The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996.

CONSOLO, D. A. Posturas sobre Avaliação da PO do Professor de Língua Estrangeira: implicações para o Cenário Brasileiro. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguí*stica *aplicada e contemporaneidade*. Campinas: [s.n.], 2005. p.269-287.

CONSOLO, D. A. et al. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLE): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: Construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers oral proficiency. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*... Belo Horizonte: UFMG, 2007. (CD-ROM).

CONSOLO, D. A. (Org.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira:* da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p.61-80.

CONSOLO, D. A. Avaliação de PO: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: Pontes, 2007. p.109-118.

Ir para o sumário

CONSOLO, D. A. *On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers:* Perspectives and contributions from current research. Melbourne Papers in Language Testing, Melbourne: The University of Melbourne, 2006, p.1-28.

CONSOLO, D. A. *Posturas sobre avaliação da PO do professor de língua estrangeira:* implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p.269-287.

DANIEL, F. G. *A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão.* Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.31–44.

FERNANDES, V. The discourse and the praxis of future language teachers concerning learner autonomy. In: TOMICH, L. M. B. et al. (Orgs.). *Advanced Research in English series:* a interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005.

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

GARCIA, D. N. M. *O uso da escrita em língua estrangeira (inglês) por meio dos diários dialogados eletrônicos.* Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. São Paulo: Pergamon, 1981.

HURD, S. Autonomy and the distance language learner. In: HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (Eds.). *Distance Education and Languages:* evolution and change. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2005.

HYMES, D. Competence and Performance in linguistic Theory. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Eds.). *Language Acquisition*: Models and Methods. Londres/Nova Iorque: Academica Press, 1970. p.3-25.

KANEKO-MARQUES, S. M. *Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem*. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

KUDIESS, E. *As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil:* sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p.39-96, 2005. Disponível em: <http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/O Sistema de Crenças do Professor de Língua Inglesa.pdf> Acesso em: 15 jun. 2012.

LEFFA, V. J.. *A look at students' concept of language learning.* In: *Trabalhos em Linguística Aplicada,* n.17, p.57-65, jan/jun, 1991.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas,* APLIESP, n. 4, p.13-24, 1999. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguí*stica *aplicada*: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-23. Disponível em:<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

LEGENHAUSEN, L. Second language acquisition in an autonomous learning environment. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.

LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.). *Autonomous language learning in-tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications. 2003. p.37-44.

LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.) *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper 46, 1996.

LUVIZARI, L. H. *Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública*. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)--Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

LUZ, E. B. P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)*. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <www.teletandembrasil.org/site/docs/LUZ.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

LUZ, E. B.; CAVALARI, S. M. S. Projeto Teletandem: uma discussão sobre a aprendizagem autônoma. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem:* um novo contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, Campinas, jan.-jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100007>. Acesso em: 12 jun. 2012.

MAGNUS, S. P. F. *Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira*: um estudo "Q". 2005. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000363442&fd=y>. Acesso em: 12 jun. 2012.

MAITINO, L. M. *Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública:* contribuições para a formação continuada. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês.* 2005. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARTINS, T. H. B. Exame de proficiência em língua estrangeira/inglês - delineando o perfil da competência linguístico-comunicativa e níveis de proficiência de professores de inglês. In: JORNADA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 19., 2003, Cotia, SP. *Anais*... São Paulo : APLIESP, 2003.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: MATEUS, E. F. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002.

MELLO, G.C.V. *O ensino de língua inglesa via internet e a autonomia do aluno.* 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no Tandem a distância:* um estudo de caso. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

NICOLAIDES, C. S. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira*

no contexto acadêmico.. 2003. 232 f. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NICOLAIDES, C. S. *Autonomy development in future language teachers*. In: TOMICH, L. M. B. et al. (Orgs.). *Advanced Research in English Series:* a interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005.

OLIVEIRA, E. C. A realidade de professoras iniciantes em escolas de ciclo. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira:* experiências e reflexões. Pontes Ed. p.45-59. 2004.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. V. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University, 1990.

O'ROURKE, B.; SCHWIENHORST, K. Talking text: reflections on the reflections in computer-mediated communication. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies:* what every teacher should know. New York: Newbury, 1990.

OXFORD, R. L. *Teaching and Researching Language Learning Strategies:* psychological, sociocultural and technological perspectives. London: Longman, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. *Projeto ARADO*. 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/arado/>. Acesso em: 15 jun. 2012.

PAIVA, V. L. M. O. *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. *Letras e Letras*, v. 14, n. 1, p.73-88, jan.-jul. 1998. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>. Acesso em: 15 jun. 2012.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38.

