

NAS TEIAS DA LINGUÍSTICA APLICADA



**Cecília Aguirre
Jadirlete Cabral**
ORGANIZADORAS





**NAS TEIAS
DA LINGUÍSTICA
APLICADA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor Paulo Costa Lima



E D U F B A

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

NAS TEIAS DA LINGUÍSTICA APLICADA



**Cecília Aguirre
Jadirlete Cabral**
ORGANIZADORAS

Salvador
Edufba
2019

2019, autores

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Gabriel Cayres

Revisão e normalização

Tikinet

SISTEMA DE BIBLIOTECAS - UFBA

T262 Nas teias da linguística aplicada / Cecília Aguirre, Jadirlete Cabral, organizadoras. _
Salvador: EDUFBA, 2019.

286 p.

ISBN 978-85-232-1904-8

1. Linguística aplicada. 2. Política linguística. 3. Linguagem e línguas – estudo e ensino – Brasil 4. Professores de línguas – educação (educação permanente). 5. Aquisição de segunda língua. 6. Sociolinguística. I. Aguirre, Cecília (org.). II. Cabral, Jadirlete. (org.)

CDU – 81'33:37

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

AGRADECIMENTO

Este livro é resultado do empenho e da colaboração de muitos professores, representantes de instituições federais e estaduais, de Norte a Sul do Brasil, que gentilmente enviaram seus artigos completos para publicação, a partir da realização do XII Seminário de Linguística Aplicada em 2014. Manifestamos aqui nosso sincero agradecimento a todos eles, especialmente aos nossos queridos colegas Denise Scheyerl e Sávio Siqueira, pois sem a participação e o estímulo deles esta coletânea não teria sido possível.

Agradecemos também aos nossos alunos Camilla Rastely, Cilano Marques e Luan Queiroz pela revisão e ajuda com a organização.

E por último, agradecemos o acolhimento e os serviços prestados pela Edufba, imprescindíveis para que esta publicação chegasse a bom término.

Cecília Aguirre e Jadirlete Cabral
Organizadoras

O ensino de línguas é uma atividade eminentemente política, porque faz parte da política linguística de um país. É inútil buscar os subsídios para a elaboração de um plano de ensino de línguas nesta ou naquela teoria linguística. Sem negar a importância das contribuições advindas da Linguística e das demais disciplinas acadêmicas, é preciso não esquecer que o ensino de línguas deve ater-se às demandas impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o país, tanto no âmbito interno quanto na esfera externa.

Kanavillil Rajagopalan, 2006

SUMÁRIO

=

- 12 **INTRODUÇÃO**
- 21 **PRIMEIRA SEÇÃO – DO GLOBAL AO LOCAL**
- 22 **CAPÍTULO UM**
Um professor intercultural para um mundo intercultural:
metas e desafios
Denise Scheyerl e Sávio Siqueira – UFBA
- 36 **CAPÍTULO DOIS**
O ensino de línguas no Brasil: velhos e novos desafios
Valesca Brasil Irala – Unipampa
- 44 **CAPÍTULO TRÊS**
Cidadania cosmopolita e inglês como língua franca: uma nova
perspectiva para a autonomia do aprendiz
Julia Vasconcelos Gonçalves – UFRB
- 53 **CAPÍTULO QUATRO**
O ensino de inglês no contexto de globalização: um recorte da realidade
do ensino fundamental II na cidade de Caetité/BA
Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães – Uneb
- 69 **CAPÍTULO CINCO**
Alemão na UFBA: perfil discente
Jael Glauce Fonseca e Leila Magalhães S. Schultz – UFBA

82 CAPÍTULO SEIS

O ensino de língua espanhola no centro de instrução especializada da aeronáutica, pautado nos parâmetros da força aérea brasileira

Fabiana da Cunha Ferreira – Universidade da Força Aérea

**98 SEGUNDA SEÇÃO – FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA DE PROFESSORES**

99 CAPÍTULO SETE

Nova proposta, velhos problemas: a formação de professores de línguas para as salas de aula de hoje

Carlos Alberto Gonçalves Pavan – IFTM Campina Verde/MG

110 CAPÍTULO OITO

A concepção de leitura na formação continuada e suas implicações no processo de organização da prática pedagógica

Lauciane Piovesan Zago – Unioeste/PR

127 CAPÍTULO NOVE

Novas demandas para o professor de estágio supervisionado em língua inglesa: reflexão e planejamento

Monica Veloso Borges e Sávio Siqueira – UFBA

137 CAPÍTULO DEZ

A prática pedagógica de professores formadores e a consolidação do inglês como língua franca global

Polyanna Castro Rocha Alves e Sávio Siqueira – UFBA

**153 TERCEIRA SEÇÃO – INTERDISCIPLINARIDADE
E PESQUISA NO ENSINO DE LÍNGUAS**

154 CAPÍTULO ONZE

Estratégias de aquisição de vocabulário utilizadas por alunos brasileiros de inglês: uma replicação

Adelaide Oliveira – UFBA/Uneb

- 167** **CAPÍTULO DOZE**
A sala de aula como um espaço de aprendizagem
e de constituição identitária
Bianca Alves Lehmann – UFPel
- 175** **CAPÍTULO TREZE**
A ocorrência do artigo definido diante de antropônimos: um novo olhar
na “correção” desta variação em textos escritos por alunos do ensino
fundamental II do município baiano de Tucano
Débora Santana Moreira – UESC
- 190** **CAPÍTULO CATORZE**
Realizações fonéticas das consoantes /t/ e /d/ em aprendentes baianos
de espanhol como língua estrangeira
Itamaray Nascimento e Aline Silva Gomes – Uneb
- 204** **CAPÍTULO QUINZE**
A Lexicultura nas histórias em quadrinhos de Liniers
Juan Facundo Sarmiento – Uesc e Luana Ferreira Rodrigues – Ufam
- 214** **CAPÍTULO DEZESSEIS**
A língua francesa no curso de gastronomia: diálogos e releituras
Rita Maria Ribeiro Bessa – UFBA
- 224** **CAPÍTULO DEZESETE**
Aulas de inglês, novas tecnologias e escola pública: com a palavra,
o professor
Roberta Peixoto e Sávio Siqueira – UFBA
- 240** **QUARTA SEÇÃO – O LIVRO DIDÁTICO
SOB O OLHAR DISCURSIVO**
- 241** **CAPÍTULO DEZOITO**
Uma análise discursiva do gênero charge: articulando marcas
linguísticas e marcas enunciativas
Adail Sobral – UCPel e Karina Giacomelli – UFPel

250 CAPÍTULO DEZENOVE

Livro didático de língua portuguesa: uma análise da distribuição dos gêneros textuais

Arisberto Gomes de Souza – UFRN

261 CAPÍTULO VINTE

A visão sobre alteridade pelo discurso dos manuais didáticos de língua estrangeira

Marcelo Sousa Santos – SEEDF e Jaqueline Barros – UFRJ

273 CAPÍTULO VINTE E UM

Entendendo a língua através dos gêneros discursivos

Marília Roberta Leite – UFBA

282 SOBRE OS AUTORES

286 SOBRE AS ORGANIZADORAS

INTRODUÇÃO

Esta coletânea reúne vários artigos de autoria de professores de instituições de ensino superior, institutos federais e escola básica, assim como de mestrandos e doutorandos da academia brasileira. Os trabalhos têm como foco de pesquisa, a partir de diferentes pontos de vista, a própria sala de aula e, em particular, o ensino de línguas: português, espanhol e inglês. Os textos apresentados evidenciam a preocupação dos autores por descrever as tensões locais e globais que afetam o ensino de línguas na contemporaneidade e por adotar uma prática reflexiva e política sobre o próprio conhecimento, contestando verdades universais e discursos hegemônicos, e tendo a ética como princípio norteador. Assim, esta coletânea se inscreve em uma linha de abertura epistemológica da Linguística Aplicada (LA) que contesta a rigidez disciplinar e propõe o diálogo inter e transdisciplinar, fomentando a troca de conhecimentos e o enriquecimento mútuo entre áreas e especialistas.

Em termos freireanos, os autores se debruçam sobre as teorias que nutrem a própria prática, em um exercício dialógico que almeja diminuir a distância entre elas. Essa postura faz com que os trabalhos apresentem uma grande riqueza teórico-metodológica. Por um lado, procuram dar conta da complexidade dos mais diversos fenômenos e, por outro, apontam para a necessidade de abordar o conhecimento disciplinar de forma flexível.

Segundo Leffa (2001, p. 4) o campo de estudo da LA é a língua em uso, como esta acontece na sala de aula ou em uma situação concreta de comunicação entre indivíduos em diferentes contextos. O objeto de pesquisa assim situado requer necessariamente uma abordagem inter e transdisciplinar devido à mutabilidade e à diversidade que ele oferece. Em decorrência disso, o linguista aplicado deve procurar subsídios em áreas que ultrapassam as barreiras do estritamente linguístico e disciplinar para propor soluções a problemas de relevância social.

Para Gadotti (1997) o conhecimento, na concepção de Paulo Freire, vai muito além da pesquisa e da tematização: esse é definido como um processo de entender o mundo, partindo da averiguação e interpretação dos fatos para transformar a realidade. Ele é um bem imprescindível para a existência do ser humano, mas o conhecimento, por si mesmo, não é libertador, porque deveria estar associado ao compromisso político em favor da causa dos oprimidos. Nesse ponto, os ideais de Paulo Freire coincidem com a abordagem epistemológica defendida por Moita Lopes (2006, p. 16): “[...] uma Linguística Aplicada como área de pesquisa mestiça e ideológica, que precisa considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz.”

Assim, os estudos aqui apresentados abrangem, primeiro, os efeitos da globalização, de políticas linguísticas e de crenças no ensino de línguas. Segundo, discutem a formação inicial e continuada de professores e as especificidades contextuais e políticas do ensino de línguas em instituições específicas. Terceiro, analisam aspectos linguísticos e didático-pedagógicos relativos à aquisição de vocabulário em inglês, espanhol e francês; produção oral em língua adicional; norma linguística e aquisição da pronúncia do espanhol; léxico e cultura, novas tecnologias e ensino; e, por último, sob o viés discursivo, abordam questões referentes ao livro didático, como o alcance dos gêneros textuais e o trabalho com a alteridade. Dessa forma, a coletânea está organizada em quatro seções: 1) “Do global ao local”; 2) “Formação inicial e continuada de professores”; 3) “Interdisciplinaridade e pesquisa no ensino de línguas”; e 4) “O livro didático sob o olhar discursivo”.

De fato, as escolhas metodológicas no ensino de línguas não são ingênuas nem aleatórias. Pelo contrário, como afirma Rajagopalan (2006), tanto a decisão de que língua deva formar parte do currículo escolar quanto a adoção de uma abordagem metodológica evidenciam especificidades sociopolíticas e coordenadas geopolíticas em relação às línguas como também refletem as políticas linguísticas adotadas pelos governos. Partindo dessa premissa, os trabalhos da primeira seção escrutinam o ensino de línguas na contemporaneidade, seu alcance e implicações em diversos contextos de ensino.

Inaugurando o volume, na primeira seção: “Do global ao local”, os professores Denise Scheyerl (UFBA) e Sávio Siqueira (UFBA) abordam os desafios que enfrenta o ensino de línguas no Brasil sob uma perspectiva cultural e política. Em “Um professor intercultural para um mundo intercultural. Metas e desafios” Denise Scheyerl e Sávio Siqueira refletem sobre as consequências que o atual processo de globalização e a expansão de línguas consideradas globais têm provocado no ensino e aprendizagem de línguas. Mudanças essas que requerem a adoção de uma postura político-pedagógica

inovadora, que redefina o papel do professor e a concepção de material didático. Nesse contexto, defendem uma pedagogia intercultural, capaz de fazer frente aos desafios do mundo pós-moderno.

No capítulo “O ensino de línguas no Brasil: velhos e novos desafios” Valesca Brasil Ira-la (Unipampa) discute duas questões relevantes para o contexto de ensino de línguas no Brasil: por um lado, as duras críticas aos discentes brasileiros pelo nível de conhecimento de outras línguas, apesar da abundante pesquisa acadêmica que promove o ensino de línguas estrangeiras na escola pública; e, por outro lado, a tradicional escolha de línguas da colonização europeia para o currículo escolar: inglês e espanhol, em detrimento das línguas nativas. A autora questiona as políticas linguísticas adotadas e a avaliação de proficiência no ensino superior, políticas nas quais encontra grandes contradições.

No capítulo “Cidadania cosmopolita e inglês como língua franca: uma nova perspectiva para a autonomia do aprendiz”, Julia Vasconcelos Gonçalves (UFRB), em uma pesquisa de corte bibliográfico, aborda o ensino de línguas sob a perspectiva da globalização, destacando as mudanças que esta imprime na sala de aula, considerada como microcosmo do mundo social e cultural, o qual, conseqüentemente, reflete, reproduz e modifica. Sua argumentação toma como base o pensamento de Paulo Freire (1997), Osler e Starkey (2003), Hull, Stornaiuolo e Sahni (2010), Mendes (2008) e Kumaravadivelu (2006, 2013).

No capítulo “O ensino de inglês no contexto de globalização: um recorte da realidade do ensino fundamental II na cidade de Caetité/Bahia”, Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães (Uneb) reflete sobre as concepções que professores de inglês como língua estrangeira têm da língua estudada. A autora argumenta a favor da incorporação de questões culturais, identitárias, políticas e ideológicas nas aulas de inglês, nos mais variados contextos, para que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras venha à tona: formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e diferentes modos de pensar e agir. Seu pensamento se embasa na teorização de Leffa (2001), Rajagopalan (2005, 2009), Siqueira (2005), Kumaravadivelu (2008), Moita Lopes (2006, 2008), entre outros.

As professoras Jael Glauce da Fonseca (UFBA) e Leila Magalhães Santos Schultz (UFBA) traçam o percurso histórico do Bacharelado e da Licenciatura em alemão na UFBA e no estado da Bahia. Diante da expectativa de promover maior inserção do aprendizado da língua alemã no contexto baiano por meio de cursos mediados pela modalidade a distância, e com o objetivo de subsidiar futuras estratégias pedagógicas adequadas, as autoras buscam desvendar o perfil dos estudantes de alemão, considerando sua motivação, suas expectativas e grau de autonomia em relação a cursos presenciais, semipresenciais e pela modalidade a distância.

No capítulo “O ensino de língua espanhola no centro de instrução especializada da aeronáutica, pautado nos parâmetros da força aérea brasileira”, Fabiana da Cunha Ferreira (Universidade da Força Aérea) parte da premissa de que, sejam quais forem as razões: econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga e, cada vez mais,

conseguir se comunicar em diferente(s) língua(s) vem se tornando um pré-requisito em nossa sociedade. Assim, a autora analisa de que maneira os objetivos do curso de Espanhol da Força Aérea Brasileira são trabalhados pelo Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica, cotejando os documentos que regem o ensino de idiomas com os materiais didáticos utilizados e as atividades extras realizadas em sala de aula, objetivando detectar se determinada organização militar atende às metas do Comando da Aeronáutica (Comaer). Com a finalidade de tratar da importância do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente no atual mundo globalizado, o estudo baseia-se em autores como Moita Lopes (2002) e Almeida Filho (1997), Santos (2000), Bauman (2001) e Foucault (2000).

A segunda seção: “Formação inicial e continuada de professores”, reúne artigos que discutem a formação de professores, seja esta inicial, no estágio supervisionado curricular ou continuada, com uma abordagem crítica sobre questões políticas e metodológicas tanto no contexto particularmente do Brasil quanto do ensino de inglês em dimensões mais amplas, de um mundo globalizado.

No capítulo “Nova proposta, velhos problemas: a formação de professores de línguas para as salas de aula de hoje”, Carlos Alberto Gonçalves Pavan (IFTM-Campina Verde/MG) coloca em perspectiva o ontem e o hoje na formação de professores de línguas no Brasil, discorrendo sobre a qualidade dessa formação e dos currículos dos cursos até a legislação pertinente e a responsabilidade de definir um perfil de egresso. Como corolário, o autor formula uma nova proposta de formação baseada em competências. Ao longo do texto, ele analisa algumas discussões que nos últimos anos tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da LA no Brasil, como Basso e Lima (2014), Pavan (2012), Celani (2010), Vieira-Abrahão (2004), Leffa (2001), Almeida Filho (2012, 1999, 1993), dentre outros.

Lauciane Piovesan Zago, professora da rede estadual de ensino do Paraná, em “A concepção de leitura na formação continuada e suas implicações no processo de organização da prática pedagógica”, parte da premissa de que a educação é uma prática de intervenção na realidade social, mas que, por si só, não é suficiente para realizar modificações organizacionais na sociedade. Essa deve ser apreendida como um fenômeno multidimensional, composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. A autora defende que a oferta de formação contínua de professores pode materializar-se em um instrumento valioso e eficaz na melhoria da qualidade do ensino no país. A investigação tem por objetivo compreender como a formação continuada interfere nas ações pedagógicas de professores do 5º ano do Ensino Fundamental I voltadas para a habilidade de leitura. O estudo pautou-se nos princípios teóricos da Linguística da Enunciação, da LA e da perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem, por meio da concepção interacionista de linguagem.

A professora Mônica Veloso Borges (UFBA) e o professor Sávio Siqueira, no capítulo “Novas demandas para o professor de estágio supervisionado em língua inglesa: reflexão e planejamento”, refletem sobre o Estágio Supervisionado em língua inglesa e a importância de se repensar o planejamento com foco na necessidade do futuro

profissional de línguas. Para os autores, o período do estágio se desenvolve em um contexto complexo e de situações inesperadas, no qual a interação entre professor de estágio, aluno estagiário e o professor regente (da escola pública) precisa ser estrategicamente pensada pelo primeiro, a fim de elaborar um planejamento que tente contemplar as demandas adversas e de difícil solução para esse período e, conseqüentemente, para os três grupos envolvidos no processo. A base teórica da pesquisa se sustenta no processo de formação contínua do profissional de Letras em oposição a uma formação de perfil tecnicista. (LEFFA, 2001) Portanto, os autores se fundamentam em Pimenta e Lima (2008) e destacam que o momento das aulas teóricas da disciplina de estágio deve ser propício para repensar a prática associada à teoria. Com base na metodologia etnográfica, o objetivo geral do trabalho é analisar o processo de planejamento do professor orientador de estágio de língua inglesa, docente do curso de Língua Inglesa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), campus de Conceição do Coité/BA, e avaliar até que ponto sua sala de aula é compreendida como objeto de pesquisa.

16

No capítulo “A prática pedagógica de professores formadores e a consolidação do inglês como língua franca global”, os professores Polyanna Castro Rocha Alves (UFBA) e Sávio Siqueira (UFBA) indagam sobre a forma pela qual os professores formadores do curso de Letras com licenciatura em inglês da Uneb, Campus VI, em Caetité/BA, percebem e ensinam o inglês considerado como língua franca global, que é uma abordagem teórica atual e em amplo desenvolvimento. Pautada teoricamente em autores como Seidlhofer (2004, 2011), Jenkins (2007, 2009), Sifakis (2014), Widdowson (1994, 2012), Siqueira (2008), a pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico aponta para as dificuldades dos professores formadores ao traduzir as representações sobre o inglês como língua franca para o contexto da sala de aula.

A terceira seção: “Interdisciplinaridade e pesquisa no ensino de línguas” agrupa textos que dialogam com outras áreas: Estudos Culturais, Sociolinguística, Lexicografia, Aquisição de Línguas, Novas tecnologias e Educação, para discutir problemas diversos atualmente comuns no contexto do ensino e aprendizagem de línguas.

O trabalho da professora Adelaide Oliveira (Uneb): “Estratégias de aquisição de vocabulário utilizadas por alunos brasileiros de inglês: uma replicação”, situado na área da aquisição de segundas línguas, busca preencher a lacuna existente na replicação de estudos empíricos referentes às estratégias de construção de vocabulário. Assim, toma como ponto de partida um estudo conduzido no Japão, no fim da década de 1990, e o replica com 38 alunos em uma escola de inglês em Salvador, Bahia, com o objetivo de verificar que tipos de estratégias os alunos usam para adquirir e consolidar vocabulário. A pesquisa se fundamenta nos trabalhos de Santos (1989), O’Malley e Chamot (1990), Oxford (1990) e Schmitt (1997, 1999, 2010), entre outros.

Bianca Alves Lehmann (UFPel) aborda a linguagem na educação, focalizando as identidades construídas em espaços sociais, como a sala de aula, a partir dos estudos culturais. Em “A sala de aula como um espaço de aprendizagem e de constituição identitária”, tendo como corpus discursos/narrativas orais de acadêmicos na atividade “Aulas de oratória” do Curso de Bacharelado em Letras, a autora analisa os sentidos

identitários que são produzidos a partir do pressuposto de que a sala de aula é, também, um espaço de construção das identidades. A autora fundamenta sua análise na noção de linguagem como prática discursiva e embasa sua argumentação em pensadores como Hall (1997, 2000, 2011), Moita Lopes (2001, 2006), Pennycook (2006), Silva (1995, 2000), entre outros.

Em “A ocorrência do artigo definido diante de antropônimos: um novo olhar na ‘correção’ desta variação em textos escritos por alunos do ensino fundamental II do município baiano de Tucano” a professora Débora Santana Moreira (Uesc-Profletras) investiga esse fenômeno, uma vez que o uso do artigo definido antes de antropônimos é característico da região. Esse uso a distingue da maioria dos municípios baianos, sendo frequente a transferência dessa particularidade linguística para a escrita dos alunos. A autora reflete sobre a incidência das gramáticas normativas e dos professores que tendem a considerar essa transferência um erro de português. Sua argumentação tem como base o pensamento de Hora e Henrique (2013), Marcuschi (2004), Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), dentre outros.

17

As professoras Itamaray Nascimento Cleomendes dos Santos (Uneb) e Aline Silva Gomes (Uneb), no capítulo “Realizações fonéticas das consoantes /t/ e /d/ em aprendizes baianos de espanhol como língua estrangeira”, analisam as realizações fonéticas dos fonemas dentais /t/ e /d/ na produção oral de aprendizes de espanhol nascidos e residentes no Estado da Bahia, tendo como hipótese que a articulação dessas consoantes reflete diferentes realizações fonéticas, resultantes de condicionamentos linguísticos (estruturais) e extralinguísticos (nível de aprendizagem de espanhol, faixa etária e estilo de fala empregado). Com base nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, as professoras adotam trabalhos de autores como Labov (1972), Alkmin (2000), Mattoso Câmara Jr. (1982), Martínez Celdrán (1997), Moreno Fernández (2004) e Quilis (1993). Por se tratar de um estudo em andamento, são apresentados os resultados preliminares.

Em “A Lexicultura nas histórias em quadrinhos de Liniers” os professores Juan Facundo Sarmiento (Uesc) e Luana Ferreira Rodrigues (Ufam) discorrem sobre um levantamento das unidades fraseológicas (UF) encontradas na obra *Macanudo* (2006), do reconhecido quadrinista argentino Liniers, e discutem as UF que apresentam marcas culturais inerentes a essa comunidade, objetivando organizá-las em um pequeno glossário. Justificam esse trabalho pela importância de tratar os aspectos culturais dentro da área de ensino de idiomas. Os autores têm como escopo transmitir algumas reflexões sobre o estudo da carga cultural presente em unidades fraseológicas do espanhol da Argentina e da sua possível integração no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) por parte de aprendizes brasileiros. Para tal, fundamentam sua arguição em autores como Galisson (1987), Corpas Pastor (1996) e Mendes (2007, 2011).

A professora Rita Maria Ribeiro Bessa (UFBA), no capítulo “A língua francesa no curso de gastronomia: diálogos e releituras”, descreve a motivação e a metodologia de pesquisa no trabalho realizado sobre diversos termos da língua francesa, que assumem

significados específicos na área gastronômica no Brasil, tema de particular interesse para os alunos do curso de Bacharelado em Gastronomia da UFBA. A autora considera que diante de tal realidade, um curso de formação de gastrônomos não é completo sem o aprendizado da língua francesa com fins específicos, para que seu público possa transitar entre as duas realidades linguísticas, culturais e gastronômicas. O trabalho apresenta os resultados parciais da sua pesquisa, a qual culminará com a publicação de um dicionário, que possa ser usado no curso de gastronomia como também por profissionais da área da lexicografia. Suas observações tomam como base autores como Andrade (2005), Ruhlman (2009), Vieira e Candido (2003) e Santos Vitoria (2015).

A professora Roberta Pereira Peixoto (UFBA) e o professor Sávio Siqueira (UFBA), em “Aulas de inglês, novas tecnologias e escola pública: com a palavra, o professor”, apresentam os resultados da pesquisa de mestrado intitulada *Monitor Educacional (TV Pendrive): a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública* (PEIXOTO, 2013), cujo objetivo principal foi descrever e analisar como o projeto Monitor Educacional da Secretaria da Educação do Estado da Bahia foi introduzido em aulas de língua inglesa de escolas públicas estaduais e qual o reflexo na prática de sala de aula dos professores dessa disciplina. A pesquisa, ancorada em uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico e interpretativista, realizou-se em três etapas de coleta de dados, cuja análise levou os autores a concluir que o monitor institucional constitui uma iniciativa importante e efetiva para a escola pública. O marco teórico toma como base o pensamento de Leffa (1999), Crystal (2003), Kenski (2010), Jenkins, Cogo e Dewey (2011), entre outros.

A quarta e última seção deste volume, “O livro didático sob o olhar discursivo”, agrupa trabalhos que pensam o ensino sob uma perspectiva discursiva, com base no dialogismo bakhtiniano e na análise crítica do discurso de Fairclough, abordando problemáticas que vão desde a utilização de gêneros discursivos até as representações de alteridade presentes nos livros didáticos, com foco tanto na língua materna – o português – quanto no espanhol.

Em “Uma análise discursiva do gênero charge: articulando marcas linguísticas e marcas enunciativas”, os professores Adail Sobral e Karina Giacomelli discorrem sobre os livros didáticos de Português e sua organização a partir de gêneros discursivos. Com base em Voloshinov (1976), Bakhtin (2003), Sobral (2006), eles argumentam criticamente que esses gêneros são tratados mais como modelos formais de textos do que como um dispositivo enunciativo da linguagem em uso, pois, sob o viés do dialogismo, os gêneros se caracterizam por integrar a organização social dos sujeitos e suas maneiras de interagir com os aspectos linguístico-textuais mais estritos.

Tomando como base de arguição as contribuições de Bakhtin (1997) Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004), no capítulo “Livro didático de língua portuguesa: uma análise da distribuição dos gêneros textuais”, Arisberto Gomes de Souza (UFRN) discorre sobre o caráter social, histórico e cultural do trabalho com gêneros textuais, motivo pelo qual devem ser incluídos no livro didático de Língua Portuguesa. Assim, o professor propõe-se a analisar o tipo e a frequência dos gêneros textuais presentes na coleção *Português*:

linguagens, de Cereja e Magalhães (2010), do sexto ao nono ano, para descobrir a relação entre a distribuição dos gêneros e a organização geral do compêndio.

O capítulo “A visão sobre alteridade pelo discurso dos manuais didáticos de LE”, de Marcelo Santos (SEEDF) e Jaqueline Barros (SEEDF), aborda a investigação sobre a representação da alteridade em textos escritos e visuais de um livro de espanhol como língua estrangeira, conforme a visão socioconstrucionista do discurso (MOITA LOPES, 2003), os pressupostos teóricos-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2006, 2012; RAMALHO; RESENDE, 2006, 2011) acerca da categoria *representação (visual) de atores sociais* (VAN LEEUWEN, 2008) e de postulados da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000). Os autores procuram argumentar a favor de um ensino crítico-transformador que problematize as representações estigmatizadas e deterioradas da alteridade.

19 A professora Marília Roberta da Silva Leite (UFBA), no capítulo intitulado “Entendendo a língua através dos gêneros discursivos”, parte da noção de gêneros orais ou escritos como a materialização da língua nas diferentes situações de comunicação e práticas sociais. Com o objetivo inicial de refletir sobre o conceito de língua relacionado aos gêneros discursivos, a autora retoma os conceitos de língua existentes e perpassados nas escolas pelos livros didáticos assim como por meio da prática do professor para mostrar como o conceito de língua apresentado por Bakhtin (2003) está diretamente relacionado aos gêneros, pois é através dos gêneros que a língua se organiza. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, abrangendo desde os postulados de Saussure (1973), as reflexões de Borges Neto (2004), Culler (1979), Derrida (1999), os ideais funcionalistas discutidos por Cunha (2003) bem como as ideias interacionistas de Bakhtin (2003).

Em suma, os trabalhos aqui apresentados se destacam pela riqueza de abordagens teórico-metodológicas, pela postura crítica e pela consciência do poder transformador da tarefa docente, e compõem assim uma parcela das discussões tecidas no âmbito da LA na contemporaneidade. Demonstrando pensamento crítico, atentos a demandas da sociedade e em defesa de princípios democráticos, os autores abrangem temas de interesse para pesquisadores, professores e alunos da academia brasileira e para todos aqueles interessados em uma educação que privilegie a formação crítica dos sujeitos e a transformação social.

Cecilia Aguirre (UFBA).

REFERÊNCIAS

GADOTTI, M. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/2WY9LBr>. Acesso em: 17 ago. 2018.

LEFFA, V. J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA*, 4., 7-11 out. 2001, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Alab, 2001.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEIXOTO, R. P. *Monitor educacional (TV Pendrive): a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. *In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (org.). Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006.

PRIMEIRA SEÇÃO



DO LOCAL AO GLOBAL

CAPÍTULO 1

UM PROFESSOR INTERCULTURAL PARA UM MUNDO INTERCULTURAL: METAS E DESAFIOS



DENISE SCHEYERL E SÁVIO SIQUEIRA – UFBA

PONTOS DE PARTIDA

A internacionalização e a consequente globalidade de diversas línguas na contemporaneidade, em especial o inglês, são fenômenos cada vez mais recorrentes e, sem dúvida, têm contribuído para a transposição de fronteiras e desvelado inúmeras implicações nos mais variados níveis, incluindo aí a formação de professores. A busca por um desempenho mais condizente com a atual sociedade global de fluxos transculturais (PENNYCOOK, 2007; RISAGER, 2006) nos leva a postular que, mais do que nunca, necessitamos de educadores linguísticos interculturais para um mundo que se apresenta, não tenhamos dúvidas, cada vez mais intercultural. Ou seja, o cenário que hoje se materializa pressupõe, entre outros aspectos, um rompimento epistêmico com determinadas tradições que vislumbra possibilidades e estratégias de transformação, liberação e transgressão no processo de ensino e aprendizagem de línguas nos mais variados quadrantes do planeta (KUMARAVADIVELU, 2012). Em outras palavras, uma

mudança de paradigma político-pedagógica que se distancie da ideia de basear-se solenemente em orientações para o ensino de línguas ditadas por “mentes ilustres” do norte global ou ainda que enxergue o processo de aprendizagem de uma língua sob um ponto de vista instrumental e absolutamente convencional.

Diante desse panorama, o nosso objetivo com este capítulo é, de forma breve, refletir sobre as consequências desse processo de globalização que catapulta o uso e a expansão de línguas tidas como globais, além das visões de mundo veiculadas por tal movimento que, no caso específico do ensino e aprendizagem de línguas, tornam premente uma avaliação crítica a partir de várias frentes, impondo outros olhares, por exemplo, para certas posturas pedagógicas consideradas intocáveis, processos avaliativos, a concepção de cursos e currículos, além da confecção de novos materiais e estratégias didáticas. São esses temas e discussões que, sem a menor dúvida, irão desembocar na necessidade de repensarmos a formação do professor contemporâneo de línguas, imprimindo-lhe, entre muitos aspectos, um perfil mais “glocal”,¹ totalmente consciente do seu papel de agente intercultural, responsável por, pelo ensino de novas línguas, garantir ao seu aluno o poder de se comunicar com o outro em pé de igualdade em qualquer situação e em qualquer lugar do planeta.

23

GLOBALIZAÇÃO E LÍNGUA FRANCA

Não mais precisamos nos alongar em discussões profundas e acaloradas para nos certificar que o atual processo de globalização tem provocado grandes mudanças (positivas e negativas) para e na sociedade mundial, assim como marcado sua trajetória, para muitos, avassaladora, com a emergência de fenômenos cada vez mais visíveis e, em muitos aspectos, controversos. Um deles, sem sombra de dúvidas, é a questão da expansão da língua inglesa por todo o planeta, sempre trazendo à baila o debate sobre a hegemonia de uma língua imperial que, claro, agora, navega pelo globo nas ondas de poder de seu mais forte representante, os Estados Unidos da América.

Embora o discurso mais comum seja aquele de que “o inglês estava no lugar certo e na hora certa”, autores como Phillipson (1992, 2012), por exemplo, discordam dessa premissa tão convenientemente propagada, e estão reforçando a nem sempre admitida e íntima relação entre língua e poder. Em sua resenha sobre o livro *The last lingua franca. English until the return of Babel*, escrito por Nicholas Ostler (2010), Phillipson (2012) critica o autor por este oferecer ao leitor uma faceta muito branda de uma língua que, como tantas línguas imperiais europeias, carrega sangue na sua história, ao

1 O termo “glocalização”, neologismo resultante da combinação das palavras [globalização](#) e [localização](#), e que diz respeito à presença da dimensão local na produção de uma cultura global, data dos anos 1980, e é oriundo da indústria mercadológica japonesa. Foi introduzido no Ocidente, inicialmente, por Robertson (1997) e, segundo o autor, o conceito tem o mérito de restituir à globalização a sua realidade multidimensional. (GLOCALIZAÇÃO, 2009) Cf. Robertson (1994).

considerá-la na sua expansão pelo globo terrestre, em linhas gerais, apenas como uma língua de conveniência. Segundo Phillipson (2012, p. 197-198, tradução nossa),

Poder militar coercivo é ocasionalmente mencionado, mas não há uma única palavra sobre o militarismo global dos Estados Unidos do século passado. [...] de forma acrítica, [ele] considera o inglês a ‘língua franca do mundo’ e ‘a língua mundial de preferência’ (p. xix), argumentos profundamente classistas, etnocêntricos muito comuns no discurso peculiar dos políticos que saem em defesa do inglês.²

Como se vê, a condição do inglês é apenas uma de tantas controvérsias que circundam o atual processo de globalização. Certamente, há outros elementos a serem considerados e os fatos têm nos mostrado que tais discussões, de forma alguma, se manifestam de maneira pacífica, harmônica e generalizada. Sabemos todos que estamos diante de uma contemporaneidade altamente complexa em que uma profusão de disputas em vários níveis se acumula, já que temos que pensar que esta é uma fase mundial que se distingue das anteriores por levar em consideração muitas características a ela intrínsecas, como as concepções de vila global ou, como prefere Bloomaert (2010), de uma rede complexa de vilas, os encontros e/ou desencontros de culturas, a diluição de fronteiras, a explosão dos conflitos entre centro e periferia, a altíssima mobilidade global, a superdiversidade (VERTOVEC, 2007), os avanços tecnológicos há pouco tempo inimagináveis e, claro, a questão de uma língua comum.

No caso da “ameaça” da língua única comum, estejamos ou não atentos aos efeitos que a globalização tem trazido também para outras línguas de grande alcance territorial. É sempre bom lembrar que a hegemonia do inglês não é algo unânime e, portanto, indiscutível. Outras línguas internacionalizadas têm demonstrado seu poderio e podem, no futuro, competir com o inglês de forma mais incisiva e contundente. Só para se ter uma ideia, dados de 2012 mostram que, enquanto o número de usuários de língua inglesa no Facebook em 10 anos estagnou, os de língua portuguesa tiveram um aumento de mais 800%, assim como falantes de árabe, que obtiveram um aumento de mais de 500%. (TOP 10..., 2012) Isso sem falar no mandarim, que hoje começa a deixar o encapsulamento geopolítico do gigante asiático e vem sendo estudado e aprendido por centenas de milhares de pessoas em todo o mundo, inclusive nos Estados Unidos. (RAMZY, 2006)

De qualquer sorte, a reflexão aqui proposta tem como foco a língua inglesa por ser esta a mais difundida da atualidade. Porém, como é plausível postular, muitas das acepções discutidas, se não todas, são absolutamente compatíveis com qualquer contexto de ensino de uma língua que extrapole suas fronteiras e viaje pelo mundo trabalhando, acima de tudo, encontros interculturais. Ou seja, várias línguas que alçamos de

2 No original: “Coercive military force is occasionally mentioned, but there is not a word on the global militarism of the USA of the past century. [...] uncritically considers English as ‘the world’s lingua franca’ and ‘the world’s language of choice’ (p. xix), profoundly classist, ethnocentric claims that are common in politicians’ special pleading for English.” (PHILLIPSON, 2012, p. 197-198)

“desnacionalizadas” como o português, o francês ou espanhol, por exemplo, guardadas as devidas proporções, também estão submetidas a tais princípios e acepções. No caso do inglês, por ter este alcançado um status jamais amealhado por qualquer outra língua natural, os estudos e pesquisas se avolumam em maior grau que as outras línguas aqui citadas, provocando uma avalanche de produção de conhecimento sobre os mais diversos aspectos a ela relacionados. Ou seja, sobre o inglês, fala-se, escreve-se, pesquisa-se e teoriza-se desde a natureza da própria língua até às implicações políticas, ideológicas e pedagógicas geradas por sua condição de idioma global da chamada pós-modernidade.

Por conta exatamente dessa brutal expansão da língua inglesa planeta afora, nos é possível afirmar que vivemos uma realidade mundial em que se materializa uma verdadeira “febre” pelo inglês. O mundo inteiro praticamente se sente compelido a aprender a língua da tecnologia, do entretenimento, do conhecimento científico global, do mundo dos negócios transnacionais. Se não se aprende inglês, sente-se como um ser de outro planeta, um verdadeiro alienígena. A indústria do marketing, por sua vez, aproveitando-se de seu enorme poderio e grande influência, em todos os níveis, incorpora e vende a ideia de se adquirir o idioma, e nessa corrida desenfreada pelo inglês, em termos pedagógicos, por exemplo, aparece de tudo que possa facilitar o acesso a tal commodity, como se aprender inglês por meio de processos de hipnose, aprender inglês dormindo, falar fluentemente inglês em uma semana a partir de “método exclusivo”, ou como vem acontecendo na Ásia, principalmente, inventa-se algo como “Inglês Maluco” (Crazy English), uma suposta metodologia oriunda da China e que tornou-se viral na região, onde milhares de pessoas, entre outras práticas, se reúnem em locais enormes como parques, quadras de esporte, ginásios e até estádios, e juntamente com o instrutor, sempre com perfil de animador de programa de auditório, começam a, literalmente, berrar as lições para a multidão. A celebridade por trás de tal método se chama Li Yang, e depois de experimentar grande sucesso pela China, Sudeste da Ásia e até Austrália, parece que o seu Crazy English vem perdendo fôlego. Porém, sabe-se que o Crazy English o transformou em mais um milionário da indústria do ensino de língua inglesa, juntamente com os famosos autores de coleções didáticas de grande penetração internacional, ligados aos poderosos conglomerados editoriais oriundos da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos.

De qualquer maneira, não há como negar que, como diria Pennycook (2001, p. 78), “o inglês está no mundo e o mundo está inglês”,³ e embora línguas francas sejam algo tão antigo quanto a própria humanidade, o peculiar em relação ao inglês, não se pode negar, é o alcance de sua trajetória. Ou seja, jamais uma língua se expandiu tanto por tantas sociedades do planeta como o inglês nos tempos atuais. E como não poderia deixar de ser, tenta-se explicar o fenômeno por se e as suas implicações a partir das mais diversas perspectivas e dos mais diferentes prismas.

3 No original: “English is in the world and the world is English.” (PENNYCOOK, 2001, p. 78)

De tais elaborações, portanto, nascem verdadeiros paradigmas de pesquisa, como o World Englishes (BERNS, 2009; KACRHU, 1985) ou o English as a lingua franca. (COGO; DEWEY, 2012; JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011) E outros tantos nomes e rótulos são atribuídos a esse processo de caráter transnacional: inglês como língua global, inglês como língua internacional, inglês mundial, inglês internacional, inglês pós-imperial, inglês globalizante, inglês língua franca, globish, este último, uma estranha invenção de um alto executivo francês do ramo automobilístico global, Jean-Paul Nerrière, por ele patenteada e que, de forma totalmente impressionista, reúne sentenças da gramática padrão do inglês e um compêndio lexical de 1.500 palavras, segundo ele, suficientes para que se possa usar a língua em situações específicas. Ou seja, para aquele que o concebeu, o globish seria uma espécie de inglês “descafeinado” a ser utilizado nas transações de negócios e somente para este fim.

26 Com o aprofundamento das ações relacionadas ao atual movimento de globalização, é muito comum ouvirmos que o inglês é uma língua supostamente neutra, muito embora saibamos que, pela influência de sua gigantesca indústria cultural e por seu enorme poderio econômico e militar, um dos motores desta globalização norte-sul é justamente um país anglófono, os Estados Unidos da América. Por conta disso e, claro, de um passado ligado ao colonialismo britânico, a língua inglesa foi “se espalhando pelo mundo como um incontrolável incêndio florestal”⁴ (RAJAGOPALAN, 2010, p. 175), sendo o fenômeno e suas consequências alcunhados, descritos e estudados a partir das mais diferentes perspectivas, como acima mencionado. Desde os anos 1960, por conta do trabalho acadêmico e eminentemente político de Braj B. Kachru, o termo Ingleses Mundiais (World Englishes) se consolidou como um paradigma importante de pesquisa, angariando seguidores e investigadores a ele filiados em todas as partes do planeta.

Mais recentemente, por volta do início dos anos 2000, emergiu de maneira bem mais visível o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), em especial por conta da difusão dos trabalhos de pesquisadores como Jennifer Jenkins (Inglaterra) e Barbara Seidlhofer (Áustria). Segundo Cogo e Dewey (2012, p. 8), o ILF pode ser definido como

um termo usado para descrever o uso do inglês em contextos onde ele é falado como uma língua de contato por indivíduos com variados backgrounds linguístico-culturais e para os quais, normalmente, não há uma outra língua comum disponível.⁵

Ainda na visão desses autores, o ILF pode ser identificado de três formas diferentes: 1) quanto ao contexto, ou seja, onde ele é usado como o idioma principal de contato entre pessoas de diferentes línguas nativas; 2) quanto a sua função, isto é, como o meio de comunicação entre diferentes falantes nesses espaços específicos, e 3) como

4 No original: “Spreading like wildfire.” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 175)

5 No original: “ELF is a term used to describe the use of English in settings where it is spoken as a contact language by speakers of varying linguacultural backgrounds for whom there is not usually another shared language available.” (COGO; DEWEY, 2012, p. 8)

um paradigma de pesquisa, em que se apresenta um novo campo de investigação na área de sociolinguística. (COGO; DEWEY, 2012, p. 12)

Com base nessa explanação teórica, esse é o paradigma que, na nossa visão, põe em cheque o tradicionalismo arraigado ao longo de muitos anos, por exemplo, no Ensino de Língua Inglesa (ELI) e que, de forma sistemática, tem pautado suas elaborações, entre diversos aspectos, nas implicações ideológicas e pedagógicas que, não tenhamos dúvida, vai desembocar na formação do professor de inglês contemporâneo. Tal aceção, de maneira decisiva, reforça a importância de discutirmos de forma ampla a questão da interculturalidade que, certamente, permeia e dá sustentação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas em geral, deixando muito evidente que, no mundo em que vivemos hoje, temos que, a partir do acesso a novas línguas, estarmos preparados para travarmos encontros cada vez mais interculturais.

27

LÍNGUAS DESNACIONALIZADAS, INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Línguas desnacionalizadas como o inglês, que atualmente conta com mais falantes não nativos do que nativos, apresentam várias características importantes, como altíssima hibridização, grande diversidade de usuários e, acima de tudo, possibilitam a estes se engajarem em interações interculturais cada vez mais significativas e com interlocutores de qualquer parte do mundo oriundos de culturas das mais diversas. Na nossa visão, contemporaneamente, não há como se discutir ensino e aprendizagem de línguas sem se aliarem determinados fundamentos, por exemplo, ao conceito de interculturalidade. Ou seja, se a condição intercultural no ensino de línguas está cada vez mais visível e potencializada, é preciso que cursos, currículos e programas das universidades contemplem a formação de professores de línguas interculturais para que estes, em suas práticas diárias, orientados por abordagens igualmente interculturais, possam privilegiar a formação de usuários competentes e capazes, não apenas de adquirir uma nova língua pertencente a outrem, mas dela se apoderar, manipulá-la, remodelá-la à luz de suas reais necessidades e interesses próprios. (NAULT, 2006)

Ao assumirmos o termo interculturalidade, nos filiamos ao pensamento de Guilherme (2002, p. 297), quando ela afirma tratar-se da “habilidade para interagir de maneira efetiva com pessoas de culturas que reconhecemos como diferentes da nossa.”⁶ Estermann (2010, p. 33), por sua vez, nos diz que “a interculturalidade descreve as relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, a fim de se enriquecerem mutuamente e contribuírem para uma maior plenitude humana”.⁷ Na esteira desse

6 No original: “The ability of effectively interacting with people from cultures that we recognize as different from our own.” (GUILHERME, 2002, p. 297)

7 No original: “La interculturalidad describe relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a mayor plenitud humana.” (ESTERMANN, 2010, p. 33)

pensamento, Mendes (2012, p. 359) complementa que o sentido de intercultural que ela defende refere-se à “compreensão do que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo”, ou ainda, argumenta a autora, interculturalidade diz respeito ao estabelecimento de “pontes, diálogos inter/entre culturas individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosa e democraticamente.” (MENDES, 2012, p. 360)

Por conseguinte, segundo Siqueira e Barros (2013), o diálogo intercultural a que esses e outros autores se referem pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural do mundo em que vivemos, a partir de um ponto de vista baseado no “respeito à diferença, numa perspectiva de educação para alteridade e na compreensão do diferente que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano.” (PADILHA, 2004, p. 14) Similarmente, Scheyerl e Siqueira (2006, p. 93) salientam que um diálogo intercultural é aquele que “privilegia o respeito às diferenças e dá visibilidade aos traços de identidade como construtores de uma política de solidariedade.” Diálogo solidário, mas não necessariamente pacífico, ou seja, geralmente perpassado por conflitos. (SIQUEIRA; BARROS, 2013) Sob essa ótica, Mendes (2007, p. 121) assinala que conflitos entre culturas são inerentes, uma vez que

[n]ão há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo. Não há encontro de diferenças sem conflito.

Dito isso, faz parte de nossa convicção que, por estarmos diante de uma dinâmica pedagógica completamente nova e muito mais desafiadora, não temos como continuar a formar professores de línguas para darem suas aulas calcadas em paradigmas, práticas e procedimentos notoriamente desalinhados com a realidade atual. Diante de tal contexto, enxergando língua “mais do que objeto de ensino, a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, [cujo] enfoque se dá nas relações de diálogo, no lugar de interação” (MENDES, 2011, p. 140), devemos ter em mente que muita coisa deve mudar na sala de aula de línguas, que há inúmeras e complexas implicações para a prática docente atual, uma vez que, entre outras coisas, teremos que estar atentos para lidar com um novo perfil de aluno, dentro de uma concepção de língua completamente diferente da visão estruturalista ainda prevalecente na maioria dos cursos de línguas, além de pensarmos com seriedade em formas de descolonização dos materiais didáticos que usamos nas nossas aulas de línguas, nos habilitando a produzir nossos próprios recursos didáticos, adequados às nossas realidades.

INTERCULTURALIDADE E MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS

Partindo do pressuposto que um falante intercultural está ciente da natureza múltipla das identidades culturais quando da interação com outras línguas-culturas (GUILHERME, 2002), defendemos a ideia de que o professor de línguas, em especial estrangeiras,

ao atuar como um mediador entre línguas-mundos diferentes é responsável por oportunizar, em sala de aula, o diálogo entre esses sujeitos culturalmente diversos e diferentes. Isso significa dizer que em salas de aulas de língua estrangeira (LE), as visões de mundo, os preconceitos, os anseios e perspectivas dos aprendizes devem ser colocados em discussão, em confronto e, claro, em interação.