PAIVA, V. L. M. O. *Autonomia e complexidade. Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, 2006.

RIDLEY, J. Learner`s ability to reflect on language and on their learning. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). *Learner autonomy in the foreign language classroom:* teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003.

RIVERS, W. P. Autonomy at all costs: an ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal***,** Monterey, USA, v. 85, n. 2, 2001.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, v. 4, p.115-124, 1999/2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira.* Ijuí: Unijuí, 2006. p.47-64.

SCHEIB, K. E. *Beliefs and Values*. New York, Holt, Rineharan Winston, 1970.

SCHUSTER, L. Crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, GO, v. 1, n. 2, 2009.

SILVA, W. M. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: um caminho em direção à autonomia. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 85, 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3696/2421>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, n.1, p.235-271, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/50327364/09Kleber>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SILVA, K. A. As competências de um professor contemporâneo de línguas: foco no contexto presencial e no virtual. *Teletandem News*, p.14-15. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_II_n_3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SOUZA, R. A. *Aprendizagem de línguas em tandem:* estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador. 2003. 269 p.Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

STURM, L. *As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática :* um estudo de caso. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2007.

TELLES, J. A. *Teletandem Brasil:* línguas estrangeiras para todos. Projeto de pesquisa. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 2, p.189-212, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, São Paulo, n.1, p.49-54,1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira*: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p.131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMICH, L. M. B.; et al. *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p.313-32.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática na sala de aula:* um estudo de caso. 2 v. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMICH, L. M. B. et al. A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p.313-332.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama. *E-scrita*, Nilópolis, RJ, v. 1, n. 1, p.21-31, jan-abr. 2010. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/4/pdf_2>. Acesso em: 15 jun. 2012.

WENDEN, A. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal***,** Monterey, USA, n. 72, p.283-294, 1988.

Ir para o sumário

WENDEN, A; RUBIN, J. (Ed.). *Learning strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p.145-156.

Ir para o sumário

Material de Apoio

RIBAS, F. C. Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública. 2008. 410 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2008/ribas_fc_dr_sjrp.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlinguistico intandem à distância:* português e espanhol. 2008. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SILVA_A_C_O_desenvolvimento_intra-interlinguistico_in-tandem_a_distancia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

Créditos das imagens Nota 46

pg.150, foto, Cheese cake, Shangkuanlc, 2011. Licença: Creative Commons - Atribuição - Partilha nos mesmos termos 3.0 Não Adaptada. Disponível em: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:CHEESE_CAKE.JPG. Acesso em: 29 out. 2013.

pg.152, figura, *Livro*, Eugenio Hansen, OFS, s. d. Domínio Público. Disponível em: 29 out. 2013.

pg.328, figura, *Da pergunta de partida à elaboração da redação do relatório temos um trânsito intenso de idas e vindas entre a exploração do problema, a revisão de literatura e a pesquisa de campo. Daí, então, saem as conclusões*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.331, figura, *As margens têm medidas distintas e correspondem a folhas de padrão A4*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.333, figura, *Obedecer a uma estrutura de texto como esta significa dar enredo entre aquilo que se pretende pesquisar e a maneira através da qual chegar-se-á pela qual chegará ao objeto pretendido*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.334, figura, *Da estrutura de pré-projeto à de projeto o texto científico ganha elementos novos, de aprofundamento empírico*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.336, figura, *Sem título*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.351, figura, *Há elementos não obrigatórios somente nas seções pré e pós-textual; os elementos textuais têm introdução, desenvolvimento e conclusão como quesitos obrigatórios*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.353, figura, *A distribuição institucional, no topo da página, obedece a uma ordem hierárquica; o nome do autor do trabalho também fica acima do título*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.355, figura, *O texto de apresentação tem de ser curto, sucinto, dando vínculo institucional do trabalho e identificando o gênero*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.357, figura, *O sumário não contém as informações dos elementos pré-textuais*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.360, figura, *A construção do texto das referências segue padrão específico em relação aos elementos textuais*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.362, figura, *Exemplos de referências em que os autores citam outros trabalhos científicos*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.364, figura, *Nestes exemplos estão referências a trabalhos que vão de objetos apresentados em eventos a arquivos multimidiáticos*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

pg.365, figura, *A utilização de publicações feitas eletronicamente requer atenção quanto às normas*, Rozana Aparecida Lopes Messias; Cláudio Messias, s.d. Arquivo pessoal.