Cada vez mais, nesses ambientes instrucionais tão singulares e distintos, os materiais didáticos exercem um papel de controle e importante fonte de input na relação ensino-aprendizagem. São eles que, em diversos contextos, sustentam a base do conteúdo das aulas, tornando-se, muitas vezes, o recurso principal dos professores em suas aulas. Assim, por mais que o material didático (basicamente, o livro didático) represente um instrumento de “adestramento” do público alvo, já que em sua maioria, não é elaborado para a nossa realidade e objetiva tão e simplesmente a aula globalizada e monocultural, reforçamos a necessidade de produzirmos materiais alternativos que sejam, em princípio, socialmente responsáveis. Além disso, que promovam o equilíbrio das habilidades desenvolvidas e modelem a linguagem praticada pelos alunos, tornando-a culturalmente sensível ao contexto multicultural em que atuamos. Nesse pormenor, como aponta Kumaravadivelu (2016), os livros didáticos de línguas, em especial de inglês, que são recomendados e usados em diferentes partes do mundo, defendem e propagam, entre outras coisas, a mesma prática ortodoxa por anos a fio. A partir dessas práticas, como sabemos, as salas de aula são tidas como homogêneas e seus aprendizes são levados a aprender o que lhes é ditado por autores que sequer conhecem um pouco das realidades para onde tais materiais serão despachados.

De acordo com Dewey (2015), admite-se que tem havido algumas mudanças na confecção e estruturação de materiais didáticos de línguas contemporâneos. Contudo, adiciona o autor, o modelo de língua privilegiado ainda é o hegemônico, ou seja, aqueles tidos como padrão, de alto prestígio e mais legítimo para ser difundido mundo afora (DEWEY, 2015). Por conta disso e contra isso, principalmente, é fundamental, portanto, a exploração de novas estratégias didáticas que oportunizem a reflexão e a revisão de práticas no contexto da aula de LE, para que a aprendizagem de línguas represente um espaço transformador de atitudes e valores e, principalmente, catalisador de ideologias mais solidárias. Ou seja, é preciso nos concentrarmos na importância de privilegiarmos o uso e a adequação cada vez mais frequentes de materiais locais que ostentem, entre outras características, muita sensibilidade à formação do falante intercultural. O papel do professor intercultural aqui, não há dúvidas, é primordial.

O PROFESSOR INTERCULTURAL E MATERIAIS INTERCULTURAIS

Calcados nas proposições e premissas da pedagogia crítica, como teorizada por Giroux (1996), acreditamos que os princípios basilares que contribuem para a seleção ideal de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua-cultura estejam concentrados, em especial, nos seguintes aspectos defendidos por Kramsch (1993):

- estabelecimento de uma “esfera de interculturalidade” no âmbito da língua-cultura-alvo e língua-cultura-nativa;
- ensino de cultura como um “processo interpessoal”;
- ensino de cultura como “diferença” e na
- extrapolação de fronteiras disciplinares.

Munido desses postulados, o professor, na qualidade não só de ator do processo de conhecimento sobre a sala de aula, como também de mediador intercultural, torna-se o sujeito privilegiado ao poder/dever olhar, conhecer, negociar, sugerir, incentivar e orientar as mudanças necessárias para que o processo de aprendizagem funcione de forma harmônica e produtiva (HOLLIDAY, 1994) e, principalmente, como observa Celani (1996), ele torna-se o sujeito que tem o objetivo moral de afetar a vida de seus alunos. Assim, para colocarmos em prática uma pedagogia interculturalmente sensível, ou seja, uma pedagogia que tenha como objetivo empoderar os alunos intelectual, social, emocional e politicamente por meio do uso de referentes culturais para trabalhar o conhecimento e as diversas habilidades, é necessário que esses referentes culturais não sejam meros veículos para servir de ponte ou para explicar a cultura dominante. Na verdade, eles devem representar aspectos próprios do currículo (LADSON-BILLINGS, 1994), processando-se, dessa forma, uma desejada desnacionalização ou, melhor, uma nativização de atitudes e recursos didáticos.

É essa a matriz de papéis e necessidades mutantes e dinâmicos que constituem e transformam o indivíduo, com a qual vamos nos confrontar na educação linguística contemporânea. Integrar o ensino de línguas à formação do aluno, no sentido de respeitar a sua identidade e, ao mesmo tempo, atentar para o modo (sempre acolhedor) de como isso é feito, deve ser um dos objetivos da aula de línguas. Nesse sentido, promover atividades de aprendizagem que oportunizem o fortalecimento do “eu” é uma forma de preservar a própria identidade, como entendida aqui. Para dar conta desse desafio, é necessário seguir à risca o que Celani recomenda como metas do professor do futuro, como mergulhar “nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do seu processo de transformação” (CELANI, 1996, p. 17), trabalhando de modo interativo e, principalmente, colaborativo, e sendo sensível e generoso ao trabalho com as novas redes de aprendizagem. As políticas de expressão requerem, segundo Giroux (1996), a afirmação da diversidade e dos direitos dos grupos oprimidos por reconhecimento na educação. Esse reconhecimento é sempre bem-vindo e é a ele que o aluno consciente agradece.

Cabe sugerir aqui, nessa perspectiva, os recursos didáticos propostos por estudiosos da abordagem intercultural (GUILHERME, 2012; MENDES, 2012; MOTA, 2004; SCHEYERL, 2012; SIQUEIRA; CAMARGO, 2004) que contemplam os chamados novos letramentos. Trata-se daquilo que viemos chamando de “materiais de dentro”, materiais autênticos que representam a própria realidade do aprendiz e de suas experiências e histórias de vida (narrativas) que traduzem o conhecimento do mundo afetivo

de um indivíduo, oportunizando maior motivação do aprendiz, além do confronto entre culturas de partida e de chegada e reflexões sobre temáticas universais (o amor, a amizade, a morte, o ser e estar no mundo, a habitação, o meio ambiente, a mobilidade, orientação de valores e normas, a experiência histórica, as dimensões espirituais e outros), de interesse individual e coletivo.

Certamente que tais acepções são aplicáveis ao ensino de quaisquer línguas, mas é importante deixarmos claro que, mesmo que tenhamos à nossa disposição materiais com esse perfil e orientação, o seu aproveitamento completo só se dará caso estejam à frente de sua ativação esse professor que tanto almejamos nos tempos de hoje. Ou seja, precisamos daquele profissional que, além de deter a proficiência necessária da língua que ensina, traga consigo todo o aparato, concreto e abstrato, concernente a um processo de aprendizagem de uma língua mais alinhado com o “novo” aluno que o aguarda na sala de aula e com as demandas de um mundo totalmente diferente de apenas décadas atrás. Se esse mundo nos impõe mudanças de atitudes, posturas, percepções e ações em tantas áreas, na educação linguística não poderia ser diferente. É por isso que precisamos falar de metas e desafios para o professor de línguas do século XXI de forma bastante distanciada da prática diária daquele professor tradicional que, na nossa visão, embora resista entrincheirado em alguns contextos, foi ficando totalmente para trás.

31

REFLEXÕES FINAIS

Ao nos referirmos à necessidade de concebermos e patrocinarmos uma pedagogia de línguas mais condizente com as demandas do mundo contemporâneo, nos alinhamos com Dewey, quando este, ao falar da importância de se implementarem os achados da pesquisa em ILF em confronto com a prática tradicional de ILE, anuncia que “é tempo de acordar alguns cães” (DEWEY, 2015, p. 121),⁸ isto é, já passamos da hora de vivermos uma mudança de cultura e mentalidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos tão singulares como o nosso.

Pelo que aqui foi discutido e explanado, ainda que de maneira breve, é importante ressaltarmos que, muito da resistência por mudanças na nossa área se ancora no fato de que os próprios formadores de professores estão um tanto atônitos, para não dizermos perdidos, frente a uma realidade cada vez mais complexa que põe à prova seu conhecimento e sua flexibilidade o tempo inteiro. Como ficou claro, esse cenário bastante diferente daquele a que estávamos acostumados vem demandando uma educação linguística orientada por premissas, práticas, concepções, estratégias e ferramentas muito diferentes das que os formadores vêm utilizando ao longo de todos esses anos,

8 No original: “Time to wake up some dogs.” (DEWEY, 2015, p. 121)

mesmo estando eles conscientes de que algumas delas já se encontram obsoletas e anacrônicas e precisam ser reavaliadas, quando não descartadas.

Sendo assim, com todo esse aparato reflexivo nos chamando para a ação, é bom atentarmos para o fato de que a educação desse novo professor de línguas (que terá em sua sala de aula um aprendiz totalmente diferente de anos atrás) implica, acima de tudo, desestabilização da zona de conforto do próprio formador. Com uma simples mudança de atitude, não resta dúvida, seremos capazes de almejar o tão sonhado professor intercultural para um mundo intercultural que, entre outras características, deve trazer consigo na sua formação, a aquisição efetiva da língua alvo, a preparação plena para experimentar o contato com o outro, a capacidade de mediação cultural, sensibilidade intercultural, além da competência de saber relativizar e valorizar as atitudes e crenças do outro. (CORBETT, 2010) Mais ainda, um professor de línguas contemporâneo que demande e busque entre seus pares a atualização de currículos, cursos, programas e disciplinas, que lute por um amplo acesso ao conhecimento produzido na nossa área e nas áreas inter-relacionadas e que tente, como aponta Kumaravadivelu (2012), se libertar da dependência das orientações e dos sistemas de conhecimento hegemônicos de ensino de línguas. Finalmente, que alinhe-se no fortalecimento de epistemologias autóctones, que demande a reavaliação e a reestruturação de sistemas de avaliação, que se engaje em projetos de descolonização de materiais didáticos, que batalhe por seu empoderamento como professor e pesquisador de línguas, almejando a (re)construção de um perfil profissional mais adequado à sua realidade local para que, com seus próprios meios e esforços, seja capaz de produzir soluções locais para desafios igualmente locais. Em suma, precisamos daquele professor de línguas que seja capaz de conduzir suas aulas sob a perspectiva libertária de pedagogia intercultural crítica, que Akbari (2008, p. 276) define como “uma atitude para com o ensino de línguas que relaciona o contexto de sala de aula com o contexto social mais amplo que visa à transformação social a partir da educação.”⁹

Como o nosso próprio título encerra, a educação linguística do novo milênio está passando por muitas transformações e, portanto, nossas metas precisam ser revistas à luz dos enormes desafios que a elas estarão sempre atrelados. Contudo, momentos de crise devem ser tomados sempre como momentos de oportunidade, uma vez que é da experiência de “perdermos o nosso chão” que, certamente, tiramos as melhores lições. A visão utilitarista do ensino de línguas, comum em todo mundo, já devia há muito tempo ter sido abandonada, porém práticas consagradas e universalizadas são sempre resistentes e refratárias, em especial se fortemente atreladas a grandes indústrias que delas se alimentam e delas retiram seus lucros vultosos.

No bojo de toda essa discussão, é sempre bom lembrar que, como assinala Mignolo (2000, p. 37), aprender uma nova língua “não é adquirir um novo código, mas uma nova maneira de se estar no mundo”, o que, ainda segundo o autor, “é algo, na maior

9 No original: “An attitude to language teaching, which relates the classroom context to the wider social context and aims at social transformation through education.” (AKBARI, 2008, p. 276)

parte das vezes, difícil e doloroso.”¹⁰ É por isso, portanto, que mais do que nunca precisamos de professores sensíveis a todas essas “dores” a serem enfrentadas por seus futuros aprendizes. Aprendizes de um novo tempo que, com competência e acolhimento de quem lhes guia por tais caminhos pedregosos, terão que estar capacitados para, sem traumas e sem receios, adentrar o “bravo novo mundo” que todo aprendizado de uma nova língua haverá sempre de lhes reservar. Ao novo mundo que nos espera!

REFERÊNCIAS

AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, Oxford, v. 62, n. 3, p. 276-283, 2008.

BERNS, M. English as lingua franca and English in Europe. *World Englishes*, Hoboken, v. 28, n. 2, p. 192-193, 2009.

BLOOMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CELANI, M. A. A. O perfil do educador de ensino de línguas: o que muda? In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1., 1996, [São Paulo]. *Anais [...]*. [São Paulo]: UFSC, 1996. Mimeografado.8

COGO, A.; DEWEY, M. *Analysing English as a lingua franca: a corpus-driven investigation*. London: Continuum, 2012.

CORBETT, J. *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DEWEY, M. Time to wake up some dogs! Shifting the culture of language in ELT. In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (ed.). *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015. p. 121-134.

ESTERMANN, J. *Interculturalidad: vivir la diversidad*. La Paz: Iseat, 2010.

GIROUX, H. Is there a place for cultural studies in colleges of education? In: GIROUX, H. et al. *Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge, 1996. p. 41-58.

GLOCALIZAÇÃO. *Wikipédia*, São Francisco, 28 fev. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2BVeSKJ>. Acesso em: 12 out. 2015.

GUILHERME, M. *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

10 No original: “[...] it is not a matter of learning a new code, but a new way of being in the world, which is most of the time hard and painful.” (MIGNOLO, 2000, p. 37)

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (eds.). *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. et al. (ed.). *Teaching English as an international language: principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

34 KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, San José, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing., 1994.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ORTIZ, M. L.; SILVA, K. A. (org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 119-154.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 139-158.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Edufba, 2012. p. 355-378.

MIGNOLO, W. D. *Local histories/Global designs: coloniality, subaltern knowledge, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004. p. 37-62.

NAULT, D. Going global: rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, Abingdon-on-Thames, v. 19, n. 3, p. 314-328, 2006.

OSTLER, N. *The last lingua franca: English until the return of Babel*. New York: Walker & Company, 2010.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world is English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (ed.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001. p. 78-89.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge, 2007.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R. *Nicholas Ostler: the last lingua franca*. English until the return of Babel. *Language Policy*, Heidelberg, v. 11, n. 2, p. 197-200, May 2012.

RAJAGOPALAN, K. The English language, globalization and Latin America: possible lessons from the 'Outer Circle'. In: SAXENA, M.; OMONIYI, T. (ed.). *Contending with globalization in World Englishes*. Clevedon: Multilingual Matters, 2010. p. 175-195.

RAMZY, A. Get ahead, learn Mandarin. *Time*, New York, 26 Jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2DCdSdD>. Acesso em: 12 out. 2015.

RISAGER, K. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

35 ROBERTSON, R. Globalisation or glocalisation? *Journal of International Communication*, Abingdon-on-Thames, v. 1, n. 1, p. 33-52, 1994.

ROBERTSON, R. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (ed.). *Global modernities*. London: Sage, 1997. p. 25-43.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Edufba, 2012. p. 37-56.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006. p. 57-96.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 48, p. 5-39, 2013.

SIQUEIRA, D. S. P.; CAMARGO, A. Estimulando a democratização e desmitificação de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. *Recortes interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004. p. 265-299.

TOP 10 fastest growing Facebook languages. *Socialbakers*, Prague, 16 nov. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2SThFgj>. Acesso em: 12 set. 2015.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, Abingdon-on-Thames, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL: VELHOS E NOVOS DESAFIOS

VALESCA BRASIL IRALA – UNIPAMPA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ainda que muito tenha sido publicado, muitos congressos tenham sido realizados há várias décadas, haja um número significativo de instituições formadoras atuando em formação inicial e também na realização de pesquisas sobre a aprendizagem de línguas nos mais diferentes espaços e para os mais variados públicos (ensino para criança, educação bilíngue, ensino na fronteira, ensino mediado por computador, ensino superior, formação técnica e profissional etc.), também são abundantes e contundentes as críticas por todos os lados a respeito do nível de conhecimento de outras línguas – notadamente as de colonização europeia – que a população brasileira apresenta.

Quando falo de línguas de colonização europeia, evidentemente me refiro, no contexto brasileiro atual, primeiramente ao inglês e em segundo lugar ao espanhol, embora reconheça que tanto uma quanto a outra têm se prestado à comunicação internacional para além de determinações geográficas, conforme muitos autores vêm apontando há bastante tempo (cf. BUGEL, 2002; IRALA, 2007a; RAJAGOPALAN,

2005; SIQUEIRA, 2008). Ao demarcarmos/valorizarmos o lugar dessas línguas no ensino, por exemplo, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui gratuitamente nas escolas livros didáticos dessas línguas e não de outras, sejam elas de colonização europeia ou línguas nativas, como as indígenas, por exemplo. Estamos, nessa situação, evidentemente fazendo uma opção que é política, mercadológica, pedagógica, legal e histórica (sem deixar de reconhecer certa sobreposição em cada um desses eixos). Tal opção e todas as suas implicações parecem, em muitos casos, serem neutralizadas pelos diferentes segmentos que afetam e são afetados pelo ensino de línguas no país. Esse é, no meu entendimento, um problema muito grave que podemos identificar na atualidade.

No terreno meramente retórico, há um discurso dominante que parece valorizar o ensino de línguas, especialmente do inglês, entretanto, muito dessa retórica se esvazia quando encontramos nas salas de aula de línguas estudantes “assistindo a uma aula como se estivessem prestando um favor” (LEFFA, 2011, p. 24) e isso não apenas na escola pública. Se o imperativo de estudar outras línguas se naturalizou, parecem mais naturalizadas ainda as formas e os meios como os estudantes em geral devem acessar a esse conhecimento e quem deverá outorgá-lo para estar legitimado. Esse também é outro grave problema que hoje podemos identificar. Assim, ao longo deste capítulo, tratarei de problematizar algumas questões que são cruciais para avançarmos na compreensão dos problemas mais evidentes no ensino de línguas no país hoje e como podemos avançar em estratégias que possam minimizá-los.

37

O MERCADO QUE ENGOLE TUDO

Ainda que pareça duro aceitar, especialmente se somos formadores com orientação mais progressista, é o mercado que consegue impactar muito mais no imaginário (IRALLA, 2007a) que se constrói sobre o ensino de línguas do que a grande maioria das pesquisas desenvolvidas nas universidades. O mercado, em geral, promete fórmulas mágicas, cursos de curta duração, segue vendendo a supremacia do “falante nativo” (IRALLA, 2009) e o método “revolucionário”, enfim, vende *status*, ou, como diria Bourdieu (1991), capital linguístico.

Nos últimos quarenta anos o país viu a multiplicação das escolas privadas de idiomas, principalmente de franquias. Muitas delas, multinacionais. Ainda, mais recentemente, temos presenciado nas universidades públicas brasileiras um grande estreitamento sem precedentes com o setor privado, desde que o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa inicialmente chamado de Inglês sem Fronteiras e atualmente denominado Idiomas sem Fronteiras. O programa, que tem estreita relação com o programa de mobilidade estudantil Ciências sem Fronteiras, tem como um dos carros-chefes principais a aplicação em larga escala no cenário nacional do Test of English as a Foreign Language (TOEFL), que é administrado há muitas décadas por uma organização privada sem fins lucrativos, a Education Testing Service (ETS).

A organização, nascida nos Estados Unidos, hoje ostenta um “monopólio multinacional” no ramo de exames dessa natureza. (cf. NORDHEIMER, J.; FRANTZ, D., 1997) Além disso, a partir dos anos 1990, são crescentes as críticas publicadas tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra sobre a empresa, especialmente em razão da evidência da violação de *status* de organização sem fins lucrativos (lida anualmente com lucros multimilionários, mas em compensação remunera abaixo do valor de mercado o seu corpo técnicos com pós-graduação, responsável pela execução dos exames que a organização administra). O Brasil e outros países da América Latina parecem ter entrado tardiamente nesse disputado mercado internacional, o qual, obviamente, é alvo de outras organizações, como a Education First (EF), por exemplo, a qual publica anualmente um *ranking* internacional de proficiência em inglês, conhecido como English Proficiency Index (EPI), recebendo destaque na mídia a cada divulgação de seus relatórios e é a empresa responsável por dar treinamento em inglês para as Olimpíadas do Rio de Janeiro, em 2016. Em relação aos dados de 2014, por exemplo, o Brasil figura, no relatório da EF, na 38ª posição, entre 63 países avaliados, nos níveis de proficiência em inglês. (cf. EDUCATION FIRST, 2014)

Apenas para ilustrar, em 2014, quando o relatório foi divulgado, foi publicada uma matéria pelo Grupo Globo, uma das maiores empresas de mídia do mundo, no portal *GI*, na qual é disponibilizado um *link* para o acesso ao relatório e trechos de uma declaração da vice-presidente sênior para assuntos acadêmicos da EF, Beata Schmid, a qual vale a pena ser analisada.

FIGURA 1: TRECHO DE UMA MATÉRIA DE DIVULGAÇÃO DE RANKING DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS

g1.globo.com/educacao/noticia/2014/11/com-proficiencia-baixa-em-ingles-brasil-fica-estagnado-1

globo.com | g1 | globoesporte | gshow | famosos & etc | videos

MENU | GI | EDUCAÇÃO



Formação de professores

Para Beata, não estão claros os motivos para que o Brasil ainda não tenha conseguido avançar significativamente no domínio do inglês. "Talvez as pessoas tenham se distraído, estavam preocupadas com outras coisas. Vocês tiveram a Copa do Mundo, eleições. Aparentemente decidiram não investir em treinamento de professores nesse momento", disse a especialista na área.

Mesmo com a Copa do Mundo no país, ela diz que, em geral, a indústria de turismo não dialoga adequadamente com a de ensino, um problema que afeta outros países, segundo Beata. Ela lembra que o país tem uma segunda chance, já que, em menos de dois anos, o Rio de Janeiro, sede da Olimpíada de 2016, voltará a colocar o Brasil no foco mundial.

Fonte: Moreno (2004).

Na matéria em questão, a identificação da fonte é feita para marcar “autoridade e prestígio”, evidenciado pelo “*status* profissional” que lhe é outorgado. (cf. CHARAUDEAU, 2006) É interessante observar que a informante é identificada pelo cargo na empresa e como especialista na área (de maneira vaga) e não pelo título acadêmico que possui: doutorado em linguística. Como aponta Charaudeau (2006, p. 151), “a instância midiática impõe ao cidadão uma visão de mundo previamente articulada, sendo que tal visão é apresentada como se fosse a visão natural do mundo.” No caso da matéria em questão, que disponibiliza o *link* de um relatório de caráter supostamente técnico, bem como tabelas com gráficos e estatísticas, além de uma fonte estrangeira com *status* institucional, há um esforço por garantir, junto às instâncias de recepção, a ideia de que as informações trazidas são incontestáveis, como se fossem meras descrições de dados que evidenciarium uma realidade inaceitável: no Brasil não há avanços no conhecimento de língua inglesa.

39

A matéria é dividida em cinco subtópicos: 1) ranking de proficiência em inglês, no qual aparece um gráfico em que são escolhidos 13 dos 63 países avaliados, para efeitos comparativos (da América do Sul, por exemplo, aparecem Argentina, Peru e Brasil, sendo o Brasil o com a pior classificação); 2) evolução: proficiência em inglês, no qual também é apresentado um gráfico que compara dados de 2010, 2012 e 2014 de apenas três países avaliados (Brasil, China e Espanha). Novamente, o Brasil é o que apresenta os resultados mais desfavoráveis; 3) formação de professores (subtópico de onde foi retirada a Figura 1, a qual será discutida posteriormente); 4) tecnologia e imersão, no qual aparece a citação de uma segunda fonte, o diretor de relações institucionais e acadêmicas da EF, falando justamente dos programas Inglês sem Fronteiras e Ciências sem Fronteiras, os quais se tornaram alvo expressivo do mercado, que lança mão das mesmas estratégias retóricas quando os refere, mesmo sem vínculos diretos com tais programas governamentais; 4) sobre o EPI, que já foi citado anteriormente, aparece a comparação explícita desse teste da EF ao TOEFL e ao International English Language Testing System (IELTS), que são justamente as provas utilizadas no programa de mobilidade estudantil governamental, apresentando na matéria duas possíveis vantagens do teste da empresa: os fatos de ser *on-line* e gratuito.

Retomando o trecho trazido na Figura 1, o qual se remete à formação de professores, podemos identificar o que explicita Charaudeau, pois está clara a tentativa de “reconstruir os fatos segundo um princípio de coerência que corresponda a uma lógica de encadeamento mais próxima da experiência ingênua, por ser esta a mais facilmente apreendida por todos.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 159) Os argumentos trazidos pela fonte para justificar a “estagnação” do Brasil no *ranking* da EF evidenciam esse direcionamento, aliado ao recurso de hipotetização, por meio de expressões como “não estão claros”, “talvez” ou “aparentemente”. Ou seja, não interessa identificar claramente possíveis causas desses resultados, apenas gerar, perante as instâncias receptoras da matéria, a necessidade de validar e recorrer a empresas como essas já citadas para “garantir” o que até o momento parece não estar garantido: aprender inglês de uma vez por todas.

Retórica semelhante é utilizada pelas próprias instâncias governamentais, quando cita as iniciativas do Inglês sem Fronteiras: a possibilidade de aperfeiçoamento na língua inglesa de maneira mais rápida e eficiente. Usando as mesmas estratégias do mercado, a língua pode ser comparada a um *fast food*: não espere muito, prime pela praticidade, pela rapidez, pela flexibilidade e pague um baixo custo. A analogia não é um exagero. Se voltarmos aos trechos trazidos na Figura 1, temos evidência de como ela é reforçada pela fala da fonte: “talvez as pessoas tenham se *distraído*, estavam *preocupadas* com outras coisas. Vocês tiveram a Copa do Mundo, eleições. Aparentemente decidiram não investir em *treinamento* de professores nesse momento.” (MORENO, 2014, n.p., grifos nossos) Rajagopalan (2005) falava nos perigos da comodificação e fetichização da língua inglesa.

Quem são os distraídos no contexto da citação da fonte da matéria? É notável a utilização de “pessoas” em substituição a um agente mais específico: as instâncias públicas, mais precisamente o Governo Federal. O referente público pode ser retomado no período seguinte, ao trazer o vocábulo “treinamento” e, mais adiante, na própria matéria, ao dizer que o foco devem ser os professores da rede pública, ao dizer que “eles não têm um inglês maravilhoso”. Esse é um ponto crucial para compreender o engendramento atual do qual todos acabamos tendo a sua parcela de contribuição: é preciso dizer, reiterar e constatar constantemente a falha nos sistemas de ensino, especialmente nos setores públicos, para inserir, justificar e dar legitimidade às ações privadas, as quais surgem como salvacionistas de uma suposta realidade deficitária.

Uma outra notícia, publicada no portal *UOL*, em 2014, também reforça esse imaginário, trazendo em sua primeira linha:

enquanto o Brasil se prepara para os Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro, a EF (Education First) está se preparando para realizar o que diz ser o maior esforço de ensino de língua estrangeira na história: ensinar inglês para mais de um milhão de brasileiros, gratuitamente. (JOHNSTON, 2014)

A empresa é apresentada na mesma matéria como a “provedora oficial de ensino de língua das Olimpíadas de 2016.” (JOHNSTON, 2014)

O discurso do mercado, trazido aqui neste texto por esses exemplos já citados, não se coloca como tão distante assim daquele produzido pela academia. O mercado também lança mão de estratégias como dados estatísticos, *rankings*, relatórios para criar o efeito de “verdade”, “necessidade” e “urgência” para suas intervenções e ocorrências. Uma parcela do meio acadêmico também utiliza essas mesmas estratégias, como discute em Irala (2007b), ao tratar do “sujeito científico”. Onde esses dois discursos se diferenciam, claramente, é no impacto que cada um deles têm na sociedade e, também, no cerne de suas motivações. Ambos os discursos são capazes de provocar assimetrias entre o que pode/quer determinar, seja o mercado, seja a academia, e o que, de fato, aprendizes de (com ou sem intervenção de professores) querem fazer com as línguas que aprendem ou desejam aprender. Esse parece ser um grande desafio atual.

ESTRATÉGIAS, MAS QUAIS?

Como vimos na seção anterior, vivemos uma época em que o poder econômico de multinacionais como a ETS e a EF (apenas para citar essas duas, já que o mercado é de ampla concorrência e outros agentes parecem estar dispostos a expandir a sua fatia) não deixa margem para que o conceito de “agência” humana passe a ser uma evidência concreta na ação da aprendizagem de línguas pelos diferentes sujeitos. Por agência, entende-se, na teoria sociológica, como o “grau de liberdade exercido pelos indivíduos face aos seus constrangimentos sociais.” (CAETANO, 2011, p. 160)

Reportando-me ao ensino de línguas hoje no país, podemos dizer que são inúmeros os constrangimentos: as línguas a serem aprendidas devem ser essa ou aquela (o inglês em primeiro lugar, o espanhol porque há uma legislação que o ampara, o chinês porque o mercado com a China está crescendo etc.). Se não bastasse esse constrangimento primeiro, há outro: por mais que pareça diversificado, há um *syllabus* com pouquíssima variabilidade no que se refere ao que deve ser aprendido. Esse *syllabus* é determinado, em muitas vezes, pela institucionalização de práticas que não são determinadas pelos próprios sujeitos, por exemplo, o foco do Ensino Médio deve ser o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); já no ensino superior, por exemplo, passam a ser ofertados cursos preparatórios para TOEFL, os currículos de formação docente voltam-se ao atendimento de legislações educacionais tão diversas que parecem não ter foco algum.

A primeira estratégia possível, em um cenário como esse, é recuperar a noção de agência no ensino de línguas, começando com questionamentos como os que faço a seguir: o que pode ser feito para que essa distribuição tácita que existe entre o papel do mercado no ensino de línguas e o papel das instituições de ensino oficiais (seja na educação básica, seja na formação de professores no ensino superior, incluindo aí a pesquisa na área) possa ser neutralizada? Como tensionar/resistir com práticas efetivas à existência dos constrangimentos (entre eles o de insistir para que estudantes universitários se submetam a exames internacionais sem que assim o desejem, porque há metas governamentais a serem atingidas)? Como (re)criar possibilidades de aprendizagem sem os ranços teóricos que acompanham a academia de longa data, mas que não alcançam objetivos satisfatórios? Quem são os agentes mais adequados na fixação desses objetivos? Por que ser interpelado a reforçar sempre as não-aprendizagens?

Essas são apenas algumas perguntas que considero viáveis de serem respondidas diante das questões que se colocam hoje, mas que, em alguma proporção, são reatualizações de situações passadas, só que em proporção bem maior. Uma segunda estratégia que me ocorre é de que é necessário um movimento de desierarquização dos agentes que são visibilizados quando o assunto é ensinar e aprender línguas. O “conhecimento estrangeiro” segue subordinando o “conhecimento local” (cf. GIMENEZ; MATEUS, 2005) e parece haver pouca resistência e/ou questionamento em relação a isso. Como trouxe no início do capítulo, por exemplo, a empresa administradora do TOEFL é alvo de inúmeras críticas e investigações há muitos anos. Por que esse tipo de informação é ignorado pelo meio acadêmico brasileiro? Por que os interesses econômicos

ditam a regra em instituições que, em tese, deveriam ter outros propósitos? Não parece ser difícil ter a resposta para essas perguntas.

PARA ENCERRAR (OU INICIAR) A QUESTÃO

A legislação educacional brasileira atual, em quase todos os seus documentos, almeja a formação de cidadãos. Na minha perspectiva, um cidadão só se constitui quando é capaz de compreender, mesmo sem conhecimento teórico algum, o que é fazer valer a noção de agência na sua vida diária. Se aprender línguas é um elemento para a construção dessa cidadania, o desafio do ensino de línguas não é nada além do que uma ousadia (diria eu, utópica), já que não é possível empreender transformações substanciais na sociedade quando as contradições de um mundo desigual parecem ser reforçadas, seja nas salas de aula, seja quando políticas que atendem unicamente aos interesses do mercado são levadas a cabo por agentes que teriam condições intelectuais (e éticas) de questioná-las.

Parece que o nosso coletivo, no qual incluo pesquisadores, professores e estudantes de línguas, não está suficientemente preparado para navegar nesse mar. Não temos essa bússola coletiva para responder com propriedade, conforme a demanda exige, uma real transformação do cenário patético em que nos encontramos. Enquanto isso, outras multinacionais, além das que citei no texto, seguem estudando e implementando estratégias “eficazes” para nos abocanhar. Salve-se quem puder.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polit Press, 1991.

BUGEL, T. World Spanishes? In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR WORLD ENGLISHES, 9., 2002, Urbana-Champaign. *Proceedings* [...]. Urbana-Champaign: IAWE, 2002.

CAETANO, A. Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 66, p. 157-174, 2011.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

EDUCATION FIRST. *EF English Proficiency Index*. São Paulo: EF, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2X44jx9>. Acesso em: 15 nov. 2015.

GIMENEZ, T.; MATEUS, E. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o Programa Paraná ELT. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 161-178.

IRALA, V. La lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra. *In: CAVALHEIRO, A; IRALA, V. O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço.* Pelotas: Educat, 2007a. p. 101-194.

IRALA, V. Singularidade versus universalidade: a ciência e o sujeito “científicoso”. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 3., 2007, Porto Alegre. Anais [...].* Porto Alegre: SEAD, 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/2DETKYk>. Acesso em: 15 nov. 2015.

IRALA, V. “Sora, a senhora é brasileira?”: o “nativo” na Linguística Aplicada. *In: PINTO, C; IRALA, V. (org.). Dossiê de estudos linguísticos hispânicos.* São Paulo: Casa do Novo Autor, 2009. p.181-205.

JOHNSTON, K. Empresa responsável por treinar inglês nas Olimpíadas do Rio terá site gratuito. *UOL*, São Paulo, 10 abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2IaqU7x>. Acesso em: 14 fev. 2019.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In: LIMA, D. (org.). Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MORENO, A. C. Com proficiência baixa em inglês, Brasil fica estagnado em ranking. *G1*, São Paulo, 12 nov. 2014. Disponível em: <https://glo.bo/2hnCNdK>. Acesso em: 13 fev. 2019.

NORDHEIMER, J.; FRANTZ, D. Testing giant exceeds roots, drawing business rivals' ire. *New York Times*, New York, 30 Sep. 1997. Disponível em: <https://nyti.ms/2torbto>. Acesso em: 15 nov. 2015.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. *In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (orgs.). Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.* Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês como língua internacional no Brasil e o lugar da cultura. *In: ASSIS-PETERSON, A. (org.). Línguas estrangeiras: para além do método.* São Carlos; Cuiabá: Pedro & João; EdUFMT, 2008. p. 165-196.

CIDADANIA COSMOPOLITA E INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A AUTONOMIA DO APRENDIZ

JULIA VASCONCELOS GONÇALVES – UFRB

Conforme evidencia Kumaravadivelu (2008), o mundo atual tem sido reestruturado pelo atual fenômeno de globalização. Essa reorganização mundial refere-se não apenas à quebra das barreiras de tempo e espaço e às interconexões e inter-relações sociais, políticas e econômicas, mas também ao modo como as pessoas se relacionam com a sua língua local e com os demais idiomas que adentram as comunidades nas mais diversas áreas do planeta.

Com esse movimento de globalização, o inglês alcançou o patamar de língua mundial, uma vez que, apesar de não ser a língua mais falada do globo terrestre, posto ocupado pelo mandarim em termos quantitativos localizados,¹ é a que tem maior amplitude mundial. O alcance do inglês decorre do fato deste ser, na atualidade, a língua mais falada por não nativos. Ela tornou-se, portanto, a língua utilizada para ampla comunicação, isto é, o veículo linguístico e cultural que viabiliza a interação entre pessoas de línguas e comunidades distintas.

1 O termo “quantitativo localizado” reporta-se ao fato de que o mandarim é a língua mais falada quando se considera um lugar específico e uma região delimitada, mas não quando se refere à amplitude mundial.

Isso se tornou viável, pode-se teorizar, a partir do momento em que o inglês passou a ser a língua estrangeira mais ensinada no mundo, superando, por exemplo, o espanhol e o francês, que também se expandiram no rastro das empreitadas colonialistas europeias. O enquadramento do inglês como língua do mundo gerou a sua desvinculação dos ditos centros hegemônicos da língua, passando, na atualidade, a sofrer influências de todas as comunidades que a usam. Consequentemente, do mesmo modo que a língua inglesa, em tese, perdeu o seu centro de referência, o seu ensino também precisa ser desvinculado da conexão imediata com o denominado falante nativo. O ensino de língua inglesa, portanto, precisa preparar o aluno para se relacionar não apenas com os esses falantes, mas com todos aqueles que a dominam.

O mundo globalizado impõe ao cidadão uma postura mais ativa em relação à sua tomada de decisões e à sua atuação em sociedade. Isso ocorre porque não podemos mais falar em campos isolados de atuação, mas em espaços complementares e interconectados. Toda e qualquer tomada de decisão está conectada com a vida em sociedade, assim, o falante de língua inglesa precisa estar consciente de seu papel como cidadão não apenas local, mas também global.

De alguma forma, podemos afirmar que aqueles que dominam a língua inglesa precisam estar aptos para, entre outras coisas, compreender as diferentes situações e contextos nos quais possam ser inseridos; escolher como a língua deverá ser utilizada em cada uma dessas situações; identificar quais as decisões que precisará tomar para facilitar ou viabilizar a comunicação com o interlocutor de outra comunidade; utilizar-se de diferentes recursos e ferramentas para comunicar-se; entre outras questões. Desse modo, os alunos de língua inglesa precisam não apenas saber o conteúdo linguístico necessário para a comunicação, mas devem ser preparados para enfrentar o mundo globalizado. (KUMARAVADIVELU, 2006)

Nesse sentido, o ensino da língua inglesa precisa preparar o aluno para utilizar e compreender a língua, assim como para saber agir em uma sociedade global. As teorias de aprendizagem e os posicionamentos teóricos passaram, então, a conceber o aluno como um ser social. Nesta condição, ele carece ser capaz de agir em diferentes âmbitos e, para tal, precisa ter a consciência de que é o responsável pelas atitudes e decisões que toma, tanto no campo linguístico quanto no social. Nesse contexto, o aluno tem de ser instruído a perceber que é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem e que pode ter, como estabelece Benson (2001), uma postura ativa, isto é, refletir criticamente em cima do que lhe é apresentado em sala de aula, visualizando o que é melhor para a sua aprendizagem, assim como, a partir dessa reflexão, assumir o papel de construtor e delimitador desse processo.

A concepção do aluno como ser social é, na atualidade, uma característica intrínseca de sua autonomia, uma vez que esta não é mais visualizada apenas como uma capacidade a ser desenvolvida para o âmbito educacional, se restringindo à sala de aula. A autonomia do aluno precisa também ser desenvolvida para a vida em sociedade e as responsabilidades que este precisa estar apto a assumir no seu contexto social. Isso ocorre porque “um aluno autônomo sabe como aprender e pode utilizar este

conhecimento em qualquer situação de aprendizado que ele venha a encontrar em qualquer estágio de sua vida.” (BERGEN, 1990 apud DAM, 1995, p. 2, tradução nossa)²

Para a autonomia, conceber o aluno como ser social é, em verdade, compreender que ela não é inerente ao âmbito educacional, mas é intrínseca ao ser humano. A autonomia pessoal do ser humano está relacionada com as necessidades da sociedade atual (sociedade liberal), posto que, ao longo de sua vida, o indivíduo deve ser orientado a delimitar o curso de sua autonomia, moldar o seu caráter, escolher projetos, assumir compromissos, tomar decisões por meio de seu entendimento do que lhe é válido e desejado, entre outros.

Benson (2008) explicita que os indivíduos necessitam batalhar para terem vidas autônomas, assim como o Estado e a sociedade precisam, por sua vez, se esforçarem para que isso seja possível, frisando que, para tal, é necessário a compreensão de sua autonomia e da do outro, posto que diferentes liberdades convivem em um mesmo contexto. Sendo assim, o aluno, enquanto ser social, passa a ser concebido como um cidadão.

Com o atual processo de globalização, a educação precisa dar mais ênfase ao ato de equipar os indivíduos desde cedo e ao longo de sua vida com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que eles precisam para tornarem-se cidadãos informados, engajados e participativos. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2014, p. 11) Enfatiza-se, ainda, que, na atualidade, torna-se necessário que esse cidadão passe a ser também um cidadão global. (KUMARAVADIVELU, 2013, p. 318) Isso porque a sua atuação como ser social não pode mais se restringir exclusivamente à sua localidade, ao contrário, precisa abranger as diferentes relações que possam vir a ter com as diversas comunidades globais.

O termo “cidadania” está intrinsecamente relacionado com língua e nação, podendo ser analisado em sua dimensão formal e moral. (CARABAIN et al., 2012) Em sua dimensão formal, cidadania refere-se ao aspecto legal no que tange à relação entre o sujeito e o Estado, compreendendo direitos e obrigações. Em sua perspectiva moral, a cidadania reporta-se às diversas formas de participações sociais, não necessariamente conectadas com o Estado.

Com os avanços da globalização na atualidade, a ideia de nação como Estado soberano tem sido modificada. Conforme afirmam Osler e Starkey (2003), o aumento da interdependência ocasionado pela globalização significa que ninguém, onde quer que viva, pode permanecer completamente isolado dentro de uma única nação, posto que todos os seres humanos são influenciados pelos eventos que acontecem no mundo. Isso significa que a nação não perdeu a sua autoridade, mas precisa estar aberta às influências de outros locais.

Em sua dimensão formal, essa mudança insere na perspectiva jurídica o denominado poder constituinte supranacional. Até a Segunda Guerra Mundial o sujeito era considerado apenas no plano nacional e a soberania estatal era considerada absoluta.

2 No original: “An autonomous learner knows how to learn and can use this knowledge in any learning situation she/he may encounter at any stage in her/his life.” (BERGEN, 1990 apud DAM, 1995, p. 2)

No entanto, com o fim do conflito, em 1945, foi aberto um sistema normativo internacional, o que resultou na atual conjuntura em que o sujeito é considerado, também, no plano internacional, ou seja, passou a ser pensado como sujeito político e detentor de direitos não apenas no local em que mora, mas também internacionalmente. Por sua vez, a soberania começou a ser considerada relativa, sendo respeitada e reconhecida a soberania estatal, mas nos limites em que esta respeita os direitos de seus cidadãos. Nesse sentido, o poder supranacional significa que os sujeitos são detentores de direitos políticos não apenas onde moram.

Essa amplitude da dimensão formal gerou e gera diversos problemas e embates, pois relativiza a soberania do Estado-Nação, criando impasses políticos. Nesse escopo, entram as discussões sobre até que ponto uma nação pode interferir em outra, qual seria o limite da intervenção e quem iria estipular os direcionamentos a serem seguidos mundialmente. Ou seja, a formalização de um poder supranacional, no âmbito legal, decorre muito mais de interesses políticos e econômicos do que necessariamente sociais, tornando difícil a sua assimilação e aplicação.

A dimensão moral da cidadania, por sua vez, é mais fácil de ser incorporada do que a formal, pois está desconexa da autoridade do Estado-Nação. A perspectiva moral em sua acepção global condiz não com a imposição de normas e preceitos legais, mas com as obrigações morais que os cidadãos do mundo têm uns com os outros. Essa dimensão global foca nas contribuições individuais que os cidadãos fazem para criar um mundo melhor, pois as pessoas possuem direitos e obrigações umas com as outras independentemente de uma autoridade política. (DOWER, 2010 apud CARABAIN et al., 2012, p. 23)

Tem-se, assim, uma busca no sistema educacional pela educação de um cidadão global, não em sua dimensão formal, mas principalmente moral. Nesse sentido, é esperado que a educação facilite a cooperação internacional e promova a transformação social de uma forma inovadora em busca de um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. (UNESCO, 2014, p. 11)

Desse modo, busca-se ir além da educação para uma cidadania nacional e inserir o processo educacional, no caso do ensino da língua inglesa, em um patamar global. A educação para a cidadania nacional é aquela que, em suma, visa apresentar ao aluno as instituições jurídicas, políticas, religiosas, econômicas e sociais do país em que vive, mostrando maneiras de agir na sua sociedade. Uma educação cidadã em seu patamar global, no entanto, não exclui a cidadania nacional, mas incorpora a essa a dimensão global de cidadania em seu aspecto moral.

A cidadania global abarca as dimensões locais, regionais, nacionais e globais da educação para a cidadania. Contudo, assim como ocorre com a maioria dos termos utilizados no campo da educação e da linguística, não existe um consenso em como essa vertente educacional da cidadania deve ser intitulada, tendo que

cidania global é um conceito questionado no discurso acadêmico, e existem múltiplas interpretações do que significa ser um cidadão global. Alguns têm denominado a cidadania global de 'cidadania além das fronteiras', ou 'cidadania além

do estado-nação'. Outros têm percebido que 'cosmopolitanismo', como termo, pode ser mais abrangente e inclusivo do que cidadania global, enquanto outros ainda optam por 'cidadania planetária', focando na responsabilidade da comunidade global em preservar o planeta terra. (UNESCO, 2014, p. 14, tradução nossa)³

Independentemente da terminologia e das diferenças de interpretação, parece haver um consenso: a cidadania global não condiz com o seu *status* legal. Ela refere-se mais ao senso de pertencimento a uma comunidade maior e uma humanidade em comum, criando uma camada que conecta o local com o global e o nacional com o internacional. Sendo, ainda, uma forma de compreender, agir e relacionar-se com outros, com base no respeito à diversidade e ao pluralismo. (UNESCO, 2014, p. 14)

48 A educação para cidadania global requer, portanto, o respeito pelas diferenças, pois apesar de vivermos em uma época de massiva conectividade e intensa interdependência, o mundo é, sem dúvida, separado por distinções irreconciliáveis. (HULL; STORNAIUOLO; SAHNI, 2010, p. 359) Nessa perspectiva, é necessário apresentar ao aluno que a relação com as diferentes comunidades se dá não pela imposição de ideais e valores específicos, mas por meio da negociação e do diálogo. De acordo com Machado (2002, p. 108), educar para a cidadania deve significar

semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical francamente inaceitável; deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados, sem o que as mais legítimas bandeiras podem reduzir-se a meros *slogan* e o remédio pode transformar-se em veneno.

Além disso, é necessário atentar ao fato de que a cidadania global não é um processo que pode ser realizado exclusivamente pela escola. O aprendizado está ocorrendo fora da instituição de ensino e ela precisa trabalhar com ele, encorajando os alunos a fazerem conexões entre as suas experiências e o aprendizado na escola e na comunidade. (OSLER; STARKEY, 2003, p. 252) Ou seja, visa-se fazer uma conexão entre a educação formal e a informal, pois

nada parece mais característico da ideia de cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos. Tal articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontre, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. Neste sentido, educar para a cidadania significa prover os

3 No original: "Global citizenship is a contested concept in scholarly discourse, and there are multiple interpretations of what it means to be a global citizen. Some have called global citizenship 'citizenship beyond borders', or 'citizenship beyond the nation-state'. Others have noted that 'cosmopolitanism', as a term, may be broader and more inclusive than global citizenship, while still others opt for 'planetary citizenship', focusing on the global community's responsibility to preserve the planet Earth." (UNESCO, 2014, p. 14)

indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo. (MACHADO, 2002, p. 106-107)

Uma educação para a cidadania, portanto, visa apoderar os alunos a participarem e assumirem papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para estarem aptos a enfrentar e resolver desafios que emergirão com a comunicação entre pessoas de diferentes locais e culturas. Desse modo, concebe-se que a autonomia do aluno precisa ser transdisciplinar enquanto meta educacional e estar conectada com a sua autonomia pessoal, pois uma decorre da outra.

De acordo com Little (1999), a autonomia do aluno é uma capacidade de reflexão crítica, de tomada de decisões e de agir de forma independente, assim como é esperado do ser humano ao longo de sua vida. Ela é assumida, dessa forma, como a própria tomada de consciência de que ele pode ser responsável pelo seu processo de aprendizagem e, por isso, pode analisar criticamente todo conteúdo e discussão estabelecida em sala de aula de modo a selecionar o que lhe será válido e útil para a sua comunicação linguística e para a sua vida social.

Além disso, ao inserir os seus alunos no processo de autonomia, as instituições e os professores precisam mostrar que os assuntos estudados terão pouca valia se não forem analisados criticamente pelos alunos. Os educadores, como explicita Paulo Freire (1997), devem reforçar, obrigatoriamente, a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e insubmissão. Quando os alunos não fazem o processo de crítica sobre o assunto ao qual são apresentados, tornam-se meramente receptores dessa informação, muitas vezes repetindo perfeitamente, mas sem consciência do que ela significa. O modo como os alunos e professores precisam se posicionar no processo de ensino-aprendizagem engloba a compreensão dada, aqui, à palavra “crítica”: assumir uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida.