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Projeto gráfico, capa e diagramação
André Buika
Luciano Nunes Malheiro
Marco Aurélio Casson

Pesquisa de imagens
Paula Mesquita Melques

Produção e edição de vídeo
Roberto Rodrigues Francisco
Rodolfo Paganelli Jaquetto

Edição de texto
Frederico Ventura (preparação de original)
Antônio Netto Junior (normalização)
Gabriela Alias Rios (revisão)

Assessoria de comunicação e imprensa
Soraia Marino Salum

Designer instrucional
Lia Tiemi Hiratomi

Acessibilidade a material didático
Cícera A. Lima Malheiro (coordenação)
Ariel Tadami Siena Hirata (pesquisa e aplicação)

Audiodescrição
Denise Gregory Trentin
Márcia Debieux de Oliveira Lima e Lemes Soares
Marcos Leonel de Souza

Intérprete de Libras
Laís dos Santos di Benedetto

Notas Acessíveis.

Parte 4 (Notas 1 a 2)

Nota 1.

CMC – Computer Mediated Communication.

<voltar para o texto>

Nota 2.

CALL – Computer Assisted Language Learning.

<voltar para o texto>

Parte 6 (Notas 1 a 11)

Nota 3.

"[...] podemos conjecturar que não seja a idade ou o nível de desenvolvimento intelectual, mas a vivência prática do sujeito o fator determinante da aquisição do letramento eletrônico" (Buzato, 2007, p.86).

<voltar para o texto>

Nota 4.

"Assim, ainda que não seja condição suficiente para o domínio do agente mediador, o letramento alfabético é condição indispensável para o letramento eletrônico" (Buzato, 2007, p.86).

<voltar para o texto>

Nota 5.

Tradução da autora.

<voltar para o texto>

Nota 6.

Consultar Garcia (2003) para maiores informações sobre diários dialogados.

<voltar para o texto>

Nota 7.

O que são blogs?

<voltar para o texto>

Nota 8.

25 momentos da blogosfera brasileira.

<voltar para o texto>

Nota 9.

O rastreamento é possível graças à identificação do IP (Internet Protocol), uma espécie de endereço que permite a localização de computadores conectados a redes públicas ou privadas de internet.

<voltar para o texto>

Nota 10.

As escolas não dispunham de acesso à internet, por isso o uso de wikis foi possibilitado graças à estruturação de uma rede interna que unia os computadores disponíveis na escola e a utilização de um software chamado Mediawiki.

<voltar para o texto>

Nota 11.

Funo (2011, p.103) aponta para o desejo e empenho das participantes de pesquisa, professoras que lecionam em contexto público de ensino de línguas (espanhol/LE), em emancipar-se digitalmente para ajudar na emancipação e letramento digital de seus alunos.

<voltar para o texto>

Parte 7 (Nota 12)

Nota 12.

Caso encontre dificuldades na elaboração dos elementos de condição opcional, há orientações profícuas em publicação elaborada pela Faculdade de Ciências Agronômicas da Unesp, campus de Botucatu.

<voltar para o texto>

Parte 8 (Notas 13 a 45)

Nota 13.

Para visualizar o questionário utilizado para fazer o levantamento das estratégias de aprendizagem no trabalho de Paiva (1998), sugerimos a leitura do Apêndice 2.

<voltar para o texto>

Nota 14.

Se você se interessou pela metodologia "Q", o trabalho de Magnus (2005, p.23) apresenta uma discussão detalhada sobre suas origens e as etapas a serem seguidas.

<voltar para o texto>

Nota 15.

Sugerimos a leitura da seção 3 do texto de Vilaça (2010) para uma visão abrangente dos autores que se ocuparam da investigação do uso de estratégias de aprendizagem.

<voltar para o texto>

Nota 16.

Sugerimos a leitura da seção 3.5 do trabalho de Nicolaides (2003, p.72) para que você observe qual o objetivo de cada instrumento utilizado na coleta de dados.

<voltar para o texto>

Nota 17.

Este termo já foi abordado na Parte VI, intitulada "Tecnologias de informação e comunicação aplicadas ao ensino de língua estrangeira", quando tratamos de autoaprendizagem.

<voltar para o texto>

Nota 18.

Para uma discussão aprofundada sobre a teoria da complexidade e do caos, sugerimos a leitura da seção de fundamentação teórica do trabalho de Paiva (2005).

<voltar para o texto>

Nota 19.

Se você está interessado em desenvolver uma pesquisa com base em narrativas, o sítio do projeto Amfale disponibiliza as narrativas coletadas e os trabalhos desenvolvidos por diferentes pesquisadores.

<voltar para o texto>

Nota 20.