No caso do ensino de língua inglesa e língua estrangeira em geral, a análise crítica do conteúdo e discussões, realizadas em sala de aula, passam a desenvolver nos alunos a capacidade de inferir e questionar sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, assim como os conduzirá a reflexões sobre o ambiente em que vivem e como o que foi discutido pode ser aplicado em suas vidas. Percebemos, assim, que o ensino da nova língua precisa ultrapassar a concepção de ensino da língua pela língua, assumindo que não é possível participar de um processo social-cidadão sem que haja inferências e reflexões sobre como aquele conteúdo será utilizado no contexto real e social e como ele interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Como introduz Freire (1997), a educação é – e inserimos aqui o ensino de língua inglesa – uma forma de intervenção no mundo, de maneira que as ações e conteúdos explicitados em sala de aula irão além desta, atingindo o convívio social dos alunos. O aprendiz é um ser social e histórico que leva para a sala de aula as suas experiências, costumes e convicções. Essas particularidades trazidas por cada aluno não podem ser esquecidas e renegadas, mas utilizadas como meio de melhor desenvolver o seu ensino-aprendizagem.

São essas características individuais de cada aluno que farão com que eles assumam a autonomia de forma distinta, considerando por meio de um processo crítico o que melhor se adéqua ao seu aprendizado e, posteriormente, à sua utilização no campo social global. Assim, espera-se que o conteúdo adquirido e discutido em sala de aula passe, em determinado momento, para a vida em sociedade, pois o ensino de línguas deve ser uma grande troca entre sala de aula e o mundo social.

Além disso, assume-se a concepção de que o aluno é um ser social-cidadão e, com isso, a aceção de que a língua inglesa não é do indivíduo, mas da sociedade. Necessita-se, desse modo, visualizar que o aluno terá contato com contextos e ambientes diversos decorrentes da vida em sociedade. Por isso, ele precisa saber utilizar as competências e estratégias linguísticas de forma válida e útil para o seu convívio, interação e cooperação com o outro. O aluno necessita, então, desenvolver a sua autonomia, assumindo um posicionamento crítico e pautado no respeito à diversidade.

50

Vislumbra-se, assim, que, na atualidade, a autonomia precisa estar conectada com o desenvolvimento de uma postura intercultural⁴ do aluno, para que se possa promover um processo de ensino-aprendizagem mais consciente e tolerante às diversidades e diferenças culturais que serão encontradas com o uso da língua inglesa em diferentes locais. Uma postura intercultural, como é esperada, deve ser assumida na sociedade atual para que as liberdades, escolhas, culturas, crenças, entre outras, sejam respeitadas e compreendidas.

Para que isso ocorra, será necessário que os princípios norteadores da abordagem intercultural, explicitados por Mendes (2008), sejam seguidos. São eles: a) o modo como vemos o outro; b) o modo como me vejo e me posiciono no mundo e c) o modo como interagimos e dialogamos com o outro.

O primeiro princípio refere-se ao fato de que é necessário desenvolver nos aprendizes uma postura que favoreça a abertura, o diálogo, o respeito às diferenças, assim como fazer com que o aluno assuma uma postura crítica do seu processo de aprendizagem. O segundo princípio diz respeito ao modo como nos vemos e nos posicionamos. Tais posicionamentos, analisados de forma crítica, nos fazem perceber que o mundo não é único, pois para cada indivíduo tem uma visualização e compreensão distintas dele, o que suscita que passemos a atuar de forma mais intersubjetiva e interativa. O terceiro princípio, por sua vez, estabelece que precisamos interagir e utilizar a língua de forma contextualizada; usar, ainda, a intersubjetividade e a interculturalidade. Infere-se, desse modo, que ao se visualizar e compreender como se posiciona no mundo,

4 A interculturalidade é norteada pela conscientização de que, assim como na vida em sociedade, na sala de aula também existem diferenças sociais, culturais e políticas e que elas devem ser respeitadas. O ser intercultural pauta-se primariamente na ideia de que as relações humanas em suas diversas dimensões devem ser vivenciadas com compreensão, integração e interação. Essa postura é assumida por Mendes (2008), que explicita que os comportamentos e atitudes devem ser pautados no respeito à diversidade em qualquer que seja o campo de atuação. Nessa perspectiva, o aluno deve assumir um posicionamento crítico e questionador em relação ao modo como ele vem atuando com o professor, com os outros alunos e em sociedade.

o aluno conseguirá assimilar de modo mais claro a necessidade de respeitar as diferenças existentes.

Conclui-se, portanto, que o ensino-aprendizagem necessita guiar-se na construção de um modo de viver autônomo e intercultural a ser assumido por professores e alunos. A autonomia e a interculturalidade são elementos que devem ser fomentados pelos agentes inseridos em contextos educacionais (alunos e professores), visto que será por meio delas que estes serão capazes de atuar criticamente e visualizar-se como cidadãos, tanto locais quanto globais.

Compreendemos que a autonomia e a interculturalidade são amplamente defendidas por teóricos na atualidade. Rajagopalan (2003, p. 111), por exemplo, explicita que “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento de certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura de ‘intocabilidade’ dos dogmas”. A educação, portanto, não deve ser mais aquela pautada na idolatria aos professores e às teorias, mas aquela que estimula a visão crítica do aluno perante seus professores, as práticas de ensino e a sociedade, demonstrando ao aluno que ele deve assumir as responsabilidades pelo seu processo educacional.

Diante disso temos que, na atualidade, o ensino de língua inglesa calcado na autonomia do aluno precisa estar intrinsecamente conectado com o desenvolvimento da interculturalidade e com a formação do cidadão, posto que, agindo assim, os alunos poderão atuar em sociedade de modo mais ativo, além de tornarem-se mais tolerantes e compreensivos quanto às culturas, identidades e variedades linguísticas que lhes rodeiam.

51

REFERÊNCIAS

BENSON, P. *Teaching and researching: autonomy in language learning*. London: Longman, 2001.

BENSON, P. Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In: LAMB, T., REINDERS, H. *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 2008. p. 15-32.

CARABAIN, C.; KEULEMANS, S; van GENT, M; SPITZ, G. *Global citizenship: from public support to active participation*. Amsterdam: NCDO, 2012.

DAM, L. *Learner autonomy: from theory to classroom practice*. v. 3. Dublin: Authentik, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HULL, G. A.; STORNAIUOLO, A.; SAHNI, U. Cultural citizenship and cosmopolitan practice: global youth communicate online. *English Education*, [Urbana], v. 42, n. 4, p. 331-367, Jul. 2010.

KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL. *In*: EDGE, J. (ed.). *(Re-)locating TESOL in an Age of Empire*. London: Palgrave; Macmillan, 2006. p. 1-32.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. Afterword: rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. *In*: SAID, S. B.; ZHANG, L. J. (ed.). *Language teachers and teaching: global perspectives and local initiatives*. New York: Routledge, 2013. p. 317-323.

LITTLE, D. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, San Cristóbal de La Laguna, n. 38, p. 77-88, 1999.

MACHADO, N. J. *Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

52 MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. São Paulo: Pontes, 2008. p. 57-77.

OSLER, A.; STARKEY, H. Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, Abingdon-on-Thames, v. 55, n. 3, p. 243-254, 2003.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: Unesco, 2014.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DE GLOBALIZAÇÃO: UM RECORTE DA REALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA CIDADE DE CAETITÉ/BA

SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES – UNEB

INTRODUÇÃO

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (PCN) brasileiros (BRASIL, 1998a, 1998b, 2000), ao se ensinar uma língua, é essencial que se tenha uma compreensão teórica do que é essa língua, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la, quanto em relação ao uso que se faz desses conhecimentos para se construir significados no mundo social.

Ainda, esclarecem os documentos, a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é um direito do cidadão, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 1996) Enfatizam, também, que trata-se de uma proposta de ensino de LE como educação linguística de qualidade, acessível a todos, baseada no respeito, na convivência e nos benefícios recíprocos.

Todavia, se os professores das escolas públicas brasileiras conseguissem pôr em prática o que preconizam os referidos PCN e demais documentos que regem o ensino de línguas no nosso país, por certo não teríamos um baixo índice no resultado geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹ e, por conseguinte, seríamos capazes de superar as deficiências no processo de ensino-aprendizagem de línguas, especificamente da língua inglesa. Em vista disso, como é de amplo conhecimento em todas as esferas, é fácil deduzir que existe uma grande distância entre o que pregam esses documentos e o que acontece nas salas de aulas de LE das nossas escolas brasileiras, semelhantemente observadas em escolas da cidade de Caetité/BA, foco deste estudo.

A educação linguística, de maneira geral, deve visar à formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica na sociedade em que vivem, por meio de um ensino significativo e emancipador que busque reforçar as identidades e valores locais ao trabalhar com vistas a uma perspectiva global.

54

Sob essa linha de pensamento, percebe-se a relevância de empoderar os nossos alunos, a fim de que eles possam enfrentar os desafios de um mundo globalizado, sem perder de vista seus valores e conhecimentos locais. Logo, como aponta Rajagopalan (2009), o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é, na verdade, formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Ou seja, como complementa o autor, “significa transformar-se em cidadãos do mundo.” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 70)

Por outro lado, mesmo sendo uma aceção mais que comum é fato que, na prática, uma língua não é só utilizada para fins de comunicação. Muitas vezes é utilizada de forma perversa, exercendo, conforme adverte Bagno (2007), forte poder de dominação, de manipulação, de segregação, de controle, de discriminação, de preconceito entre os diferentes grupos humanos. Dessa maneira, o ensino de inglês nesse novo cenário traz muitos desafios para os professores, pois, além de abrir diversas portas para mundos e culturas cada vez mais interessantes, pode, igualmente, tornar-se um forte instrumento de exclusão e de opressão.

A esse respeito, Pennycook (1995, p. 52 apud COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 7) alerta que a expansão do inglês não é somente a expansão da língua, mas a expansão de ideais do mundo ocidental e da modernidade, como progresso, liberalismo, capitalismo e democracia, só para citar alguns. Entretanto, frente a tal panorama de caráter desafiador, esse mesmo autor aposta em uma Linguística Aplicada e uma pedagogia crítica que:

[...] encarem o ensino-aprendizagem do inglês como ‘possibilidade’ de os alunos se apropriarem da língua para formular contra-discursos aos discursos e práticas que promovam a desigualdade e dependência. A voz em inglês que o professor

1 Resultado do Ideb (ÍNDICE..., 2015):

Rede Municipal – ano 2005: - /ano 2007: 2,9 /ano 2009: 2,9 /ano 2011: 3,5 /ano 2013: 3,8

Rede Estadual – ano 2005: 2,8 /ano 2007: 3,1 /ano 2009: 3,3 /ano 2011: 3,9 /ano 2013: 4,2

tentaria cultivar no aluno não seria aquela colada à voz britânica nativa ou à voz americana, treinada em aulas comunicativas, mas sim aquela que lhe permitiria escrever contra qualquer forma de dominação econômica, política, cultural e linguística de um país sobre os outros. (PENNYCOOK, 1995, p. 52 apud COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 7)

Do mesmo modo, é válido acentuar que a aprendizagem de uma LE requer interação, demanda que envolva tanto aspectos linguísticos quanto culturais. Em outras palavras, a sala de aula de línguas, seja materna ou estrangeira, deve ser um espaço inclusive para se discutir questões ideológicas que envolvem a vida pulsante fora dos muros da escola, como o cotidiano, os preconceitos, as etnias, a periferia, o eu, o outro, levando em consideração que, embora nem sempre os professores encarem desse jeito, esse espaço é a própria representação do mundo.

55 Uma LE deve ser ensinada de maneira que o aluno possa compreender o outro, o diferente, o estrangeiro, sem perder de vista a sua língua, a sua identidade, a sua cultura. Ou seja, o acesso a uma nova língua deve possibilitar a formação de diversos “entre-lugares” (BHABHA, 1998, p. 20) e proporcionar ao aprendiz a possibilidade de se aventurar por essas esferas de forma segura e prazerosa. Além disso, é preciso levar em consideração que o inglês na condição de língua internacional ou global carrega em seu bojo “diferentes ingleses que convivem hoje no mundo.” (GARRIDO, 2009, p. 107) Da mesma maneira, os falantes devem “estar cientes de que, por necessidade de inserção do vocabulário local, de gírias e pronúncias, já se fala não apenas em inglês britânico e americano, mas também em inglês asiático, inglês australiano, inglês caribenho e inglês sul-africano.” (GARRIDO, 2009, p. 107)

A aprendizagem de uma LE, especialmente da inglesa, falada mundialmente, poderá inserir o aprendiz nessa aldeia global, de forma mais plural e menos excludente. Deverá, afinal, contribuir para que o aluno seja um cidadão crítico, livre de preconceitos, pronto para aceitar as diferenças, a pluralidade cultural, sem deixar de ser ele mesmo. Sob esse prisma, cabe ao professor de línguas ter uma forte postura crítica e reflexiva, pois como assinala Giroux (1996, p. 570), aludindo ao trabalho pioneiro de Paulo Freire,

[...] ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimização do grau de opressão na vida das pessoas.

É salutar afirmar, portanto, que uma aprendizagem efetiva de línguas só pode ocorrer por meio de um processo interativo, dinâmico, vivo, que trate das experiências sociais de cada indivíduo, e a escola, como um espaço democrático, necessitará, de fato, tratar de todas as diversidades de forma consciente, crítica e reflexiva, por meio de um ensino de LE que possa promover nos educandos uma concepção de cidadania globalizada, tendo em vista essa sociedade cada vez mais pluricultural.

Outrossim, vale citar um posicionamento de Crystal (2003), como de outros autores, quando afirma que nenhuma nação pode requerer a custódia da língua inglesa, uma vez que ela se tornou uma língua internacional. Desse modo, “ninguém a possui, melhor, todos aqueles que a aprenderam a possuem – e podem compartilhar dela, e, ainda, para ser mais precisa, possuem o direito de utilizá-la da maneira como quiserem”² (CRYSTAL, 2003, p. 3, tradução nossa), pois “a verdadeira proficiência só poderá ocorrer quando se apropria, de fato, da língua, tornando-a real.”³ (WIDDOWSON, 1994, p. 384, tradução nossa) Afinal, esse é o preço a pagar por ser uma língua global, uma língua sem donos, uma língua de todos os falantes que a usam e dela se apropriam.

Dito dessa forma, na próxima seção serão discutidos, mesmo que brevemente, o processo de globalização e seus efeitos, além do papel dos professores contemporâneos nesse atual contexto.

56

RUMO A UMA NOVA ERA: O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA FRENTE AOS DESAFIOS DA GLOBALIZAÇÃO

Não há como negar que vivemos em um mundo globalizado. Contudo, conforme Kumaravadivelu (2008, p. 130), “o conceito de globalização tem significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes.” Nessa ótica, faz-se necessário refletir sobre alguns conceitos e o impacto que sofremos com a globalização nos dias atuais.

De acordo o sociólogo americano Stenger (2003 apud KUMARAVADIVELU, 2008), pode-se definir globalização como uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante.

Nesse sentido, tanto a distância temporal como a espacial diminuem e, consequentemente, as fronteiras desaparecem, tornando possível que as pessoas estejam interligadas em qualquer parte do mundo. (KUMARAVADIVELU, 2008) Corroborando essa afirmação, Rajagopalan (2009, p. 57) certifica: “Queiramos ou não, vivemos num mundo globalizado. Entre outras coisas isto significa que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros.”

Já Milton Santos (2002) traz uma visão bastante diferenciada de globalização. A globalização como perversidade, como abandono social, sinônimo de aplicações financeiras e de investimento pelo mundo afora. Percebe-se que alguns países se incluem nesse mundo globalizado, mas outras nações estão solenemente excluídas desse processo, reafirmando as injustiças sociais ao redor do mundo. Pennycook (2007, p. 22), por

2 No original: “Nobody owns it anymore. Or rather, everyone who has learned it now owns it – ‘has a share in it’ might be more accurate – and has the right to use it in the way they want.” (CRYSTAL, 2003, p. 3)

3 No original: “Real proficiency is when you are able to take possession of the language, turn it to your advantage, and make it real for you.” (WIDDOWSON, 1994, p. 384)

exemplo, enfatiza que as sociedades são desigualmente estruturadas e dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de mudarmos este mundo e, como podemos ver a partir de inúmeras amostras, apesar de alguns inegáveis ganhos, o fenômeno de globalização atual tem contribuído em muito para o aprofundamento desse fosso que põe de um lado os beneficiados e do outro os excluídos desse processo que está longe de ser igualitário.

Ainda, é válido mencionar uma crítica de Moita Lopes (2008) sobre as chamadas redes de conhecimento, em que são valorizados, em sua grande maioria, os pesquisadores anglo-saxões, menosprezando-se os demais pesquisadores, demonstrando que não existe verdadeiramente uma troca social no nível mundial. Como salienta o autor,

as redes internacionais de produção de conhecimento afastam, apesar de seu ideal de serem internacionais e de considerar o mundo globalizado, conhecimentos produzidos em outros centros periféricos. Isto indica que são associações em que 'internacional' quer dizer o mundo anglo-saxônico do velho globalismo ocidentalizado, que tem origem nos chamados grandes descobrimentos no século XXI em seus esforços de colonizar ou de levar a 'verdade' para os outros. (MOITA LOPES, 2008, p. 88)

57

Mesmo evidenciando as desigualdades sociais, os interesses financeiros dos países ditos de primeiro mundo, não podemos deixar de concordar que a internet é uma das grandes responsáveis pela troca de informações, conectando milhões de pessoas diariamente, possibilitando, dessa forma, a quebra de fronteiras. Apesar de todas as contradições, vivemos na era da informação e a língua dessa era é o inglês, tornando-se a língua franca do mundo.

Estudos demonstram que a aprendizagem do inglês, no Brasil, está frequentemente associada a melhores oportunidades de ingresso e possibilidades de competição no mercado de trabalho. Todavia, conforme afirma Pennycook (2007), a aprendizagem de línguas pode estar vinculada à manutenção das desigualdades sociais. Ao privilegiarmos as línguas hegemônicas, tal qual a inglesa, como padrões culturais a serem seguidos, nos tornamos reprodutores dessas mesmas desigualdades, perpetuando, então, as iniquidades presentes no mundo.

Os professores de línguas estrangeiras não devem se preocupar unicamente em repassar os conteúdos programáticos sem um significado real para os seus alunos, mantendo a "trivialização do conteúdo e uma ênfase excessiva na competência comunicativa" (PENNYCOOK, 2007, p. 27), mas tentar proporcionar um ensino que seja reflexivo, contextualizado, crítico, pois, conforme esse mesmo autor (PENNYCOOK, 2007, p. 42), precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas, em que formas diversas estão em conflito permanente. Para tanto, faz-se necessária a incorporação de questões culturais, identitárias, políticas e ideológicas nas aulas de inglês, inserindo o educando em um mundo globalizado, de forma mais plural e menos excludente, proporcionando, acima de tudo, o desenvolvimento da consciência cultural crítica dos alunos. Em outras palavras, que o docente possa potencializar nos seus educandos a capacidade

de avaliar criticamente, de forma que eles possam se tornar “um ser pensante ativo, disposto a confrontar ideias, valores, padrões de comportamento de forma equânime, sem se deixar levar por complexos de inferioridade.” (SIQUEIRA, 2005, p. 17)

Ademais, deve-se compreender também que nenhuma língua é una e homogênea. Dessa mesma forma, o inglês falado mais por não nativos do que por nativos agrega facetas próprias de cada lugar, tornando-se porta-voz de uma imensa variabilidade cultural e ideológica. Diante de tal panorama, Rajagopalan (2005, p. 151) alerta que

A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a que chamo de World English) é um fenômeno linguístico sui generis, pois, segundo, as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno linguísticos são aqueles que seriam considerados não nativos.

58

Logo, ao ensinar uma LE como o inglês, deve-se ter o cuidado de não impor aos educandos aceções e valores das chamadas culturas hegemônicas de língua inglesa, como a britânica ou norte-americana, como de costume, já que ela é hoje concebida como uma língua internacional ou língua franca global. Por isso, não cabe mais aos professores de inglês uma atitude colonizada. (MOITA LOPES, 2006) Isto é, deve-se evitar, sobretudo, uma subjugação cultural e linguística por meio da desvalorização da língua e cultura maternas do aluno, pois estas são imprescindíveis para a formação de cidadãos mais críticos e integrados em um mundo globalizado. Sob tal prisma é sempre importante lembrar que a linguagem precisa ser entendida como uma prática social, que dialogicamente constitui o sujeito e promove suas relações com o outro. (BAKHTIN, 2010)

Isso posto, vale ainda reforçar que já é entendido que uma língua é um instrumento de comunicação e poder e, conforme Bourdieu (1977 apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 141),

a linguagem pode ser usada como instrumento de comunicação e de controle, de coerção e de restrição, assim como de condescendência e de desprezo, [visto que] as variedades de sotaque, entonação e vocabulário refletem diferentes posições de poder e de hierarquia social.

Por conseguinte, faz-se necessário repensar a prática docente, que, em muitas vezes, tem uma “atitude exageradamente positiva de quase adoração pela cultura de língua inglesa” (MOITA LOPES, 2008, p. 37) e desenvolve “uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder.” (PENNYCOOK, 2007, p. 28)

Indubitavelmente, refletir sobre o ensino de inglês, no Brasil, é muito desafiador, pois as desigualdades sociais são gritantes, a educação quase sempre beira o sofrível e nem todos têm acesso ao ensino de qualidade de uma LE. Nesse sentido, Moita Lopes

(2008, p. 39) enfatiza que deve haver uma preocupação constante em se pensar o ensino de inglês como LE em termos da realidade brasileira, já que se fazem necessários amplos estudos sobre como se processa o ensino e a aprendizagem de LE nas realidades locais cada vez mais complexas.

Ancorado nesse entendimento, Bohn (2013) faz sua contribuição salientando que falar sobre o ensino de línguas num país como o Brasil é uma tarefa complexa e amedrontadora, pois “exige o domínio de uma vasta literatura, frequentemente repleta de discursos, de (in)verdades, de compromissos teóricos, de práticas homogeneizantes que desestabilizam a inquieta natureza humana, sedenta de liberdade e de autonomia.” (BOHN, 2013, p. 79) No entanto, apesar de todos os desafios impostos nesse contexto de globalização, é imperativo que o professor de LE tenha uma visão crítica da concepção de língua e que possa sempre refletir, ao longo da sua profissão, sobre essa complexa prática pedagógica.

59

Constata-se que, muitas vezes, o ensino de inglês, nas nossas escolas, consiste em uma abordagem gramatical excessiva, descontextualizada da realidade dos alunos e, quando o professor tenta desafiar o modo tradicional de ensino, procurando implementar seu trabalho pedagógico baseado em uma abordagem intercultural, esta é equivocadamente limitada à apresentação e transmissão de informações sobre determinado país e de forma estereotipada, a favor principalmente dos países hegemônicos de língua inglesa.

É bom frisar que os professores que adotam essa conduta correm o risco de se tornarem, ainda que não intencionalmente, agentes manipuladores ideológicos dessas culturas, perdendo a oportunidade de contribuir para o enriquecimento cultural de seus alunos. Posto que esses docentes nem sempre atentam para o fato de que aprender a cultura deve acontecer a partir de um diálogo entre culturas em níveis igualitários. Além do mais, conforme afirma Mendes (2007, p. 138), é somente a partir de uma “postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, [que] é possível derrubar muitas barreiras, que por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas.”

Por isso, o ensino de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, precisa contribuir para que os alunos, além de adquirirem esse bem cultural de altíssimo valor e poder nos dias de hoje, possam se tornar pessoas mais críticas e reflexivas, reconhecendo e respeitando a si e ao outro.

Portanto, busca-se novos caminhos para uma aprendizagem da língua inglesa preferencialmente democrática, de forma que o professor seja capaz de redimensionar o seu papel profissional, assumindo uma postura mais crítica e politizada. Em outras palavras, que o docente de língua inglesa possa se revelar um agente de mudança, abrindo espaços e criando o ambiente necessário para que o aprendiz se sinta estimulado via tal conhecimento a atuar como cidadão do mundo (RAJAGOPALAN, 2009) diante da diversidade e à multiplicidade de culturas que o domínio da língua inglesa pode propiciar.

Além disso, nessa nova conjuntura, percebe-se que o professor não é mais aquele simples transmissor de conhecimentos que por muito tempo se enquadrou nessa

tipificação. A nova realidade cultural, social e tecnológica exige dele uma nova postura, um novo olhar, uma nova perspectiva.

Nessa linha de pensamento, Giroux sugere que esse professor deva desempenhar um papel de intelectual transformador que possa desenvolver pedagogias contra hegemônicas

[...] que não apenas fortaleçam os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora da sociedade. Isso significa educá-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, e em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla. (GIROUX, 1997, p. 28-29)

60

Essa reflexão torna-se imprescindível aos professores de língua inglesa, pois essa língua, além de ser de alcance global, traz em si uma gama de ideologias e o professor deve estar preparado para conduzir todo esse processo de ensino e aprendizagem, tendo uma postura mais avaliativa, tanto no que tange aos conteúdos selecionados como à sua docência. Para tanto, emergem alguns conceitos fundamentais que o professor deve trazer consigo no conjunto de suas práticas pedagógicas, como “empoderamento”, “diferença”, “diálogo”, “criticidade”.

O empoderamento, termo originário em inglês, *empowerment*, denota a ideia de dar poder a alguém para realizar determinada tarefa sem que seja necessária a permissão de outras pessoas para isso. Logo, compete aos professores dar esse empoderamento aos seus alunos, para que eles possam ser sujeitos ativos de suas próprias histórias, que possam enfrentar os desafios, confiantes, empoderados, capazes de lutar pelos seus direitos.

Da mesma forma, o princípio da diferença tem sido tratado com muita ênfase por pesquisadores, quando antes só se questionava a questão da igualdade. Dessa maneira, busca-se reconhecer as diferenças de modo que estas sejam integradas em um mundo mais plural, democrático, tolerante. Nessa perspectiva, essa é mais uma nova provocação imposta aos professores. Além do mais, nos termos de Sousa Santos (2010, p. 316), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

Diálogo, criticidade, palavras essas bastante defendidas por Freire (2013, p. 132), o qual alerta que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”; “ensinar exige criticidade.” (FREIRE, 2013, p. 32) Para ele, o educador não pode negar o dever de reforçar a capacidade crítica dos seus alunos, nem sua curiosidade e sua insubmissão.

Ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2013, p. 28)

Assim sendo, verificam-se alguns dos compromissos que o docente deve assumir no cumprimento da sua missão na atualidade, pois se espera que ele seja: “reflexivo, crítico e comprometido com a educação.” (LEFFA, 2001, p. 334)

Do mesmo modo, ainda de acordo com Leffa (2001, p. 333), o professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, “toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala”. Ele explica que:

[...] dessas características exclusivas – e essenciais – do ser humano, duas precisam ser destacadas quando se fala em formação de professores de línguas estrangeiras. Uma é a capacidade da fala; o homem não é apenas um animal político; é um animal político que fala. A outra característica importante é a capacidade de evoluir. O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que temos do mundo. (LEFFA, 2001, p. 333)

61

Para Leffa (2001), torna-se primordial buscar uma formação contínua, pois é vital que esse professor tenha uma compreensão de diferentes áreas de conhecimento, incluindo, necessariamente, o domínio da língua que ensina e o controle da ação pedagógica para que a aprendizagem da língua aconteça na sala de aula.

Por seu turno, Moita Lopes (2006, p. 183) enfatiza que é essencial que o professor deixe de ser apenas um agente que irá aplicar os métodos desenvolvidos por outros estudiosos que estão fora da sala de aula, e que possa ser capaz de também produzir teorias baseadas em sua própria vivência escolar. Ele ainda elucida que

[...] a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula. Este conhecimento, por envolver o professor na produção de conhecimento sobre sua prática social, tem inclusive, um caráter emancipatório que o libera de rezar pelas cartilhas de outros e que o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente. [...] Isso não quer dizer que o professor deve ignorar conhecimentos outros produzidos por pesquisadores que estão fora de sua sala de aula, mas que estes conhecimentos devam passar pelo seu crivo como pesquisador em sala de aula. (MOITA LOPES, 2006, p. 184)

Constata-se, por fim, que o ensino de língua inglesa impõe, em tempos de globalização, uma grande guinada. Desse modo, conseqüentemente, o professor deve ter uma postura mais politizada e compromissada, permitindo que seus alunos igualmente possam ter uma atitude questionadora em prol de mudanças sociais. Por isso,

advoga-se uma pedagogia crítica defendida por Giroux (1996), Leffa (2001), Moita Lopes (2006, 2008), Siqueira (2005), Freire (2013), dentre tantos outros, que são comprometidos com a transformação da nossa educação escolar, visando à libertação, ao empoderamento, à criticidade, ao diálogo, à autonomia, ao princípio da diferença, enfim, à pedagogia da possibilidade.

Concluída essa discussão, a próxima seção trata da abordagem metodológica utilizada neste estudo.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa seguiu os princípios da pesquisa etnográfica, essencialmente qualitativa, conforme as diretrizes de André (2004) e Gil (2002). A coleta de dados ocorreu com três informantes e em três unidades escolares (rede particular, rede estadual e rede municipal de ensino). Foram apreciadas cinco aulas em cada escola, perfazendo um total de quinze aulas. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: i) aplicação de questionário, que objetivou obter um conhecimento mais aprofundado dos professores colaboradores sobre suas concepções de língua em contexto de globalização; ii) observação não participante das aulas com notas de campo, a fim de analisar as ações e procedimentos metodológicos dos professores investigados; e iii) entrevista semiestruturada, que possibilitou a ampliação e maior aprofundamento da investigação.

O questionário foi composto por vinte e uma questões e dividido em dois blocos de perguntas. O primeiro bloco, voltado para os dados pessoais, constou de sete perguntas, e o segundo, enfocando questões específicas sobre o ensino da língua inglesa, englobou quatorze perguntas.

As observações em sala de aula foram feitas tendo como referencial os seguintes aspectos: ensino de inglês no contexto de globalização; abordagens dos aspectos culturais; e postura dos discentes perante a língua inglesa.

No que se refere ao primeiro foco de análise dos registros etnográficos, ensino de inglês no contexto de globalização, foi investigado como o ensino de inglês está em consonância com as exigências do mundo contemporâneo, ensino esse que é capaz de proporcionar ao educando plenas condições para que ele se torne um cidadão considerado globalizado. Em relação às abordagens dos aspectos culturais nas aulas de inglês, foi analisado de que forma os professores abordam, ou se abordam, os aspectos interculturais em suas aulas, uma vez que a inclusão dessas questões pode oportunizar aos nossos educandos a compreensão do mundo ao seu redor, a percepção das questões de alteridade, o respeito às diferenças e à cidadania global. Por fim, quanto ao último tópico, postura dos discentes perante a língua inglesa, foi investigado a postura dos alunos em relação ao ensino de inglês.

Em seguida, foi feita a triangulação dos dados coletados por meio desses diferentes instrumentos já apresentados, que serão, sumariamente, expostos posteriormente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente, torna-se necessário esclarecer que em diversos momentos buscou-se averiguar a percepção dos professores quanto à língua inglesa nesse contexto globalizado. Tanto no questionário quanto na entrevista ou nos registros, buscou-se a todo instante fotografar essa compreensão.

O que se pode concluir é que a língua inglesa falada, principalmente nos países hegemônicos, como Inglaterra e Estados Unidos, até agora é vista por esses professores como a língua de referência, uma língua de supremacia, de poder, que pode levar os seus falantes a uma condição bastante privilegiada. Porém, é relativamente pequeno o número de pessoas que utilizam com propriedade esse inglês. A grande parcela de nossa população fica à margem dessa situação desejada, principalmente porque encontramos, nas nossas escolas públicas, uma situação desfavorável para a aprendizagem dessa língua.

63

Visto por esse ângulo, deduz-se que um não falante da língua inglesa é estigmatizado socialmente e excluído das oportunidades práticas que ela pode oferecer. Não obstante, é curioso salientar que, em nenhum momento os professores registraram que essa língua poderia ter um caráter formador, educativo para o aprendiz, sendo capaz de ajudar “a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão.” (BRASIL, 1998b, p. 19)

Dessa forma certifica-se que, na nossa realidade local, até este momento, perpetuam os valores de uma língua inglesa que se impõe, majestosamente, à nossa condição globalizada. Muito distante se encontra o ideal de uma língua franca, de contato; contudo, acredita-se que essa língua está em movimento.

Confirma-se que o inglês como língua franca em situação alguma foi mencionado, como se os agentes da pesquisa desconhecessem esse termo, essa acepção, essa nova abordagem de ensino de línguas. Os professores empenham pela excelência da pronúncia do nativo falante, especificamente o norte-americano ou o britânico, símbolo de *status* e superioridade.

O mito do falante nativo ainda se encontra presente no imaginário desses professores, o que se pode atribuir à nossa condição de país colonizado. No entanto, não é necessariamente a figura do nativo falante que irá propiciar com mais eficácia o conhecimento de uma língua, uma vez que um indivíduo poderá se tornar competente em uma língua estrangeira no momento em que ele for capaz de apropriar-se, com autonomia, dessa língua e não subjugar-se às regras estabelecidas por outros. (WIDDOWSON, 1994)

Além do mais, foi perceptível o desencanto nos alunos quanto às aulas dadas. Muitos participavam da aula mecanicamente, sem nenhuma motivação. As aulas centradas em aspectos gramaticais eram descontextualizadas, na maioria das vezes, das suas rotinas, das suas práticas, das suas motivações. Por consequência, acredita-se que os conteúdos esvaziados de significação constituem um dos principais responsáveis pelo desinteresse dos alunos.

Verificou-se também que o grande entrave para esses professores é extrair dos conteúdos aplicados nas aulas, questões relevantes para a construção da criticidade dos

nossos alunos. Desse modo, torna-se relevante citar os PCN de LE (BRASIL, 1998b, p. 38) ao elucidarem que, para o desenvolvimento integral do indivíduo, “o ensino de inglês deve proporcionar ao aluno nova experiência de vida”:

Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (BRASIL, 1998b, p. 38)

Apesar dos esforços dos professores, eles não conseguiram abordar aspectos culturais de forma que pudessem proporcionar um ensino contextualizado, reflexivo, significativo, e de modo igual, preparar os seus alunos para enfrentar um mundo globalizado e, conseqüentemente, para as exigências da vida contemporânea, apesar de a maioria afirmar que costuma mostrar a diversidade cultural dos países que falam o inglês.

Percebe-se que, em vários momentos, houve oportunidades para tal, todavia os professores se prendem aos conteúdos programáticos, sem querer/poder desviar-se do seu planejamento.

Nas salas de aulas, principalmente das escolas públicas, nas quais encontramos alunos com várias desigualdades, sejam econômicas, culturais ou sociais, seria bem propício tratar dessas discrepâncias que movem a nossa realidade brasileira. E quando há abordagem de aspectos culturais da língua-alvo, conforme comprovado em uma única aula observada, esses são de forma periférica, utópica, distanciada, sem contextualização com a nossa realidade.

Em nenhuma ocasião pode-se testemunhar, efetivamente, um trabalho de cunho crítico/reflexivo realizado pelos docentes. Contudo, fica a dúvida: não será que os professores, mesmo reconhecendo a devida importância do inglês, ainda mantêm em suas aulas um ensino “bancário”? (FREIRE, 2013)

Daí a pertinência de os professores buscarem refletir sobre suas práticas pedagógicas e atuarem como profissionais que podem e devem transformar o seu contexto. Nessa direção, Mendes (2007, p. 138) postula:

Através de um movimento incessante de reflexão-ação é que poderemos reavivar a nossa prática, incorporando o sentido da língua que ensinamos como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo.

Isso posto, compreende-se que um ensino de línguas deva ser essencialmente pautado em uma pedagogia crítica, a fim de que haja a possibilidade de se ter uma sociedade mais justa, respeitando os princípios da igualdade e da diferença, o reconhecimento do outro, e que seja, também, um caminho para o diálogo entre os diferentes grupos sociais.

Assim, para completar essas reflexões, seguem as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito acompanhar três professores de inglês em suas jornadas de trabalho, tendo em vista a necessidade de averiguar como está sendo o ensino de inglês, no contexto de globalização, na cidade de Caetitê/BA.

Dessa forma, verifica-se que os colaboradores desta pesquisa, apesar de empreender esforços em proporcionar um ensino de qualidade, enfrentam várias adversidades para obter um bom resultado nessa empreitada, principalmente quando se trata do inglês, que é carregado de relações de poder, ideologias, confrontos, estigmas.

Percebe-se que todos eles ainda reproduzem modelos antigos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, ou seja, estão sobremaneira focados em recursos restritamente linguísticos, tendo como padrão a figura do falante nativo, sem nenhuma associação com questões sociais, políticas ou mesmo culturais contextualizadas com a realidade dos educandos.

Nessa direção, Cox e Assis-Peterson (1999, p. 434) enfatizam que os professores de inglês deveriam ter consciência da dimensão política do ensino de inglês, ao mesmo tempo em que deveriam duvidar das ideologias subjacentes que idealizam a natureza global da língua inglesa como sendo neutra. Por sua vez, Bourdieu (1983, p. 160-161) esclarece que “a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder”, uma vez que “não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos”. Daí afirmar que a língua inglesa representa o “capital cultural”.

Como nenhuma língua é uma entidade abstrata, pura, neutra, precisa-se ter uma definição crítica do que representa, de fato, a língua inglesa, neste contexto globalizado, uma vez que o inglês, por ser cheio de carga política e ideológica, afeta o mundo contemporâneo. Por isso vale refletir sobre um posicionamento Cavalcanti e César (2007, p. 48), ao dizerem que, “através de mitos como o da superioridade da língua escrita e também da cultura e ciências hegemônicas, carrega em germe o racismo, a justificação da situação de exclusão e apagamento das culturas subalternizadas.”

Como resultado, a língua e a cultura inglesas são apresentadas, por certo, como superiores, fazendo, muitas vezes, com que os alunos se sintam reservados com elas, em vez de preservá-las e defendê-las.

Nesse sentido, é oportuno registrar a seguinte defesa de Mendes (2007, p. 138) quanto ao tratamento dos aspectos culturais em sala de aula de língua inglesa:

Promover o diálogo de cultura significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjuntivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças.

Em suma, observa-se que os alunos se sentem desmotivados, desestimulados para o aprendizado do inglês, pois ele não representa nenhum tipo de interação, significação, encantamento. Os professores, por seu turno, se queixam da falta de interesse, porém não se questionam sobre a relevância dos conteúdos apresentados e do nível das aulas dadas. Pode-se entender que muitas dessas atitudes dos alunos representam uma forma de protesto à mesmice das aulas de inglês e um enfrentamento às instituições escolares que muito se encontram ultrapassadas.

Para encerrar, vale retomar Freire (2013) ao afirmar que “a prática pedagógica é um ato político” por excelência, e nós, professores, devemos a todo instante estar comprometidos com essa conduta, sendo um dos caminhos para abrir novas possibilidades à construção de uma pedagogia baseada no respeito às diferenças, na pluralidade cultural e social, mediante um exercício constante que seja dialógico e reflexivo, promovendo, finalmente, o empoderamento dos nossos alunos.

66

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 79-98.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (org.). *Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio, parte II – línguas, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- CAVALCANTI, M. C.; CÉSAR, A. L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, Alexandria, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARRIDO, M. L. O papel do professor de inglês na sociedade globalizada. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2009. p. 97-113.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. Um livro para os que cruzam fronteiras. In: GADOTTI, M. (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 569-570.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ÍNDICE de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, Brasília, DF, 20 out. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2JVuH83>. Acesso em: 22 maio 2019.

KUMARAVADIVELU, B. A. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 129-148.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. v. 1. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de aprendizagem de ensino/aprendizagem de línguas*. 6. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. 2. reimpr. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 21-46.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, Y. (org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 3. reimpr. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, Salvador, 4. ed., jul. 2005.

SOUSA SANTOS, B. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona: Unesco, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2HEJOLq>. Acesso em: 22 fev. 2015.

WIDDOWSON, H. G. The Owership of English. *Tesol Quarterly*, Alexandria, v. 28. n. 2, p. 377-389, 1994.

ALEMÃO NA UFBA: PERFIL DISCENTE

JAEL GLAUCE FONSECA E LEILA MAGALHÃES S. SCHULTZ – UFBA

O termo perfil é definido no dicionário *Houaiss* como: a) delineamento de um rosto visto de lado; b) contorno gráfico de uma figura, de um objeto visto apenas por um dos lados; c) linha de contorno de qualquer coisa apreendida numa visão de conjunto; d) descrição de uma pessoa em traços que ressaltam suas características básicas. Presente no jargão educacional, esse termo vem sendo usado recorrentemente como delineamento das características básicas de docentes e discentes e, sob tal concepção, é também abordado neste artigo. Assim, busca-se aqui conhecer o perfil discente daqueles que estudam alemão no curso de graduação em Língua Alemã e nos cursos de extensão ofertados pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Citando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2002), Costa e Bezerra (2004, p. 10) ressaltam no artigo “Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade” que:

os alunos não são o objecto da educação mas sujeitos com direito a uma educação que potencie ao máximo o seu desenvolvimento como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos. [...]

a educação deve ter como centro os alunos e considerá-los como protagonistas da sua aprendizagem e não como receptores do ensino (p. 15). (UNESCO, 2002 apud COSTA; BAEZA, 2004, p. 2)

Esse são dois postulados que deixam reconhecer facilmente a presença de ideais de Paulo Freire e que, comumente, aparecem em projetos pedagógicos de diversas instituições de ensino no Brasil. De fato, projetos pedagógicos de cursos de nível superior são elaborados tendo como base teorias educacionais que se enquadram no plano de desenvolvimento das instituições de ensino superior (PDI) – atualizado a cada cinco anos –, no projeto pedagógico institucional (PPI) e, em concomitância a esses, nos planos de cursos e de disciplinas. Um arcabouço que leva em consideração os anseios da população: nos dias de hoje, a busca por uma sociedade globalizada que, considerando os seus aspectos positivos, se baseia no intercâmbio socioeconômico e cultural.

Normalmente, durante o processo de elaboração de projeto/design educacional sob a concepção anteriormente apresentada, o discente é idealizado como um ser com potencialidades e competências, sendo capaz de participar ativamente do fazer pedagógico proposto. Sua idealização é de suma importância para a educação; porém, ao se colocar em prática as atividades educacionais propriamente ditas, deve-se apurar, apurar as imperfeições e otimizar os valores almejados considerando as contribuições do discente – agora como ser presente e participante ativo do processo em curso – para que este possa desenvolver ao máximo suas potencialidades, interagir e proporcionar mudanças sociais em seu local de origem e em escala global.

Durante as práticas educativas propriamente ditas, o encontro entre docentes e discentes abre novos caminhos para troca de experiências e participação colaborativa entre eles, o que, em situação ideal, deve desencadear um processo de conhecimento entre as partes e de autopercepção. Pensando na realidade da educação superior brasileira, na qual docentes e discentes se encontram para desenvolver atividades teóricas e/ou práticas sem se conhecerem previamente, julga-se importante tornar o ambiente de aprendizagem – seja a sala de aula convencional, a plataforma de ensino e aprendizagem (ambiente virtual de aprendizagem – AVA) ou algum meio móvel de comunicação, como o celular – um espaço de (re)conhecimento de indivíduos que se encontram em certo tempo e lugar visando a um objetivo comum, o educar-se. Tal concepção, aclamada e conclamada por educadores anos a fio, ressurgiu com veemência por ser essencial e relevante, principalmente após o advento da WEB 2.0 que provocou “rupturas” e mudanças de paradigma, despontando formas diferenciadas de ver, compreender e se relacionar com mundo em todos os sentidos.

A WEB 2.0, assim como a atualmente denominada WEB 3.0, vem promovendo encontro de diferentes perfis geracionais de docentes e discentes em ambientes de ensino/aprendizagem. Hoje em dia, encontram-se, por exemplo, nos cursos de língua alemã docentes que se enquadram nas gerações X (nascidos no período de 1960 a 1980) e Y (nascidos no período de 1980 a meados dos anos 1990) e discentes que, provável e majoritariamente, pertencem à geração Z (nascidos no período de meados dos anos 1990 a 2010). A convivência e a alternância entre gerações por si são fatos naturais, porém a WEB 2.0 provocou mudanças no processo educacional, na forma como ensinar e “como os discentes veem o ambiente educacional no qual estão inseridos.” (TOLEDO; ALBUQUERQUE; MAGALHÃES; 2012, p. 2)

Por questões práticas – as quais não caberia aqui discorrer –, quando da elaboração deste artigo para o Seminário de Linguística Aplicada da UFBA, as reflexões apresentadas se voltaram principalmente para o discente de alemão dessa universidade. A justificativa para a relevância do tema aqui abordado apresenta-se no número crescente de estudantes que aprendem a língua alemã nos cursos de graduação e de extensão do Núcleo Permanente de Extensão em Letras (Nupel) e do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Docentes, Discentes e Corpo Técnico Administrativo da UFBA (Profici), ofertados pelo Instituto de Letras da universidade.

Há mais de 40 anos, a UFBA oferece graduação e licenciatura em língua alemã, sendo, ainda hoje, a única universidade a proporcionar o aprendizado desse idioma no estado da Bahia. Devido à baixa inserção do alemão na região, poucos estudantes se arriscavam a iniciar seu aprendizado, ficando a língua restrita a uma pequena elite. Com a flexibilização dos currículos da universidade e a inserção da língua alemã, em 2003, nos cursos de extensão do Instituto de Letras (pelo Nupel, antigo Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas – Nelg), a procura pelo aprendizado do idioma tornou-se significativa, ganhando ainda mais adeptos em 2013, quando se iniciou o Profici.

O maior interesse por essa língua enriqueceu em todos os aspectos o seu ambiente de aprendizagem. As salas de aula passaram a ter mais alunos de várias áreas do conhecimento, provavelmente com interesses diversos em relação ao ensino do alemão, mas com uma motivação em comum, que seria a apropriação de seu universo. Também os docentes se mostravam mais incitados a inovar suas práticas pedagógicas, buscando trazer para as aulas o universo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para atender a demanda crescente de estudantes, os cursos de alemão que visam à aquisição do idioma foram, como já mencionado, previamente planejados tendo como foco o discente “idealizado” – nesse caso, o aluno potencialmente participativo. Seu planejamento foi pautado sob a premissa de que os discentes de alemão, por serem provavelmente da geração WEB 2.0, seriam nativos digitais e, assim, teriam maior familiaridade com conteúdos digitais e, supostamente, maior interesse e facilidade para aprender os conteúdos didáticos por meio das TDIC, beneficiando-se das aulas e/ou atividades ofertadas pela modalidade a distância.

Assim sendo, diversas atividades auxiliadas por TDIC foram planejadas para encontros presenciais e a distância – sendo que 20% da carga horária total das aulas de alemão básico ofertadas para curso de graduação foi desenvolvida nessa última modalidade e nos cursos de elementar I oferecidos pelo Profici se manteve, como é de praxe, duas horas semanais para aulas desse tipo.

Cientes da necessidade de conhecerem os discentes e se reconhecerem como docentes e membros ativos da comunidade na qual se encontram, ou seja, no ambiente de aprendizagem, os professores responsáveis por essas disciplinas e envolvidos nessa pesquisa julgaram necessário traçar o “perfil” de seus alunos já no início do semestre, a fim de averiguar quais ajustes seriam necessários para o planejamento prévio e constatar como esses ajustes os auxiliariam a concretizar os interesses reais dos discentes, a

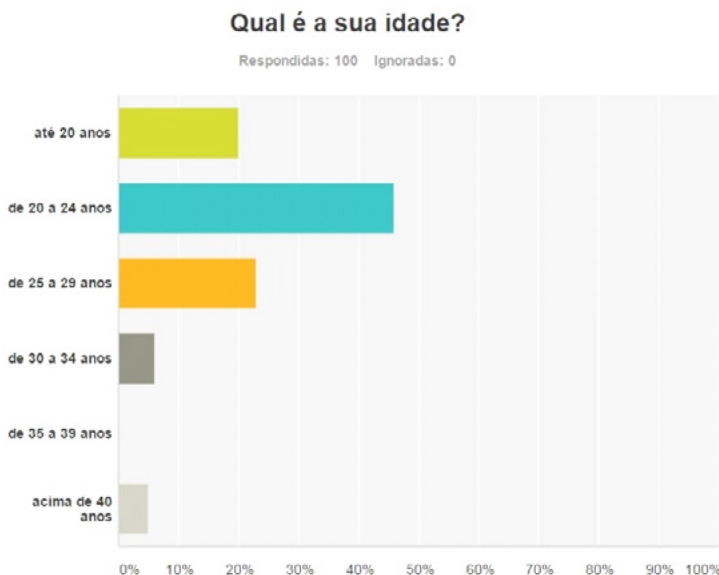
integrá-los no fazer pedagógico proposto para o semestre e, dessa forma, construir em conjunto a metodologia adequada para se chegar ao(s) objetivo(s) almejado(s).

Para isso, foram selecionadas duas turmas de alemão básico do segundo semestre de 2014, que juntas tinham 100 alunos matriculados, e duas turmas do nível elementar I do curso de alemão do Profici e do Nupel, com o total de 60 alunos. Como havia necessidade de se obter com certa urgência um perfil geral dos estudantes de alemão, a fim de se promover um diálogo entre docentes e discentes sobre a nova relação que se instaurava para o processo de ensino/aprendizagem da língua, optou-se por empregar como metodologia um questionário – pelo fato de ser esse um instrumento que possibilita “obter informações de ordem pessoal, existencial e valorativa sobre a realidade do investigado.” (DALBERIO; DALBERIO, 2010, p. 219)

Considerando o questionário um “conjunto de questões pré-elaboradas [...] que constituem o tema da pesquisa” (DALBERIO; DALBERIO, 2010, p. 218), foram efetuadas pelo *survey monkey* 10 questões básicas de múltipla escolha e algumas abertas e enviadas *on-line*, não sendo os discentes obrigados a respondê-las. Dos 160 matriculados nos cursos, já mencionados, obteve-se resposta de 100.

Procurou-se, primeiramente, saber a idade dos discentes, para assim poder enquadrá-los ou não entre aqueles que nasceram na era da WEB 2.0 – ou seja, entre aqueles que são considerados nativos digitais, a saber, pessoas que nasceram em meados de 1990, com as tecnologias digitais, cresceram com elas e as usam diariamente para efetuar as mais diversas atividades do cotidiano.

GRÁFICO 1: IDADE DOS DISCENTES ENTREVISTADOS



Fonte: elaboração própria.

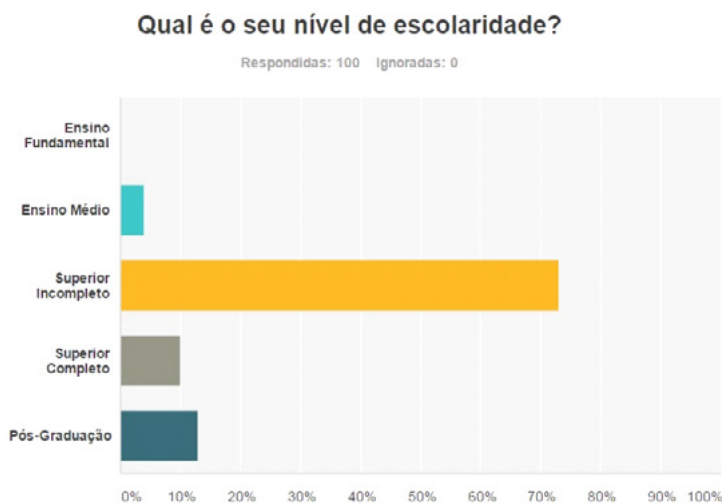
Como se pode averiguar no Gráfico 1, a maioria dos alunos – ou seja, 80% – cresceu nos anos 1990, época na qual a internet já se encontrava consolidada. Eles são conhecidos como geração Z, por estarem sempre conectados à rede e dominarem os recursos tecnológicos. No geral, 92% dos discentes estão familiarizados com as TDIC, o que corrobora a hipótese de não ser o seu emprego em aulas de língua estrangeira (LE) compreendido como algo não pertinente e/ou estranho à educação. Um pequeno grupo, por volta de 8%, pode ser considerado pertencente à geração X, que passou a utilizar os novos meios de interação quando já era adulta.

Estudos revelam que a geração Z é composta por pessoas “dinâmicas e inovadoras que convivem com a tecnologia e a ciência, fazem diversas tarefas ao mesmo tempo, além de serem imediatistas, mutáveis e preocupados com questões ambientais. Acredita-se que serão profissionais mais exigentes, versáteis e flexíveis” (SIQUEIRA, 2012, p. 6), fato que passou a ser considerado pelos docentes no processo de ensino/aprendizado da língua alemã.

Como a pesquisa abrangia não apenas a graduação em alemão, mas também os cursos de extensão que são abertos para toda a comunidade UFBA e para a sociedade, e como é comum encontrar na graduação em alemão pessoas já portadoras de diploma, buscou-se conhecer o nível de escolaridade dos discentes. Aqui pode-se averiguar que a maioria, ou seja, 72%, está na sua primeira graduação. Os 8% que afirmaram ter apenas o ensino médio são, provavelmente, alunos do Nupel – que é o curso de extensão de Letras que aceita estudantes da comunidade externa à UFBA a partir dos 16 anos de idade.

73

GRÁFICO 2: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS DISCENTES ENTREVISTADOS



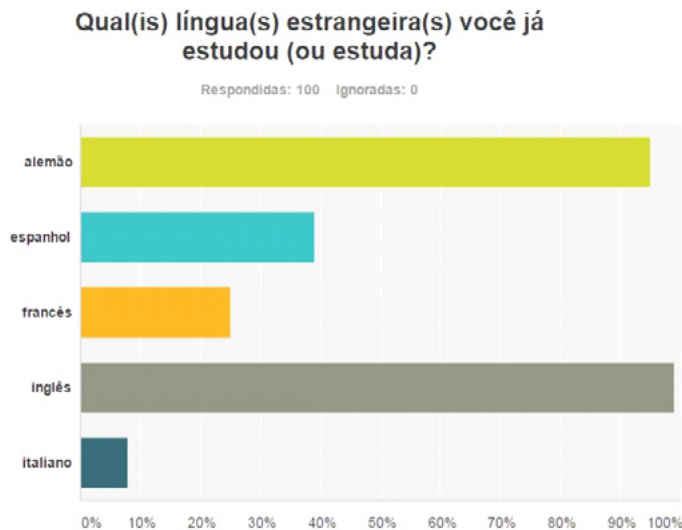
Fonte: elaboração própria.

Na intenção de utilizar o conhecimento prévio do discente, baseado no domínio de outra LE, de origem germânica ou não, o aluno foi questionado sobre possuir ou não conhecimento de outra LE. É interessante observar que as mencionadas (inglês, espanhol, italiano e francês) são também as línguas ofertadas pela UFBA em seus cursos de graduação e extensão. O Gráfico 3 demonstra que o inglês é o idioma aprendido pela maioria, o que dá indícios de que os discentes, de alguma forma, devem ter utilizado as TDIC para promover seu aprendizado – pois, como a língua inglesa está amplamente difundida em todos os meios de comunicação, há grande oferta de atividades, cursos e aplicativos gratuitos para o seu aprendizado. Assim sendo, seria quase impossível acreditar que os participantes desse questionário não tiveram algum tipo de contato dessa natureza.

Também o fato de a maioria (quase 100%) dos alunos afirmar ter conhecimento da língua inglesa traz aspectos interessantes para serem abordados na metodologia do ensino de alemão, considerando os processos de interferência positiva entre os dois idiomas, “sendo o parentesco etimológico entre as duas línguas um dos mais importantes fatores para se determinar a ocorrência de influência interlinguística”, como relatado por Bianca Ferrari (2014, p. 176) em “A influência do inglês no ensino/aprendizagem de alemão”. De acordo com a pesquisa efetuada por Ferrari (2014, p. 177), a língua alemã e a inglesa “possuem por volta de 600 palavras entre anglicismos, internacionalismos e empréstimos lexicais realizados diretamente do inglês”. Ferrari (2014) afirma que recorrer ao conhecimento da língua inglesa nos cursos iniciais de alemão facilita a inserção do aluno nessa língua.

74

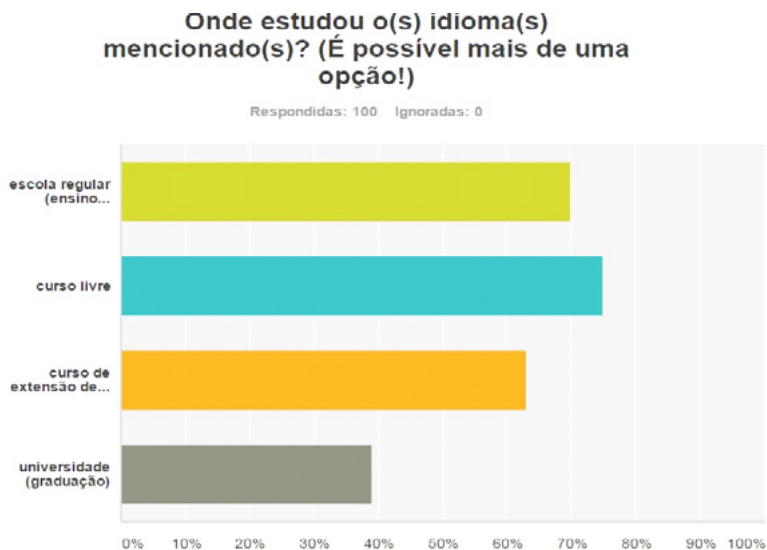
GRÁFICO 3: LÍNGUAS JÁ ESTUDADAS PELOS DISCENTES ENTREVISTADOS



Fonte: elaboração própria.

Ampliando a pergunta do Gráfico 3, buscou-se obter informação sobre o local em que os discentes estudaram o idioma. Com essa informação, pretendia-se saber se os estudantes eram ex-alunos de cursos oferecidos pela própria UFBA, cuja metodologia é conhecida dos pesquisadores, como também averiguar qual a amplitude do emprego das TDIC nas aulas de LE. Esse questionamento complementa as próximas perguntas, que são voltadas para o emprego de TDIC nos cursos de LE.

GRÁFICO 4: LOCAL EM QUE OS DISCENTES ENTREVISTADOS ESTUDARAM OS IDIOMAS MENCIONADOS



75

Fonte: elaboração própria.

Considerando o fato de que a experiência de aprendizagem anterior de um idioma é um fator relevante para “a formação de auto-percepção dos alunos, determinando sua autoconfiança e conseqüente sucesso na aprendizagem” (RODRIGUES, 2009, p. 13), é interessante observar que o Gráfico 4 demonstra certo equilíbrio entre o estudo de LE nas escolas de ensino médio (70%) e nos cursos livres (73%) e de extensão (cerca de 60%). Tal fato traz para o ambiente de aprendizagem experiências e metodologias diversas e, provavelmente, enriquecedoras para os discentes: de um lado estão aqueles que trazem apenas a experiência do ensino médio e que, possivelmente, aprenderam técnicas para desenvolver a habilidade de leitura em LE e, de outro, aqueles que nos cursos de idiomas fora do ambiente escolar foram estimulados a se comunicarem em LE.

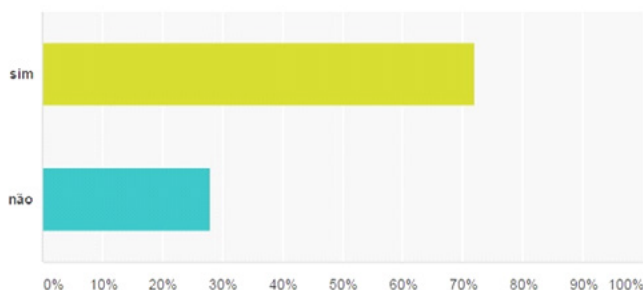
Buscou-se em seguida tomar conhecimento se nas classes de LE foram desenvolvidas atividades *on-line* ao longo do(s) curso(s) mencionado(s). A intenção desse questionamento era tomar conhecimento da propagação das TDIC em cursos de idioma. Como se vê no Gráfico 5, 72% dos participantes confirmaram que as TDIC foram utilizadas,

o que reforça a hipótese levantada anteriormente sobre a predominância da língua inglesa e a propagação de ferramentas *on-line* gratuitas para seu aprendizado, assim como a inserção das TDIC nas aulas de LE.

GRÁFICO 5: PORCENTAGEM DE CURSOS MENCIONADOS PELOS DISCENTES QUE CONTINHAM ATIVIDADES ON-LINE

Foram desenvolvidas atividades online ao longo do(s) curso(s) mencionado(s)?

Respondidas: 100 Ignoradas: 0

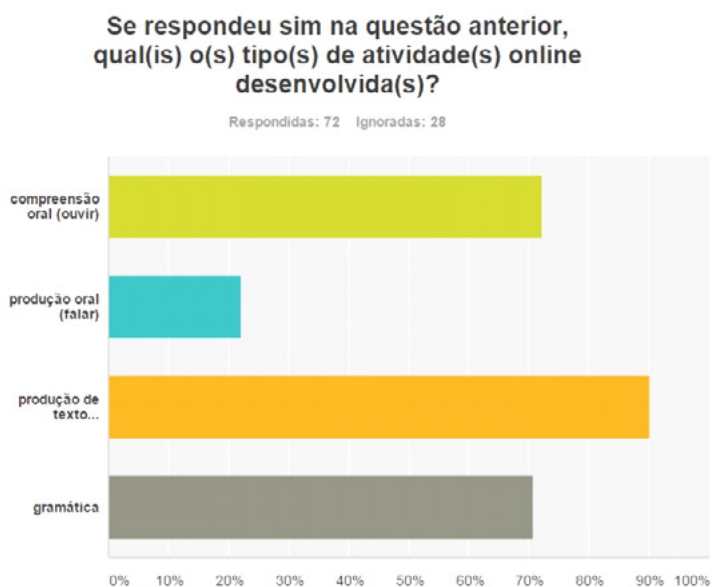


Opções de resposta	Respostas
sim	72,00% 72
não	28,00% 28

Fonte: elaboração própria.

Aprofundando o questionamento anterior, procurou-se saber qual(is) o(s) tipo(s) de atividade(s) *on-line* foram desenvolvidas. Assim como no Gráfico 5, no qual 28% afirmaram não ter feito uso de atividades virtuais em seus cursos de idioma, também aqui 28% não responderam à questão colocada. Entre os 72% que responderam, 90% disseram que as atividades *on-line* se resumiam em produção de textos; 73%, em exercícios de compreensão oral; 70%, nas questões gramaticais; e 22%, em produção oral. A predominância das tarefas de produção textual insinua uso ainda limitado das TDIC com fins educacionais. Também não se justifica o baixo índice de atividades que estimulem a produção oral, considerando que a maioria dos discentes são oriundos de cursos de idioma com enfoque na comunicação.

GRÁFICO 6: TIPOS DE ATIVIDADES ON-LINE DESENVOLVIDAS PELOS DISCENTES

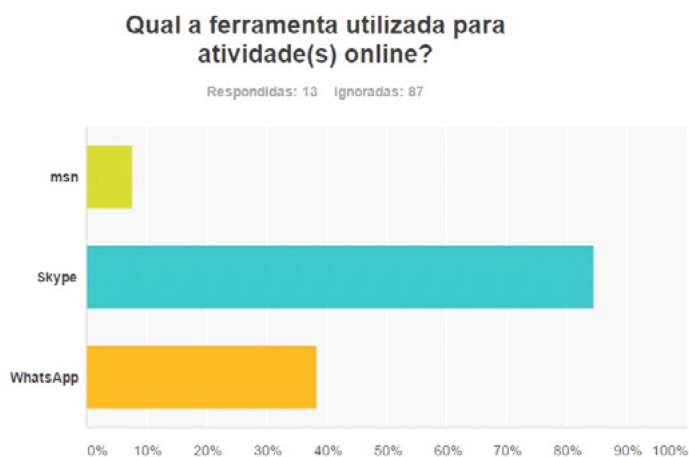


77

Fonte: elaboração própria.

Complementando a questão anterior, os discentes deveriam nomear as ferramentas utilizadas para as atividades *on-line*.

GRÁFICO 7: FERRAMENTAS UTILIZADAS PELOS DISCENTES NAS ATIVIDADES ON-LINE



Fonte: elaboração própria.

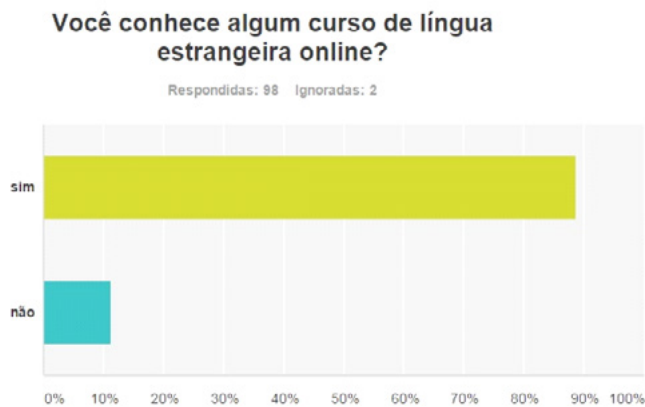
Levando em consideração que se estaria lidando com nativos digitais, era de se esperar que um número maior do que 13 discentes fosse capaz de nomear as ferramentas utilizadas por seus professores para desenvolver as atividades mencionadas no Gráfico 7. Muitas hipóteses podem ser levantadas para justificar o resultado obtido, porém achou-se melhor retornar a pergunta para o grupo, a fim de se obter dados mais precisos.

Comparando os dois últimos gráficos, percebe-se uma discrepância: as práticas de “produção textual” são mencionadas como as mais frequentes; contudo, o Skype é a ferramenta mais citada para a execução das atividades, embora ele seja comumente usado para exercícios de produção e compreensão oral.

Saindo do ambiente monitorado por um professor de língua, buscou-se com o próximo questionamento conhecer o interesse do discente pelo aprendizado autônomo do idioma. Para tal, foi questionado sobre seu conhecimento de cursos de LE *on-line* e 98% confirmam conhecer cursos gratuitos para se aprender um idioma. Tal resultado revela que, de alguma forma, o discente se interessa por buscar conhecimento extraclasse.

78

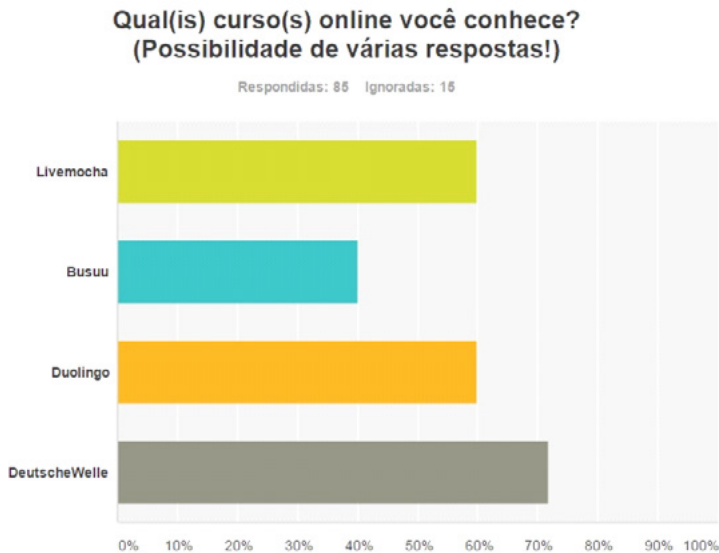
GRÁFICO 8: CONHECIMENTO DOS DISCENTES QUANTO A CURSOS DE LE *ON-LINE*



Fonte: elaboração própria.

Reforçando a questão anterior, buscou-se saber qual(is) curso(s) *on-line* o discente conhecia.

GRÁFICO 9: CURSOS DE LE ON-LINE CONHECIDOS PELOS DISCENTES



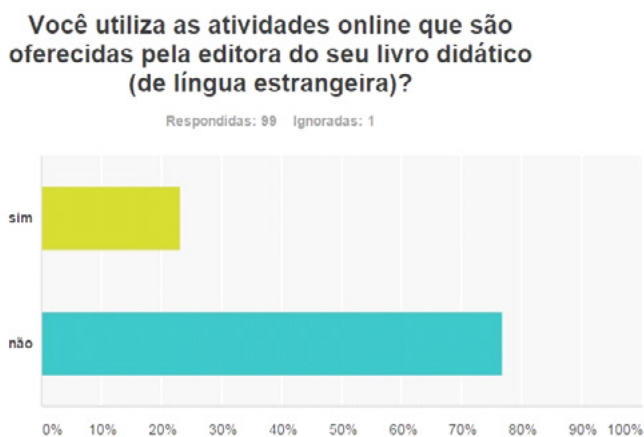
79

Fonte: elaboração própria.

Com exceção da *Deutsche Welle*, que se volta apenas para o aprendizado de alemão, os cursos citados oferecem todas as línguas mencionadas pelos discentes nesse questionário.

Visando mensurar o grau de autonomia dos discentes em relação às atividades extraclasse propostas pela editora do livro didático, questionou-se os estudantes utilizavam as atividades *on-line* ofertadas pela editora do livro didático empregado nas aulas de alemão. Apenas 22% confirmaram fazer uso delas. Uma justificativa provável para o baixo aproveitamento é o fato destas não promoverem a interação entre os pares; elas são normalmente exercícios assíncronos de fixação de conteúdo que pouco exploram a criatividade e o fazer em conjunto, ou seja, a colaboração.

Supõe-se, portanto, que a geração WEB 2.0 tenha a necessidade de formar comunidades que participam ativamente daquilo que cada um faz, pensa e compartilha para ser apreciado por um grupo de pessoas. São pessoas conectadas, fazendo parte de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1996), acostumadas com a convivência em um meio de comunicação interativo, que lhes permite participação e intervenção ativa, na qual todos atuam, contribuem e, se necessário, modificam o processo em curso. (ALONSO *et al.*, 2014)

GRÁFICO 10: PORCENTAGEM DOS DISCENTES QUE UTILIZAM AS ATIVIDADES ON-LINE OFERECIDAS PELAS EDITORAS DE SEUS LIVROS

80

Fonte: elaboração própria.

Concluindo, pode-se dizer que os resultados dos dados levantados com esse questionário confirmam a hipótese de partida, de que a maioria dos discentes matriculados nos cursos de alemão básico e elementar I no segundo semestre de 2014 são nativos digitais, familiarizados com as TDIC. Eles demonstram interesse em buscar outras fontes para aprimorar seus conhecimentos de língua e em outros idiomas estrangeiros, além de se mostrarem como pessoas proativas e que gostam de conviver em redes sociais.

Tais características podem ser bem exploradas para o processo de ensino/aprendizagem. Baseando-se nisso, foram traçadas algumas diretrizes para serem discutidas e colocadas em prática no decorrer do semestre, como conversas sobre aprender e ensinar LE no século XXI, esclarecimento dos conceitos fundamentais – como mediação, interação e interatividade no aprendizado por meio de TDIC –, ressignificação dos conceitos de colaboração e autonomia. Isso na intenção de levar o discente a assumir uma posição mais autoral de sua aprendizagem. (ALONSO *et al.*, 2014, p. 165)

A partir desses enfoques, os discentes das turmas iniciais de língua alemã foram convidados a construir por si atividades didáticas que serão, em momento oportuno, postadas em plataformas de ensino e aprendizagem, como redes sociais – por exemplo, Facebook, WhatsApp e Edmodo, entre outras.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M.; ARAGÓN, R.; SILVA, D. G.; CHARCZUK, S. B. Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

COSTA, A.; BAEZA, J. Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade [Conocer al alumno: condición necesaria para una reforma educativa de calidad]. *Revista Iberoamericana de Educación/Educação*, Madrid, n. 33, v. 7, p. 1-11, 2004.

DALBERIO, O.; DALBERIO, M. C. B. *Metodologia científica: desafios e caminhos*. São Paulo: Paulus, 2010.

FERRARI, B. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: abordagens e métodos de investigação. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 17, n. 24, p. 175-197, dez. 2014.

RODRIGUES, D. F. O perfil dos alunos de língua inglesa ingressantes no curso de licenciatura em Letras: delimitando expectativas e metas para competência linguístico-comunicativa. *Scientia FAER*, Olímpia, ano 1, v. 1, p. 11-17, 2 sem. 2009.

81 SIQUEIRA, N. R. Métodos de ensino adequados para o ensino da geração Z: uma visão dos discentes – um estudo realizado no curso de graduação em Administração em uma universidade federal. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANGRAD, 23., Bento Gonçalves, 2012. *Anais [...]*. Brasília, DF: ABMES, 2012.

TOLEDO, P. B. F.; ALBUQUERQUE, R. A.; MAGALHÃES, Á. R. O comportamento da geração Z e a influência nas atitudes dos professores. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA – SEGET, 12., Resende, 2012. *Anais [...]*. Resende: AEDB, 2012.

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CENTRO DE INSTRUÇÃO ESPECIALIZADA DA AERONÁUTICA, PAUTADO NOS PARÂMETROS DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA

FABIANA DA CUNHA FERREIRA – UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA

INTRODUÇÃO

O que está para além da fronteira existente é um inimigo – cujas forças são temidas, cujo território é olhado com um olhar hostil. [...] A fronteira é o ponto além do qual eles falam línguas, comem alimentos e adoram deuses que simplesmente não são os nossos. (GLEENBLATT; GUNN, 1992, p. 6 apud MOITA LOPES, 2006, p. 26)

Nas mais diversas esferas é reconhecido o importante papel desempenhado pela linguagem nos dias de hoje, em “um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso.” (SANTOS, 2000, p. 74) Além do caráter comunicativo da linguagem, de entendimento mútuo entre pessoas, deve-se ressaltar seu caráter constitutivo, relativo à

capacidade de construir verdades e produzir realidades, o que faz do discurso no mundo moderno uma valiosa forma de poder.

Essa visão de linguagem como constitutiva do mundo social tem suas bases na noção foucaultiana de discurso. Para Foucault, o discurso é um conjunto de significados e valores que são articulados em uma língua de modo sistemático, dentro de instituições e grupos sociais. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 81) Ao relacionar discurso, poder e saber, o autor francês evidencia a ideia de que o poder não é possuído, mas sim exercido, o que se dá por meio do discurso. Segundo ele, nas sociedades modernas, a relação entre poder e saber se estabelece por meio do convencimento, da persuasão e do envolvimento. “O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.” (FOUCAULT, 2000, p. 8)

83 Outra importante dimensão do discurso, própria do seu caráter constitutivo, é o seu papel na construção das subjetividades e das identidades sociais. “O que somos, nossas identidades sociais, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro.” (MOITA LOPES, 2002, p. 32) Assim, destaca-se a importância que a linguagem adquire nos dias de hoje.

Sejam quais forem as razões – econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares –, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga. Supõe-se que as primeiras aprendizagens de uma língua estrangeira (LE) aconteceram pelo contato direto com o estrangeiro. Paralelamente a essas aquisições em meio natural, alguns povos se preocuparam e começaram a aprender e a ensinar, de forma sistemática, algumas línguas. Na atualidade encontramos os processos que constituem a chamada globalização, essa nova ordem que surge, segundo Giddens (2000), de maneira fortuita, repleta de ansiedade e marcada por profundas divisões.

A partir das necessidades da atualidade, a Força Aérea Brasileira (FAB), foco desta pesquisa, tem, como algumas de suas missões, as de

formar cidadãos, que atuarão na defesa da sociedade, ou seja, que deverão defender o Brasil, impedindo o uso do espaço aéreo brasileiro e do espaço exterior para a prática de atos hostis ou contrários aos interesses nacionais. (COSTA, 2011, p. 21)

Além disso, é tarefa da FAB organizar os efetivos, aparelhar e adestrar a Força Aérea e incentivar e realizar pesquisa e desenvolvimento relacionados com as atividades aeroespaciais, sendo que também sente-se na obrigação de passar ao seu público interno conhecimentos de línguas estrangeiras, a fim de, entre outras coisas, poder manter relações (políticas, econômicas, sociais e/ou militares) com outros países.

Com isso, percebe-se que a questão do ensino na FAB é algo que está sendo aprimorado a cada ano. Todo o investimento na educação tenta acompanhar o desenvolvimento que ocorre aceleradamente no mundo globalizado. E, como se tem observado, esse mundo faz-nos algumas exigências, que devemos cumprir para que façamos parte dele, ainda que, muitas vezes, não percebamos que, por detrás dessas reivindicações existe uma questão política.

Tendo em vista o que foi dito anteriormente, pode-se dizer que, no que se refere ao ensino da LE, no geral, na FAB, sua missão é preparar militares e civis, deixando-os fluentes na língua, a fim de que sejam capazes de exercer funções, não apenas no próprio país, em suas atividades cotidianas, mas também em outras nações.

Este artigo visa, portanto, a analisar de que maneira os objetivos da FAB, no que tange ao ensino de língua espanhola, são trabalhados nos cursos desse idioma oferecidos pelo Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica (Ciear). A fundamentação teórica utilizada nesta investigação compreende estudos de Almeida Filho, Revuz, Santos e Moita Lopes sobre a importância do ensino-aprendizagem de uma LE, aliados à noção foucaultiana de discurso. A fim de mostrar a importância da linguagem atualmente, na era da globalização, utilizaram-se as doutrinas dos teóricos Santos (2000), Bauman (2001) e Rajagopalan (2005). Com relação à análise do ensino de espanhol propriamente dito no Ciear, a pesquisa tem como corpus os materiais didáticos utilizados e as atividades-extras realizadas durante os cursos, além dos documentos que regem o ensino de idiomas na FAB, sendo uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Cabe explicar aqui o motivo pelo qual se escolheu como objeto de estudo a escola em questão, já que há outras no âmbito do Comando da Aeronáutica (Comaer) que também ministram o espanhol. A escolha do Ciear se deu por ser o centro de instrução que oferece cursos de pós- formação para toda a FAB, ou seja, oficiais, suboficiais e sargentos, bem como os civis, conseguindo, assim, atingir grande e diversificado público, muitas vezes, com objetivos distintos. Logo, recebe-se nessa escola considerável número de discentes, vindos das mais variadas organizações militares, inclusive das escolas de formação que possuem o espanhol em seu quadro de disciplinas.

Tendo em vista que existe uma Diretriz do Ministério da Aeronáutica (DMA) que trata do Plano Setorial de Ensino da Aeronáutica e, considerando-se a relevância da linguagem, ressalta-se, aqui, a necessidade de investigar se os objetivos da FAB com relação ao ensino de línguas estrangeiras são trabalhados nas salas de aula dos cursos de língua espanhola do Ciear, e como isso é feito.

Primeiramente, fez-se um estudo sobre a importância e o papel da língua(gem) atualmente, observando o seu avanço. Após, tratou-se a língua espanhola especificamente no cenário mundial, associando sua difusão à criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Falar de blocos econômicos requer abordar assuntos relativos a variados âmbitos, inclusive ao cultural, inserindo aqui a linguagem, já que, para que se mantenham intercâmbios entre países, é essencial que os seus membros tenham uma língua em comum.

O tópico seguinte discorreu sobre o ensino de língua espanhola no Ciear, no qual abordou a finalidade do citado Centro de Instrução, sempre baseado em documentos do Departamento de Ensino da Aeronáutica, bem como nos da própria FAB. Também considerou a metodologia e as atividades-extras utilizadas nos cursos. Tudo isso foi relatado a fim de verificar até que ponto o Ciear está atendendo à meta da FAB, no que se refere ao ensino de língua espanhola.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA(GEM) NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Como foi visto na Introdução deste artigo, a língua exerce importante papel na história das sociedades, pois, sejam quais forem as razões, sempre haverá a necessidade de entrarmos em contato com falantes de outros idiomas.

Considerando-se que a produção de sentidos e a construção de conhecimento e de identidades sociais se dá por meio da linguagem, conforme já citado, depreende-se que o processo de globalização gera a produção e a distribuição do conhecimento entre os países centrais, ao passo que isola ou separa os não-centrais ou periféricos.¹ Como observa Bauman (2001, p. 8) “as localidades estão perdendo a capacidade de negociar sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações que dão e interpretam sentidos, ações que elas não controlam.”

85

Seguindo a proposta deste artigo, nos deteremos na língua espanhola. Para abordá-la é imprescindível voltar no tempo, a fim de recordar alguns acontecimentos políticos, econômicos e sociais ocorridos a partir da criação do Mercosul. Recuar a alguns anos da nossa história pode parecer fugir do objetivo do trabalho, que é analisar como os objetivos da FAB, no que se referem ao ensino de idiomas, são trabalhados nos cursos de língua espanhola do Ciear. Porém, faz-se extremamente necessário contextualizar o crescimento do ensino desse idioma.

No início dos anos 1990, o panorama econômico e financeiro da América do Sul vivia um momento particular e especial, devido ao fato de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai terem firmado, em 26 de abril de 1991, o Tratado de Assunção, que adotou o nome de Mercado Comum do Sul, o Mercosul. Este tem uma estrutura institucional básica e estabelece uma área de livre comércio entre seus componentes. Hoje também tem como membro a Venezuela.

Falar de bloco econômico que estabelece uma área de livre comércio engloba, não apenas a economia e as finanças, mas vários setores da sociedade, inclusive o cultural e o de defesa. Embora formem um bloco econômico, percebe-se que os países que o compõem nem sempre enfrentam problemas comuns, já que cada um realiza suas políticas individualmente, como sempre fizeram.

Com relação ao setor cultural, observa-se um crescente intercâmbio entre os países do Mercosul, principalmente no que diz respeito às línguas. Por ser o Brasil o único integrante do grupo que tem como língua oficial o português, constata-se, a cada ano, um forte interesse na aprendizagem da língua espanhola, devido à necessidade de domínio desse idioma por parte dos brasileiros, a fim de ter a capacidade de manter relações financeiras, econômicas, sociais e culturais com os países vizinhos.

1 Em sua teoria da pós-modernidade, Santos (2001) caracteriza o “sistema mundial de Estados”, integrado por um centro (países capitalistas avançados), uma periferia (países do chamado terceiro mundo) e países semiperiféricos (países do leste europeu e capitalistas semiperiféricos, como Portugal).

Ao pensar nos militares, voltando aqui ao foco desta pesquisa, podemos citar os controladores de tráfego aéreo ou os pilotos, que devem dominar a LE, uma vez que estão a todo tempo, em suas atividades diárias, lidando com termos específicos de suas áreas, em outros idiomas. Dominar um idioma, nesse caso, engloba, dentre outras coisas, conhecer algumas terminologias próprias de determinadas áreas.

Dessa forma, a fim de facilitar a comunicação entre profissionais que possuem línguas maternas distintas, faz-se necessário estar a par das terminologias utilizadas mundialmente em suas áreas de atuação. E essa tarefa também faz parte do trabalho do professor. No exemplo dado anteriormente, traria uma grande contribuição ao ensino-aprendizagem de idiomas se o docente trouxesse para a sala de aula dos cursos do Ciear termos específicos da área militar, ou mais especificamente, da área de inteligência, da aviação etc.

86 Como pode-se perceber, a partir dos documentos e dos exemplos citados, ensinar LE para o efetivo do Comaer deve atender às suas necessidades, ou seja, é essencial desenvolver nesses discentes algumas habilidades e competências fundamentais para a comunicação em outro idioma.

ENSINANDO LÍNGUAS NO CENTRO DE INSTRUÇÃO ESPECIALIZADA DA AERONÁUTICA

No intuito de conseguir atingir o objetivo desta pesquisa, cabe descrever um pouco da história do Ciear para entender como e por que surge o ensino de idiomas nessa organização militar, bem como conhecer a metodologia utilizada na instrução de línguas estrangeiras. Como a nossa proposta é analisar o ensino de língua espanhola, nos detemos em informações sobre esse idioma.

Atualmente, o Ciear consegue atingir um público grande e bem diversificado, já que realiza cursos e estágios de especialização, atendendo às necessidades da Força Aérea, ministrando conhecimentos não apenas aos militares (oficiais, suboficiais e sargentos), funcionários civis da Aeronáutica e demais forças armadas do Brasil, mas também a militares de nações amigas.

Dentre as missões do Ciear está a de ser o centro responsável pela capacitação e, pautado na Instrução de Comando da Aeronáutica (ICA) 37-324 (BRASIL, 2016),² pela habilitação dos funcionários civis e militares do Comando da Aeronáutica em língua inglesa e espanhola, tendo a responsabilidade de verificar se eles encontram-se aptos para realizar missões no exterior.

2 Esta, especificamente, refere-se ao Processo de Habilitação em Idiomas Estrangeiros.

O ensino da língua espanhola no Ciear

No Capítulo Dois foi feito um pequeno histórico sobre a importância da LE atualmente. Em síntese, falou-se do significativo papel que a língua, em geral, exerce na história das sociedades, pois os seres humanos, enquanto formadores de um corpo social, sempre terão a necessidade de manter contato uns com os outros. Também se destacou a influência que o atual mundo globalizado desempenha sob o ensino de LE.

É em um cenário político e econômico, ou seja, de um mundo que ao mesmo tempo em que se diz globalizado, divide-se em blocos econômicos, que se insere o ensino de língua espanhola no Ciear.

A necessidade de manter intercâmbio com os países vizinhos, tendo todos como língua oficial o castelhano, fez com que a FAB se visse na obrigação de implementar esse idioma em suas escolas de formação e pós-formação.

87 Em outubro de 1996 foi criado o Curso Experimental de Língua Espanhola, que era ministrado por professores civis contratados e que utilizavam o material *Vidas y diálogos de España*. Em junho de 1997, atendendo às necessidades do então Ministério da Aeronáutica, realizou-se o primeiro dos três cursos efetivamente propostos para aquele ano. Nele, utilizou-se o mesmo material didático do curso experimental do ano anterior.

No ano de 1998 há uma mudança no material, devido, especificamente, a problemas com direitos autorais, tendo em vista que o anterior era fotocopiado – na íntegra – e entregue aos alunos. Em momento algum, segundo relatos, pensou-se em modificá-lo por questões pedagógicas ou didáticas. Com isso, passou-se a utilizar um conjunto de livros produzidos pela editora *O Globo*, que podiam ser comprados em bancas de jornal. Porém, eles seguiam sendo emprestados sob cautela aos alunos, que os devolviam ao fim do curso. Vale ressaltar que esse material possuía uma única edição, não havendo, assim, textos atuais para serem trabalhados. Como exemplo, deve-se citar textos de 1983 como os mais recentes presentes nos livros.

Em 2005 o centro recebe duas professoras civis aprovadas em concurso público para ocuparem o quadro do Magistério da Aeronáutica. Com isso, o corpo docente passa a ser formado por dois militares e duas professoras civis, rompendo o contrato com as antigas docentes.

Somente em 2006, após uma intensa análise, levando em consideração a parte pedagógica e didática, além de ajustar a prática em sala de aula ao real objetivo do ensino de língua espanhola para os militares e civis do Comaer, o material sofre uma profunda modificação. Passa-se a trabalhar, desde o primeiro curso do primeiro semestre letivo daquele ano, com os dois volumes do *Nuevo Ven* (CASTRO; MARÍN; MORALES, 2004a, 2004b), que possui método comunicativo e sofre revisões periódicas. Nos três cursos realizados naquele ano utilizou-se esse material, em seus dois volumes.

Antes de começar a analisar os materiais propostos, cabe descrever, de maneira bem simples, o método comunicativo. Ele não diz respeito aos vários saberes que são transmitidos, mas sim ao modo como se realiza a sua transmissão. Ele se caracteriza

por ações conscientes, planejadas e controladas. Ou seja, os métodos de ensino são as formas por meio das quais os professores trabalham os diversos conteúdos com a finalidade de atingirem os objetivos propostos. Compreende as estratégias e os procedimentos adotados por professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

Esse método é a categoria mais dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é determinado por objetivos que mudam em função do dinamismo da realidade sociocultural em que o processo está inserido.

O método comunicativo, em si, é uma abordagem no ensino de línguas que prima pelo foco no sentido, ou seja, no significado, na interação entre os falantes, sua intenção e funções linguísticas. O ensino de paradigmas gramaticais fica em segundo plano. Segundo Almeida Filho (2005, p. 37), o que caracteriza um método como comunicativo é a ênfase dada na produção de significados mais do que na forma do sistema gramatical.

Compreende-se, então, que o professor, em uma aula que utiliza esse método, age como coordenador e facilitador da aprendizagem, providenciando materiais e circunstâncias para que o aluno pense e interaja na língua-alvo, abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua. Normalmente são realizadas tarefas em pares ou grupos, colaborativas ou dramatizações.

Como a finalidade deste artigo é analisar de que forma os objetivos do ensino de idiomas na FAB são trabalhados nos cursos de língua espanhola do Ciear, pensou-se ser fundamental considerar os materiais utilizados nos citados cursos, bem como a natureza das atividades propostas nas aulas. Isto se dá pelo fato de que, a partir do momento em que se tem uma base do que vem sendo feito em sala de aula, pode-se detectar se o que é proposto realmente ocorre na prática.

Retornando ao ensino de língua espanhola no Ciear, ressalta-se que durante os anos de 2006 e 2007 utilizaram-se os dois volumes do material *Nuevo Ven*. O curso chamava-se Curso de Língua Espanhola e era ministrado em trinta dias letivos, em horário integral, conforme o anterior.

Porém, as professoras verificaram que havia uma carga muito grande de conteúdos para um período pequeno de instrução. Isto tinha como consequência extrema falta de tempo para a realização de atividades-extras, como: práticas de compreensão auditiva; elaboração de diálogos em sala de aula; leitura de textos atuais; de diversos tipos e gêneros; atividades com filmes e músicas etc.

No final de 2007, propôs-se ao Departamento de Ensino da Aeronáutica (Depens) uma mudança na estrutura do curso, que passaria a ter duas modalidades: o Básico (CLE-B) e o Intermediário (CLE-I), no qual ambos seriam ministrados com a mesma carga horária. A mudança foi aceita e desde 2008 há dois cursos: a) o Básico, que utiliza o *Nuevo Ven 1*, durante trinta dias letivos, em horário integral; e b) o Intermediário, que utiliza o *Nuevo Ven 2*, com as mesmas particularidades do primeiro.

No CLE-B (ANEXO A) são trabalhadas várias atividades-extras para complementar a instrução, além das propostas no material didático. Nesse curso, os alunos assistem a alguns documentários curtos, fazem exercícios de compreensão auditiva em situações reais de comunicação, elaboram diálogos e ouvem os docentes falando na LE desde o

primeiro momento de aula. Todos os textos trabalhados em sala de aula e os diálogos preparados pelos alunos tratam de temas atuais e relacionados, muitas vezes, às suas atividades diárias de trabalho.

O CLE-I (ANEXO B) também trata de temas da atualidade, toda a parte auditiva é gravada por nativos e em locais diversos, além de propostas para trabalhos em grupos e redações a fim de capacitá-los para redigirem um documento, ou um simples recado em LE, já que, muitos exercerão funções administrativas em outros países. Os alunos apresentam um trabalho oral, no qual devem expor sobre determinado assunto, que é escolhido previamente. Toda a turma assiste, junto com dois docentes avaliadores, e podem interromper para fazer questionamentos, com a finalidade de enriquecer a exposição.

Todas as atividades (orais e escritas) passadas aos alunos são avaliadas pelos professores, que sempre lhes dão um *feedback*, para que tenham conhecimento do que deve ser aprimorado.

89

Nesse curso, destacam-se ainda os mais variados textos relacionados à cultura dos países latino-americanos e da Espanha. A música, a literatura, a política e a arte estão presentes em todas as unidades do material didático do CLE-I, já que os docentes pensam, assim como Revuz (1998), que aprender uma língua é tornar-se o outro, buscando a sua cultura.

Segundo os docentes, o alto nível do curso permaneceu devido, principalmente, ao fato de que mais atividades comunicativas foram agregadas ao programa, haja vista que trabalham com a mesma carga horária, mas com um livro a menos. Os tempos de aula previstos para esse livro de quinze unidades foram substituídos por distintas tarefas elaboradas pelos próprios professores.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Antes de começar a verificar as atividades propostas pelos professores, destaca-se a complexidade de ensinar uma LE, tendo em vista que esta envolve fatores pedagógicos, financeiros, estruturais, culturais etc. Nela deve-se considerar a metodologia da escola, o grupo de discentes, seus objetivos e os da instituição.

Cita-se aqui Almeida Filho (2007, p. 81), ao afirmar que aprender uma língua é construir no discurso ações culturais e sociais apropriadas, por meio de contextos sociais e experiências prévias.

É sabido que o contexto contemporâneo tem exigido um profissional com diversas habilidades que o capacitem a desenvolver suas atividades de maneira satisfatória. Em se tratando do domínio de uma LE, isso engloba saber falar, ouvir, escrever e ler. Para isso, é imprescindível que os profissionais do ensino tenham mais do que o conhecimento da língua-alvo (proficiência) e treinamento para o ensino. De maneira geral, o professor age orientado por certas concepções e seu agir pode ser determinante na motivação, interesse, expansão cultural e construção de identidade do aluno.

Com base nos objetivos do CLE-B, que estão previstos em seu currículo mínimo³ (ANEXO A), percebe-se o seu cumprimento ao analisar algumas tarefas propostas. Após trabalhar o léxico da cidade e noções de localização, nada mais completo do que propor uma tarefa como a Atividade 2 (ANEXO C), por exemplo. A fim de aplicar o vocabulário referente à alimentação, o docente solicita que as duplas dialoguem em uma situação em um restaurante na Atividade 4 (ANEXO C).

Passando para o CLE-I, encontram-se as atividades 3 e 4 (ANEXO D). Na primeira – a mais completa de todas as analisadas –, o aluno deve ser capaz de ouvir, ler, falar e escrever. Já a última não exige a parte auditiva, mas é um trabalho com imagem, ou seja, subjetivo, já que considera o que Bakhtin chama de conhecimento enciclopédico. O resultado é sempre positivo e enriquecedor.

No entanto, conforme previsto, também foram analisadas as atividades do material didático. Pode-se perceber que essas também privilegiam a escrita e leitura (ANEXO E), além das partes auditiva e oral. A interação é promovida por meio de atividades em duplas e/ou grupos, além de dramatizações.

90

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o decorrer da pesquisa, detectou-se que os cursos de língua espanhola do Ciear vêm realizando um trabalho que privilegia as habilidades linguísticas essenciais, que tornam o indivíduo um falante de uma língua. Isto significa que, em tais cursos, trabalha-se a parte comunicativa, com atividades em que devem utilizar a língua em situações reais de comunicação.

A partir da proposta desta investigação que era a de analisar de que maneira os objetivos da FAB, no que se refere ao ensino de língua espanhola, são trabalhados nos cursos do Ciear, pode-se concluir que tudo o que é proposto em tais cursos, desde o material didático e a metodologia utilizada nas aulas até as atividades extras, visa a atender aos objetivos da citada instituição, como o de modernizar a formação e de pós-formação de recursos humanos.

A partir do estudo realizado no Ciear percebeu-se a preocupação dos professores em atender às propostas previstas nos documentos da FAB no momento de elaboração dos cursos de língua espanhola, bem como nas reais necessidades do público discente. Pensam, por exemplo, no caso do militar que será adido na Espanha, considerando, assim, que ele estará inserido em uma cultura que é totalmente diferente da sua. Logo, precisará conseguir ouvir o nativo de língua espanhola perguntar-lhe algo, decodificar e, imediatamente, responder na LE.

É a partir de todas essas percepções que são elaboradas atividades como as citadas nos anexos C e D, dando ênfase às situações reais de comunicação, nas quais devem

3 Currículo Mínimo é o documento que estabelece o conteúdo programático mínimo a ser desenvolvido em um curso/estágio, fixando as bases para a elaboração do Plano de Unidades Didáticas (PUD).

usar apenas a língua-alvo. Tudo isso pelo fato de que sabem que os alunos dos cursos de idiomas do Ciear, sejam eles militares ou civis, têm objetivos bem particulares, assim como os objetivos da própria FAB.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores; ArteLíngua, 2007.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

91 BRASIL. Comando da Aeronáutica. Comando-Geral do Pessoal. *Teste Diagnóstico em Idiomas Estrangeiros*. Brasília, DF: Comaer, 2016. ICA 37-324.

COSTA, C. H. *Novas atribuições da Aeronáutica na Administração Pública Constitucional: em que medida é legítima a atuação da Aeronáutica em atividades de apoio aéreo a órgãos e entidades da Administração Pública Federal*. 2011. Monografia (Especialização em Direito Administrativo) – Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília, DF, 2011.

CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R. *Nuevo Ven 1*. España: Edelsa, 2004a.

CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, R. *Nuevo Ven 2*. España: Edelsa, 2004b.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrol: o que a globalização está fazendo de nós*. São Paulo: Record, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, Y. (org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. S. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SANTOS, B. S. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

ANEXO A – CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA-BÁSICO (CLE-B) ICA 37-251, DE 2013

4. FINALIDADE E OBJETIVOS GERAIS DO CURSO

4.1 FINALIDADE

Proporcionar a oficiais, suboficiais, sargentos e civis assemelhados do Comaer o conhecimento básico do idioma, preparando-os para desempenhar atribuições funcionais onde este nível de conhecimento seja o veículo de expressão linguística.