Se você quiser saber mais sobre o trabalho desenvolvido no Centro de Autoacesso, sugerimos a leitura da seção 3.4 do trabalho de Blos (2010, p.48).

<voltar para o texto>

Nota 21.

Para saber mais sobre o contexto teletandem, você pode acessar o *site* do Projeto Teletandem Brasil.

<voltar para o texto>

Nota 22.

Sugerimos a leitura do capítulo sobre metodologia do trabalho de Luz (2009, p.83) para uma descrição detalhada sobre a utilização dos diferentes instrumentos de coleta e sobre o papel do professor-mediador

<voltar para o texto>

Nota 23.

Se você tem interesse em desenvolver uma pesquisa a respeito da formação do sistema de crenças do aprendiz de inglês como língua estrangeira, sugerimos o artigo de Madeira (2008) como leitura importante. O texto, intitulado "O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças", traz uma discussão específica sobre o tema e demonstra o sistema de crenças construído a partir de uma configuração complexa de fatores que estão inter-relacionados, discutindo ainda alguns desses fatores separadamente.

<voltar para o texto>

Nota 24.

Para consultar as dissertações e teses mencionadas no trabalho do autor, vide Silva (2007), disponível também em: <http://pt.scribd.com/doc/50327364/09Kleber>.

<voltar para o texto>

Nota 25.

Para uma leitura mais abrangente sobre o tema e se você tem interesse em desenvolver um projeto de pesquisa sobre crenças de aprendizes, sugerimos como referência a dissertação de Mello (2008), defendida na Universidade de Brasília (UnB), a respeito das relações entre as crenças de alunos e a prática da professora de inglês, no contexto do ensino fundamental de uma escola pública. Observe atentamente os instrumentos de coleta de dados utilizados pela pesquisadora, dentre eles, o uso de narrativas e de questionários abertos e fechados.

<voltar para o texto>

Nota 26.

Com foco no tema de crenças de aprendizes confrontadas com as de professores de língua inglesa sobre a possibilidade de se aprender inglês em escolas públicas, sugerimos a leitura da dissertação de Coelho (2005), defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mais uma vez, é importante que você observe a metodologia de investigação.

<voltar para o texto>

Nota 27.

Para mais referências a respeito de pesquisas sobre crenças realizadas no contexto teletandem, sugerimos que visite o *site* do projeto, no *link* de produções cientificas e, também, no *link* Teletandem News. Nesses links você encontra pesquisas a respeito de crenças, dentre outras desenvolvidas no referido contexto.

<voltar para o texto>

Nota 28.

Se você se interessa por pesquisar a respeito de competências do professor, sugerimos que visite o *site* de um projeto desenvolvido por Almeida Filho, cujo presente foco é descobrir a composição do conjunto de competências de ensinar de professores de línguas e as correspondentes competências de aprender dos alunos de línguas. O projeto Análise e formação de professores de língua(s) por abordagens e competências está vinculado à UnB.

<voltar para o texto>

Nota 29.

Sugerimos a leitura do artigo, referente a projetos de iniciação científica, publicado no sítio da profa. dra. Vera Menezes Oliveira e Paiva, intitulado "Mapeamento do perfil do(a) professor(a) de inglês das escolas públicas das de Piracicaba: formação e competências", no qual os autores Franco e Alvarenga discutem o perfil de um grupo de professores de inglês e sua formação acadêmica e profissional, autoanálise e autoavaliação de sua prática pedagógica. Sugerimos também que leiam a seção "Resultados e discussão" para que observem como os dados foram coletados e discutidos.

<voltar para o texto>

Nota 30.

É importante destacar que o diário dialogado configura-se como um precioso instrumento de coleta de dados. Garcia (2003) utilizou os diários dialogados eletrônicos, produzidos no meio virtual, para ensino da modalidade escrita da língua inglesa.

<voltar para o texto>

Nota 31.

Se você se interessou pela maneira como a pesquisa de Kaneko-Marques foi desenvolvida, leia a dissertação desse autor. Sugerimos a leitura da seção "Motivação para a pesquisa" e do Capítulo 2, de metodologia de pesquisa, iniciando pela seção 2.1, que se refere ao contexto de pesquisa, na qual se discute as alterações e implantações relevantes no currículo do curso. Ainda nesse capítulo, sugerimos a leitura atenta das seções 2.5. (Instrumentos de pesquisa), 2.6. (Diário como ferramenta para a prática reflexiva), 2.7. (Diário como instrumento de coleta de dados) e 2.8 (Descrição dos dados dos diários dialogados de aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa)

<voltar para o texto>

Nota 32.