92

4.2 OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar aos instruendos condições de aprendizagem que os qualifiquem a:

- a) reconhecer o vocabulário de nível básico da língua espanhola;
- b) reconhecer as estruturas gramaticais de nível básico da língua espanhola; e
- c) adquirir conhecimentos culturais do mundo hispânico.

ANEXO B - CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE LÍNGUA ESPANHOLA-INTERMEDIÁRIO (CLE-I) ICA 37-253, DE 2013.

4. FINALIDADE E OBJETIVOS GERAIS DO CURSO

4.1 FINALIDADE

Proporcionar a oficiais, suboficiais, sargentos e civis assemelhados do Comaer o conhecimento básico do idioma, preparando-os para desempenhar atribuições funcionais onde este nível de conhecimento seja o veículo de expressão linguística.

93

4.2 OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar aos instruendos condições de aprendizagem que os qualifiquem a:

- a) reconhecer o vocabulário de nível intermediário da língua espanhola;
- b) reconhecer as estruturas gramaticais de nível intermediário da língua espanhola; e
- c) adquirir conhecimentos culturais do mundo hispânico.

ANEXO C – MODELOS DE ATIVIDADES-EXTRAS DESENVOLVIDAS NO CLE-B

Atividade 1

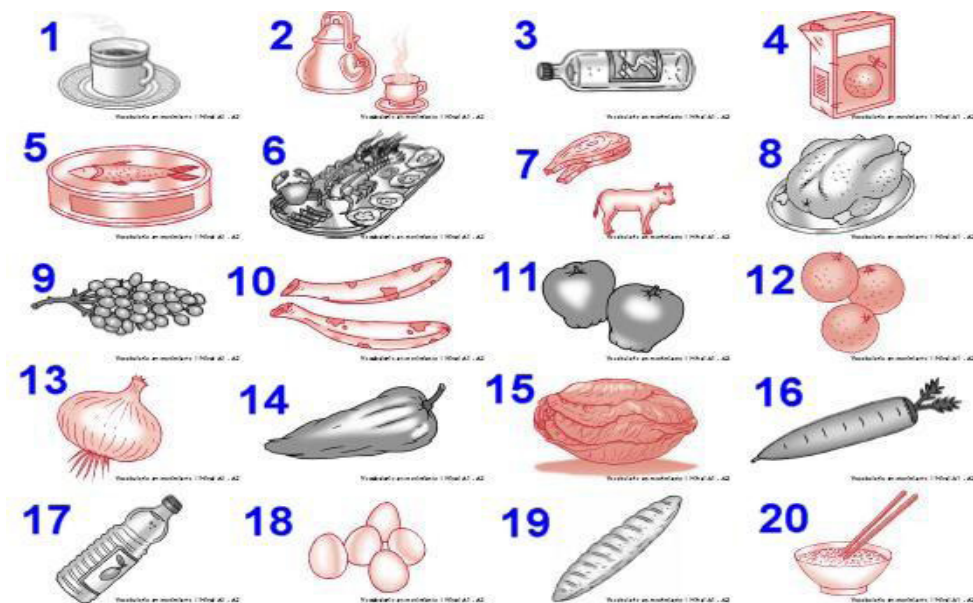
Cada aluno recebe um pequeno *conto* ou uma *fábula*, que deverá ler, num período de tempo estipulado pelo professor, memorizar e depois contar para turma.

Atividade 2

Ao final das unidades trabalhadas no livro didático, os docentes solicitam que os alunos escrevam um parágrafo relacionado a algo que foi visto durante as aulas. Por exemplo: determinada unidade possui textos que tratam das expressões utilizadas para marcar um encontro, como: a hora; o local; como se faz para chegar até o ponto de encontro; em qual ônibus se deve ir; se for de carro, qual o caminho correto etc. Com isso, os alunos (em duplas) devem elaborar um diálogo, no qual um convidará o outro para fazer algo (ir ao teatro ou cinema, jantar em sua casa, assistir a uma partida de futebol) e deverá dar-lhe todas as informações citadas acima.

Atividade 3

O aluno deverá escrever o nome de cada um dos alimentos e o professor solicitará que, em duplas, elaborem um diálogo em um restaurante.



ANEXO D – MODELOS DE ATIVIDADES-EXTRAS

DESENVOLVIDAS NO CLE-I⁴

Atividade 1 – Trabalho oral

Cada dupla escolhe um tema, que deverá ser apresentado numa exposição oral, de 10 a 15 minutos, na última semana do curso. A dupla poderá enriquecer o trabalho da maneira que julgar melhor, ou seja, com vídeos, fotos, música, ou qualquer outro recurso.

Os professores e instrutores os auxiliam, caso os discentes necessitem, durante toda a elaboração do trabalho. No dia da exposição, pelo menos, dois instrutores assistem para avaliá-los, juntamente com toda a turma. Esta pode interromper para fazer questionamentos, com a finalidade de enriquecer a exposição do colega. Nessa apresentação avalia-se: a) pronúncia (gramática e vocabulário); b) fluência; c) criatividade; e d) domínio do assunto.

95

Atividade 2 – Leitura e debate de textos atuais e autênticos.

Os professores selecionam alguns textos polêmicos, geralmente retirados da internet, para levar aos alunos em sala de aula. Após a leitura dos textos, abre-se um momento de discussão dos temas propostos nos mesmos. Todos os alunos têm a oportunidade de dar a sua opinião e aqueles que, devido à timidez, medo ou insegurança não expressam seu juízo, os docentes tentam fazer-lhes participar.

Atividade 3

Apresentação do vídeo “Hay que beber mucha agua”, disponível em http://www.ver-taal.com/noticias_20110707_bebermuchaagua.htm e leitura do texto “El IV Foro Mundial del Agua destaca la importancia del acceso al agua potable para el desarrollo mundial”, disponível em <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/03/22/solidaridad/1143066184.html>. Pode ser outro texto, mas esse é de 2006 e deixa bem claro que o problema é bem antigo.

Após a apresentação do vídeo e leitura do citado texto, o professor abre espaço para debates e opiniões. O professor solicita que os alunos, em duplas, procurem textos que tratem a questão da água em diferentes países. Na aula seguinte, os alunos apresentam seus textos para a classe e criam campanhas publicitárias sobre o tema.

Atividade 4

Após trabalhar textos sobre desabrigados, moradores de rua e refugiados, o professor apresenta a seguinte tarefa, na qual os alunos descreverão uma das imagens.

4 Todas as atividades propostas foram traduzidas para o português.

LOS OLVIDADOS

ACTIVIDAD 1

Fíjate en las siguientes imágenes y descríbelas. ¿Qué historia hay detrás de estas imágenes? ¿Dónde viven y cómo se ganan la vida estas personas?



96

Atividade oral – CLE-I

ANEXO E - ATIVIDADES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NUEVO VEN 1 E NUEVO VEN 2

Atividade 1

4 Mira estas fotos e imagina quiénes son, de dónde son, qué hacen, cómo se llaman. **PRESENTÁLOS** a la clase. Tus compañeros tienen que adivinar a quién presentas.



Nuevo Ven 1, p. 21.

Atividade 2

1 Andrés está leyendo los anuncios personales, buscando una chica que le guste. **LEE** la información sobre Andrés y los anuncios. **Contesta a las preguntas.**



Andrés rompió con su novia hace cuatro meses. Se siente solo, pero no le gustan las discotecas ni los deportes. Por eso tiene pocos amigos y amigas, y se pasa los fines de semana viendo películas.

ISABEL. 40 años, empresaria divorciada sin hijos, alta, rubia, ojos verdes, amante de los animales y la naturaleza, quiere conocer a hombres de edad parecida para compartir aficiones y amistad.

ERIKA. Estudiante noruega, 20 años, 1,78 m, rubia, ojos azules, le gusta bailar. Quiere conocer chicos y chicas españoles jóvenes con mucha marcha para divertirse y practicar español.

ANDRÉS. Economista, soltero, 30 años. Ojos marrones, 1,78 m. Sensible, un poco tímido, pero ingenioso y divertido cuando se siente querido. Le gusta el cine y la lectura. Quiere conocer mujeres de edad parecida para salir y hacerse compañía.



NATALIA. 27 años. Con título universitario, 1,65 m, morena, ojos castaños. Le gusta el cine, la música moderna y la literatura. Quiere conocer hombres de 30 a 35 años con aficiones similares para amistad y quizá una relación.

- ¿Quién tiene 30 años? *Andrés.*
- ¿A quién le preocupa cuidar el medio ambiente? *A Isabel.*
- ¿Quién quiere conocer a personas más mayores que él / ella? *Natalia.*
- ¿Quién está casado? *Nadie.*
- ¿Quiénes tienen la misma estatura? *Andrés y Erika.*
- ¿Cómo se llaman las personas a las que les gusta leer? *Andrés y Natalia.*

Ahora, elige la mejor opción para Andrés.

Nuevo Ven 2, p. 26.

SEGUNDA SEÇÃO



**FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA DE
PROFESSORES**

NOVA PROPOSTA, VELHOS PROBLEMAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA AS SALAS DE AULA DE HOJE

CARLOS ALBERTO GONÇALVES PAVAN – IFTM CAMPINA VERDE/MG

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um tema muito discutido no Brasil nas últimas duas décadas, especialmente aquela dos professores de línguas. Muitas associações estaduais, como a Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (Apliesp) e a Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais (Apliemg), por exemplo, têm se empenhado no sentido de lutar por uma formação inicial de melhor qualidade para seus professores, bem como pela formação continuada de seus associados, ora promovendo debates em torno de temas relevantes e polêmicos – como a discussão acerca do livro adotado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo –, ora organizando congressos e seminários com o objetivo de levar mais conhecimento aos seus professores.

Mas, essa preocupação com a formação de professores não decorre de longa data. Observando a história da formação de professores de línguas no Brasil, podemos

perceber que esse assunto não esteve em evidência ao longo de toda a nossa história e, apenas recentemente, entrou para o inventário de preocupações de estudiosos, pesquisadores e políticos do cenário nacional.

Toda essa preocupação, no entanto, não fez com que a qualidade da formação de professores melhorasse consideravelmente, devido a uma prática que vem se repetindo através de nossa história: as políticas públicas não saem do papel e, desta forma, necessitamos de “novas” reformas para os cursos de formação de professores de línguas em nosso país.

Para direcionar o percurso deste estudo, utilizaremos as seguintes perguntas norteadoras: a) Como evoluiu a formação de professores de línguas nos últimos 20 anos?; b) Qual é o tipo de profissional indicado para suprir as exigências do mercado de trabalho?; c) Quais as competências requeridas para este profissional?; e, d) De que maneira podemos aprimorar o processo de formação desses profissionais?

100

APRENDENDO COM A HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TÚNEL DO TEMPO

Embora tenha o Brasil sido descoberto em 1500, e termos tido, desde os primórdios de nossa história, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a formação de professores de línguas apenas teve seu início na era Vargas (1930-1945), ou seja, mais de quatro séculos após o seu descobrimento.

Inicialmente, o ensino de línguas estrangeiras se deu com o ensino da língua de Camões pelos jesuítas aos primeiros habitantes da *Terra Brasilis* e, posteriormente, com as línguas provenientes do continente europeu, ora devido à força de seus exércitos ou ao seu poderio econômico, ora pelo domínio das ciências ou da tecnologia.

Desse modo, três séculos após o seu descobrimento, com a chegada da família real ao solo brasileiro, foram contratados, por meio de edital público, os primeiros professores de língua estrangeira (LE), após a instituição do português como única língua no Brasil, pela reforma pombalina.

Em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, é criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, e logo em seguida, em 1931, acontece a Reforma Francisco de Campos, a qual institui o regime universitário no Brasil e cria o estatuto das universidades brasileiras, o qual também não saiu do papel imediatamente.

Em 1934, é criada a Universidade de São Paulo (USP), em meio a “importantes transformações sociais, políticas e culturais.” (FIALHO; FIDELES, 2008) A USP foi a primeira universidade integral, reunindo as áreas do saber em um só local, criada de acordo com o Estatuto de 1931. Na USP foi oferecido o primeiro curso de Letras no Brasil da maneira como o conhecemos hoje.

Apesar de disciplinar a organização e o funcionamento do ensino em seus diversos níveis (FRAUCHES, 2004), a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, insere o “currículo mínimo”, que

autoriza o estudo de apenas uma LE e respectiva literatura, além da língua vernácula. (BRASIL, 1961) Desta forma, a formação do professor de LE fica atrelada à formação de professores de língua portuguesa e, assim, cria o modelo que persiste até hoje em muitas instituições de ensino superior (IES), conhecidos como “licenciaturas duplas”.

Paiva (2005, p. 75) afirma que

A presença da Língua Portuguesa nos currículos, geralmente, parte do pressuposto equivocado de que aos 18 anos, em média, os nossos alunos (dos cursos de Letras) são ainda incompetentes na língua materna.

Assim, a presença da língua vernácula nas licenciaturas duplas interfere negativamente no ensino de LE, pois, na maioria dos cursos de Letras do país, a carga horária da língua portuguesa é o dobro da de LE; e, contradizendo o seu próprio texto, o parecer que sustenta o currículo mínimo “aponta para a total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar língua estrangeira sem o completo domínio do idioma vernáculo.” (PAIVA, 2005, p. 75) Diante disso, o currículo mínimo se mostra “ultrapassado e inadequado à formação de bons profissionais.” (PAIVA, 2003a, p. 2)

Com a promulgação da Constituição de 1988 tem início a preocupação com a educação de qualidade. Assim, é criado o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual defende a universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais e o incentivo à formação inicial e continuada de professores.

Além da Constituição de 1988, outras medidas foram tomadas com o propósito de tentar, mais uma vez, buscar melhor qualidade de ensino, como a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BRASIL, 1998) Mas, todos esses esforços, desferidos pelo poder público em busca de um ensino de melhor qualidade, não provocaram o efeito desejado.

A LDB de 1996, ainda em vigência, afirma que a educação superior tem por finalidade, dentre outras coisas, estimular o pensamento científico e reflexivo, formar diplomados aptos para a inserção no mercado de trabalho, incentivar o trabalho científico e de pesquisa para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e promover a difusão de conhecimento, por meio do ensino, de publicações e/ou outras formas de comunicação.

Os PCN, no entanto, atestam a formação de professores de qualidade discutível, formando professores despreparados para atuar frente à diversidade e à complexidade do seu contexto de trabalho, além de indicar falhas no processo de formação desses profissionais.

Em 2001, com a publicação do Parecer CNE/CES nº 492, aprovado em 3 de abril de 2001 (BRASIL, 2001), que estabelece as novas “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras”, as IES ganham mais autonomia para a escolha das disciplinas e das atividades que compõem o currículo de seus cursos. Entretanto, a qualidade dos cursos de formação de professores de línguas não atingiu patamares satisfatórios e, em algumas IES, essa qualidade se tornou ainda mais discutível, não atingindo o seu propósito de fato.

A seguir, trataremos da formação do professor de línguas no Brasil nos dias de hoje.

NOVOS TEMPOS, MESMOS PROBLEMAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS HOJE

Paiva (2003b, p. 45) afirma que

Os cursos de formação de professor de inglês, na realidade, não tem cumprido seu papel, pois os alunos iniciam (e acrescentamos: e terminam) o curso sem falar a língua que pretendem ensinar [...] e conteúdos e atividades com foco na formação do professor, que deveria ser o objetivo principal, são praticamente inexistentes.

102 Nas últimas duas décadas, não é um caso isolado nos depararmos com asserções como essa. Desde meados dos anos 1990, encontramos tais declarações em livros e/ou artigos científicos de profissionais e pesquisadores renomados, atuantes da área de formação de professores. Tais afirmações parecem soar como apelos, com o objetivo de chamar a atenção dos responsáveis pelas políticas públicas para os cursos de formação de professores, geralmente seguidas por propostas de mudanças nos cursos de Letras.

Todas essas propostas, além de evidenciar a situação caótica da formação de professores no Brasil, ainda nos mostram o caminho a ser seguido, em busca da formação de

um profissional que tenha competência linguístico-comunicativa na língua objeto da sua habilitação, competência essa definida por Almeida Filho como o conhecimento e habilidades específicas na língua-alvo, que equipa o professor a produzir experiências na língua-alvo em sala de aula; *um profissional que tenha competência teórica e aplicada*, esta última definida pelo mesmo autor como a capacidade que tem o professor de viver na profissão aquilo que conhece teoricamente; *um professor que tenha competência profissional*, que tenha consciência do seu valor real e do seu potencial enquanto profissional; *um profissional que saiba e enxergue a necessidade de olhar reflexiva e criticamente para o seu próprio trabalho*, na tentativa de promover as melhores condições para que o processo ensino aprendizagem possa desenvolver-se. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2003, p. 2, grifos nossos)

Há também uma grande preocupação com os cursos de formação de professores de línguas; pois, como assevera Almeida Filho (2007, p. 37)

é forçoso reconhecer que é mais extrema a situação do ensino de LE na rede pública para a qual não há, praticamente, iniciativa de política pública para a melhoria das condições.

Como asseverado anteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a preocupação do poder público com a qualidade do ensino e da formação de professores ganha espaço no cenário político brasileiro. Outras medidas foram tomadas a partir daí com esse intuito, como a criação dos PCN.

Os PCN, entretanto, evidenciam que os professores continuam despreparados para atuar em nossas salas de aula, fazendo-se necessário “um desvio de curso, com o objetivo de aportarmos em terras mais firmes.” (PAVAN, 2012, p. 47) Para isso, segundo os PCN,

É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 109)

O texto ainda aponta falhas no processo de formação de professores, ressaltando a necessidade de mudanças nos cursos de formação desses profissionais.

103

Sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores freqüentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores.

Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora. (BRASIL, 1998, p. 109)

Mesmo após a reformulação das diretrizes curriculares para os cursos de Letras, conforme dito anteriormente, a qualidade da formação de professores ainda permanece em níveis questionáveis. Em algumas IES, as mudanças sinalizadas pelas “novas diretrizes” são imperceptíveis e, em outras, se mostram inexistentes.

Como postulam Pavan e Silva (2010, p. 193),

Neste contexto, onde até documentos públicos atestam as condições desfavoráveis à prática docente de boa qualidade, em especial o “pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores” (Brasil, 1998, p. 21), “a (trans) formação de professores mostra-se como um dos focos a serem submetidos a um tratamento clínico minucioso para que seja curada essa deficiência no processo de ensino e aprendizagem de LE”.

Assim, “novas” e reais mudanças nos cursos de Letras se mostram necessárias. Podemos perceber que as políticas públicas, ao longo de toda a história da formação de professores no Brasil, continuam sem sair do papel; e, quando saem, já estão obsoletas, necessitando, assim, de mais mudanças.

UMA NOVA PROPOSTA PARA UM VELHO PROBLEMA: REDESENHANDO OS CURSOS DE LETRAS

A formação de professores de línguas no Brasil continua apresentando diversos traços de desvio de uma conduta necessária à boa formação de seus egressos – professores de LE e de língua materna.

De acordo com o que foi apresentado nas seções anteriores, uma “tradição” no ensino e na formação de professores de línguas se mostra reticente a mudanças: as leis, quando são criadas, não saem do papel. Tal fato evidencia o descaso com o ensino de línguas em nosso país; e, deve ser considerado preocupante, haja vista que, conforme já era constatado por Carneiro Leão (1935) e Chagas (1967), os países que se consolidavam como os melhores sistemas de ensino do mundo davam destaque e incentivo ao ensino de diversas línguas estrangeiras.

Recentemente, com o Parecer CNE/CES nº 492/2001, houve a adoção de um currículo completamente aberto, sem descritores para as competências mínimas necessárias à formação de um profissional condizente com a realidade das salas de aula das escolas brasileiras e, desse modo, a formação de professores foi levada a um descaso ainda maior.

Para dar conta da realidade das salas de aula das escolas brasileiras, no que concerne à complexidade e dinamicidade dos processos de ensino e aprendizagem, uma nova proposta se mostra iminente, pois a formação de professores atualmente não condiz com essa realidade.

Conforme postula Almeida Filho (1993), o professor de LE durante o seu exercício profissional pode desenvolver cinco competências: 1) competência implícita, formada pelas crenças e/ou experiências decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem aos quais foi submetido durante toda a sua vida; 2) competência teórica, que envolve todo o conhecimento adquirido durante a sua formação inicial e continuada, além daquele oriundo dos processos de reflexão; 3) competência aplicada, que capacita o professor a proporcionar na prática tudo aquilo que ele conhece na teoria; 4) competência profissional, que subsidia o profissional nas tomadas de decisões durante os processos, além de guiar o professor nos processos de reflexão; e 5) competência linguístico-comunicativa, que capacita o professor a criar ambientes para a utilização da língua-alvo em sala de aula.

Deste modo, para uma formação completa, o professor deve passar por um processo formativo que envolva as cinco esferas: tradição de ensino, teoria formal, ética, história do ensino de línguas e política para o ensino de línguas. Essas esferas se entrecruzam na dinamicidade dos processos envolvidos no ambiente de trabalho do professor, ou seja, a sala de aula, formando um sistema complexo, constituindo os pilares sobre os quais os professores edificam suas competências, e que serão descritas a seguir.

A tradição de ensino diz respeito a aspectos culturais que caracterizam, distintamente, cada região. Esses traços especiais – aspectos históricos, traços do caráter regional e/ou nacional, cultura de aprender e ensinar línguas – que integram a peculiaridade

de cada região são fortemente influenciados pelas características de seus habitantes e alicerçados em costumes de antepassados, bem como pelas práticas pedagógicas e modelos de ensino e aprendizagem de línguas praticados em determinada região.

Essa tradição pode igualmente influenciar as crenças, especialmente no que concerne ao grau de adesão do indivíduo a cada uma delas ou a seus aglomerados de crenças (SILVA, 2005); e, deste modo, interfere na formação da competência implícita do professor, influenciando posteriormente no desenvolvimento das suas competências aplicada e profissional.

A esfera teórica compreende, em primeiro momento, as teorias implícitas – experiências anteriores, crenças e intuições – que os alunos-professores trazem consigo para dentro dos cursos de formação e, em outro momento, o conhecimento teórico formal, proveniente da explicitação e estudo das crenças culminando em teorias formais às quais se é submetido durante o curso de formação. Segundo Almeida Filho (1993), é por meio da teoria e da reflexão na prática que o professor desenvolve sua competência profissional e aprimora sua competência aplicada.

A teoria relevante tem o poder potencial de metabolizar as crenças já instaladas previamente e, dependendo do grau de adesão de tal crença, de ressignificá-la. Teoria relevante, segundo Almeida Filho (2011), é tudo aquilo que diz respeito aos processos de aprendizagem e ensino de línguas (AELin), ou seja, as teorias da nossa área de atuação dentro da Linguística Aplicada (LA).

A esfera ética diz respeito a uma visão interna e pessoal do que é certo nas atitudes do professor, dentro e fora da sala de aula, influenciando diretamente as tomadas de decisões. A ética ilumina a consciência humana, sustenta e dirige as ações do homem, norteia a conduta individual e social. É um produto histórico-cultural e, como tal, define o que é virtude, o que é bom ou mal, certo ou errado, permitido ou proibido, para cada cultura e sociedade. É por meio da ética, por exemplo, que o professor decide qual a roupa que vai usar durante as suas aulas ou qual a postura que vai tomar em relação a algum aspecto do contexto em que atua.

A ética existe como uma referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal que o corpo social possa se tornar cada vez mais humano. Segundo Gomes de Matos (2011), a ética diz respeito à “dimensão da responsabilidade sócio-comunitária das escolas”, e acrescento: dos professores e de outros envolvidos no mesmo processo. Segundo Sterba (1998 apud CELANI, 2005, p. 102), “ética é o estudo filosófico da moralidade.”

A esfera histórica ajuda a (des)/(re)construir a sua identidade profissional por meio dos acontecimentos que envolvem ou envolveram a sua profissão ao longo do tempo. É por meio da história que o professor explica a sua profissão, pois segundo Gimenez (2004, p. 175),

a profissão de professor não se inicia quando licenciados ocupam pela primeira vez a sala de aula, sentando-se na cadeira de professor. Esse aprendizado, que começa desde que as crianças tomam contato com os papéis na sala de aula e se prolonga pelos cursos de formação, marca de modo significativo o modo como os alunos se transformam em professores.

Desse modo, além da experiência do professor enquanto aluno, da pré-escola à graduação, todos os momentos sociopolíticos vividos por tal profissional, ao longo de sua história, refletem na formação da identidade dos professores egressos dos cursos de Letras em todo o país.

Finalmente, a esfera das políticas de ensino de línguas ajuda a compor o seu fazer, pois é por meio das políticas que o Governo Central e dos estados estabelecem o que se vai ensinar em determinado período e de que maneira se vai ensinar. Therrien (2002) postula que, entre os aspectos fundantes do trabalho docente, destaca-se a prática política, a qual visa à formação para a cidadania. Nesse quadro, é importante ressaltar que nem sempre o professor tem a consciência da dimensão política de sua profissão, chegando à rejeição da ideia de que há um ato político, na maioria das vezes, implícito, dentro de sua prática pedagógica.

106

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a implantação do modelo anteriormente descrito produza resultados satisfatórios, outras medidas devem ser tomadas. A promulgação de leis específicas para a formação de professores de línguas é um bom exemplo de medidas que necessitam ser tomadas com o intuito de formar professores de línguas para atuar nas nossas salas de aula.

Além do “novo” modelo, propomos algumas mudanças que se mostram necessárias, para darmos à língua estrangeira a importância devida, das quais destacamos:

- aumento na duração mínima dos cursos presenciais de Letras com licenciatura dupla de três para quatro anos, o que poderia propiciar uma formação de qualidade principalmente nos cursos noturnos, que promovem a formação geralmente com condições precárias.

O aumento de um ano no processo de formação e o conseqüente aumento da carga horária poderiam facilitar no desafio de se ensinar uma LE durante o curso, pois com a reestruturação curricular a carga horária reservada para a LE poderia dobrar.

- Instauração de um currículo mínimo para as licenciaturas em Letras que contemplem as necessidades básicas de um professor de línguas em seu contexto de atuação, a fim de unificar ou padronizar um “conhecimento básico mínimo” necessário para a atuação profissional em qualquer contexto.

A promoção da autonomia das IES pelo Parecer nº 492/2001 não obteve o êxito esperado, pois muitas IES não seguiram o modo como está descrito. A formação de profissionais críticos, por exemplo, não acontece em muitas IES ao redor do país; a dicotomia entre teoria e prática continua latente em muitas dessas instituições e a incidência de iniciação à pesquisa é praticamente nula em muitas IES.

Além disso, os diversos currículos que são atualmente aplicados ao redor do país não promovem o desenvolvimento das competências mínimas, necessárias ao professor de línguas para o desenvolvimento de sua prática.

– Obrigatoriedade de pelo menos uma disciplina de LA durante todo o percurso da formação inicial, visando contemplar todos os possíveis acontecimentos que ocorrem no contexto profissional.

No início do curso, essa disciplina poderia discutir a postura de docentes, por meio de sessões de visionamento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 227), o que poderia servir para a formação reflexiva de professores, além de dar início ao contato dos docentes em formação inicial com o seu contexto de atuação logo no primeiro semestre do curso, ajudando a eliminar a precariedade do estágio supervisionado, da forma como é aplicado hoje.

– Obrigatoriedade do estágio supervisionado desde o início do curso.

Inicialmente, o trabalho poderia ser feito em parceria com a disciplina de LA, por meio dos processos de reflexão e pela introdução das teorias de aquisição de línguas, por exemplo, o que em muitas IES não acontece durante o curso de formação inicial.

– Obrigatoriedade de disciplinas que ajudem o professor de línguas a atuar com a diversidade das salas de aula brasileiras nas diferentes regiões, evidenciando a formação inclusiva pela qualidade como quesito básico para a formação inicial.

Ainda hoje no Brasil, professores egressos de cursos de licenciatura vão para as salas de aula despreparados para atuar frente às necessidades especiais encontradas em seu ambiente de trabalho. É comum encontrarmos professores que têm na sua sala alunos portadores de necessidades especiais, sem saber como enfrentarão esse desafio. Tal fato se mostra contraditório à realidade do cenário brasileiro, no qual o número de crianças sequeladas por doenças e/ou acidentes e nascidas com deficiências tem aumentado consideravelmente.

– Instauração de um exame de proficiência para os egressos dos cursos de Letras, o que proporcionaria uma preocupação das IES com a qualidade de seus cursos de formação de professores de línguas.

O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE) – desenvolvido pelo GT de Avaliação, liderado pelo professor Doutor Douglas Altamiro Consolo, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de São José do Rio Preto/SP, em conjunto com diversos pesquisadores brasileiros, como a professora Doutora Vera Lúcia Teixeira da Silva e o professor Doutor Hércio Lanzoni –, está disponível *online* e é um exemplo de avaliação capaz de atender às necessidades do nosso país. O exame contempla tanto o conhecimento da L-alvo quanto os conhecimentos pedagógicos e metodológicos necessários ao professor egresso dos cursos de Letras à atuação profissional em qualquer contexto.

– Criação de um conselho ou associação, em nível nacional, que possa gerenciar e criar um plano de capacitação de professores em serviço para a aquisição das competências mínimas para o cargo, bem como capacitá-los, de forma que todos os professores de línguas do país pudessem ter a mesma formação mínima para o cargo; e, finalmente,

– a criação de um conselho de ética profissional que elabore e regule um plano de ética para os professores de línguas, com o intuito de promover a igualdade social

entre seus pares, contribuindo para a melhoria da qualidade da formação inicial desses profissionais.

A implantação e a implementação dessas medidas podem contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de nossos professores de línguas em todo o território brasileiro.

Fazendo uso das palavras de Leffa (1999, p. 13), “a história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção.”

REFERÊNCIAS

108

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores; ArteLíngua, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1U7QxVu>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 4 de julho de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da República*, Brasília, DF, Seção 1e, p. 50, 9 jul. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2kWFmDM>. Acesso em: 15 out. 2007.

CARNEIRO LEÃO, A. *O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica*. São Paulo: Editora Nacional, 1935.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

FIALHO, D. S.; FIDELES, L. L. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. *Revista HELB*, Brasília, ano 2, n. 2, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2SKv3UQ>. Acesso em: 21 jul. 2011.

FRAUCHES, C. C. A livre iniciativa e a reforma universitária brasileira. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 4., Florianópolis, 2004. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2EgwXn7>. Acesso em: 18 fev. 2019.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. *In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 171-187.

GOMES DE MATOS, F. Entrevista. *Centro Cultural Brasil Alemanha*, Recife, 2011. Disponível em: http://www.ccba.com.br/asp/cultura_texto.asp?idtexto=505. Acesso em: 13 dez. 2011.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. Repensando o curso de letras: habilitação em língua estrangeira. *In: LEFFA, V. J. (comp.). TELA (Textos em Linguística Aplicada)*. [CD-ROM]. 2. ed. Pelotas: Educat, 2003a.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação das condições de oferta dos cursos de letras. *In: GIMENEZ, T. (org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, 2003b. p. 43-45.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. *In: TOMICH, L. M. B. et al. (org.). A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PAVAN, C. A. G. *Por inteiro e por extenso: o processo real de formação inicial de professores de línguas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

PAVAN, C. A. G.; SILVA, K. A. A (trans)formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da Linguística Aplicada contemporânea. *In: SILVA, K. A. Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 185-203.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. *In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (org.). Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 103-114.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Repensando o curso de letras: habilitação em língua estrangeira. *In: LEFFA, V. J. (comp.). TELA (Textos em Linguística Aplicada)*. [CD-ROM]. 2. ed. Pelotas: Educat, 2003.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-230.

CAPÍTULO 8

A CONCEPÇÃO DE LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

LAUCIANE PIOVESAN ZAGO – UNIOESTE/PR

INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas públicas nacionais, o processo de formação continuada (FC) de professores tem ganhado destaque no tocante a investimentos. Esse crescimento pode ser evidenciado com maior clareza a partir da década de 1990, como aponta Gatti (2008 apud DE GRANDE, 2008, p. 12): “a partir desse período, a expansão de programas e cursos de formação continuada (doravante, FC) ocorreu exponencialmente, o que foi impulsionado por documentos que circularam na esfera de discussão mundial e nas diversas legislações no Brasil.” No âmbito dessas reformas, ocorre a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que intensifica a valorização do profissional da educação e institui outras providências. Ganha destaque, na referida lei, o art. 67, que discorre acerca da valorização profissional por meio da FC:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1996, p. 131)

111

Para o Brasil, a promulgação dessa lei tornou-se marco histórico quanto a determinações dos direitos dos professores no âmbito da formação inicial e continuada. Por conseguinte, a FC entra no cenário brasileiro como uma possibilidade de valorização profissional do magistério e de melhoria da qualidade da educação no país. Destarte, ressaltamos, conforme Pimenta (2005), que a FC de professores no Brasil possui uma longa trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes abordagens teóricas que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e de sociedade presentes nos diferentes contextos da realidade brasileira.

No entremeio às políticas públicas de formação, às tendências de ensino, às necessidades sociais vigentes nos diferentes contextos, emergem as diversas perspectivas teóricas educacionais norteadoras do processo de FC de professores. Com intuito de direcionar teoricamente a posição assumida neste estudo, endossamos, aqui, a concepção materialista histórica e dialética, que considera esse processo como a “possibilidade de trabalho com os conteúdos historicamente acumulados e a busca da autonomia intelectual e moral através, justamente, da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.” (DUARTE, 2001, p. 36)

Portanto, na busca de configurar uma FC que rompa com o paradigma da fragmentação e da descontinuidade, que considere a prática como o ponto de partida para a análise da presente realidade, indexamos a nossa pesquisa ao projeto que fundamenta o Núcleo de Pesquisa do Observatório da Educação, intitulado “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da região Oeste do Paraná” e à linha de pesquisa “Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino”, ambos atrelados ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

É, com esse propósito, que elegemos como objeto de estudo o processo de FC e dentro dele, a concepção de leitura dos professores participantes. Nessa perspectiva, o objetivo geral é compreender como a FC interfere nas ações pedagógicas de leitura com professores de 5º ano do Ensino Fundamental I. Nesse artigo, nos limitaremos a discutir as concepções de FC, bem como as de linguagem/leitura assumidas frente ao estudo realizado.

UM BREVE RECORTE HISTÓRICO SOBRE FC

Segundo Martins e Duarte (2010), a formação de professores vem sendo um objeto de estudo amplamente discutido no Brasil, desde o final da década de 1970, alcançando seu ápice nas décadas de 1980 e 1990. Essa dimensão de ascensão tomada por essa temática adota novas nuances que podem ser justificadas, *a priori*, pela emergência de dispositivos legais voltados à educação, principalmente à valorização do professor no âmbito de sua formação profissional inicial como na FC.

Rebuscando na história o entendimento para a concepção de FC entoada nos dias de hoje, vemos que preocupações iniciais são datadas do século XIX, coincidindo com a fundação das escolas normais (também surgidas na Europa), as quais atendiam, nessa época, à elite burguesa. Pimenta afirma que o professor, baseado nos princípios da educação liberal tradicional, projetava ao educando a “imagem do ‘aluno ideal’, construindo a partir do modelo da classe média alta, com pré-requisitos e estrutura familiar favorável a aprendizagem. Logo, sua tarefa consistia em traduzir os conteúdos que deveriam ser assimilados pelos alunos.” (PIMENTA, 1992 apud COSTA-HÜBES, 2008, p. 25-26) A esse respeito Tanuri (2000, p. 63) assinala que

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo¹ – instaladas a partir de 1820 – (Bastos, 1997) – a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores.

No Brasil, as décadas de 1960 e 1970 são conhecidas como as décadas da redemocratização do ensino, ação defendida pelos ideários da Escola Nova.² Coexiste a esse contexto a reforma do ensino de 1º e 2º graus, sob a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual democratiza o acesso à escola, estendendo às camadas populares. Com a ampliação da educação formal à massa da população, inúmeras problemáticas operacionais surgiram, dentre elas: a) não havia número suficiente de professores habilitados para atender a demanda que emergia; e b) tanto os professores que estavam atuando quanto

1 O modo de ensino mútuo consiste na comunicação recíproca da instrução por meio do ensino dos discípulos que sabem mais aos que sabem menos, debaixo da direção e inspeção do professor.

2 A Escola Nova, amplamente divulgada no Brasil durante a década de 1960, foi um movimento marcado pelo anseio a renovação do ensino, haja vista que a educação era considerada, nesse período, como único elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, capaz de levar em consideração as diversidades e as individualidades dos sujeitos, na busca pela equalização social. Sustentada pela crítica na Escola Tradicional, esboça uma nova maneira de interpretar a educação, a qual passa a ser defendida “como um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais.” (SAVIANI, 2004, p. 8) Sob esse prisma, o indivíduo deveria ser considerado apto para refletir sobre a sociedade e inserir-se nela, integrando-se à democracia e atuando como um cidadão democrático caberia a iniciativa de aprender, manipulado aqueles materiais didáticos. (COSTA-HÜBES, 2008)

o sistema educacional apresentava fragilidades no atendimento a nova clientela. Segundo Costa-Hübes (2008, p. 27), a fim de atender à nova demanda, como o compromisso estabelecido nesse contexto,

[...] diminuiu-se o grau de exigência, tanto no trato dos conteúdos, quanto na seleção de profissionais que passaram a atuar com professores, provocando a má qualidade do ensino público, reforçada, também, por condições de trabalho não condizentes.

A partir da promulgação da lei 5.692/1971, nesse contexto, as escolas normais passaram a atender habilitações em magistério, sendo este o grau de instrução mínimo exigido ao professor do ensino primário. Nesse mesmo espaço, em se tratando de formação inicial, há uma necessidade emergente em oferecer cursos a nível superior aos docentes do ensino secundário. Farinha (2004, p. 31) assinala que esse fato gerou

[...] uma expansão desordenada do ensino superior no Brasil e o aumento das faculdades particulares, principalmente dos cursos de licenciatura. Havia uma urgência em formar novos professores para atender à demanda, já que ocorreu um aumento considerável no número de alunos no ensino primário e secundário.

O cenário abre espaço para uma tendência privatista de formação inicial de professores. Contudo, a falta de controle e de fiscalização por parte dos órgãos governamentais fez com que tivéssemos uma banalização no ensino, dado pelo formato de formação que ora se instaurava. Nesse período, surgiram instituições que ofereciam os chamados “cursos vagos”, uma vez que a frequência dos alunos era dispensável, e ainda havia “cursos de finais de semana”. Nota-se, nesse espaço, que tais instituições mantinham dois formatos de ensino: os cursos com alunos regulares e frequentes; e um grupo de alunos que precisavam somente realizar os pagamentos nas datas marcadas e que também podiam comprar os trabalhos (resenhas, monografias etc.). Farinha (2004) se posiciona criticamente a esse perfil de formação inicial, assinalando que o ensino superior representado pelas licenciaturas curtas, extintas pela LDB 9.394/1996, e os cursos de complementação pedagógica, contribuíram para acentuar a mercantilização da formação de professores, primeiro, por serem de breve duração, o que acarretava uma simplificação no domínio do conteúdo e na qualificação profissional; segundo, por não haver um controle sobre o exercício docente no ensino superior, agravando ainda mais a precariedade na formação docente.

Dada a necessidade social que emergia desse período e a fim de atender à demanda ora existente, surgem cursos para sanar as “deficiências” da formação inicial dos professores. (FARINHA, 2004) Desde a reforma universitária, datada de 1968, vemos a preocupação em elaborar um modelo ou projeto de formação que atendesse às necessidades.

Visualizamos a partir desse contexto uma distância acentuada entre o ideal e o real, haja vista que tanto as faculdades de educação quanto as áreas específicas de licenciatura têm condições sólidas de atender a todos os profissionais da educação que atuam nos sistemas de ensino. (FARINHA, 2004) Desse modo, o que é notório é que os estados

e os municípios vêm assumido, em grande parte, a responsabilidade de promover a FC de professores, ação essa que, porventura, fica vulnerável às mudanças de governo, fato que seguramente é marcado pela descontinuidade das ações implementadas, uma vez que a cada nova gestão temos “concepções diferenciadas sobre a deficiência da formação inicial, o que resulta em ‘outras práticas compensatórias’ na formação em serviço.” (FARINHA, 2004, p. 33) Dada essa descontinuidade – e falamos nesse espaço principalmente da formação docente em serviço –, pudemos observar ao longo dos anos diferentes entendimentos e intenções apregoadas a FC.

Nesse sentido, Verdinelli (2007) afirma que nas últimas décadas, ao se referir à formação docente em serviço, muitas nomenclaturas entraram em cena: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação contínua, educação continuada, educação permanente e outros. Ao utilizarmos tais termos, não podemos olvidar que a palavra carrega consigo a ideologia de determinada época, ou seja, a utilização desses termos “implicam ideias, conceitos que são datados historicamente, por representarem uma concepção de sociedade, educação e escola, teoria de ensino-aprendizagem, papel do professor e do aluno.” (VERDINELLI, 2007, p. 21)

Ao termo treinamento, podemos datá-lo da década de 1960 e compreendê-lo pelo viés da modelagem de comportamentos, automatismos que podem ser repetidos sem implicações cognitivas. Isso significa dizer que os treinamentos visavam atender a situações específicas em que se requeriam habilidade e desprezavam aptidão.

Nessa perspectiva, não há a preocupação quanto à formação humana; o interesse volta-se para a padronização de comportamentos e atitudes, isto é, muito do que se entendeu por qualidade passou por esse entendimento de comportamentos padronizados de conduta, no atingir metas e fins determinados para uma sociedade planejada.

Na década de 1970 passou-se a utilizar o termo aperfeiçoamento, entendido como a busca da perfeição na direção dos trabalhos e execução dos profissionais. A crítica a essa concepção de formação repousa sobre o fato de que a perfeição é algo inatingível quando nos referimos ao ser humano. A esse respeito, Marin (1995, p. 16) afirma que

No caso dos professores da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas às interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos a clara ideia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos de educação continuada.

Após essa compreensão, insere-se na década de 1980 no cenário nacional o termo reciclagem. Ele está presente nos discursos locais e cursos de curta duração, genéricos e descontextualizados (normalmente por palestras ou encontros rápidos), cujo significado é “[...] atualização pedagógica para se obterem melhores resultados.” (MARIN, 1995, p. 14) O caráter negativo dessa perspectiva de formação é dado pela comparação do sujeito a um objeto passível de reciclagem, ou seja, como materiais cujos processos de modificação e transformação são semelhantes aos objetos recicláveis.

Outro conceito que fez parte dessa trajetória histórica foi o termo capacitação, que pregoava a ideia de tornar os profissionais capazes por se acreditar que ainda não são. Assim, Marin (1995, p. 17) assevera que esse termo possui dois sentidos “[...] tornar capaz de habilitar, por um lado, e por outro convencer, persuadir.” Quanto ao primeiro conceito, a autora postula que há aproximações da ideia de FC, uma vez que para exercer a função de educadores, os professores necessitam de habilidades próprias à profissão. Entretanto, ao incorporar a persuasão e o convencimento, essa concepção destoa, uma vez que “[...] professor de educação não pode e nem deve ser persuadido ou convencido de ideias; ele deve conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.” (MARIN, 1995, p. 17)

Além das nomenclaturas já expostas nessa discussão, apresentamos com maior ênfase as expressões: educação permanente, educação continuada, educação contínua, formação continuada, formação contínua, formação permanente e formação em serviço, que pela similaridade podem ser agrupadas em um único bloco. No entanto, conforme Rosemberg (2002, p. 47), assumimos, nesta pesquisa,

[...] a expressão “formação continuada” porque, a exemplo de Marin (1995), também consideramos a atividade profissional como algo que se refaz continuamente, por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão.

Pereira (1999), ao fazer menção à perspectiva de FC, ao longo dos anos, aponta para as seguintes direções: nos países desenvolvidos, como Canadá, França, Inglaterra e Estados Unidos, há décadas a FC é incluída nas políticas educativas. Contudo, no Brasil, ela passou a ser inserida pela emergência de dispositivos legais voltados para a educação, principalmente na valorização do professor no âmbito de sua formação profissional inicial e na FC. Nesse sentido, a legislação que põe em evidência a necessidade de se repensar tal processo é a LDBEN,³ que intensifica a valorização do profissional da educação tanto na sua formação inicial quanto continuada.

Entendendo, portanto, que a formação docente em serviço no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes abordagens teóricas (treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação) que não se constituíram

3 A partir da promulgação dessa lei, outras determinações quanto à formação docente são incorporadas. Podemos ainda destacar a pretensão da elaboração de um Plano Nacional da Educação (PNE), o qual estipula que até o fim da Década da Educação (1996-2006) “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL 1996, at. 87, § 4) Assim, o PNE ressalta a relevância da FC tanto no âmbito de valorização profissional, quanto a possibilidade de melhoria na qualidade da educação brasileira: “É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério.” (BRASIL, 2001, p. 25) “A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior.” (BRASIL, 2001, p. 40)

a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes nos diferentes contextos da realidade brasileira. (PIMENTA, 2005) Cabe-nos, neste espaço, esclarecer o entendimento que possuímos e defendemos acerca da FC. Para tanto, corroboramos com as ideias de Saviani (2004, p. 48, grifo nosso), o qual assinala que

[...] os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundamente conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “*curtos*”, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação e suas escolas normais superiores.

116

Acreditamos, portanto, em um modelo de formação mais abrangente, que rompa com a visão dicotômica do formato clássico, buscando uma nova perspectiva de FC de professores. Corroborando com essa visão, Nóvoa (1995) afirma que a formação do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas e facilite a dinâmica do investimento na autoformação participada, isto é, em formação construída não somente em processos solitários, mas com base na participação colegiada. É inerente, portanto, que as ações de FC conduzam os docentes a uma reflexão sobre sua prática e/ou de seus pares.

Desse modo, o processo formativo deve se constituir como espaço de interlocução em que formadores e professores em formação possam, por meio do diálogo, construir novos conhecimentos ou (re)significar os já existentes. Nesse processo, teoria e prática não são percebidos como instâncias isoladas ou contraditórias, mas constituem-se como uma unidade, haja vista que a tomada de consciência acerca do saber construído no exercício docente e as relações estabelecidas com os saberes teóricos devem ser entendidos como fontes de reflexão sobre a prática, afirmando, desse modo, o caráter indissociável de teoria e prática.

Nesse sentido, reiteramos a nossa compreensão de FC como uma ação contínua, a qual “não pode reduzir-se a cursos de curta duração, ao contrário, é necessário que a interpretemos como uma trajetória permanente de aprendizagem, reforçada por situações de estudos e reflexões sobre as ações pedagógicas. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 273) Assim, o processo de FC deve ser compreendido de forma dinâmica, por meio da qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando os conhecimentos relativos à sua formação inicial às necessidades da atividade profissional no contexto em que se encontra.

Dessa forma, defendemos um modelo alternativo de formação capaz de garantir a formação contínua do professor com “finalidades emancipatórias, críticas, reflexivas e transformadoras; e se pautem no aprofundamento teórico, aliando-o às reflexões da prática da sala de aula.” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 329) Essa é a concepção de formação que assumimos frente a ação ora executada por esta pesquisa. Ao aproximar a universidade da educação básica – anos iniciais – defendemos a perspectiva que a atuação na FC de profissionais da educação deixa de ser uma tarefa eventual das universidades,

executada a partir de demandas dos sistemas de ensino, e passa a ser entendida como um processo articulado à formação inicial e integrado à prática profissional dos docentes nas instituições de ensino.