Se você se interessa pelo perfil dos cursos de Letras, sugerimos a leitura do artigo de Paiva (2004), intitulado "Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor", que aborda o desenvolvimento de avaliação dos cursos de graduação em Letras feito pelo MEC. A autora lista os quatro tipos de avaliação desenvolvidos: a avaliação das condições de oferta; a avaliação institucional; e o exame nacional de cursos (ENC), popularmente conhecido por provão; e a avaliação das condições de ensino, e apresenta comentários sobre alguns aspectos dessas três dimensões que podem interferir na qualidade dos cursos de Letras, como a organização didático-pedagógica, o corpo docente, as instalações, e considerações sobre a formação do professor. Por fim, há uma seção intitulada "Outros textos legais", que vale a leitura.

<voltar para o texto>

Nota 33.

Se você está interessado em desenvolver uma pesquisa sobre avaliação, sugerimos como leitura o artigo de Scaramucci (1999-2000), intitulado "Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira", publicado na revista *Contexturas*.

<voltar para o texto>

Nota 34.

Se você está interessado em desenvolver uma pesquisa com foco em crenças sobre avaliação, sugerimos a leitura no trabalho de Barata (2006) das seções 2.2 e 2.3 do referencial teórico, e sobre a metodologia da pesquisa, no Capítulo 3

<voltar para o texto>

Nota 35.

Quer saber mais sobre o trabalho desenvolvido por Duboc (2007)? Sugerimos a leitura da sua dissertação

<voltar para o texto>

Nota 36.

A pesquisa está disponível na base de dados da biblioteca da Unesp, Campus de São José do Rio Preto.

<voltar para o texto>

Nota 37.

Se você se interessou por pesquisas sobre avaliação de proficiência, sugerimos a visita ao sítio do projeto EPPLE para verificar a questão do desenvolvimento de um exame de proficiência para professores de línguas estrangeiras.

<voltar para o texto>

Nota 38.

Se você se interessa pelo tema de crenças no processo de formação inicial, sugerimos a leitura do trabalho de Borges et al. (2009) que discute as crenças de um formando em Letras sobre ensino/aprendizagem de inglês, no contexto de uma universidade federal. Observe os instrumentos utilizados para a coleta de dados, tais como: questionário semiaberto, narrativa e entrevista semiestruturada.

<voltar para o texto>

Nota 39.

Para uma leitura sobre as crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, seus sistemas, origens e mudanças, sugerimos o artigo de Kudiess (2005).

<voltar para o texto>

Nota 40.

Citamos o trabalho de Castro Barbo (2006) como referência a respeito do tema de crenças e expectativas de professores de língua inglesa e sua influência no aprendizado. Observe os dados coletados, tanto por meio de entrevistas gravadas com os professores como por meio de um questionário, no contexto do ensino fundamental da rede pública do Estado de Goiás.

<voltar para o texto>

Nota 41.

Sugerimos que visite o site do projeto Teletandem para consulta a respeito de pesquisas sobre crenças realizadas nesse contexto. O link de produções científicas e também o link Teletandem News trazem muitas pesquisas a respeito de crenças.

<voltar para o texto>

Nota 42.

Para uma discussão aprofundada sobre pesquisas na área da reflexão, sugerimos a leitura da tese de doutorado de Siqueira (2009).

<voltar para o texto>

Nota 43.

Para saber a respeito do histórico do currículo mínimo dos cursos relacionados à formação de professores de língua estrangeira, sugerimos: (a) a leitura do artigo de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Universidade Federal de Minas Gerais UFMG), intitulado "A formação do professor de línguas estrangeiras". O artigo corresponde ao trabalho apresentado no I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996; (b) a leitura do artigo de Leffa (2001), intitulado Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.

<voltar para o texto>

Nota 44.

Sugerimos a leitura do trabalho de Silva Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar) e Margonari (Unesp), intitulado "Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa", para que você observe a utilização e os objetivos dos procedimentos de pesquisa, bem como a seção 4.1 sobre os aspectos positivos da relação teoria e prática.

<voltar para o texto>

Nota 45.

Se você se interessa em desenvolver uma pesquisa sobre formação continuada, visite o sítio do projeto Arado

<voltar para o texto>

Créditos de imagens

Nota 46.

Os créditos das imagens foram elaborados a partir da consulta e observação ao que consta na Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, LDA ou Lei dos Direitos Autorais, Manual de Propriedade Intelectual da Unesp, GNU Free Documentation License (GNU FDL ou GFDL) e Creative Commons licences.

<voltar para o texto>