Logo, nosso objetivo é propor, por meio das ações de FC em língua portuguesa (LP) (professores das séries iniciais), condições de aliar dois elementos essenciais no processo de formação: o aprofundamento teórico e, conseqüentemente, a produção de instrumento(s) teórico-metodológico(s) que oriente(m) no trabalho com a língua, sob a perspectiva da concepção sócio-interacionista da linguagem. (COSTA-HÜBES, 2008)

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA

117

Segundo Menegassi e Angelo (2005), o desenvolvimento dos estudos e das diferentes teorias que perpassam o ensino de leitura (influenciado pela concepção de língua e de linguagem) nas escolas brasileiras estão atrelados ao desenvolvimento da própria Linguística⁴ como ciência que estuda a linguagem humana articulada, no caso, à fala e à escrita. Esse burilamento da linguagem alterou também o cenário no tocante ao ensino de LP, pois, se no princípio o foco era um ensino voltado às unidades isoladas da língua (letras, fonemas, palavras, frases, texto), hoje tornou-se objeto de ensino o texto como elemento representativo de determinado gênero discursivo. Esses deslocamentos teóricos confirmam o caráter dinâmico da língua(gem), uma vez que em cada contexto histórico e social, ela é compreendida e utilizada (pelos sujeitos) de forma diferenciada e com a finalidade de atender às necessidades de cada momento. Portanto,

[...] o ensino do sistema da escrita, bem como o ensino de língua está relacionado aos modos como o homem compreende a si mesmo, a linguagem, o universo em que se situa, e disso decorrem as *diferentes concepções de linguagem, de língua, de ensino [...] que foram produzidas ao longo da história*. (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2010, p. 140, grifos nossos)

A premência de revisitar as principais concepções de linguagem e de leitura (e suas influências) que permearam ou ainda permeiam o ensino de LP dá-se mediante a compreensão de que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma escolha política (social) que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade. Assim, o entendimento que temos acerca da língua(gem) ou a concepção revelada na prática pedagógica do professor (por meio das atividades) apresentam-se como um fator significativo e guiante para o ensino de LP. Coaduna, com esta assertiva, Travaglia (2001, p. 21), o qual afirma que “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de

4 Segundo os autores, as vertentes que surgiram a partir da Linguística foram: a Psicolinguística, o Gerativismo, a Sociolinguística, a Pragmática, a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso e a Linguística Textual, dentre outras.

ensino”. Nesse sentido, “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.” (TRAVAGLIA, 2001, p. 21)

Quanto às diferentes compreensões de língua(gem) ao longo dos anos, Bakhtin (2004) as configura como: a) subjetivismo idealista; b) objetivismo abstrato e c) concepção dialógica de linguagem. No Brasil, encontramos em Geraldi (1984) as seguintes denominações correspondendo aos apontamentos de Bakhtin: a) linguagem como expressão do pensamento; b) linguagem como instrumento de comunicação e c) linguagem como forma de interação. Tais concepções possuem uma relação direta com as práticas de leitura, uma vez que incorporam a essência, ou ainda, o que cada uma dessas concepções prioriza. Assim, coexistem diferentes perspectivas de leitura: a) perspectiva do autor; b) perspectiva do texto, perspectiva do leitor; e, por fim, c) a perspectiva autor-texto-leitor. Em relação a essas perspectivas, Menegassi e Angelo (2005, p. 18) afirmam que

118

Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira.

Com o propósito de realizar uma reflexão teórica acerca de tais concepções e de compreender suas influências em termos de ensino de LP, buscamos no arcabouço teórico de Bakhtin (2003, 2004), Geraldi (1984), Travaglia (2011), Koch (2000), Menegassi e Angelo (2005), Perfeito (2005), Soares (1998), Travaglia (2011), dentre outros, a fundamentação necessária. A discussão é realizada na sequência.

Linguagem como expressão do pensamento: leitura com foco no autor

A concepção de linguagem como expressão do pensamento tem seu princípio sustentado na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna. Teoricamente só é rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Ferdinand de Saussure, conforme considerações de Perfeito (2005). Sustentando-se nas ideias da linguagem como ato individual, conforme essa orientação teórica, é necessário aprender bem a gramática para chegar ao “bem falar” e ao “bem escrever”, priorizando, nesse contexto, o ensino da gramática prescritiva/normativa. Travaglia (2001, p. 21), acerca dessa concepção, explica como é compreendida a relação entre os sujeitos e a linguagem:

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Por esse prisma, a linguagem é considerada como a “tradução” do pensamento, ou seja, o enunciado é criado na mente do indivíduo e este o externaliza por meio da

linguagem. Nesse sentido, a dificuldade de expressão relaciona-se à falta de organização do pensamento do indivíduo. Estamos diante, portanto, de um evento monológico e individualista, nomeado por Bakhtin (2004) de subjetivismo idealista, que compreende as leis de criação linguística pelo viés psicológico-interior, pois, como podemos reiterar pelas palavras de Bakhtin (2004)

Guiados por essa orientação, ao texto atribui-se o caráter de produto, visto como a representação do pensamento do produtor. (MENEGASSI, 2011) Tal postura ratifica o papel passivo do leitor, minimizando suas capacidades ao ato de “captar essa representação mental.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10) Essa primeira concepção de linguagem – expressão do pensamento – correlaciona-se à “concepção escolar” de ensino à medida que objetiva o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar do “bem falar” (linguagem oral) e do “bem escrever” (linguagem escrita).

119

Uma prática reveladora dessa postura, ainda muito comum em sala de aula, é a leitura oralizada (em voz alta) como critério avaliativo. Ao solicitar dos alunos uma exposição oral de determinado texto, os aspectos analisados versam sobre a aprendizagem da oratória (ritmo, expressividade, entonação), ratificando o princípio do “bem falar”. No nível de compreensão do texto como objeto de ensino (produto lógico do pensamento), Menegassi (2009) pontua que comumente encontramos nas atividades pedagógicas dos professores, ou ainda, por não dizer nos livros didáticos em uso, questões reveladoras da concepção de linguagem em pauta – expressão do pensamento. Exemplos dessa forma de ordenação nas perguntas são pontuados por Menegassi (2009, p. 3): a) “O que o autor quis dizer com...?”; b) “Segundo o autor...”; c) “Para o autor do texto...”.

Tais questionamentos reiteram a visão de sujeito psicológico e individual defendida por essa abordagem. Centra-se na subjetividade, na pretensão ou, ainda, na intenção do autor. A leitura, portanto, é compreendida “como uma atividade de captação das ideias do produtor, sem levar em contas as experiências e os conhecimentos do leitor, ou seja, a interação autor-texto-leitor não se estabelece.” (MENEGASSI, 2009, p. 2) Essa talvez seja a maior crítica levantada a essa concepção.

Linguagem como instrumento de comunicação: leitura com foco no texto

Em uma posição crítica a alguns princípios da corrente anterior – língua como expressão do pensamento –, se delineou, no cenário brasileiro, mais precisamente no início da década de 1970, outra concepção relacionada ao trabalho com a língua(gem). Estamos falando da corrente teórica que considera a língua como instrumento de comunicação. Apesar dessa vertente “reconhecer” a língua como social, seu âmago repousa sobre a sua estrutura, sendo concebida como sinônimo de língua ideal e imutável. Bakhtin (2004), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, nomeia essa concepção como objetivismo abstrato, numa crítica à Linguística tradicional que divulga a língua enquanto sistema ideal e abstrato a ser incorporado pelo sujeito falante.

Como anteriormente assinalado, essa tendência teórica surge em meados da década de 1970 quando no curso da história percebemos a luta pela popularização do ensino. As mudanças, em especial na educação, em voga nesse período foram impulsionadas pelas novas condições sociopolíticas do contexto, consubstanciadas pela democratização da escola – acesso à escolarização para as classes populares – as quais exigiam uma reestruturação no ensino. A esse respeito, Geraldi (1993) em seu livro *Portos de passagem* afirma que “a democratização *ainda que falsa* trouxe em seu bojo outra clientela”. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social.

Por oportuno ressaltamos que os estudos da língua de Saussure (1995) inserem-se em uma perspectiva sincrônica. Sob essa perspectiva, a língua partindo dos pressupostos saussureanos é “um sistema abstrato, homogêneo, social e supra-segmental.” (SUASSUNA, 1995, p. 64) Como indica Costa-Hübes (2008, p. 87), não nos cabe nesse espaço discorrer acerca das diferentes vertentes que se incorporaram, nesse contexto, aos estudos estruturalistas, porém damos relevo à perspectiva europeia do Estruturalismo que originou o Funcionalismo, “propondo-se a estudar a natureza das estruturas linguísticas, relacionando-as às situações de uso, pois defendia que só assim seriam compreendidas.” Tomando como princípio o caráter estruturalista e reducionista da língua, compreende que os falantes possuem um conjunto de signos à sua disposição e, por meio da linguagem, devem operá-los de forma preestabelecida (por emissor e receptor) para que a comunicação ocorra de forma efetiva. Em síntese, esse entendimento admite que o falante tem em sua mente uma mensagem que deverá ser transmitida a um ouvinte. Para que isso ocorra, ele transforma a informação em código que será transmitido por meio de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O receptor decodifica o código e o transforma de novo em mensagem.

O texto, por conseguinte, nessa perspectiva é estudado sem nenhuma ligação com o contexto de produção e de recepção, sendo compreendido como “produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10) Consequentemente, a leitura tem seu foco no texto, naquilo que está codificado e materializado nele. Ao leitor, portanto, caberia se relacionar com esse conjunto de signos, reconhecendo-os e reproduzindo-os.

A essa perspectiva subjaz a supremacia do texto, no qual o leitor volta-se para ele a fim de extrair ou obter informação(ões). Dessa forma, constitui-se um modelo de leitura denominado ascendente (*bottom-up*), isto é, “um processamento que vai do texto para o leitor, como se ascendesse, considerando-se a posição do texto que normalmente está abaixo dos olhos.” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 19) É como se os olhos fossem o “meio” para o leitor extrair o conteúdo do texto.

O foco da leitura está no ato de decodificar, uma vez que a postura do leitor é inativa diante do produto (texto). Tudo é dito e encontrado no texto, ou conforme Koch e Elias (2010, p. 10) “tudo está dito no dito”.

Concepção construtivista (ou cognitivista): leitura com foco no leitor

A partir da discussão anterior, é notória a influência, nesse cenário, do linguista suíço Saussure, o qual incorporou novas nuances à compreensão de língua (com seus conceitos e dicotomias) e, com isso, concedeu à linguística o estatuto de cientificidade.

Os estudos apresentam uma postura crítica às ideias estruturalistas e, tomando suas discordâncias como referência, apresenta uma nova teoria na perspectiva de explicar o desenvolvimento da linguagem pelo ser humano, denominando-a de Gramática Gerativa (o gerativismo),⁵ com a qual propõe pensar maneiras por meio das quais os indivíduos formulam as sentenças. Perini (1985, p. 16), em uma introdução ao estudo do gerativismo afirma que, para os gerativistas, a língua é tida como “um conjunto de sentenças, sendo cada uma delas formada por uma cadeia de elementos (palavras e morfemas).”

121 Os estudos chomskyanos recuperam, de certa forma, uma visão psicologizante de aprendizagem (como fizera a primeira concepção), uma vez que sugerem que os seres humanos apresentam uma predisposição genética que permite a aquisição da linguagem. Logo, se todos os seres humanos têm a capacidade de adquirir uma língua (denominado por Chomsky de “estado inicial”), a experiência social dos sujeitos é um “dado de entrada”⁶ no sistema (permitindo a assimilação de palavras e seus significados) e a língua (criação da mente humana), na sua essência, um “dado de saída”. Desse modo, Chomsky (1998, p. 24) afirma que “cada língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme.” A diferenciação entre a teoria de Saussure e a de Chomsky é que, enquanto o primeiro defende a língua como um conjunto de signos, o segundo a define como um conjunto infinito de frases.

Imbuídos pelos princípios inatista da língua(gem), passamos da compreensão de leitura anterior – foco no texto – para a perspectiva com foco no leitor, compreendido agora como aquele que possui uma carga genética (seu interior), e informações armazenadas no interior da sua mente, as quais possibilitam a atribuição de sentido ao que se lê. Surge, portanto, a abordagem de leitura descendente (*top-down*).

Comumente, podemos visualizar atividades reveladoras dessa concepção de linguagem e de leitura nos manuais didáticos, nas atividades pedagógicas e na abordagem (oral) dada pelos docentes nas aulas de língua portuguesa. Enunciados do tipo: “Na sua opinião...”; “Comente sobre...”; “O final do texto é feliz ou triste? Justifique sua resposta”; “Explique, em poucas palavras, o que é...” “A partir da leitura da fábula, a que conclusão você chega sobre a moral da história?” (MENEGassi, 2009) indicam o predomínio dessa concepção de leitura.

5 De acordo com Lyons (1987), o Gerativismo é normalmente apresentado como uma reação ao descritivismo pós-bloomfieldiano.

6 Na teoria de Chomsky (1998) podemos destacar alguns conceitos: a) estado inicial – podemos considerar o estado inicial como um mecanismo de aquisição de linguagem que recebe como b) dados de entrada (*input*) a experiência do falante, e por conseguinte, fornece com o c) dado de saída (*output*) a língua como objeto interno – representado pela mente humana.

Linguagem como processo de interação: leitura como foco no autor-texto-leitor.

Os anos de 1980 marcaram incisivamente a história do ensino de LP no Brasil, pois a conjuntura da época clamava por revisões macroestruturais no modelo de ensino em voga. Instaurava-se, nesse contexto, uma nova concepção de homem, de aprendizagem, de desenvolvimento e de educação. Assim, as bases filosóficas,⁷ psicológicas⁸ e pedagógicas⁹ foram incorporadas aos anseios e às necessidades de uma conjuntura que não se contentava com um ensino tecnicista, unilateral e acrítico. A forma de compreender a linguagem e o ensino de LP, conseqüentemente, sofreram reflexos dessa mudança de cenário, as quais passaram a ser estudadas do ponto de vista da linguagem em uso.

Sustentada nesse arcabouço teórico, surge, então, a concepção de linguagem como forma de interação. Integrada a uma visão multilateral, compreende-se que, por meio da linguagem, o homem modifica suas relações em sociedade e também é modificado por elas. Nesse movimento de transformação social, a linguagem é entendida como a atividade constitutiva do conhecimento humano, podendo, ao mesmo tempo, ser “estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo.” (MORATO, 2004, p. 317) Corrobora com essa ideia Costa-Hübes (2011, p. 5), a qual assinala que “[...] A linguagem passou a ser interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, a interpretar, a representar, a influenciar, a modificar e a transformar a realidade.” Dada a complexidade desse fenômeno em análise, podemos dizer que a linguagem media o processo de interação, uma vez que é na e pela linguagem que a

De acordo com Koch (2000, p. 9), a concepção que toma a linguagem como forma (lugar) de ação ou interação

[...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.

7 Alicerçados pelos estudos de Marx, os pressupostos filosóficos apoiam-se na dialética e se apresentam como a construção do pensamento materialista histórico. Nesse sentido, o materialismo histórico e dialético torna-se a possibilidade teórica de interpretação de dada realidade como fenômeno histórico e social. Segundo Gil (1999), o materialismo histórico pode ser compreendido como um método de interpretação da realidade fundamentado em três grandes princípios: a unidade dos opostos; quantidade e qualidade; e negação da negação. Dessa forma, o pensamento marxista prevê a análise e a compreensão de fenômenos a partir do movimento e da contraditoriedade da sociedade, do homem e de suas relações no e com o meio.

8 Apoiados na psicologia histórico-cultural, os estudos de relevância maior são de Vygotsky, o qual prioriza o trabalho com a linguagem, uma vez que, nessa concepção, é ela que organiza e possibilita o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e, por conseguinte, impulsiona a aprendizagem.

9 Dentro das bases pedagógicas destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem por mentor Saviani. Segundo o autor, o objetivo de compreender a educação por esse viés era “reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista.” (SAVIANI, 1991, p. 75)

Ora, se processo de interlocução ocorre mediado pela linguagem, logo o texto (materialização de um gênero discursivo, oral ou escrito) é a materialização desses diferentes discursos, que possuem características e finalidades específicas. A partir do princípio sociointeracionista, portanto, os sujeitos são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos, que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10, grifos das autoras) Desse modo, podemos compreender que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10, grifos das autoras) Logo, a concepção de leitura calcada nessa abordagem foi reinterpretada

[...] como um processo de interlocução entre autor/leitor mediado pelo texto. [...] diante de qualquer texto, qualquer uma das relações de interlocução com o texto/autor é possível, isto porque mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem. (GERALDI, 1984, p. 80-81)

123

Anuindo a tais princípios, nessa concepção, o sentido não repousa sobre o texto ou sobre a memória do leitor, mas é constituído na e pela interação entre esses elementos, pois “o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso, adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 271) Assim, quando lemos não só empregamos um processo perceptivo (leitura com foco no autor) ou processo cognitivo (leitura com foco no leitor), mas assumimos uma dupla dependência, uma vez que tanto autor quanto leitor são responsáveis, num processo de interação, pela constituição de sentido do texto.

A leitura, não indiferente à compreensão de língua(gem) aqui apregoada é, pois, uma atividade interativa, na qual o leitor se manifesta de forma ativa, estabelece relações dialógicas com o texto, se posiciona, critica, argumenta, concorda, discorda. Desse modo, a compreensão é sempre ativa e responsiva, exigindo uma posição, como leitor, à palavra do outro, autor. É nessa cadeia discursiva que o sentido, isto é, a enunciação se produz. Na perspectiva bakhtiniana, parafraseada por Lodi (2004), ler significa entrar em diálogo com suas próprias palavras e com a palavra do(s) outro(s), construídas durante a história de cada um; ler é construir sentidos a partir de um processo responsivo ativo, numa relação dialógica estabelecida com a multiplicidade de vozes sociais em circulação no texto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse estudo, defendemos a FC como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas, que ocorre ao longo da carreira docente e não como um simples processo de acumulação de cursos, palestras, seminários. Conforme Costa-Hübes (2008), os professores necessitam de tempo para ler, estudar, refletir, discutir, questionar e

produzir, e, nesse caso, somente as horas destinadas a cursos pontuais e esporádicos não são suficientes para efetivar tais ações.

Sabemos que é preciso ir além, ampliando-se as discussões para que o conhecimento se consolide e se reverta na prática. As dificuldades encontradas pelos docentes no redimensionamento da sua prática pedagógica dizem respeito às experiências e vivências de formações interpessoais estabelecidas face à realidade sócio-histórica, e o seu trabalho em torno da leitura repousa em práticas experienciadas historicamente, “determinadas não apenas por uma inconsistência teórica, mas também pela atuação de forças externas, de imagens interiorizadas.” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 134) Dessa maneira, “assumimos a necessidade de o professor se ver como um ser inacabado, incompleto que necessita de uma ‘realimentação’, já que sua formação continua ao longo de sua vida profissional.” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 135, grifos nossos) Ainda segundo os autores, é essencial que a produção científica assuma uma posição de coautoria na transformação das práticas pedagógicas, permitindo ao professor momentos de revisitação, de estranhamento e de reflexão em relação à sua prática. (MENEGASSI; ANGELO, 2005)

124

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. *Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)*. Cascavel: Amop, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1rTiGTn>. Acesso em: 23 maio 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores. In: REALI, M. A.;
- CASTELA, G. S. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. 2009. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora UnB, 1998.

COSTA-HÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DE GRANDE, P. B. *Processos de construção de identidade profissional de professores em formação continuada*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set.-out.-nov.-dez. 2001.

FARINHA, G. S. *Era uma vez um grupo de professoras... análise de uma história de letramento e de formação continuada*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, I. V. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: ALB, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2GZUKd5>. Acesso em: 29 ago. 2012.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005. (Formação de professores EAD, 19).

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: PERFEITO, A. M. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa*. Maringá: Eduem, 2005. p. 27-75. (Formação de professores EAD, 18).

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (orgs.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2007, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 824-836. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em: 23 ago. 2012.

PERINI, M. A. *A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Vigília, 1985.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, D. S. *O processo de formação continuada de professores universitários: do instituinte ao instituído*. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

126 SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VERDINELLI, M. M. *Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico crítica e teoria histórico-cultural*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

ZAGO, L. P. *Concepção de leitura na formação continuada: implicações no processo de organização da prática pedagógica*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

NOVAS DEMANDAS PARA O PROFESSOR DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA: REFLEXÃO E PLANEJAMENTO

MONICA VELOSO BORGES E SÁVIO SIQUEIRA – UFBA

INTRODUÇÃO

As novas demandas, apresentadas neste artigo, para a formação de professores de língua inglesa (LI) estão atreladas a uma abordagem crítico-reflexiva e a uma nova postura de conduta em relação ao papel do futuro professor de línguas. O objetivo deste artigo é apresentar parte de uma pesquisa de dissertação voltada para formação de profissionais críticos-reflexivos de LI, realizada com estudantes de Letras/LI no período da sua regência no ensino fundamental II nas escolas básicas da região, na disciplina Estágio III.

Entende-se o conceito de professor reflexivo quando nos remetemos ao trabalho do docente na sua prática diária e na junção entre teoria e prática. (PIMENTA, 2002, p. 18) Nesse sentido, Alarcão (2008, p. 41) identifica como central “a noção de profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas ou imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”.

Nesse caminho de investigação, realizamos uma entrevista e analisamos o planejamento do professor orientador de estágio; também coletamos informações sobre como ele conduz o processo crítico-reflexivo de seu aluno. Sendo assim, essa parte do artigo contém trechos da análise do conteúdo escolhido pelo professor orientador para a disciplina Estágio III e trechos de uma entrevista realizada com esse profissional sobre a escolha de seus conteúdos e condução da disciplina Estágio Supervisionado.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA

128

Acreditamos que para uma boa formação profissional seria necessário o futuro docente entender seu papel como professor crítico-reflexivo, no intuito de fugir de um perfil meramente técnico (LEFFA, 2001), que tenha como função apenas seguir um currículo gramatical ou distanciado das necessidades básicas de seus alunos. As salas de aula de LI vêm, de certa forma, reproduzindo uma realidade já abordada por Giroux (1997) quando este identifica a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

Essa atitude racional e instrumental do conhecimento foge ao que pensamos ser um pensamento crítico-reflexivo do profissional de LI. O que realmente acreditamos é que esse futuro profissional tenha, enfim, uma apreensão mais subjetiva e reflexiva dos conteúdos escolares e da vida social, como também uma atitude mais crítica, visando a uma reflexividade que critique a sociedade e seja emancipatória para o futuro docente e, conseqüentemente, para seu aluno de escola básica.

A literatura especializada vem debatendo a presença, em sala de aula, de estratégias didáticas engessadas e pouco crítico-reflexiva. (JORGE, 2009; LEFFA, 2001; PAIVA, 2009) No caso do ensino de LI, ainda precisa lidar com a limitação oriunda da ausência de proficiência oral, o que acaba por desmotivar o uso de conteúdos mais comunicativos e reflexivos. Nesse sentido, o professor tende a optar por práticas mecânicas com conteúdo puramente gramatical. O significado disso tudo acaba por configurar um currículo com foco único, vazio, diminuindo a possibilidade de ser questionado e de estabelecer qualquer tipo de diálogo reflexivo.

Uma maneira de provocar mudanças nessa estrutura técnica seria formar professores como intelectuais transformadores e essa seria a nossa proposta, pois, além de refletir sobre a prática ao longo de sua vida profissional, atualizando-se diante das suas limitações, sejam elas quais forem – de ordem teórica ou linguística –, faz-se necessário à sua formação como intelectual que critique e ajude a modificar a sociedade.

Sendo assim, o que identificamos como professor intelectual é aquele indivíduo comprometido e consciente do papel transformador que pode ter a educação. Além disso, a categoria intelectual se torna útil quando oferece ao profissional de

educação uma base teórica que permita entender a atividade docente como uma forma de trabalho intelectual, indo além da função puramente instrumental ou técnica. (GIROUX, 1997)

A fase de formação deve ser o grande laboratório do futuro professor. Nesse momento, tudo deve conspirar para a resolução de futuras demandas, identificadas no decorrer da vida profissional. Dentre algumas iniciativas que podem ser tomadas no intuito de qualificar o debate numa sala de aula de estágio em LI, está a exigência de formação em Linguística Aplicada por parte do professor orientador de estágio. Se isso não pode ser apresentado como uma premissa absoluta, deveria ser uma referência em termos de preparo intelectual desse profissional. A Linguística Aplicada, ao proporcionar uma relação mais empírica com a construção do saber escolar, aproxima o aluno da vivência com o trabalho realizado por meio de metodologias de pesquisas qualitativas que conduzem o professor a buscar respostas para as questões provenientes do seu ambiente de trabalho, ou seja, a pesquisa voltada para “o ensinar línguas em aulas verdadeiras de professores reais, gravadas e transcritas para explicar porque se ensina e como se ensina”. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 43)

Portanto, a responsabilidade do professor orientador de estágio de LI está em associar teoria e prática com seus alunos, refletir com eles sobre suas experiências vividas e propor novas ressignificações de suas práticas, trazendo como princípio dessa disciplina “o caráter de formação contínua, tendo como base a ideia de emancipação humana”. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 127) Sendo assim, o estágio surge como um espaço de diálogo, de descoberta de caminhos, de novos saberes, de superação e, finalmente, de construção de planejamentos que tragam resultados para os alunos.

Ensinar é não só a arte de se fazer escolhas, mas de articular o mosaico de conhecimento que se apresenta cotidianamente aos nossos olhos. O professor é, permanentemente, bombardeado de informações que, sistematicamente, demandam dele um posicionamento. A reflexão, nesse caso, serve como elemento que dê “sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente”. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 132) Nesse aspecto, vejamos o papel que pode ser cumprido pela Linguística Aplicada:

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que tem preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2008, p. 19-20)

Em suma, transformar a reflexão crítica como instrumento didático no interior de uma sala de aula de estágio supervisionado deve ser visto como uma premissa básica

do processo de formação do futuro profissional de LI. Esse tipo de questão tem servido como elemento motivador de estudos e pesquisas em Linguística Aplicada. Entendemos que uma das estratégias mais significativas para adentrarmos esse universo é justamente ouvirmos a voz daqueles sujeitos que constroem a disciplina estágio supervisionado em seu cotidiano.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada faz parte de um trabalho maior de uma dissertação de mestrado voltada para o estudo da formação crítico-reflexiva de futuros professores de LI da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* XIV, em Conceição do Coité. O objetivo da parte da pesquisa aqui destacada é entender em que bases metodológicas o professor orientador (escolhemos o símbolo PO para identificá-lo) de estágio contempla a reflexão e a articulação entre teoria e prática no âmbito de sua disciplina. O PO deste caso tem 13 anos de experiência no ensino superior, possui mestrado em língua e cultura pela UFBA e é doutorando em Língua e Cultura pela mesma instituição.

A pesquisa empreendida foi de base qualitativa e de cunho etnográfico, pois enxergamos no PO, na definição de Cançado (1994, p. 55-56), um sujeito representativo de certo grau de “unidade cultural”, capaz de constituir elemento de rica contribuição para as análises que seguem.

Um dos instrumentos da pesquisa consistiu em uma série de questionamentos feitos ao professor de estágio. Para efeito de análise neste artigo, usaremos dois desses questionamentos, que dizem respeito diretamente à questão da reflexão crítica. Além disso, utilizamos como referência de debate trechos da ementa da disciplina Estágio III que dialoguem diretamente com a questão da reflexão crítica.

A ementa como um protocolo de intenções

Entendemos que a ementa de uma disciplina é documento formal que, não obstante, pode sofrer alterações no decurso da prática e cumpre o papel de norteador de princípios. Para este artigo, temos como objetivo verificar o conteúdo da disciplina Estágio III (fase em que os alunos vivenciam a experiência da regência de sala de aula pela primeira vez) naquilo que ele se propõe a contemplar: a reflexão crítica.

Segue o documento:

QUADRO 1: EMENTA E PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

EMENTA: Orientação, reflexão da teoria e da prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino fundamental.

OBJETIVOS:

1. Aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos até então na prática de sala de aula.
2. Refletir sobre sua prática pedagógica com base nas discussões em sala, pautadas em diversos teóricos.
3. Elaborar os planos de aula referentes a uma unidade letiva para dar suporte ao período de regência.
4. Sugerir formas de intervenção pedagógica com base na experiência vivida em sala de aula.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] para o ensino fundamental
2. Planejamento
3. Gestão e dinâmica de sala de aula

131

Fonte: fornecido pelo PO, 2014.

Percebe-se, ao ler a ementa, que a reflexão já consta desde o início no texto do documento. De acordo com o que se propõe para a disciplina, a relação entre teoria e prática é contemplada de maneira categórica. O ato de avaliar e diagnosticar não deixa dúvida de que a reflexão crítica ganha centralidade no fazer prático dessa matéria.

Vejamos a análise do planejamento detalhado da disciplina Estágio III. Nesse período, começamos analisando os dois primeiros objetivos. Nesse sentido, o PO propõe: “1. Aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos até então, na prática de sala de aula; 2. Refletir sobre sua prática pedagógica com base nas discussões em sala, pautadas em diversos teóricos”. Além de discutir sobre a prática, o professor em formação (PF), segundo o PO, deverá aplicar os conhecimentos teóricos discutidos em sala. Esse momento não é fácil para os estagiários, pois fazer essa articulação entre teoria e prática é bastante desafiador. Muitas vezes eles continuam representando um modelo estruturalista de ensino, baseado em formas gramaticais desconectadas das necessidades dos alunos da escola básica. Desconstruir tal postura é difícil para o futuro professor.

Os dois seguintes objetivos do Estágio III traçados pelo PO são: “3. Elaborar os planos de aula referentes a uma unidade letiva para dar suporte ao período de regência; 4. Sugerir formas de intervenção pedagógica com base na experiência vivida em sala de aula”. É importante ressaltar que os planos de aulas são planejados seguindo o conteúdo programático que foi elaborado pelo professor regente (PR). Muitas vezes esses conteúdos são gramaticais e o PO deve entender que há limitações nessas intervenções pedagógicas – não havendo, portanto, maior liberdade de ação por parte dos estagiários diante de conteúdos já pré-estabelecidos. O que é possível ser realizado, como planejamento, é uma nova forma de abordar tal conteúdo pré-determinado. Esse trabalho exige boa orientação do PO e criatividade do PF. A análise crítica dessa situação, que consideramos bastante proveitosa para o futuro docente, oferece experiência para

planejar em meio a limitações, além de promover uma visão crítica do processo de ensino/aprendizagem que deseja oferecer aos seus futuros alunos.

Um dos conteúdos programáticos para esse período, traçado pelo PO, são os PCN de 1998 para o ensino fundamental. Acreditamos que, nesse caso, há uma discussão mais aprofundada do documento, indo além de seu foco inicial, referendado fortemente na leitura. Hoje, com novas demandas no ensino, principalmente com a influência do avanço tecnológico, percebemos que o ensino de uma habilidade única apenas limita e engessa as possibilidades de se aprender uma segunda língua de forma ampla e mais condizente com as necessidades da comunidade em que o futuro docente irá exercer sua prática.

Os dois últimos conteúdos abordados no Estágio III são “Planejamento” e “Gestão e dinâmica de sala de aula”. O primeiro é essencial para os futuros professores aprenderem as etapas de um planejamento e a importância dele para sua futura vida profissional. Acreditamos que o planejamento, nesse período, é um exercício muito produtivo para o PF. Ele é exigido, nesse momento de estágio, de forma detalhada, com todas as atividades que irão ser trabalhadas pelos futuros professores. Os estagiários têm obrigação de comparecer ao período de planejamento para ter orientação com o PO e discutir suas escolhas – o cumprimento dessa ação faz parte do processo avaliativo.

O segundo conteúdo, “Gestão e dinâmica de sala de aula”, vem dialogar com os futuros docentes sobre novas possibilidades de agrupar seus alunos e tornar as escolhas das atividades dinâmicas e motivadoras. Nesse caso, entendemos haver a necessidade de variedade de atividades e flexibilidade de escolhas. Segundo aponta Harmer (2000, p. 258), o conceito de variedade está atrelado a envolver os alunos em um número de tipos de atividades diferentes, o que constitui também abordar um número amplo de materiais. Isso faz com que a aprendizagem se torne algo interessante e motivador para os alunos. Quanto ao conceito de flexibilidade, ele diz respeito a como o professor lida com o plano de aula, ou seja, é a capacidade de refletir se aquela determinada atividade está funcionando ou não para os seus alunos. Isso posto, a característica do professor de ser flexível ajuda-o a lidar com os imprevistos de sala de aula.

A ementa em questão, como pode ser visto, em termos teóricos está agindo enquanto um protocolo de intenções e possibilita ao professor da disciplina direcionar os diversos momentos das aulas para o debate que contemple a reflexão crítica aliada ao empoderamento teórico do estagiário quando este estiver atuando de fato.

A VOZ DO OUTRO: UM DIÁLOGO COM O PROFESSOR ORIENTADOR DE ESTÁGIO

Identificada como uma das engrenagens no processo de estágio, o papel do PO funciona como espécie de força centrípeta articuladora de todas as outras partes que constituem o “sistema” do estágio. Por meio de questionário direcionado a esse docente, busca-se aprofundar os objetivos dos conteúdos escolhidos por ele para a disciplina.

Ao identificarmos o PO como peça central nas relações de aprendizagem presentes no processo de estágio supervisionado, partimos do pressuposto de ser ele o elemento mais preparado para desempenhar a função de mediador do debate reflexivo em sala de aula. Diante disso, questionamos o docente sobre a relevância, em seu planejamento, de ações voltadas especificamente à reflexão do papel do PF. Posteriormente, buscamos saber como isso seria conduzido na prática. Vejamos como PO se pronunciou:

Na minha opinião, todo professor que trabalha com formação de professores precisa fomentar esse tipo de discussão em sala. Na Uneb, não existe nenhum componente curricular específico para isso, mas há componentes cuja ementa permite a condução de discussões por esse viés. Exemplo disso são as disciplinas de NEI [Núcleo de Estudos Interdisciplinares], além das de Estágio Supervisionado. Nas disciplinas de Estágio que eu leciono, eu sempre faço a seleção de textos que abordem o papel desse futuro profissional. Além disso, eu realizei uma pesquisa de mestrado de 2011 a 2013, na UFBA, buscando mapear as crenças de professores em formação sobre a proficiência em língua inglesa. Os sujeitos dessa pesquisa foram alunos do campus, que hoje já são egressos. O momento de reflexão que eu considerei como ponto crucial da pesquisa, na formação daqueles alunos, foi a realização de uma oficina após o mapeamento das crenças. Naquele momento, os alunos puderam perceber a sua cultura de aprender, a falta de protagonismo nas próprias vidas em relação ao aprendizado da língua à medida que buscavam “culpados” para o insucesso no desenvolvimento linguístico-comunicativo, a necessidade de se perceberem como potenciais transformadores daquilo que lhes incomodava. Continuarei com essas oficinas em 2014 e pretendo oferecê-las sempre, a cada semestre. Já apresentei no NUPE [Núcleo de Pesquisa e Extensão] um projeto de pesquisa cujo título é “Crenças e suas repercussões na formação do professor de LI”. Estou aguardando parecer. (PO, 2014, informação verbal)

133

PO reafirma o papel do professor formador como aquele que tem obrigação de desenvolver uma formação reflexiva. Apesar de ressaltar de que não existe nenhum componente curricular específico voltado exclusivamente para a reflexão da prática, ele cita as disciplinas de NEI como espaço capaz de trabalhar por esse viés reflexivo. As matérias vinculadas ao núcleo em questão se constituem em torno de fases progressivas e ascendentes no processo de aprendizagem dos alunos. Em cada fase, que corresponde a um semestre letivo, são trabalhados aspectos pedagógicos que venham a aproximar o aluno tanto do debate teórico quanto da prática. Ao final de cada fase, os alunos são levados a produzir um trabalho conclusivo – sob a orientação de um professor da área de LI – que reflita o debate acontecido em sala de aula e cujo resultado se apresenta em forma de pôsteres, artigos e relatórios. No caso da disciplina Estágio Supervisionado, que é dividida em quatro etapas, além das discussões em sala de aula e de textos teóricos, há também sua primeira etapa (Estágio I), que se baseia na observação do ambiente escolar com construção de projeto para implementação na disciplina seguinte de estágio.

Falando de sua experiência pessoal, PO relata sua pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo foi o mapeamento das crenças de professores em formação sobre a proficiência em LI. De acordo com esse estudo, ele nos apresenta algumas estratégias reflexivas, como a citada oficina produzida após o mapeamento das crenças. Por meio dessa oficina, PO levantou questões pertinentes quanto ao processo de formação de professores, principalmente no tocante ao desenvolvimento linguístico-comunicativo. Sua pesquisa também repercutiu um tema caro à Linguística Aplicada – aqui, referimo-nos à autonomia – quando identificou em suas fontes a dificuldade de os estagiários se enxergarem como protagonistas de suas próprias vidas em relação ao aprendizado da língua. Fica da resposta de PO a indireta sugestão de se contemplar, no programa da disciplina Estágio, a estratégia de oficinas reflexivas que abordem diversos assuntos vinculados à formação de um futuro profissional de LI.

134

A outra questão que formulamos ao PO diz respeito à associação entre teoria e prática. Entendemos ser esse o grande desafio do orientador em termos de formação geral de seus respectivos alunos. Provocar o permanente diálogo entre a teoria e a prática se torna condição básica para a melhoria do ensino. É por meio dela que construímos um processo de ensino/aprendizagem mais condizente com a realidade e, portanto, mais eficaz. Vejamos o que PO pensa sobre essa questão:

Necessária. A teoria dá suporte à prática e é revalidada por ela a cada experiência vivida. Através da prática podemos ajudar o aluno-estagiário a perceber o que é plausível para a sua realidade e o que não é. Mas para que essa reflexão seja feita, o aluno-estagiário precisa conhecer a teoria, ou seja, preciso ler, discutir, reler, concordar, discordar, refletir. (PO, 2014, informação verbal)

Nesta resposta, entendemos que PO percebe a teoria como fundamental para a prática. O docente considera-a importante para avaliar o que é eficaz ou não na prática, além de essencial para ajudar o aluno no processo reflexivo. Ele também julga importante o ato de ler e discutir teorias já formadas como auxílio à construção da prática. Sua resposta nos remete ao debate entre concepção dicotômica e concepção dialética da relação entre teoria e prática. (HISSA, 2013; PIMENTA, 2002) Sem querer adentrar nesse debate, pois demandaria um nível de aprofundamento que não está nos objetivos deste artigo, apenas entendemos que vamos mais além quando aproximamos nossos futuros professores de uma concepção que identifique no encontro entre teoria e prática uma relação de indissociabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Identificamos na resposta que PO é um profissional devidamente alinhado com essa concepção que ora defendemos.

Na verdade, o que temos que compreender é que da prática se faz a teoria, ou seja, da teoria nasce o estudo da prática. Não há como dissociar esses dois conceitos. O professor que trabalhar dentro dessa perspectiva irá fomentar no aluno a capacidade de analisar seu meio e criar suas próprias teorias, desenvolvendo um ambiente de eterna reflexão de saberes e, conseqüentemente, de eterna transformação.

Ainda sobre a questão, consideramos essa inter-relação essencial para o entendimento do futuro professor sobre sua sala de aula. Ao término de sua graduação, o aluno deve estar bem seguro desse conceito que unifica a relação teoria e prática, para que não as considere elementos distantes da realidade e absolutamente dicotômicos. O objetivo é que esse novo profissional vá além da graduação e busque novas respostas para sua sala de aula, consciente de que o entendimento da conexão entre teoria e prática é indispensável à continuidade dos seus estudos reflexivos.

CONCLUSÃO

Ouvir a voz de quem está na “frente de batalha” é pressuposto básico de todos que se enveredam pelo entendimento da dinâmica de construção do conhecimento no interior de uma sala de aula. No caso da disciplina Estágio Supervisionado, esse pressuposto é ainda mais motivador. A sala de aula da matéria Estágio é o laboratório em que se misturam os ingredientes da poção que formará o futuro profissional de educação. Diante disso, aumenta a responsabilidade de quem cumpre o papel de mediador na construção dessa “receita”.

Escutar e refletir sobre o que pensa e fala o professor de Estágio é, principalmente, perceber em que nível o conhecimento que está sendo produzido e debatido com nossos alunos chega na extremidade final do processo, nas nossas salas de aulas.

Contudo, a graduação é apenas a ponta do *iceberg* do processo contínuo que é ensinar e aprender, afinal, a formação deve preparar profissionais para o futuro (LEFFA, 2001), pois o conhecimento está sempre em renovação. Sendo assim, o aluno que não levar em si a necessidade de contínua atualização de conhecimento fará perdurar o ciclo do ensino mecânico focado em regras gramaticais e memorização de vocabulário.

Na análise da ementa da disciplina Estágio Supervisionado III e das questões elaboradas para o professor orientador sobre o processo reflexivo e a associação entre teoria e prática, percebemos que os resultados refletem uma formação voltada para a construção do repensar do contexto escolar, em termos de conteúdos e planejamentos. Tal resposta está clara nos documentos apresentados aqui. Contudo, como esses planejamentos recaem sobre o aluno estagiário, o resultado é bem diferente do esperado. Percebemos, assim, que não é tão simples desmistificar uma falsa crença sobre o processo de ensino/aprendizagem de LI, há muitos fatores que contribuem para continuidade do ensino tecnicista.

Nesse sentido, concluímos que do professor orientador se espera que cumpra o papel de fomentador de ideias e articulador de ações. Sua função é provocar a mediação entre a teoria e a prática, a fim de que ambas não só se distanciem ao máximo de uma relação bipolarizada, mas também que se apresentem como complementares no sentido de contribuir para construção do debate reflexivo em sala de aula. Do professor regente se espera a colaboração como mediador entre estagiário e escola e entre a experiência e o aprendiz. Quanto ao aprendiz – no caso, o futuro professor –, ele deve ser

visto como a peça principal à qual todos os esforços devem ser direcionados. Entretanto, dele também se espera a motivação e a maturidade de compreender a situação de transição e de “entre-lugar” que tanto caracteriza a fase do estágio.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2008. p. 33-47.

136 CANÇADO, M. Um estudo da pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 23, p. 55- 69, jan.-jun. 1994.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

HARMER, J. *The practice of language teaching*. New York: Longman Publishing, 2000.

HISSA, C. E. V. Teoria e prática: da indivisibilidade. In: HISSA, C. E. V. *Entrenotas: compreensão e pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 73-83.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. v. 1. p. 333-355.

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.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 123-140. (Coleção Docência em Formação, Série Saberes Pedagógicos).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FORMADORES E A CONSOLIDAÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA GLOBAL

POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES E SÁVIO SIQUEIRA – UFBA

INTRODUÇÃO

A atual situação linguística sem precedentes, na qual o inglês tem alcançado dimensões globais, tem exigido uma reavaliação de várias dimensões-chave nos estudos da Linguística Aplicada, sobretudo no que diz respeito aos construtos baseados na homogeneidade da língua. Com o prestígio de idioma global, o inglês passou a ser visto como uma língua com sistemas diversos e normas múltiplas que acomoda valores e identidades plurais. (CANAGARAJAH, 2006) Em virtude disso, o Inglês como Língua Franca (ILF) ganhou impulso e emergiu como um importante paradigma de pesquisa.

O que surpreende, todavia, é que mesmo diante de tal difusão da língua inglesa (LI) pelo mundo – em que, estatisticamente, os falantes nativos estão em minoria –, a visão que ainda impera nos meios educacionais é de que o único inglês que deve ser reconhecido e ensinado nas salas de aula é o padrão da língua definido pelos falantes nativos do

Círculo Interno,¹ em especial, dos Estados Unidos e da Inglaterra. Contudo, Seidlhofer (2011, p. 65, tradução nossa) observa que “não é o inglês dos falantes nativos que tem se tornado dominante por ser adotado mundialmente, [...] mas o inglês ‘em sua nova forma global’”.² A autora completa que:

ser comunicativamente competente em inglês não pode mais ser descrito com referência às normas do conhecimento e comportamento que são relevantes somente a determinadas comunidades de falantes nativos. A obediência a essas normas não é necessária nem suficiente para atender às demandas internacionais para o uso efetivo do inglês como língua franca.³ (SEIDLHOFER, 2011, p. 92, tradução nossa)

138

Depreende-se daí que o inglês que é documentado em gramáticas e dicionários e apresentado como referência nas salas de aula não representa a realidade vivenciada pela maioria dos usuários da língua. Dessa forma, é necessário pensar como as velhas estruturas no âmbito educacional podem ser revisadas e substituídas para atender às novas demandas que se apresentam.

Considerando o papel fundamental desempenhado pelos cursos de formação na construção de um posicionamento crítico e reflexivo por parte dos futuros professores de inglês diante dos processos de globalização e o fato de que as ações e atitudes dos professores formadores refletem diretamente na prática dos professores em formação, este artigo se propõe a investigar como a LI tem sido percebida e ensinada pelos docentes do curso de Letras com licenciatura em inglês da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* VI, em Caetité/BA.

Discutiremos, em um primeiro momento, as implicações do uso crescente do inglês como língua franca da comunicação global para a formação inicial de professores de inglês. Em seguida, detalharemos as etapas metodológicas da pesquisa para, então, dedicar-nos à descrição, análise e discussão dos dados provenientes das três fontes de coleta utilizadas.

-
- 1 De acordo com a teorização de Kachru (1985), que consiste em representar a expansão mundial do inglês em três categorias, o Círculo Interno engloba os países em que o inglês opera como língua nativa ou materna, a exemplo de Estados Unidos, Inglaterra, Austrália etc. Os países que possuem o inglês como segunda língua, como Índia, Nigéria, Cingapura etc., estão concentrados no chamado Círculo Externo. E o Círculo em Expansão simboliza as nações que reconhecem o inglês como língua estrangeira, como Brasil, Japão e China. (SCHMITZ, 2014; SIQUEIRA, 2011)
 - 2 No original: “It is not native-speaker English that has become dominant by being adopted worldwide, [...] but English ‘in its new global form’”. (SEIDLHOFER, 2011, p. 65)
 - 3 No original: “to be communicatively competent in English can no longer be described with reference to norms of linguistic knowledge and behavior that are relevant only to particular native-speaker communities. Conformity to these norms is neither necessary nor sufficient to meet the international demands for the effective use of English as a lingua franca”. (SEIDLHOFER, 2011, p. 92)

O ILF E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

A realidade da expansão do ILF tem influenciado significativamente o modo de pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem. Mas essa compreensão sobre o papel do inglês no mundo, diz-nos Jenkins (2007), parece que até agora não tem levado a uma mudança de atitude entre os profissionais de ensino de língua inglesa (ELI).⁴ A prática diária de milhões de docentes continua atada à noção de que são os falantes nativos que possuem a custódia do inglês e, conseqüentemente, devem ditar o que é aceitável na língua, sem considerar quem o utiliza nem em quais contextos e para quais propósitos ele é utilizado. Por essa razão, o inglês falado e ensinado nos países do Círculo em Expansão continua sendo considerado dependente da norma, cujo nível de proficiência depende da proximidade de determinada variedade do Círculo Interno. (JENKINS, 2009) Sobre essa questão, Seidlhofer (2011, p. 13, tradução nossa) comenta que:

isso deixa o inglês em uma espécie de limbo, preso entre inovações no discurso sobre o ensino da língua e uma falta de inovação em termos do atual conteúdo da língua. Essa situação permite que o simbólico poder do “falante nativo de inglês” se afirme para além de sua relevância histórica e a ser reproduzido [...] por todas as instituições e práticas de ELI em todo o globo.⁵

Essa crença de que a única variedade legítima é a variedade padrão do falante nativo é reflexo da chamada “ideologia da língua padrão”, que alega que uma língua padrão nacional (o inglês dos Estados Unidos ou o inglês britânico, por exemplo) deve ser válida não apenas dentro de determinado país, mas também globalmente, e que todas as outras formas são consideradas desvios. (SEIDLHOFER, 2011) Widdowson (1994) denota que a ideia de padrão implica estabilidade, mas a língua é, por sua natureza, instável. Ela adapta a sua forma para corresponder às situações de mudança; do contrário, perderia sua vitalidade e seu valor comunicativo.

As características mais importantes do ILF, diz-nos House (2012, p. 364), “são sua enorme flexibilidade funcional, sua variabilidade e expansão pelas diferentes áreas linguísticas, geográficas e culturais”.⁶ Em decorrência dessa orientação, o paradigma do ILF pressupõe um processo de ensino e aprendizagem em que a inteligibilidade mútua e a eficiência na comunicação sejam enfatizadas. (HOUSE, 2012) O falante competente de inglês, nessa perspectiva, é aquele que conserva uma identidade nacional e recorre a estratégias de negociação para garantir a comunicação com o mundo.

4 English Language Teaching (ELT).

5 No original: “This leaves English as a subject in a kind of limbo, caught between innovations in the discourse about teaching of the language and a lack of innovation in terms of the actual language content. This state of affairs allows the symbolic power of ‘native-speaker English’ to assert itself beyond its historical relevance, and to be reproduced [...] throughout ELT institutions and practices worldwide”. (SEIDLHOFER, 2011, p. 13)

6 No original: “are its enormous functional flexibility, its variability and spread across many different linguistic, geographical and cultural areas”. (HOUSE, 2012, p. 364)

Todas as discussões em torno da nova dinâmica mundial marcada pela consolidação do ILF tendem a afetar a formação de professores de maneira decisiva. (SEIDLHOFER, 2004) El Kadri e Gimenez (2013, p. 126) afirmam que “a tarefa de ensinar inglês como língua franca se torna ainda mais complexa, por exigir outros conhecimentos que normalmente não são abordados em cursos de formação profissional”. Nessa perspectiva, o professor deve, consoante a Kirkpatrick (2007), atender a alguns requisitos específicos, os quais podem ser conferidos no Quadro 1.

QUADRO 1: REQUISITOS PARA OS PROFESSORES DE ELI E CURSOS DE TREINAMENTO

1. Ser multilíngue e multicultural, saber a língua dos alunos e entender os contextos educacional, social e cultural em que estão trabalhando.
2. Ser capaz de fornecer um modelo adequado e alcançável para os alunos ou, se eles falam outra variedade, entender que a variedade local do inglês é apropriada e bem formada e que, por isso mesmo, não é inferior.
3. Entender como as variedades do inglês se desenvolvem linguisticamente e como elas se diferenciam fonológica, lexical, gramatical, retórica e culturalmente.
4. Entender como o inglês tem se desenvolvido em contextos específicos e como ele tem se espalhado pelo mundo.
5. Entender o papel do inglês na comunidade e como ele se inter-relaciona com outras línguas locais.
6. Ser capaz de avaliar criticamente os materiais de ELI para assegurar que eles, explícita ou implicitamente, não promovam uma variedade particular de inglês ou cultura em detrimento de outras.
7. Ser capaz de avaliar as necessidades específicas dos alunos e traçar objetivos de ensino que contemplem tais necessidades.
8. Estar preparado para contribuir com a vida extracurricular da instituição em que estão trabalhando.

Fonte: Kirkpatrick (2007, p. 195).

Se os professores são profissionais reflexivos, eles devem reconsiderar os pressupostos em que suas práticas estão baseadas e questionar as supostas soluções universais para os problemas pedagógicos. Não cabe aos pesquisadores dizer aos docentes quais decisões devem ser tomadas, cabe aos próprios profissionais de ELI, interessados em explorar o ILF, dar forma ao processo de integração desse paradigma por meio de suas próprias ações, conforme a sua própria realidade. (SIFAKIS, 2014) Dessa forma, segundo Seidlhofer (2011), o que se pretende não é promover um paradigma pedagógico totalmente novo e superior, mas sugerir como o entendimento do ILF pode levar a alternativas mais viáveis para o ensino de LI. Para tanto, uma distinção bem nítida entre formação e treinamento deve ser estabelecida.

em vez de somente serem treinados em um conjunto restrito de técnicas pré-formuladas para contextos de ensino específicos, os professores precisarão de uma formação mais abrangente que os torne capazes de julgar as implicações do fenômeno do ILF para seus próprios contextos de ensino e adaptar o ensino

às exigências particulares dos aprendizes.⁷ (SEIDLHOFER, 2004, p. 228, tradução nossa)

Ancorado nessa problematização, Sifakis (2014) afirma que os cursos de formação devem passar por profundas transformações e sugere a transcendência de uma perspectiva crítica para uma orientação transformativa na formação de professores. Aqui cabe abrir um parêntese para evidenciar as diferenças entre tais perspectivas: “de maneira simplificada, a perspectiva crítica tipicamente focaliza o mundo exterior e tenta entender e mudar o contexto. A perspectiva transformativa olha para dentro e tenta entender e mudar o indivíduo”.⁸ (SIFAKIS, 2014, p. 326, tradução nossa) Dando relevo à abordagem transformativa, o autor argumenta que esta seria uma alternativa conveniente para os desafios que se apresentam aos professores empenhados em integrar o ILF em suas performances cotidianas, pois primeiro eles a usariam para mudar as suas próprias convicções sobre aspectos essenciais da língua e, posteriormente, gerar mudanças em suas práticas pedagógicas.

141

Diante das ponderações apresentadas, é possível perceber nitidamente o importante papel que os cursos de formação inicial devem desempenhar na formação de professores aptos a desenvolver um trabalho que seja capaz de reconstruir a prática conservadora que vem sendo desenvolvida nas aulas de LI. Enfim, o que se propõe é que os cursos de formação inicial preparem os profissionais de ensino com uma visão mais flexível da língua e os tornem capazes de compreender, teorizar e incorporar na prática a atual diversidade da LI.

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Por entendermos que a pesquisa em questão não pode estar dissociada do seu contexto social e cultural, utilizamos o paradigma qualitativo de cunho etnográfico para nos ajudar a alcançar o objetivo traçado. Para a fase inicial de coleta de dados, aplicamos um questionário aos três professores formadores do curso de Letras/Inglês da Uneb, *campus* VI, responsáveis pelos componentes de Laboratório de LI nos níveis básico e intermediário. Em seguida, observamos quatro aulas de cada um dos professores pesquisados. Após a análise dos dados coletados no questionário e das constatações obtidas perante as aulas observadas, os informantes da pesquisa foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada.

7 No original: “rather than just being trained in a restricted set of pre-formulated techniques for specific teaching contexts, teachers will need a more comprehensive education which enables them to judge the implications of the ELF phenomenon for their own teaching contexts and to adapt their teaching to the particular requirements of their learners”. (SEIDLHOFER, 2004, p. 228)

8 No original: “Put simply, the critical perspective typically focuses on the outside world and attempts to understand and change the context. The transformative perspective looks inward and attempts to understand and change the individual”. (SIFAKIS, 2014, p. 326)

Os participantes serão identificados pelo nome fictício por eles escolhido na ocasião em que responderam ao questionário. Assim, foram os professores Anastácia, Hermione e Marcos que, como sujeitos da ação social, contribuíram para que o universo pesquisado se tornasse significativo e validado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme discutido anteriormente, o mundo tem se tornado tão interconectado e o inglês, tão ligado aos processos de globalização que a orientação tradicional que prevê a deferência às normas da variedade padrão nativa para o ensino de LI, definitivamente, não é mais viável: o foco de ensino deve voltar-se para um inglês “fluido, flexível, contingente, híbrido e profundamente intercultural”.⁹ (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284, tradução nossa)

142

Tendo isso em vista, zelaremos para que os dados gerados nos levem a uma melhor compreensão de como as questões atinentes ao ILF têm sido percebidas e tratadas cotidianamente pelos profissionais investigados em seus espaços de atuação. Destacamos que analisaremos separadamente os dados obtidos em cada um dos instrumentos utilizados: primeiro serão apresentados e discutidos os dados do questionário, em seguida teremos como foco as constatações provenientes dos registros etnográficos e, por último, os dados gerados pela entrevista.

Dados auferidos do questionário

Nessa etapa, a discussão envolverá as questões que foram formuladas na tentativa de verificar se o material utilizado em sala de aula tem auxiliado ou limitado os professores pesquisados a manobrar as discussões sobre o ILF.

Antes de iniciarmos a análise, porém, convém informar que no curso de Letras/Inglês da Uneb, *campus* VI, os professores optaram pela adoção dos volumes da coleção Top Notch, da editora Longman, que estão sendo utilizados desde o ano de 2011 nas aulas de Laboratório Instrumental de LI. Os volumes dessa coleção estão distribuídos entre os oito semestres do curso.

De posse dessas informações, perguntamos aos professores pesquisados se os alunos são expostos a diferentes variedades de inglês ao longo das atividades propostas pelo livro adotado.¹⁰ O posicionamento dos três docentes é um tanto divergente quanto a esse ponto:

9 No original: “fluid, flexible, contingent, hybrid and deeply intercultural”. (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284)

10 A pergunta foi: “Os seus alunos são expostos a diferentes variedades de inglês ao longo das atividades propostas pelo material adotado nas aulas de laboratório de LI? Se sim, exemplifique”.

Sim, o material adotado como suporte, principalmente nas atividades de listening, apresenta falantes de diversos lugares do globo e suas particularidades na pronúncia da língua. Cabe salientar que o material adotado, conforme enfatizado, é um suporte, havendo a utilização de recursos distintos para auxiliá-lo e suprir as lacunas deixadas, caso precise. (Anastácia, 2014, informação verbal)

Como trabalho com uma turma de iniciantes, não são expostos a muitas variedades. O livro adotado não traz muitas variedades de inglês. Os alunos se sentem mais familiarizados e mais confortáveis para compreender a língua quando eu converso com eles e leio os textos. Dizem que sentem dificuldades quando escutam um norte-americano, um britânico, um indiano falando, por exemplo. (Hermione, 2014, informação verbal)

Não. Raramente os diálogos contemplam algumas variedades de inglês provenientes de outros países (de forma superficial), porém a predominância é o inglês estadunidense. (Marcos, 2014, informação verbal)

Por um lado, Anastácia afirma que as variedades da LI são sim contempladas nas atividades oferecidas pelo livro. Por outro lado, Marcos é taxativo ao dizer que o material traz uma orientação prevalecente em direção ao inglês como língua nativa (nesse caso, à variedade padrão do inglês falado nos Estados Unidos). Curiosamente, ambos são professores do nível intermediário. Já Hermione, professora do componente básico I, revela que os aprendizes não são expostos a muitas variedades e parece tentar argumentar que, por se tratar de um volume do nível básico, talvez ainda não seja o momento ideal de apresentá-los às tantas variedades da língua. Outro dado que merece destaque é a disposição manifestada por Anastácia em recorrer a outros recursos para compensar os lapsos deixados pelo livro.

Em seguida, procuramos saber se os textos, conteúdos e atividades do material adotado são condizentes com a realidade, interesses e necessidades dos estudantes.¹¹ Aqui, novamente, há divergência de opiniões:

Nem sempre, uma vez que os alunos apresentam interesses e necessidades distintos. Há sempre a necessidade de se mesclar o trabalho com outros recursos. (Anastácia, 2014, informação verbal)

Sim. Os alunos estão começando a aprender a língua e estudando a parte mais básica agora. Estamos sempre discutindo a importância de aprender isto e/ou aquilo em LI, relacionando o que aprendemos em sala com nossas vivências e experiências. Portanto, buscamos trabalhar de maneira contextual no intuito de promover uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes. (Hermione, 2014, informação verbal)

Não. (Marcos, 2014, informação verbal)

¹¹ A pergunta foi: “Os textos, conteúdos e atividades do material adotado nas suas aulas são condizentes com a realidade, interesses e necessidades dos estudantes? Explique em caso positivo.”

Identificamos que, dessa vez, Hermione é categórica para o sim e Marcos, para o não. Todavia, entendemos que Hermione não se refere, necessariamente, ao *Split*¹² adotado para as aulas de básico I, e sim à sua forma particular de tentar garantir o estabelecimento das relações entre as experiências dos alunos e o conteúdo que está sendo ensinado em sala e aula. Anastácia fica no meio termo, persistindo na feliz ideia de que o trabalho com o livro adotado deve ser mesclado com outros recursos que possibilitem a integração dos interesses e necessidades dos aprendizes.

Para colaborar com a discussão, Seidlhofer (2011, p. 201, grifo da autora, tradução nossa) denota que:

O que é crucial, entretanto, não é *qual* material de ensino é utilizado, mas *como* ele é utilizado. Se o que pensamos sobre o ensino de língua tivesse que ser determinado pelos livros didáticos que estão disponíveis, não haveria possibilidade de adaptação para as circunstâncias de mudança e a pedagogia iria simplesmente petrificar.¹³

144

Por esse motivo, aos professores emerge o compromisso de buscar alternativas viáveis sobre o conteúdo que eles ensinam e tentar desconstruir os conceitos instituídos. Na visão de Widdowson (2012, p. 25, tradução nossa), isso envolve repensar “a relação entre o que sabemos da língua e o que fazemos com ela, entre competência e desempenho, entre forma e função, entre aprendizes e usuários do inglês, e entre o ensino e a aprendizagem da língua como conteúdo”.¹⁴

Para dar continuidade ao tratamento dos dados, avançaremos para a etapa em que serão explorados os registros etnográficos feitos a partir das observações de aulas dos professores informantes.

Dados auferidos das observações de aulas

Sabendo que a sala de aula constitui um campo plural e permanente de construção de saberes, não podíamos deixar de adentrar esse ambiente para tentar traduzir as singularidades e regularidades que se fazem presentes nas práticas pedagógicas dos professores pesquisados. Primeiro analisaremos os dados referentes às quatro aulas de básico I, da professora Hermione; em seguida, focalizaremos os registros das aulas de intermediário

12 O livro adotado é dividido em duas partes. Cada metade (*split*) é utilizada em semestres diferentes. Além do livro completo com todas as lições do volume, a editora Longman também disponibiliza os *splits* A e B de cada volume.

13 No original: “What is crucial therefore is not *what* teaching materials are used but *how* they are used. If what we think about language teaching had to be determined by what textbooks are available there would be no possibility of adaptation to changing circumstances at all and pedagogy would simply petrify”. (SEIDLHOFER, 2011, p. 201, grifo da autora)

14 No original: “the relationship between what we know about the language and what we do with it, between competence and performance, between form and function, between learners and users of English, and between the teaching and learning of the language as a subject”. (WIDDOWSON, 2012, p. 25)

I conduzidas pela professora Anastácia; e, por último, nos ocuparemos dos registros das aulas de Intermediário III, ministradas pelo professor Marcos. Foram realizadas 2 (duas) visitas em cada turma, sendo 2 (duas) aulas observadas em cada visita.

Todas as aulas observadas da professora Hermione foram predominantemente sustentadas pelas atividades propostas pelo livro adotado, que, conforme comentado anteriormente, apresenta forte tendência em se concentrar no uso da língua pelos falantes nativos, sobretudo dos Estados Unidos. Para ilustrar essa asserção, selecionamos um exemplo específico da aula:

P¹⁵ inicia uma atividade sobre ritmo e entonação de frases e executa o áudio equivalente. Primeiro as frases são ditas uma após outra sem interrupção e em seguida com pausas para os alunos repetirem em coro o que ouviram. Os AA¹⁶ repetem com alguma dificuldade e P resolve ler as frases para que os AA possam repetir com mais facilidade. (Hermione, básico I, aula 1)

145

Essa atividade proposta pelo livro é representativa de inúmeras outras que objetivaram a precisão e correção com relação ao modelo padrão dos nativos. Foram raros os momentos em que os alunos puderam se desprender do material durante as aulas. Uma situação que envolveu a interação mais espontânea dos aprendizes, mesmo tendo como plano de fundo o conteúdo do livro, foi a seguinte:

P pede para os AA se reunirem em duplas e conversarem sobre eventos pessoais. P sugere aos AA falarem sobre o jogo do Brasil que acontecerá no dia seguinte ou sobre o jogo da Argentina que, na sua opinião, também será um evento interessante e faz comentários envolvendo os argentinos, em tom de brincadeira. (Hermione, básico I, aula 1)

O que se percebe por esse exemplo é que Hermione se esforça para integrar situações vivenciadas pelos alunos no momento da aula em que a comunicação é privilegiada, fazendo valer um dos requisitos da abordagem centrada no aprendiz. O período em que as aulas foram observadas coincidiu com a temporada de jogos da Copa do Mundo e como a unidade do livro que estava sendo trabalhada trazia o tema *Events*, a professora suscitou, oportunamente, esse assunto para o diálogo entre as duplas.

Ao prosseguir com a sequência do livro, a professora apresenta a lição intitulada “Ask about birthdays” e pergunta aos alunos se eles sabem pronunciar os números ordinais (*ordinal numbers*) em inglês. Esse momento da aula merece nossa atenção:

P passa o áudio correspondente aos numerais ordinais e, primeiro, todos ouvem atentamente a pronúncia de cada numeral. Depois, os AA ouvem novamente a pronúncia de cada número e repetem logo em seguida. Nesse momento, os AA

15 Professor(a).

16 Alunos(as).

vão risadas moderadas em razão da pronúncia insistente do *th* ao final da maioria dos numerais ordinais. P adverte que o fonema que causou certo desconforto entre os AA não pertence à LP,¹⁷ e por isso eles têm mais dificuldades ao pronunciar. Ensina que para produzir um som aproximado à pronúncia padrão eles devem posicionar a ponta da língua entre os dentes. E todos aceitam a explicação de P sem questionar. Ao repetirem todos os números mais uma vez, as risadas são novamente inevitáveis. (Hermione, básico I, aula 2)

146

Aqui, a professora, na nossa ótica, deixa passar uma oportunidade interessante de lembrar aos alunos que a LI está sendo espalhada e desenvolvida de forma independente pelo mundo e que, como toda língua natural, está sujeita à variação. Nessa brecha, os aprendizes poderiam ter sido orientados acerca da irrelevância em copiar a pronúncia do falante nativo para o cenário das interações globais. Na contramão dessas considerações, a professora dá dicas de como melhor se aproximar da pronúncia que foi ouvida e, assim, conforme constatado, os alunos seguem desconfortáveis, tentando reproduzir o som que tanto lhes causou estranheza e lhes propiciou riso. Portanto, nesse ensejo, as duas orientações poderiam dialogar com o intento de promover o ensino da língua sob a perspectiva do ILF.

Na sequência da aula, para praticar o que aprenderam, a professora Hermione solicita que cada um dos alunos diga para a turma a data de aniversário dos membros de suas famílias. Esse momento da aula foi registrado como consta abaixo:

Ao longo das falas, P passeia pela sala e se aproxima do A que está com a palavra, demonstrando dar a devida atenção à fala do A. P faz algumas intervenções, perguntando, por exemplo, o nome do membro da família a que o A se refere, também se o A se refere ao irmão mais velho ou mais novo etc., só há auxílio na pronúncia das palavras e, especialmente, na pronúncia dos *ordinal numbers*, se solicitado pelo A. Uma A menciona as datas com alguma dificuldade, mas P não corrige problemas com pronúncia. (Hermione, básico I, aula 3)

Tal trecho se faz útil porque nos permite observar que a professora não se mostra apegada à correção linguística enquanto os alunos tentam se comunicar. Nessa lógica, ela parece concordar que não é importante “se a língua está de acordo com as regras de código ou com as convenções de uso, desde que seja inteligível e pragmaticamente eficiente”.¹⁸ (WIDDOWSON, 2012, p. 21) Constatamos que as correções só aconteciam se os próprios aprendizes sentissem a necessidade. Dessa forma, as intervenções da professora se limitavam a fazer com que as falas dos alunos fluíssem de forma a garantir a inteligibilidade na comunicação.

17 Língua portuguesa.

18 No original: “whether the language conforms to established code rules or usage conventions so long as it is intelligible and pragmatically effective”. (WIDDOWSON, 2012, p. 21)

No tocante às aulas de intermediário I, podemos dizer que embora tenham sido direcionadas pelo livro adotado, a professora Anastácia oportunizou diversos momentos em que questões linguísticas e culturais puderam ser problematizadas. Nesse ponto do trabalho, daremos destaque a um momento específico da aula em que foi realizada uma atividade de *listening comprehension* constituída por cinco diálogos, todos eles entre uma vendedora e um consumidor. Os consumidores são falantes não nativos da LI, e esse fato concedeu à professora espaço para discutir aspectos relacionados ao sotaque:

P faz comentários sobre os diferentes sotaques que foram ouvidos ao longo da gravação, e pergunta se eles notaram a diferença entre os sotaques e se eles conseguiram entender melhor um do que o outro. E lança a pergunta: “Vocês acham que o sotaque do francês, da espanhola, da chinesa e do árabe tem alguma diferença ou parece ser o mesmo na opinião de vocês?”. Todos os AA concordam que eles têm notadamente sotaques diferenciados. E um A chega a dizer que o sotaque chinês é engraçado. P adverte que não é uma questão de ser engraçado ou não, pois eles mesmos têm um sotaque peculiar de baianos que falam inglês, e acrescenta que o sotaque deles os persegue onde quer que estejam, falando a língua que for. P pergunta: “*Have you ever listened to Gilberto Gil or Caetano Veloso singing in English? Note, their accent is there!*”. P ainda comenta que é possível perceber claramente algumas particularidades na fala da chinesa falando inglês, reproduzindo as próprias palavras de P: “*she sounds like a Chinese girl talking in English*”. E assinala que com eles acontece a mesma coisa e propõe que os AA gravem suas próprias vozes falando inglês para que eles possam observar sua pronúncia e sotaque de brasileiros falando inglês. (Anastácia, intermediário I, aula 3)

Tomando por base a atitude de Anastácia, podemos dizer que ela reconhece como inevitável o fato de que todos os usuários que não tenham a LI como L1 utilizarão o inglês com algum traço do sotaque de sua primeira língua. Tendo, supostamente, assumido esse posicionamento, a professora consegue discutir eficientemente o referido tema com os alunos. Constatamos, a partir dessa e de outras atividades trabalhadas ao longo das aulas, que o material adotado realmente inclui falantes de diferentes nacionalidades para exemplificar a diversidade da língua, mas, sem dúvida alguma, a ênfase é dada aos modelos linguísticos hegemônicos.

Quanto às aulas de intermediário III, o professor reservou as duas do primeiro dia de observação para uma apresentação individual que privilegiou a produção oral dos alunos. Já as duas aulas do segundo dia foram estritamente centradas no livro adotado. Tanto em uma ocasião como na outra, pudemos notar o interesse do professor em incentivar a prática da língua pelos alunos. É o que se pode conferir nos segmentos a seguir:

P concede a cada A 5 minutos para a apresentação e pede que os AA se expressem naturalmente, e que sejam eles mesmos ao se comunicarem. (Marcos, intermediário III, aula 1)

P diz que ele sabe que é desafiador ficar em frente às pessoas e falar inglês, e explica que é necessário desconstruir essa ideia, que o importante não é a perfeição e que quando eles tiverem uma oportunidade para praticar que praticassem sem medo. (Marcos, intermediário III, aula 4)

O incentivo do professor para os alunos não terem receio de se apropriarem da língua que estão aprendendo é bastante positivo. Mas, mesmo assim, a certa altura da aula 3, ele comenta, de modo discreto, com a pesquisadora que é muito difícil fazê-los falar. Por outro lado, foi possível perceber que os alunos se sentiam mais à vontade para conversar em inglês com os colegas em particular do que com o professor, diante da turma toda. Para ser mais eficaz em suas tentativas de encorajar os alunos a se expressarem naturalmente, seria salutar, na nossa opinião, que o docente aliasse ao seu discurso alguns dos princípios sustentados pelo paradigma do ILF e enfatizasse o porquê de, para se tornar um falante competente, não ser preciso se adequar totalmente às normas-padrão dos falantes nativos.

148

Partimos agora para a análise do registro feito no início da aula 3:

A pesquisadora entra na sala e informa aos AA que mais duas aulas serão observadas. Nesse momento, de modo reservado, P entrega à pesquisadora uma folha com o *script* referente ao áudio de uma atividade de *listening comprehension*. P solicita que a pesquisadora leia a fala de uma das duas pessoas que participam de cada um dos quatro diálogos que os AA precisarão ouvir para responder à atividade. P informa à pesquisadora que não costuma levar o aparelho de som para a sala de aula e que é habitual que ele mesmo faça a leitura dos *scripts* para os AA. Já sentada em seu lugar, a pesquisadora observa que no *script* está sinalizado que um dos falantes de um diálogo é chinês e, em outro, diálogo um falante australiano participa da conversa. (Marcos, intermediário III, aula 3)

Esse momento da aula se faz relevante porque nos dá a chance de destacar que a exposição dos aprendizes tanto aos modelos nativos (não só os hegemônicos) quanto aos não nativos da língua é imprescindível para que eles possam tentar “responder de forma mais realista à lógica mundial que hoje experimentamos”. (SIQUEIRA, 2008, p. 314) Nesse sentido, além de ser essencial possibilitar o contato dos alunos com o material de áudio que acompanha o livro adotado, seria bastante oportuno, para os professores dispostos a integrar o paradigma do ILF em seu contexto de ensino, complementar suas aulas com *corpora* dedicados ao uso do inglês por falantes de diferentes línguas maternas, a exemplo do Voice, que consiste em um banco de dados com gravações e transcrições de áudio de interações orais em LF que foram disponibilizados *online* para pesquisadores de todo o mundo interessados na área.

Consoante a Seidlhofer (2004), os eventos de fala que são disponibilizados pelo Voice ocorrem em uma série de ambientes (profissionais, informais, educacionais), com funções e domínios variados, a partir de interações em diálogos, grupos de discussão, conversas casuais ou entrevistas. Como se pode ver, trata-se de um material valioso, cujo principal objetivo consiste em descobrir as características mais comuns que emergem

dos usos do ILF e que pode auxiliar o professor na desconstrução da representatividade do falante nativo como sendo a autoridade máxima na língua, em sua sala de aula.

Para dar continuidade a esse assunto, somaremos os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada.

Dados auferidos da entrevista

Os excertos que serão reproduzidos neste item se referem às falas que melhor contribuíram para confirmar, esclarecer e/ou complementar informações obtidas ao longo das fases de coleta de dados anteriores. A primeira questão tomou por base uma paráfrase de Crystal (2012 apud EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 130), em que o autor aponta que:

é preciso distinguir o que é recepção do que é produção [em LI]. Embora seja necessário compreender diferentes variedades e tomá-las como exemplos da diversidade linguística, na sua produção, não há como fugir da ideia de se adotar uma variedade de ampla circulação como as dos países do chamado Círculo Interno.

149

Depois de acompanharem a leitura do referido trecho, perguntamos aos professores se eles concordam com tal afirmação. Todos os entrevistados admitem que os alunos devem ser expostos às diferentes variedades do idioma, mas ainda se encontram muito apegados à ideia de que o inglês que deve ser ensinado, pelo menos de início, é o padrão pertencente aos falantes nativos. Nossa inferência encontra respaldo nas seguintes respostas, em especial:

talvez fosse o caso de adotar ou tomar por base o standard, um dos referenciais, mas não deixar de expor os alunos às outras variedades, para eles perceberem a presença das outras variedades [...]. (Anastácia, 2014, informação verbal)

Eu acredito que é necessário tomar como ponto de partida uma variedade padrão. [...] muitas vezes a gente não trabalha só com a variedade americana, mas também com a britânica, ou com a canadense, com a australiana [...]. (Hermione, 2014, informação verbal)

Um dado interessante na fala da professora Hermione é que mesmo quando ela diz trabalhar com diferentes variedades do inglês, a ligação com o padrão dos países do Círculo Interno é mantida – é o que se observa quando ela cita os ingleses britânico, canadense e australiano como variedades legítimas de ensino. De igual modo, o professor Marcos reconhece que são raros os momentos em que as diferentes variedades do inglês são focalizadas em sua sala de aula e o que predomina mesmo é o trabalho com o padrão dos Estados Unidos.

Por certo, os proponentes do ILF não defendem a rejeição de todas as normas e padrões, mas orientam os professores a reavaliarem a justificativa desses parâmetros para o ensino, principalmente em contextos nos quais o inglês será usado como língua internacional de comunicação. Permitir que os aprendizes tenham contato com outras

variedades do inglês pode fazer com que eles relativizem a suposição do *status* superior do inglês padrão e refutem o argumento de que o dos falantes não nativos seja, por definição, defeituoso, incorreto e indesejável. (SEIDLHOFER, 2011)

Começamos a questão seguinte do roteiro previamente elaborado para a entrevista, afirmando que as noções de “falante nativo” e “propriedade do inglês” têm sido radicalmente postas em xeque. Em seguida, procuramos saber dos entrevistados em que momento da formação dos estudantes de Letras/Inglês os aprendizes deveriam ser despertados para essa realidade e para o fato de que eles precisam se sentir donos da língua que estão aprendendo. Os docentes responderam em tom unânime que é necessário que os alunos aprendam a utilizar o inglês a seu próprio favor desde os primeiros contatos com a língua. A professora Anastácia, depois de externar a sua opinião, ponderou que não se deve esquecer de considerar o nível de maturidade dos aprendizes. Marcos, por sua vez, desenvolve a resposta da seguinte maneira:

150

Marcos: então, a questão de falantes nativos, a questão de língua pura, nesse mundo globalizado não há mais lugar, não é? [...]

Pesquisadora: exatamente.

M: então, a gente tem que começar a trazer para a sala de aula, questões referentes à globalização como uma propulsora dessas questões interculturais, da mestiçagem, não só de língua, como de pessoas também e tentar mostrar como isso é construído, né?

Pesq.: então logo no início eles devem se familiarizar com essas questões todas.

M: isso. Logo no início. Lógico, não trazendo textos muito teóricos, mas já mostrando ao aluno a necessidade de pensar dessa maneira, né? De buscar mais uma perspectiva de desconstrução de modelos hegemônicos. (Marcos, 2014, informação verbal)

A partir da amostragem anterior, somos levados a pensar que o professor Marcos reconhece o contexto da sala de aula como um espaço para a desconstrução de concepções errôneas acerca das relações estabelecidas entre língua e cultura, língua e ideologia, língua e poder. O professor em questão mostra-se igualmente consciente de que distorções em torno desses construtos podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem da língua. O excerto a seguir realça essa visão:

E, um problema que eu observo é, até na universidade, tem professores que eles trazem aqueles rádios, né? Os CDs e até o pendrive, também, com essa fala nativa, e eles querem que os alunos reproduzam igualmente aquela fala nativa, ou seja, sotaque, a pronúncia... e a gente sabe que é impossível isso. Então, os professores, a maioria, não tendo conhecimento, eles acabam excluindo esses alunos do processo de aprender as línguas, né? (Marcos, 2014, informação verbal)

O ponto-chave dessa enunciação do professor Marcos nos permite estabelecer um alinhamento àquilo que Seidlhofer (2011) propõe: ou os professores continuam

insistindo em ensinar uma competência que os aprendizes raramente alcançam, ou passa-se a considerar objetivos mais realistas, que reflitam o processo de aprendizagem e correspondam aos requisitos da maioria dos usuários da língua que se movem pelo desejo de comunicação em uma sociedade global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados gerados, foi possível chegar a conclusões relevantes em torno da prática dos professores formadores do curso de Letras/Inglês investigado e da compreensão que eles possuem sobre o papel do inglês como língua franca. Ao largo da nossa pesquisa, nos certificamos de que todos os informantes se mostram conscientes da multiplicidade linguística da LI, cada vez mais ampla e complexa; concordam que os aprendizes devem ser expostos às diferentes variedades do inglês; entendem que os alunos devem se sentir donos da língua que estão aprendendo; e reconhecem a importância de considerar a realidade dos aprendizes como ponto de partida para o ensino, entre outros aspectos.

Não obstante, por meio das observações de aulas, notamos que essas questões ainda não foram sistematicamente integradas às suas práticas, embora não possamos generalizar qualquer assertiva aqui, em virtude do número reduzido de aulas observadas. Dessa forma, levando em consideração as fases de análise, percebemos que mesmo que os professores tenham respondido positivamente à noção do ILF, o mundo anglófono continua orientando preponderantemente o planejamento das aulas.

Todavia, não podemos deixar de mencionar que iniciativas em prol do atendimento a alguns pressupostos do ILF, em maior ou menor grau, começaram a despontar em certos momentos de aula. Para exemplificar, convém citar a valorização das diferentes maneiras de se expressar dos alunos e a preferência em priorizar a comunicação em sala de aula em detrimento da habilidade de imitar o inglês dos falantes nativos. Tais esforços por parte dos docentes formadores do curso, naturalmente, contribuirão para que os futuros professores de inglês estejam melhor preparados para as demandas pedagógicas atuais e, conseqüentemente, mais conscientes do real significado de ser professor de uma língua franca global.

REFERÊNCIAS

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 26, p. 197-218, Jan. 2006.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum: Language & Culture*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, abr.-jun. 2013.

HOUSE, J. English as a global lingua franca: a threat to multilingual communication and translation? *Language Teaching*, Cambridge, v. 47, n. 3, p. 363-376, 2012.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, Hoboken, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

KACHRU, B. B. Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English language in the Outer Circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (eds.). *English in the World: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

152

KIRKPATRICK, A. *World Englishes: implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCHMITZ, J. Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of world englishes: the hidden reality and current challenges. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 373-411, 2014.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIFAKIS, N. C. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, Berlin, v. 3, p. 317-335, Aug. 2014.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 285 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, World English, Inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 333-354.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

WIDDOWSON, H. G. ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, Berlin, v. 1, n. 1, p. 5-26, Mar. 2012.

TERCEIRA SEÇÃO



**INTERDISCIPLINARIDADE
E PESQUISA NO ENSINO
DE LÍNGUAS**

ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO UTILIZADAS POR ALUNOS BRASILEIROS DE INGLÊS: UMA REPLICAÇÃO

ADELAIDE OLIVEIRA – UFBA/UNEB

INTRODUCTION

Vocabulary acquisition studies have always been the Cinderella in SLA research. One may find an enormous amount of research in the areas of syntax and phonology, but it is not so common to find research papers dealing with the acquisition of vocabulary. In addition, Block (1999, p. 144) problematizes second language acquisition research (SLAR) as shown in Table 1 below:

TABLE 1: SLA PROBLEMATIZED

Situation	Framed as
Multiple theories co-exist.	This is a sign of immaturity: ‘true sciences’ do not function in this way.
Multiple criteria for evaluation theories.	Irrational anarchy results as there are no criteria for deciding that one theory is more valid than another.
There are very few replication studies.	There is no lineal accretion of the facts and proof(s) needed to move the field ever closer to the ‘truth’.

According to Santos (1989, p. 700), the replication of studies brings benefits to a discipline since it confirms or calls into question existing findings, without it, “a discipline consists of scattered hypotheses and insufficiently substantiated generalizations”. In addition, Schmitt (2010) lists the lack of replication studies as one of the main gaps in the field of vocabulary studies. The author suggests two kinds of replication: a) ‘pure replication’, and b) replication with different L2 proficiencies and context, which is the case of the present study. Schmitt (2010, p. 41) also criticizes the fact that journals “are not inclined to publish replication studies”. Therefore, this article presents an empirical study based on a research project designed by Schmitt (1997) regarding the usefulness of vocabulary learning strategies in second language acquisition. His survey was conducted in Japan. A total of 600 students among junior high, high school, university and adult learners took part in it. The one presented here is a much smaller study but the results are still worth recognition. As Schmitt (2010, p. 41) suggests, this study could be considered a “cycle of research”

The original taxonomy of vocabulary learning strategies compiled and designed by Schmitt (1997)¹ was adapted for the purpose of the present study due to its lengthy nature. (See Appendix 1).

The research questions investigated in this article are:

- a) What strategies do Brazilian students find useful in the discovery and consolidation of meaning?
- b) Do strategies vary according to level of proficiency?

LEARNING STRATEGIES

In cognitive theory, individuals are said to process information, and the thoughts involved in this cognitive activity are referred to as “mental processes”.

Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning or retention of knowledge. Strategies can be learned in the same way as any other skill by those who have not discovered them on their own.

O’Malley and Chamot (1990) describe a number of learning strategies which help learners comprehend, learn or retain new information. Learning strategies are described within the framework of Anderson’s cognitive theory (ANDERSON, 1985) in which language is viewed as a cognitive skill acquired as a “three-stage process, using a production system notation to specify the dynamic of the system during the skill acquisition process”. (O’MALLEY ; CHAMOT, 1990, p. 20) The process involves two types of knowledge: declarative (knowing about) and procedural (knowing how). Declarative knowledge is learned quickly and includes facts, definition of words and rules. On the

1 Qual dessas estratégias para aprendizagem de vocabulário você se utiliza para aprender novas palavras e expressões em inglês? Numere-as de acordo com a frequência que você as usa. 5- Mais freqüente a 1 - Nunca usa.

other hand, procedural knowledge is acquired gradually and requires extensive practice. Language acquisition is an example of such knowledge. In order to proceed from rule-bound declarative knowledge to the more automatic proceduralized stage, learners have to go through three stages:

- a) Cognitive stage: It involves a conscious activity which can be verbalized by the learner. Performance at this stage is characterized by errors.
- b) Associative stage: Learners begin to detect and eliminate errors and declarative knowledge is turned into its procedural form.
- c) Autonomous stage: At this stage errors are virtually eliminated and performance of the skill becomes effortless and automatic.

Although Anderson (1985) does not distinguish learning strategies from other cognitive processes, it is worth treating them separately since they are mechanisms which can facilitate the learning process. The use of strategies affects not only the learner's motivational and affective state but also his selection, acquisition, organization and integration of new knowledge. Learning strategies can be represented in the same way as any other skill and will require the same types of knowledge in order to be learned. "They may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative and autonomous stages of learning". (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 52)

Learning strategies have the following features:

- a) They are problem-oriented. Learners use them in order to solve a problem or accomplish a task.
- b) They are specific actions used to enhance learning. When a learner decides to take notes, or to guess intelligently, he is using strategies in order to accomplish a task.
- c) They involve both the cognitive and the affective domains. Learning a language is "indisputably an emotional and interpersonal process as well as a cognitive and a metacognitive affair." (OXFORD, 1990, p. 11)
- d) They are not always observable. It is impossible to observe the act of making mental associations, for example.
- e) They are conscious and intentional. However, after being practiced for a certain period of time, they become automatic.
- f) They are teachable. Learners can improve their use of strategies through strategy training.
- g) They are flexible. They cannot be found in predictable sequences or in precise patterns.
- h) They can be chosen. A number of factors - degree of awareness, stage of learning, task requirement, age, among others - affect the choice of strategies.

Studies show that “learners who are more aware and more advanced seem to use better strategies.” (OXFORD, 1990, p .13)

Learning strategies have been classified into three categories:

- a) Metacognitive strategies are “higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of a learning activity.” (OXFORD, 1990, p. 44) These strategies are described in Anderson’s theory and are responsible for both language comprehension and production. Paying attention, setting goals and objectives, self-evaluation are examples of metacognitive strategies
- b) Cognitive strategies are responsible for both storage and recalling of information. Rehearsal, imagery, organization, inferencing and summarizing are examples of this type of strategy. Anderson (1985) discusses the role of these cognitive strategies in his theory.
- c) Social/affective strategies involve “either interaction with another person or ideational control over affect.” (OXFORD, 1990, p. 45) They involve cooperation, questioning and self talk. They are used to help the learner feel relaxed or more confident, so that learning can take place more profitably. Learners can lower their anxiety, for example, by using music or progressive relaxation or meditation.

157

O’Malley and Chamot (1990) summarize the importance of applying cognitive theory to learning strategy as follows:

- Learning is an active and dynamic process in which individuals make use of a variety of information and strategic modes of processing;
- Language is a complex cognitive skill that has properties in common with other complex skills in terms of how information is stored and learned;
- Learning a language entails a stagewise progression from initial awareness and active manipulation of information and learning processes to full automaticity in language use; and
- Learning strategies parallel theoretically derived cognitive processes and have the potential to influence learning outcomes in a positive manner.

SCHMITT’S STUDY

Schmitt’s study (SCHMITT, 1997) was carried out in Japan and a total of 600 students were surveyed. The author compiled and designed a taxonomy of vocabulary learning strategies dividing them according to two major groups: strategies for the discovery of a new word’s meaning and strategies for consolidating a word once it has been encountered. (The complete survey sheet with the results can be found in Appendix 2.)

In his conclusion he says that in addition to proposing a taxonomy of vocabulary learning strategies, his work has “given some initial indication of their [strategies] level of usage and learners’ attitudes towards them”. (SCHMITT, 1997, p. 226) His comment that the results may be different for learners with other L1s is what led me to conduct a similar survey with my own students in Salvador, Bahia, Brazil.

THE PRESENT STUDY

Accretion to the field of SLA will be given if more studies are replicated. This way the field of SLA will be more respected as ‘truths’ become more and more believable by the academic community.

158

Context and participants

This study was carried out at a private language institute in Salvador, Bahia, Brazil. The language institute is highly regarded in town and its student population belongs mainly to upper middle class. Participants were at Pre intermediate level (n=22), Intermediate level (n=8) and High Intermediate level (n=5). The textbooks used in the school at the time were *The English File* Pre Intermediate, *Inside Out* Intermediate and Upper Intermediate. Participants’ age ranged from 12 to 18 years old. However, the great majority were between 12 and 15 years old (90%). They all volunteered to participate in the research project and signed a document saying so.

Materials

Schmitt’s survey (See Appendix 1) was adapted and translated into Portuguese (See Figure 1 below.). It was shortened so that students could understand it more easily. Given that the original survey has many technical terms, I chose not to use all of them in order to avoid wasting time with lengthy technical explanations of the terms. Students in this survey were quite young and had little exposure to strategy training in their past classes.

FIGURE 1: SURVEY

1. ESTRATÉGIAS PARA DESCOBRIR O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS

a. Analiso se é nome, verbo, adjetivo etc.
b. Analiso os sufixos e prefixos
c. Checo se há algum cognato em português
d. Analiso as figuras ou os gestos usados (quando disponíveis)
e. Adivinho o significado pelo contexto
f. Uso o dicionário bilíngue.
g. Pergunto ao professor
h. Pergunto a um colega

2. ESTRATÉGIAS PARA CONSOLIDAÇÃO DO APRENDIZADO APÓS TER ENCONTRADO A PALAVRA UMA VEZ.

a. Estudo e pratico a significado com um grupo de colegas
b. Pratico com falantes nativos
c. Conecto a palavra a sinônimos e antônimos
d. Uso mapa semântico
e. Uso imagem para guardar a forma da palavra
f. Uso imagem para guardar o significado da palavra
g. Coloco as palavras em grupo para estudá-las
h. Estudo a ortografia da palavra
i. Digo a palavra em voz alta enquanto estudo
j. Uso atividade física enquanto aprendo a palavra (mímica, por exemplo)
k. Repito a palavra oralmente
l. Repito a palavra por escrito
m. Faço listas de palavras
n. Coloco etiquetas com os nomes em inglês nos objetos
o. Tenho um caderno de vocabulário para anotar palavras novas
p. Uso mídia em inglês (musica, filmes, noticiários etc.)
q. Ensaio as palavras de tempos em tempos
r. Testo a mim mesmo com testes de vocabulário
s. Pulo ou passo as palavras novas.
t. Continuo a estudar a palavra durante algum tempo.
u. Não estudo vocabulário.
v. Faço tudo isso menos (indique as letras):
x. Outro (explique):

Source: adapted from Schmitt (1999, p. 207-208).

Procedures

Given the fact that the author of the present article was also the teacher, the survey was used as a class activity. The class had been discussing the topic of vocabulary strategy use because students had been complaining about the level of difficulty of the texts in the book and the number of new words that they had to remember. As a result, the survey was twofold: a) Provide students with a list of vocabulary strategies they could resort to when reading a text in English, b) Give me the necessary data to write this article. I opted to use Portuguese because I did not want the jargon to interfere in the understanding of the task.

The survey was completed in class. First, we went over it together and I explained terms such as ‘semantic map’ and ‘antonym/synonym’. Students checked the strategies they used most and discussed the result in small groups. We tallied all the answers on the board and discussed the ones students used the most and why they did not use some of the other strategies. Then, I collected the completed survey for further analysis.

Results

The data was analyzed and only the percentage of respondents indicating high frequency was calculated. Since the number of respondents was quite small compared to Schmitt's study, it was not difficult to locate the strategies most frequently used by these learners. In addition, only the strategies that were chosen by 50% or more were considered as significant result for this study (See Appendix 2).

As we can see from the data collected, students at all three levels tend to rely on the analysis of pictures and gestures. This might indicate that visuals are crucial in helping students discover the meaning of new words.

Bilingual dictionary use is a popular strategy among pre intermediate students but not among learners at higher levels.

While pre intermediate students rely on the teacher to discover meaning, the opposite happens at more advanced levels. This might indicate that strategy training has a positive effect and students become more autonomous as time goes by.

Schmitt's study also shows that a high percentage of students rely on pictures and gestures as well as the teacher to discover the meaning of words. The use of the bilingual dictionary, however, shows a much higher percentage among Japanese students. My guess is that in Japan teachers encourage students to use the dictionary more frequently than we do in our school.

Among the least used strategies to discover meaning is the analysis of affixes and roots for pre-intermediate students. Learners at intermediate level use this strategy much more frequently. This happens because at intermediate level, students learn more about word formation and the use of prefixes and suffixes. Interestingly enough, the Japanese students in Schmitt's survey rate this strategy very low. Only 15% of the respondents use it.

It is not surprising that checking for L1 cognates is rated the lowest by the Japanese students. What is surprising, though, is that very few (10%) of the students in the survey described here checked this strategy as a frequently used one. In general, students learn about cognates and how to use them in their favor at beginning levels. In fact, in ESP courses taught in Brazil, it is the very first strategy students learn. When asked why they had not checked or so few of them had checked this strategy, one student commented that she didn't like to use that strategy because most of the time she got things wrong. She mentioned the false cognates as being responsible for that.

In regard to the strategies used to consolidate meaning, it is clear that verbal and written repetitions are students' favorite strategies. Interestingly enough the same is true in Schmitt's study. Repetition is the most popular strategy among Japanese students. According to Schmitt, this happens because in the Japanese school system, "students are required to memorize English grammar and vocabulary through repetition". (SCHMITT, 1999, p. 220)

Here in Brazil the same happens in high schools but not in language institutes. However, the habit gained in high school is transferred to the language institute no matter how hard teachers try to teach them other types of strategies.

The use of media (songs, TV, internet, etc) is among the most frequent strategies used by students in this group to consolidate vocabulary. Unfortunately, this strategy was not included on Schmitt's initial survey list but I suspect that Japanese students also enjoy listening to songs and watching movies in English.

CONCLUSION

Teaching vocabulary strategies is not an easy task. Students are sometimes resistant to try new strategies and as we saw from the result of this survey, repetition is still the most frequently strategy used.

New techniques to teach vocabulary learning strategies such as vocabulary logs, cards, and vocabox² should be included in teacher's repertoire in order to encourage students to try new vocabulary learning techniques.

I believe that what is crucial in the teaching of vocabulary strategies is the systematicity with which it is done in class. It is not enough to do it every now and then. Students should be exposed to new strategies for discovering and consolidating new vocabulary every time they read a text or even during unplanned moments in the classroom, the famous "What does ... mean?" or "How do you say ... in English?".

The frequency with which students use certain strategies tends to change according to level of proficiency. This had already been identified by O'Malley et al (1985) when the authors compared the learning strategies used by beginners and intermediate ESL students.

Last but not least, it is worth mentioning that it seems that cultural differences did not play an important role in the frequency with which students use vocabulary learning strategies. Both Japanese and Brazilian students favor repetition as their most popular way of learning vocabulary. Whether this is a reflection of the educational system they are in, we cannot say at this point.

REFERENCES

- ANDERSON, J. *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman, 1985.
- BLOCK, D. Who framed SLA research? Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process. In: CAMERON, L.; LOW, G. (eds.). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 135-148.

2 *Vocabox* is an activity in which the teacher brings a box with index cards every class and students compile a vocabulary file. The words in the box can be used as warmers every now and then. For example, the teacher plays a song while the box is passed around the room. When the music stops, the student who has the box should take a word card from the box and define it. The rest of the group must provide the word defined.

O'MALLEY, J. et al. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 35, n. 1, p. 21-46, 1985.

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Newbury House, 1990.

SANTOS, T. Replication in applied linguistics research. *Tesol Quarterly*, Alexandria, v. 4, n. 23, p. 699-702, 1989.

SCHMITT, N. Vocabulary learning strategies. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 199-227.

SCHMITT, N. *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

APPENDIX 1 – SCHMITT’S TAXONOMY AND THE RESULTS OF HIS STUDY.

Strategy Group	Use %	Helpful %
<i>Strategies for the discovery of a new word's meaning</i>		
Determination Strategies (DET)		
Analyse part of speech	32	75
Analyse affixes and roots	15	69
Check for L1 cognate	11	40
Analyse any available pictures or gestures	47	84
Guess from textual context	74	73
Bilingual dictionary	85	95
Monolingual dictionary	35	77
Social strategies (SOC)		
Ask teacher for an L1 translation	45	61
Ask teacher for paraphrase or synonym of the word	42	86
Ask teacher for a sentence including the new word	24	78
Ask classmates for meaning	73	65
Discover new meaning through group word activity	35	65
<i>Strategies for consolidation of a word once it has been encountered</i>		
Social strategies (SOC)		
Study and practice meaning in group	30	51
Interact with native speakers	-	-
Memory strategies (MEM)		
Study word with a pictorial representation of its meaning	-	-
Image word's meaning	50	38
Connect word to a personal experience	37	62
Associate word with its coordinates	13	54
Connect word with its synonyms and antonyms	41	88
Use semantic maps	9	47
Use new words in sentences	18	82
Study the spelling of a word	74	87
Study the sound of a word	60	81
Say the new word aloud when studying	69	91
Image word form	32	22
Affixes and roots (remembering)	14	61
Part of speech (remembering)	30	73
Paraphrase the word's meaning	40	77
Use cognates in study	10	34
Learn the words of an idiom together	48	77
Use physical action when learning a word	13	49

Cognitive strategies (COG)		
Verbal repetition	76	84
Written repetition	76	91
Word lists	54	67
Flash cards	25	65
Take notes in class	64	84
Use the vocabulary section in your textbook	48	76
Listen to tape of words lists	-	-
Put English labels on physical objects	-	-
Keep a vocabulary notebook	-	-
Metacognitive strategies (MET)		
Use English-language media (songs, movies, newscasts)	-	-
Testing oneself with word tests	-	-
Use spaced word practice	-	-
Skip and pass new word	41	16
Continue to study word over time	45	87

= Strategy was not included in the survey

Source: Schmitt (1999, p. 207-208).

APPENDIX 2 – COMPARING RESULTS

I. OLIVEIRA'S RESULTS

<i>Most used strategies</i>			
Discover meaning	%	Consolidate meaning	%
Pre Intermediate (n= 22)			
d. Analiso as figuras/gestos (DET)	59	k. Repito a palavra oralmente (COG)	63
e. Adivinho o significado pelo contexto (DET)	50	i. Digo a palavra em voz alta quando estudo (MEM)	59
f. Uso dicionário bilíngue (DET) g. Pergunto ao professor (SOC)		f. Uso imagem para guardar o significado da palavra (MEM)	50
Intermediate (n = 8)			
d. Analiso as figuras/gestos (DET)	50	k. Repito a palavra oralmente (COG)	62
b. Analiso sufixos e prefixos (DET)		l. Repito a palavra por escrito (COG)	50
High Intermediate (n= 5)			
d. Analiso as figuras/gestos (DET)	80	p. Uso mídia em inglês (MET)	60
<i>Least used strategies</i>			
Discover meaning	%	Consolidate meaning	%
Pre Intermediate (n=22)			
b. Analiso sufixos e prefixos(DET)	9	b. Pratico com falantes nativos (SOC) n. Coloco etiquetas nos objetos (COG)	4
Intermediate (n= 8)			
g. Pergunto ao professor (SOC)	12	c. Conecto a palavra a sinônimos e antônimos (MEM) d. Uso mapa semântico (MEM) g. Coloco palavras em grupo (MEM) m. Faço listas de palavras (COG)	12
High Intermediate (n= 5)			
Different students checked all the other strategies at least once.	-	g. Coloco palavras em grupo (MEM) k. Repito a palavra oralmente (MEM) l. Repito a palavra por escrito (COG)	20

II. SCHMITT'S RESULTS

<i>Most used strategies</i>			
Discover meaning	%	Consolidate meaning	%
Bilingual dictionary	85	Verbal repetition	76
Guess from textual context	74	Written repetition	76
Ask classmates for meaning	73	Study the spelling	74
		Say new Word aloud	69
		Take notes in class	64

		Study the sound of a word	60
		Word lists	54
<i>Least used strategies</i>			
Discover meaning	%	Consolidate meaning	%
Check for L1 cognates	11	Use physical action	13
		Use cognates in study	
		Use semantic maps	9
		Teachers check flash card for accuracy	3

From: Schmitt and McCarthy (1997).

A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

BIANCA ALVES LEHMANN – UFPel

VAMOS FALAR DO QUÊ? CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Este artigo apresenta um pequeno recorte da pesquisa¹ desenvolvida no mestrado em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que se propôs a analisar falas de acadêmicos oriundas de atividades intituladas “Aulas de Oratória”, sob a ótica dos Estudos Culturais, especificamente no que tange às questões identitárias.

Em uma disciplina² ofertada para os primeiros semestres de um curso da UFPel, foi desenvolvida a atividade avaliativa “Aulas de Oratória” em que os alunos dispuseram de cinco a dez minutos para apresentarem um tema livre, de escolha pessoal, sem

1 Evidentemente, a pesquisa apresenta uma base teórica e metodológica mais consistente do que aqui será exposto. Além disso, neste texto não são apresentados os dados resultantes em virtude do limitado espaço disponível. A dissertação pode ser consultada na íntegra no endereço: <https://bit.ly/2EjMnXH>.

2 Em 2013/1 (maio a agosto de 2013), ministrada pela prof.^a Dr.^a Letícia Freitas. Nessa disciplina, cumpri o Estágio de Docência do Mestrado, num total de 40 h, e realizei a coleta de dados para esta pesquisa. A atividade “Aulas de Oratória” é proposta pela prof.^a Dr.^a Letícia Freitas nas disciplinas por ela ministradas.

aporte de mídias, como apresentação via *datashow*. Durante a apresentação, foram considerados quatro aspectos para a avaliação, quais sejam: abordagem do tema, adequação vocabular, postura e tempo de apresentação. É importante ressaltar que houve, previamente às apresentações, orientação em relação à atividade, ou seja, os alunos foram informados sobre os itens considerados para a avaliação, bem como puderam esclarecer dúvidas e discutir a atividade em questão. Além disso, após cada apresentação, dez minutos eram dedicados para discussão de todo grupo sobre o tema apresentado.

MODALIDADE ORAL – POR QUE E COMO ABORDAR ESSE TEMA

168

O aprendizado da língua falada requer única e exclusivamente exposição à ela. Diz-se, por esse motivo, que a modalidade oral é anterior à escrita, pois não foi um sistema inventado: trata-se de um sistema inato, desenvolvido a partir de observações que permitem a apreensão de regras da língua materna. Embora muitos falantes não tenham claras as regras da gramática da língua falada, a maioria deles sabe utilizar essa modalidade. Partindo desse pressuposto, e dentre outros aspectos, a modalidade oral é abordada em detrimento da modalidade escrita.

Podemos considerar que em muitas aulas de Língua Portuguesa (LP), e também em cursos de graduação, a língua falada não é abordada com maior abrangência, pois acredita-se que, além do exposto, todo falante já domina os usos da modalidade oral mesmo antes da alfabetização não necessitando, assim, de um estudo particular. É necessário que haja tal estudo, pois, conforme argumenta Marcuschi (2003, p. 4), “[...] tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de organizar, desenvolver e transmitir informações, o que permite que se a tome como fenômeno específico”.

Segundo Antunes (2003), em relação ao trabalho específico voltado à modalidade oral e a seus contextos de fala, o sujeito da aprendizagem é quem interage com a língua. Para a autora, uma questão importante nas aulas de português é discernir sobre o objeto de ensino: as regras de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais. Sugere, para isso, que a oralidade deve ser orientada com determinação de temas e em suas especificidades, articulada entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação.

O processo ensino/aprendizagem acerca da oralidade deve envolver um trabalho voltado aos gêneros formais e públicos, que possuem estrutura específica. Marcuschi (1997, p. 39) afirma que “seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia-a-dia a ponto de ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula”. Portanto, conforme apontado por Marcuschi, é primordial desenvolver atividades específicas voltadas à oralidade, pois existem diferentes circunstâncias de fala nas quais o falante tem que se adequar à situação e às características do interlocutor. Para tanto, deve-se motivar a interação dos sujeitos por meio da produção de textos orais, que exigem o

desenvolvimento da capacidade de defesa de pontos de vista e a análise do discurso produzido nas diferentes esferas sociais.

A interação na língua falada ocorre em virtude da simultaneidade entre falante/ouvinte. A conversação casual pode ocorrer sem que haja planejamento prévio, desde que os interlocutores que participam da conversação tenham um diálogo simétrico – com a participação de todos os envolvidos no discurso, de igual maneira, sem sobreposição de falas ou, ainda, interrupções. Quanto maior o conhecimento do indivíduo acerca do uso dos gêneros orais, maior será seu desempenho perante as atividades que envolvem a fala. Ressalta-se que, quando há conhecimento sobre o oral e o escrito, a capacidade de fala e de escrita torna-se imensamente satisfatória. Igualmente aos textos escritos, a fala exige clareza, concisão, coesão, coerência, entre outros aspectos e, por isso, é importante saber como produzir um discurso significativo por meio do uso adequado da fala e da escrita para as práticas e para a situação comunicativa a que se destina. (MARCUSCHI, 2003)

169

A partir da integração entre vários gêneros e subgêneros orais, é importante que as atividades proponham, por vezes, produção e compreensão textual, leitura e produção oral. É interessante, também, que a sequência das atividades seja organizada de maneira lógica e processual, pois além de desenvolver a competência oral do aluno, é essencial que se desenvolvam as competências comunicativa, linguística e textual. As atividades específicas que envolvem a língua falada têm como objetivo fazer com que os alunos dominem diferentes formas de oralidade em diferentes contextos e situações, todos esses naturais e da realidade que os cercam; estimular o conhecimento de mundo dos alunos e fazer com que se desenvolva a opinião embasada em aspectos sociais; capacitar o aluno ao exercício do pensamento, pois, dessa forma, pode-se melhor organizar e estruturar a fala, adequando-a ao ambiente e/ou situação formal; preparar o aluno para ter uma comunicação clara e cordial, fazendo com que ele desenvolva técnicas de postura corporal, entonação e dicção adequadas, domínio de conteúdo e organização do material de trabalho.

Os exercícios propostos devem assistir e preparar os alunos, dando-lhes experiência no trato com a língua falada em diversos meios e situações. As atividades mais conhecidas para que a produção de textos orais seja contemplada em sala de aula são programas radiofônicos, mesas-redondas, seminário, entrevista e debate regrado. A seguir, serão elencados alguns exemplos de atividades.

Para que os alunos se sintam seguros para apresentar seminários, por exemplo, o grupo deve ser orientado sob os aspectos que envolvem esse trabalho, ou seja, tempo de fala, regras de participação de todo grupo etc. Deve ser feito um estudo e pesquisa sobre o tema escolhido e planejamento da apresentação, em horário extraclasse. Outros exemplos de atividades, focados à oralidade, a serem desenvolvidas em sala de aula são encontrados no Capítulo 3 do livro *O espaço da oralidade na sala de aula*, de Jânia Ramos (1999). Nesse capítulo, a autora faz a comparação de teoria e prática e mostra como é possível a realização de exercícios simples, todos eles contextualizados com a realidade dos alunos. Menciona, por exemplo, que, por meio de um telejornal, os alunos

podem ter contato com a língua falada a partir de diversos assuntos (atualidades, futebol, economia, previsão do tempo, entre outros): pode-se anotar ou gravar, se possível, uma notícia da atualidade e de interesse dos alunos. Tal notícia pode ser apresentada e comentada pelos alunos – a partir do texto da mídia, haverá uma interlocução por meio da fala entre professor e alunos. Pode-se, também, fazer a audição seguida da transcrição da notícia, fazer uma análise do vocabulário utilizado pelo jornalista e comentários acerca do léxico. A autora também sugere que nas aulas seguintes seja feita a comparação da notícia, vista pelos alunos, veiculada por telejornais, jornais radiofônicos e jornais impressos.

Devido à sua importância, a oralidade merece um espaço único em sala de aula e cabe ao professor a execução e estudo sobre tal tema. É possível realizar inúmeras atividades envolvendo a oralidade que não sejam apenas a leitura de textos escritos. Apresentações de seminários, debates, entrevistas, análises de notícias, entre outros, além de propiciar a prática com a língua falada e um ensino de LP diferenciado, propicia ao aluno a segurança para manifestações em convívio social, a cidadania e o poder de persuasão crítica defendida em qualquer situação.

170

ALÉM DA PRÁTICA: CONSTRUINDO/CONSTITUINDO SENTIDOS

Como já mencionado, a pesquisa que deu origem a este artigo é embasada de acordo com o defendido pelos Estudos Culturais, especificamente no que tange às questões identitárias. Dessa forma, valemo-nos do conceito³ de linguagem conforme a virada cultural/virada linguística.

Os Estudos Culturais tiveram como fundadores os teóricos Claude Lévi-Strauss e Roland Barthes, na França, e Raymond Williams e Richard Hoggart, no Reino Unido, que em 1964 deram origem ao Centro de Pesquisas de Pós-Graduação – Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham. (HALL, 1997) Stuart Hall é um dos mais importantes estudiosos nesse campo interdisciplinar de estudo cuja organização é dada em torno da cultura como conceito central. Os Estudos Culturais são constituídos de diferentes ideias, métodos e teorias que giram em torno de um eixo central: a preocupação com o uso da cultura pelo povo. Basicamente, a cultura é estudada como sendo espaço de luta entre diversas outras culturas vinculadas em diferentes níveis da

3 O grifo é para esclarecer que não se trata de um conceito único, fechado e correto. O intuito não é descartar ou julgar como errônea a forma como a linguagem é entendida anterior à virada linguística ou, ainda, afirmar que a concepção aqui abordada é a verdadeira. O entendimento é o de que a linguagem, a partir dessa revolução, tem sua noção ampliada sem que seja uma, pois não há uma verdade absoluta. A contribuição de Foucault (1970/1980) para a virada cultural esclarece essa questão: os Estudos Culturais não pretendem “[...] substituir um tipo de reducionismo (idealismo) por outro (materialismo), mas forçar-nos a repensar radicalmente a centralidade do cultural e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social. Este é o ponto de referência intelectual a partir do qual os Estudos Culturais se lançaram”. (HALL, 1997, p. 32) Não se trata de substituir uma verdade por outra, e sim analisar todas as verdades e, sobretudo, a produção da verdade.

sociedade. Além disso, têm uma raiz marxista, mas acrescentam ao Marxismo a necessidade de considerarem-se as dinâmicas culturais, entendidas como integrantes de todos os níveis socioeconômicos. De acordo com essa visão, o povo é visto como receptor, mas também como produtor da cultura, não sendo totalmente submisso à esfera econômica. A partir dos Estudos Culturais há uma concepção particular de cultura, vista como um fenômeno heterogêneo, ativo e intervencionista. A linguagem tem um papel importante nessa visão e, desse modo, está intimamente ligada à virada cultural.

Segundo Hall (1997, p. 27), a virada cultural “refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente”. A linguagem, anterior a essa visão, era entendida como um assunto de interesse apenas dos especialistas nessa área – linguistas e literatos – e, ainda, como subordinada e a serviço da realidade, em que os modelos pre-existiam a qualquer tipo de descrição. Ou seja, a linguagem entendida como um meio de comunicação entre os sujeitos que, além disso, servia para relatar e denominar os fatos, os objetos (realidade), que existiam no mundo. A partir da virada linguística, houve uma revolução em relação ao entendido como linguagem: percebe-se que a linguagem tem um caráter privilegiado em que estão presentes a construção de significado e a constituição dos fatos; caráter esse que não apenas relata os significados e/ou fatos.

Segundo Popkewitz (1994, p. 195), a partir da virada cultural

[...] a preocupação é com a forma como as categorias, distinções e diferenciações de sistemas de ideias posicionam as práticas e ações do sujeito. [...] A linguagem, entretanto, não se refere apenas a palavras e afirmações. As regras e padrões pelos quais a fala é construída são produzidos em instituições sociais, enquanto as práticas sociais moldam e modelam aquilo que é considerado verdadeiro e falso. Nos sistemas de linguagem estão embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção de mundo.

A partir da virada cultural, a linguagem tem sua compreensão ampliada, já que a maneira como vivemos e a razão daquilo que somos – nossas identidades – são compreendidos como práticas discursivas. (HALL, 1997) De acordo com Hall (1997), a formação das nossas identidades se dá culturalmente. Quer dizer: tal formação é uma escolha pessoal que, no entanto, é feita pela “mediação de aspectos objetivos presentes nas normas, nas instituições, nas atividades [...] nas ações e estruturas sociais contextualizadas em um determinado tempo e lugar”. (SANTOS, 2003, p. 2) Ainda segundo Hall (1997, p. 26-27),

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico.

De acordo com Silva (2000, p. 76), “identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas”. Para o autor, identidade e diferença fazem parte do mundo cultural e social, uma vez que são fabricadas pelos sujeitos nas relações culturais e sociais. Dessa maneira, já que a linguagem constitui as relações sociais e culturais, conforme visto anteriormente, identidade e diferença nada mais são do que o resultado de atos de linguagem e “de um processo de produção simbólica e discursiva”. (SILVA, 2000, p. 81)

Percebemos, portanto, que a linguagem constitui os sujeitos cujas identidades são assumidas por meio de atos linguísticos, como narrativas. Já as narrativas, conforme argumenta Silva (1995a, p. 204-205),

[...] constituem uma das práticas discursivas mais importantes [...]. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais [...]. Dessa forma, as narrativas não apenas nos ajudam a dar sentido ao mundo, a torná-lo inteligível, elas contribuem para constituí-lo e a nós.

172

Além disso, é importante ressaltar os significados do termo identidade: concordo com o apontado por Hall (2000), que o conceito de identidade é estratégico e posicional. Isso quer dizer que a concepção de identidade não é imutável;

as identidades não são nunca unificadas [...] elas são multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”. (HALL, 2000, p. 108)

Dessa forma, é possível dizer que os sujeitos estão em constante transformação de suas identidades as quais são (re)construídas por todo e qualquer discurso. Silva (2000, p. 97) corrobora com essa concepção ao mencionar que “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas”. Devemos considerar que a partir dos discursos proferidos em ambientes escolar e acadêmico – foco da pesquisa – estão sendo construídas as identidades de cada sujeito. Desse modo, atividades relacionadas à modalidade oral, além de desenvolver as competências comunicativa, lingüística e textual, propiciam, sobretudo, um espaço para os alunos se assumirem como sujeitos em determinado ambiente e momento específico.

CONSIDERAÇÕES

É inegável a importância que deve ser dada à modalidade oral da língua em virtude de suas especificidades, mas, na mesma medida, é necessário atentar para uma questão por vezes pouco discutida: para as identidades que são construídas e produzidas a partir desses discursos. Um dos propósitos da pesquisa aqui apresentada, mesmo que

em pequena medida, é deixar evidente os aspectos culturais envolvidos nas instâncias sociais para além do ensino da modalidade oral. Conforme argumenta Silva (1995b, p. 190), “é importante colocar no próprio centro do currículo uma visão que destaque o papel da linguagem e do discurso na produção de subjetividades particulares e identifique suas conexões com desejos e vontades de poder – de indivíduos e grupos particulares”. Dessa forma, sentidos identitários são produzidos a partir do pressuposto de que a sala de aula é, também, um espaço de construção das identidades. Concordo com o exposto por Hall (2011, p. 12-13, grifo do autor): “a identidade torna-se uma *celebração móvel*: formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. No caso desse estudo, durante as “Aulas de Oratória”, os alunos puderam aprimorar as especificidades do gênero oral formal, discutir aspectos sociais e pessoais de acordo com cada tema apresentado (após as apresentações, no momento de debate entre todos) e, além disso, constituir suas identidades manifestando suas escolhas e suas práticas de representação enquanto sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

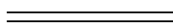
SANTOS, J. D. Resenha de A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 169-171, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2Isi8IL>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In: SILVA, T. T. (org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.* Petrópolis: Vozes, 1995b.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.

A OCORRÊNCIA DO ARTIGO DEFINIDO DIANTE DE ANTROPÔNIMOS: UM NOVO OLHAR NA “CORREÇÃO” DESTA VARIAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO BAIANO DE TUCANO



DÉBORA SANTANA MOREIRA – UESC

INTRODUÇÃO

A vivência diária nos faz deparar com a realidade da profissão docente e é nesse momento que surgem as primeiras indagações acerca do ofício. Além disso, há a percepção de que muitas respostas necessitam ser dadas e muitas competências ampliadas para que possamos lidar com as diversidades culturais, sociais e linguísticas dos alunos, com competência, segurança e responsabilidade.

De fato, ao vivenciar a prática e todas as situações por ela apresentadas, é que se percebe a distância entre a teoria da formação inicial e a realidade cotidiana, que exige do professor sensibilidade, desenvoltura, sabedoria, conhecimento e competências

múltiplas para solucionar problemas de todas as ordens, principalmente as relacionadas à aprendizagem dos alunos.

A escola é um espaço de convergência de culturas, interesses, conhecimentos, necessidades e experiências. Local em que o professor deve construir condições para responder com eficácia a toda essa heterogeneidade. Nesse contexto, compreende-se a necessidade das formações continuadas, pois, nem sempre os saberes do professor dão conta da complexidade que é a sala de aula.

As gramáticas normativas consideram o uso do artigo definido antes de antropônimos desnecessário e o relaciona ao coloquialismo, prescrição esta que se encontra em divergência com a realidade social, desde que é cada vez maior o número de falantes que fazem uso do artigo definido antes de nomes personativos, graças à influência de agentes propagadores, como TV e internet. Diante disso, buscamos fazer um levantamento do número de ocorrências do artigo antes de nomes próprios e dos fatores que os favorecem, já que percebemos que diferentemente dos municípios circunvizinhos, os falantes de Tucano, localizado na Região Sisaleira da Bahia, empregam o artigo definido nessas situações. Trata-se de uma variante linguística que não é frequente no falar das cidades da região nordeste da Bahia, o que torna esse uso variável um fato isolado em relação aos municípios próximos, provocando questionamentos e discussões no contexto escolar acerca desse uso.

As gramáticas tradicionais, de cunho normativo, não consideram as variações linguísticas a partir de processos sócio-histórico-culturais e, por isso, colaboram para o não reconhecimento de várias variantes linguísticas; inclusive, contribuem para a rejeição das falas de indivíduos que fazem uso do artigo definido diante de antropônimo, já que o considera dispensável na posição sintática anteriormente referida, ou seja, antes de nomes personativos.

Como professora de língua portuguesa e sabedora de que o ensino da língua ainda permanece vinculado às prescrições da gramática normativa, passei a inquietar-me no sentido de desejar verificar se os textos escritos pelos alunos tucanenses apresentavam a ocorrência dessa variante, considerando que o processo de escolarização, para este caso, não valoriza a transposição da expressão oral para a escrita. Discussões como essas geram conflitos e trazem como consequência para professores e alunos o questionamento entre usar ou não usar tal recurso.

Partimos do princípio de que, a depender do nível de letramento, os falantes costumam reproduzir traços da oralidade em suas produções escritas, conforme apontam diversos estudos como os de Hora e Henrique (2013), Marcuschi (2004), Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), dentre outros.

Os trabalhos desses autores (considerando o objeto de estudo de cada um) leva-nos a acreditar que a falta de atenção por parte de algumas unidades escolares – como as que eu tenho lecionado – com relação às discussões voltadas à diversidade e adequação linguística cooperam para que os alunos não percebam as diferenças entre as duas modalidades da língua (oral e escrita), levando-os a reproduzir marcas da língua oral para seus textos escritos.

A língua falada e a escrita não podem ser vistas somente a partir do código linguístico, como se este bastasse e fosse suficiente para todas as realizações sociocomunicativas do indivíduo. A produção discursiva necessita ser analisada em sua completude, considerando as práticas sociais desenvolvidas e os contextos interacionais, como enfatiza Marcuschi (2004, p. 15) ao dizer que:

Hoje, é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se pode observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita (o contraponto formal das duas práticas acima nomeadas) sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre estas últimas centrando-se exclusivamente no código. (MARCUSCHI, 2004, p. 15)

177

De acordo com o autor, tanto a escrita quanto a oralidade constituem-se como práticas sociais cotidianas, pertencentes aos mesmos contextos interacionais. Porém, o grau de monitoramento no ambiente de maior descontração é quase ou totalmente inexistente, ao passo que em ambientes mais formais deve haver maior atenção e cuidado.

Assim, o que determina o estilo linguístico a ser empregado em determinado evento são os tópicos das conversas, os interlocutores e o próprio ambiente. Portanto, os alunos necessitam ser orientados quanto a essas questões, pois, talvez, essa seja a principal causa para as marcas da oralidade estarem tão presentes na escrita. Raramente esses assuntos são abordados em salas de aula e o aluno não percebe o grau de formalidade e monitoramento linguístico que necessita dispensar a cada evento, seja oral ou escrito.

Com base nessas considerações sobre a relação entre a variação linguística (na fala e na escrita) e o ensino escolar (incluindo todas as disciplinas), passamos a vislumbrar a possibilidade de desenvolver alguns princípios norteadores para uma formação continuada direcionada aos professores de língua portuguesa, com o intuito de sensibilizá-lo para o fenômeno da variação linguística, mostrando-lhe que se trata de um fenômeno linguístico, cultural e social, e não simplesmente de um “erro gramatical”, como quer a gramática normativa.

SOCIOLINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

Desenvolver um ensino de língua a partir de análise e reflexão sobre as variações que permeiam os diversos contextos sociais seria uma das maiores contribuições das escolas para que seus discentes compreendam a diversidade como algo natural e presente em todas as línguas, já que todas elas são constituídas a partir das inter-relações dos indivíduos.

Desde décadas passadas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 29) já compreendiam a variação enquanto “elemento constitutivo das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá,

independentemente de qualquer ação normativa”. Porém, apesar das mais recentes concepções que envolvem as variações linguísticas, poucas vezes elas são disseminadas no ambiente escolar. É fato que os alunos precisam desenvolver uma variante de maior prestígio social para que possam viver e interagir com êxito nos mais diversos contextos sociais, sem correrem o risco de serem discriminados e/ou rejeitados. Porém, eles também precisam estar aptos, ou melhor, humanizados, para conviverem com pessoas portadoras de variantes menos aceitáveis socialmente, sem serem eles os autores do preconceito, da estigmatização e da rejeição, como propõem o Plano Nacional de Educação (PLANO NACIONAL..., 2014), o Plano Estadual de Educação (PLANO ESTADUAL..., 2016) e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BASE..., 2017)

O professor que lida, cotidianamente, com alunos na faixa etária dos dez aos 16 anos, como esta pesquisadora, certamente já deve ter percebido o quanto esses alunos são críticos e o quanto aqueles falantes de variantes menos prestigiadas são discriminados pelos próprios colegas de sala de aula. É em momentos como esses que o professor e a sociolinguística são peças fundamentais para o combate ao preconceito, para a maior compreensão de língua e para o desenvolvimento de atitudes positivas acerca da variação linguística. Porém, nem sempre o professor está preparado para desvincular-se de seus conteúdos programáticos e desenvolver um trabalho voltado ao ensino real de língua a partir de situações práticas, aproveitando as oportunidades surgidas no próprio ambiente de sala de aula.

Bortoni-Ricardo (2004), observando os posicionamentos dos professores, discorre sobre quatro atitudes desses profissionais em relação às variantes linguísticas, que são:

- o professor identifica “erros” na leitura, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação, tratando-os da mesma forma;
- o professor não percebe uso de regras não padrão, por não estar atento ou por elas fazerem parte do seu repertório;
- o professor percebe uso de regras não padrão, mas não intervém para não constranger o aluno;
- o professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

Percebe-se aí quatro posturas diferentes, comumente realizadas pelos professores. A primeira é muito voltada ao ensino normativo, no qual a tendência é corrigir os erros da língua, não se importando com as condições sociolinguísticas dos alunos. Importa que em casos como esses, o docente encontre-se atento aos motivos e causas daquelas realizações. Na grande maioria das vezes, o aluno possui antecedentes rurais ou rururais,¹ desenvolve um estilo linguístico semelhante ao do seu grupo social e

1 Características de falantes que embora vivam na zona urbana há algum tempo, preservam algumas variantes linguísticas de suas primeiras redes sociais, de antecedentes rurais, e intercalam em seus discursos as duas variantes.

simplesmente reproduz na sala de aula esses registros, que não se constituem “erros” e sim variantes.

No segundo caso temos uma situação na qual algumas regras não padrão passam despercebidas pelo professor devido ao fato de fazerem parte do repertório linguístico de diversos grupos sociais, inclusive do próprio docente. Essas variantes, segundo Bortoni-Ricardo, às vezes, tornam-se invisíveis pelo fato de não estarem associadas ao negativismo linguístico. São aquelas que a própria Bortoni-Ricardo denomina de variantes de traços graduais, ou que são explicadas pelo próprio sistema e processo evolutivo da língua.

O terceiro e quarto casos são posturas adequadas de um professor atento aos antecedentes culturais de seus alunos. Muitas vezes, é melhor esperar pelo momento mais adequado e oportuno do que “[...] usar a incidência do erro do educando para humilhá-lo”. (BORTONI-RICARDO, 2004)

179

É fundamental que o professor esteja atento para identificar aquelas variantes que também fazem parte do seu repertório linguístico nos momentos de maior descontração e informalidade; pois, todo falante competente linguística e comunicativamente varia sua linguagem, adequando-a aos diversos contextos interacionais. Por assim ser, muitas vezes, algumas regras do português exigirão maior atenção, pois poderão passar despercebidas. Dessa forma, o professor deverá atentar-se para duas questões cruciais: o reconhecimento da variante não-padrão e a conscientização dos efeitos provocados pelo seu uso. Cientes dessas duas atitudes, cabe a ele compreender, analisar e avaliar o momento mais adequado para intervir. Esperar pelo momento mais oportuno evitará constrangimentos que poderão originar inseguranças, medo de se comunicar e se expressar. Silenciamentos dos alunos muitas vezes são mal interpretados pelos professores, compreendidos por estes como desinteresse e aversão ao seu trabalho e à sua disciplina.

É imprescindível que o professor desenvolva suas ações reflexivas, pois o ato de refletir é uma competência extremamente importante para esses profissionais, fazendo-os compreender determinadas atitudes, tanto suas quanto de seus alunos. O professor reflexivo torna-se um profissional mais sensível e mais seguro de suas ações e práticas e poderá desenvolver com êxito um ensino de língua voltado ao desenvolvimento do uso da linguagem, oral e escrita, possibilitando que seus alunos transitem com eficiência nos mais diversos contextos interativos.

São esses os pressupostos da sociolinguística para o ensino escolar, um ensino que reconhece a diversidade, a compreende e a valida conforme os interlocutores, o tópico da conversação e o contexto de interação. Os PCN já corroboravam com essa ideia, ao dizer:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às

diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31)

Diante dessa necessidade educacional e social, sugerimos que o texto se torne o ponto de partida, em todas as circunstâncias, para se desenvolver um ensino de língua coerente com os pressupostos sociolinguísticos, pois ele é a reprodução real das atividades comunicativas. Cada gênero textual apresenta características próprias, que são representações das mais diversas situações e finalidades, orais e escritas, que se dão por meio do uso da língua.

180

Para Mollica (2003 apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 153), muitos fatores variáveis como: as cadeias tópicas, o *status* informacional do referente e a presença de pausas em intervalos sintagmáticos com reflexos na pontuação são mais evidentes quando contextualizados e visualizados no texto, no discurso. São elementos que analisados em sentenças curtas, menores, não possibilitam a compreensão exata e, conseqüentemente, não proporcionam o desenvolvimento de competências discursivas.

A linguagem é um fenômeno de grande complexidade, tanto na elaboração do discurso quanto na interpretação. Exige-se alto grau de desenvoltura, que vai desde a seleção do gênero mais adequado à função comunicativa e a elaboração discursiva dele, até a escolha lexical, estruturas sintáticas, decisão sobre a sequência mais conveniente, dentre outras. O processo ensino-aprendizagem desenvolvido a partir de análises de sentenças descontextualizadas, classificações e nomeações de termos, não promove o desenvolvimento linguístico do aluno e por isso, temos o baixo desempenho dos educandos apontados pelas pesquisas nacionais.

UM ESTUDO DO FALAR DA CIDADE BAIANA DE TUCANO

Para que os estudos sociolinguísticos obtenham o êxito desejado, torna-se necessária a percepção clara da língua em uso em uma comunidade, considerando ainda os contextos sociocomunicativos que cercam o objeto de investigação, nesse caso, o uso variável do artigo definido antes de antropônimos.

Diante disso, nos apoiamos nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística laboviana (2008); dentre esses, a heterogeneidade linguística e a quantificação dos dados, com o objetivo de, por meio da análise das características linguísticas da comunidade tucanense, compreender os fenômenos variacionais ali presentes.

As diversas propostas voltadas ao ensino de língua materna desenvolvidas na atualidade foram traçadas tomando por base as orientações da sociolinguística em suas várias ramificações, inclusive a variacionista, a qual se encontra calcada na análise dos usos variáveis, condicionados por fatores linguísticos e extralinguísticos. Diante disso,

e apoiada na teoria da variação linguística, buscamos investigar se o uso do artigo definido diante de antropônimos, presente na fala dos tucanenses, também ocorre na escrita daqueles estudantes, verificando quais fatores (linguísticos e extralinguísticos) contribuem para essa realização.

O fator quantitativo foi essencial para a pesquisa, pois possibilitou caracterizar e não comprovar a interferência da escolarização na manutenção do fenômeno investigado. Por outro lado, a metodologia qualitativa, que segundo Godoy (1995, p. 62), “não deixa de ser, também, uma pesquisa descritiva”, foi de extrema importância, pois, foi por meio dela que pudemos descrever e analisar alguns fatores linguísticos e extralinguísticos desencadeadores do fenômeno (objeto de investigação da pesquisa) no município de Tucano. Conforme Gil (2002, p. 42), “são incluídas neste grupo, as pesquisas que tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

181

Já que um dos objetivos da pesquisa foi, justamente, identificar o posicionamento (atitude) dos alunos quanto à manutenção ou não do artigo definido diante de antropônimo nas produções escritas, considera-se que essas duas metodologias aliadas foram as melhores estratégias para se alcançar um resultado confiável e satisfatório.

Conforme sendo, determinou-se, previamente, a seleção de 40 textos, divididos em dois níveis de escolaridade (20 de alunos do 5º ano do ensino fundamental I e 20 de alunos do 9º ano do ensino fundamental II, sendo 10 de cada gênero (feminino e masculino).

O processo de análise ocorreu da seguinte forma:

- a) seleção dos documentos;
- b) leitura flutuante ou pré-análise, com anotações iniciais;
- c) análise dos dados, adotando nesta fase procedimentos de codificação, classificação e categorização.

A contagem dos dados deu-se de forma manual e tem correspondência com o estudo por ser uma estratégia utilizada na análise de dados de uma amostra pequena, centrada na observação de apenas cinco fatores (três linguísticos e dois extralinguísticos).

Análise por grupos de fatores

Os grupos de fatores são os elementos que influenciam o uso variável de determinado fenômeno. Assim, os empregos das variantes não ocorrem aleatoriamente, conforme constatou Labov (2008), mas sempre motivados por esses grupos de fatores que podem ser de natureza linguística ou extralinguística.

Diante disso, a variável dependente do estudo foi constituída por duas variantes: a presença e a ausência de artigo definido diante de antropônimo. No que tange às variáveis independentes, apresentaremos aqui apenas os dois grupos de fatores de natureza extralinguística: gênero e escolaridade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que esta etapa fosse satisfatória, buscou-se fazer o levantamento quantitativo das ocorrências do artigo definido diante de antropônimo nos textos coletados organizando-os em tabela.

A variável dependente utilizada como princípio foi a presença ou a ausência do artigo definido diante de antropônimo, conforme já esclarecido anteriormente. Assim, os dados dispuseram-se de acordo com a Tabela 1:

TABELA 1: CÔMPUTO GERAL DA VARIÁVEL DEPENDENTE

Presença do artigo definido		Ausência do artigo definido	
Ocorrências 128	% 79,5	Ausências 33	% 20,5

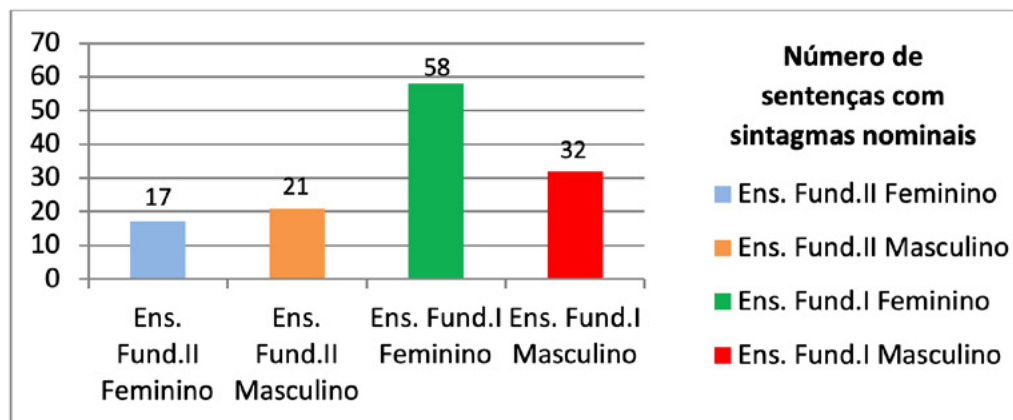
182

Fonte: elaboração própria.

De acordo com a Tabela 1, verificamos que o número de ocorrências do artigo definido diante de antropônimo nas produções textuais foi bastante significativo com relação às ausências, embora já aponte algumas interferências do processo de escolarização, já que identificamos algumas sentenças sem a ocorrência do artigo definido antes de nomes personativos, o que aponta para um possível processo de mudança, porém, não em pequeno prazo, haja vista que todo processo de mudança requer determinado período.

Um elemento importante que também pudemos constatar é que a hipótese inicial de que o processo evolutivo da escolarização estaria interferindo na não realização do artigo definido em textos escritos pelos alunos tucanenses se confirmou nesse estudo, já que o fenômeno, apesar de continuar a se fazer presente na escrita dos alunos do ensino fundamental II, apresenta uma redução considerável em relação aos alunos do ensino fundamental I, conforme apontam os dados do Gráfico 1.

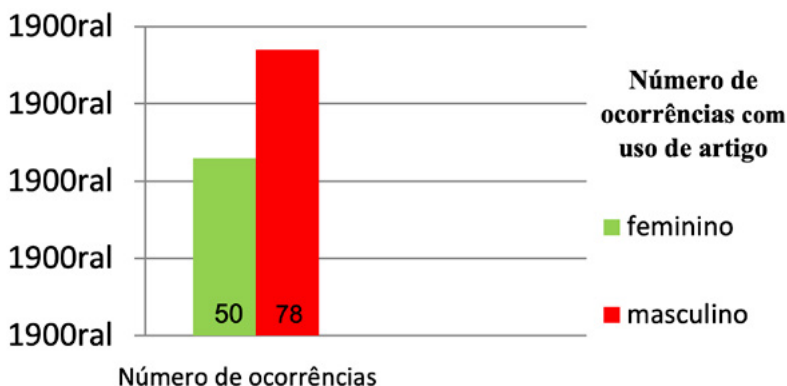
GRÁFICO 1: OCORRÊNCIAS DO ARTIGO DEFINIDO



Fonte: elaboração própria.

Com o objetivo de verificar se o fator gênero é um elemento significativo para a não ocorrência do artigo definido antes de nomes próprios, computamos o total geral de ocorrências do gênero feminino e o total geral do gênero masculino, conforme Gráfico 2:

GRÁFICO 2: TOTAL DE OCORRÊNCIAS POR SEXO



183

Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 2 nos fornece uma ideia mais concreta de que mesmo em situações mais monitoradas, como é o caso de produções textuais escolares, os alunos tendem a utilizar o artigo definido antes de nomes pessoais em textos escritos. E, confirmando o que apontam vários estudos sociolinguísticos variacionistas, as alunas do sexo feminino apresentam maior preocupação com a norma padrão, utilizando menos artigos antes de nomes pessoais que os alunos do sexo masculino. Esses dados nos fazem acreditar que o processo de escolarização, embora de forma sutil, está exercendo certa influência, principalmente nas alunas do sexo feminino, pois fica evidente que as meninas buscam evitar o uso do artigo em textos escritos mais que os meninos.

PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM CURSO FORMATIVO

Ao pensar em uma formação de professores é necessário, primeiramente, concentrar-se nas análises dos materiais que serão propostos e na própria pedagogia de ensino, bem como na revisão e adequação dos currículos escolares, como propõe a BNCC respeitando sempre as características socioculturais dos estudantes. Dessa forma, apoiar-se nos pressupostos sociolinguísticos é de extrema relevância, já que a língua comporta vários subsistemas e um mesmo indivíduo deve estar apto a interagir nesses diversos subsistemas sociais para que não venha a sofrer preconceitos e exclusões sociais.

A formação continuada é necessária à vida de qualquer profissional e não é diferente quando se trata do professor. É por meio dela que práticas, reflexões, análises de propostas e competências se estabelecem, se reconstróem e se ajustam a fim de se adaptar às necessidades sociais e contextuais.

Conduzir os docentes a se aprofundarem e adotarem uma metodologia de ensino voltada à compreensão e validação das diversas “línguas nacionais” certamente será uma forma de contribuir com o ensino de língua nas escolas e, conseqüentemente, favorecer a participação eficiente dos alunos nos mais variados contextos sócio discursivos.

É necessário que se desenvolva em sala de aula um ensino a partir do uso real, vivenciado no dia-a-dia, contextualizado e atento às necessidades dos alunos. Práticas que nem sempre ocorrem, conforme apontam vários pesquisadores como Geraldí (1999), Marcuschi (2005), Bortoni-Ricardo (2005) e Mollica (2009), dentre outros; os quais tecem diversas críticas à falha e à distância existente entre as pesquisas acadêmicas e as escolas e, mais ainda, entre o conhecimento teórico e a prática.

184

Foi a partir dessa percepção que a sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, há pouco mais de dez anos, passou a concentrar seus trabalhos ao que ela própria denominou de sociolinguística educacional, teoria voltada para as formas de ensinar língua portuguesa nas escolas, a partir da transformação das várias pesquisas realizadas “nos grandes centros de pesquisas, em instrumentais pedagógicos capazes de interferir nas práticas de educação linguística, ou seja, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas”. (BAGNO, 2004, p. 7)

Desse modo, a proposta de desenvolvimento de um curso de formação continuada surge da necessidade de aproximar os docentes da educação básica das teorias da sociolinguística educacional e da pedagogia culturalmente sensível, buscando desmistificar a noção de “erro” tão arraigada nas concepções dos professores quando se trata das variações linguísticas. Os preceitos teóricos aliados às práticas de sala de aula proporcionarão aos educadores conhecimentos teóricos e práticos, a fim de que haja um repensar de suas práticas pedagógicas, as quais deverão priorizar o que realmente é significativo e necessário para que o aluno desenvolva seu repertório linguístico e sua capacidade comunicativa para tornar-se falante e escritor habilidoso e capaz de interagir nos mais diversos contextos, como propõe a BNCC.

De modo geral, os cursos de formação continuada têm buscado se distanciar das velhas tendências voltadas ao desenvolvimento de técnicas e metodologias de ensino, mas ainda permanecem centrados em conteúdos teóricos e bastante distanciados das práticas e do cotidiano de sala de aula. Por esse motivo, propomos uma formação continuada cujos conteúdos deverão ser as necessidades, diversidades, dificuldades, problemas e acertos vivenciados no dia-a-dia escolar, principalmente quando se trata da diversidade linguística presente naquele contexto. Para isso, traçamos cinco princípios que o formador deverá levar em consideração no momento da articulação e desenvolvimento do curso. São eles:

- a) Promover uma reflexão acerca do papel social do professor

Conforme estamos propondo, o curso de formação docente necessita partir do princípio de que o professor precisa ser mais bem compreendido, respeitado e valorizado a fim de que sua autoestima seja elevada.

É necessário promover momentos em que o professor possa refletir e reconhecer o valor e a importância de sua profissão para que a partir daí desenvolva o desejo de mudança, tanto pessoal quanto profissional. Pessoal no sentido de perceber que parte da responsabilidade do ensino em ir de encontro às propostas oficiais e às necessidades sociais emana de si mesmo e de suas práticas desvinculadas dos interesses dos alunos, das exigências sociais, enfim, do desprendimento com a realidade linguística do país; e social no sentido de não sensibilizar-se com a realidade vivenciada por grande parte da população brasileira, que é oprimida e massacrada pelos detentores do poder, nos mais diversos contextos interacionais, inclusive na própria escola, que ao não reconhecer a língua do seu aluno (aquela vivenciada em seus domínios sociais) como válida, promove a tão disseminada insegurança linguística, princípio para várias outras inseguranças e incapacidades da vida, já que é do conhecimento da maioria da população que parte dos brasileiros encontra-se à margem da sociedade, impossibilitada de exercer plenamente seus direitos sociais devido à falta de capacidade de compreender, interagir e participar de forma crítica e ativa, endossando a desigualdade do país.

Conforme sendo, promover nos docentes a importância de seus papéis sociais, como propagadores de mudanças sociais, é de extrema relevância no primeiro momento da formação continuada. É importante que o docente avalie o que realmente é relevante e do interesse de seus alunos.

b) Compreender que o ensino de língua materna deve atentar-se para as características linguísticas e sociais dos alunos

Todo professor necessita compreender que não se pode desenvolver uma prática de ensino de língua materna sem voltar sua atenção às características linguísticas e sociais de seus alunos. O professor deve ser um investigador da linguagem, procurando identificar as variáveis que circundam suas salas de aula, para que estas sirvam de materiais de ensino.

O estudo da língua necessita ser contextualizado, real e significativo; para isso, deve ocorrer a partir de reflexões e análises práticas da/com a língua. Entretanto, o curso de formação de professor deve acontecer de forma que conduza esses profissionais a valorizarem o ensino intercultural, pois assim eles estarão aptos a promover o reconhecimento das diversas variantes, de maneira respeitosa, sem valorizar uma em detrimento de outra.

O importante é que os professores compreendam que a língua não é estática, e por assim ser, modifica-se, adequa-se, a fim de desempenhar eficientemente suas funções comunicativas.

c) Questionar a homogeneidade linguística

É função da escola questionar a ideia de homogeneidade linguística que classifica os usuários das diversas variedades divergentes do “padrão” como indivíduos inferiores e incapazes de alcançar algum lugar no mundo. Mais uma vez ratificamos que o professor deve atentar-se para o ensino culturalmente sensível, pois o que importa é que o docente veja o outro como um ser social, possuidor de culturas e línguas diferentes. O professor precisa respeitar as diferenças, compreendê-las e aprender com as divergências. No ensino pedagogicamente sensível não cabe a dicotomia professor (que ensina)-aluno (que aprende). Ambos estão na escola para ensinar e aprender com o outro, a língua do outro.

Conscientizar o aluno sobre os efeitos que uma ou outra variante pode provocar é de suma relevância, pois vai despertando no estudante a necessidade de se automonitorar nos eventos que assim o exigir. É importante que o professor deixe claro para o discente que sua forma de falar não é um “erro” como por muito se classificou. É uma forma diferente de dizer, usada para os momentos de maior descontração, em locais íntimos e com pessoas próximas. Porém, existem alguns momentos que é exigido do falante uma linguagem mais cuidada e planejada, próxima da língua escrita. Uma linguagem usada para mostrar-se competente e não ser vítima de discriminação e preconceito.

d) Identificar as variáveis linguísticas presentes no ambiente escolar

É fundamental que o professor saiba proporcionar, em sala de aula, momentos em que os alunos possam analisar as falas de indivíduos com variantes linguísticas divergentes das suas, comparando, avaliando e identificando os fatores causadores das diferenças (regionais, sociais, fonológicos etc.). Atitudes como essas promoverão momentos de reflexões, discussões, questionamentos e, no final, o respeito e a validação das diversas variantes que permeiam o ambiente escolar e o meio social, favorecendo, também a compreensão de que a língua não é estática e, por assim ser, renova-se e modifica-se de acordo com as circunstâncias comunicativas.

Quando o professor buscar se familiarizar e reconhecer as variantes linguísticas de seus alunos, ele terá mais consciência do trabalho que necessitará desenvolver junto ao seu grupo, priorizando aquelas mais estigmatizadas socialmente em detrimento daquelas (de traços graduais)² que não possuem uma carga tão grande de preconceito e negatividade social.

e) Tomar o “erro” linguístico como exemplo de variantes, não como deficiência

A escola ainda tem sido uma das maiores insemadoras do preconceito e da rejeição social, principalmente quando se trata do uso da língua. Por muito, essas

2 Variantes utilizadas por falantes de diversos grupos sociais, independente de classes sociais. Cf. Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

instituições se voltaram para o combate à língua “errada” da grande maioria da população brasileira, com menor poder aquisitivo, com menos acesso à cultura, à educação e a todos os demais bens simbólicos oferecidos socialmente.

A escola precisa atentar-se para a diversidade sociocultural. A sociedade brasileira, assim como várias outras, sofreu influências de diversos povos e ainda sofre um grande processo migratório, que certamente influenciou e vem influenciando na cultura e na linguagem de seus falantes, modificando suas formas de falar nos mais diversos aspectos: semânticos, sintáticos, estilísticos e morfológicos.

Compreender a influência exercida por meio do contato e miscigenação de povos e culturas é um trabalho que necessita ser estabelecido com mais afinco nas escolas e salas de aula, a fim de desmistificar aquela velha concepção de “erro” fortemente impregnada no contexto social e escolar, a qual foi estabelecida para toda variante que se diverge da variante padrão, caracterizando os indivíduos usuários daquelas variantes como deficientes, linguisticamente falando.

187

É imprescindível que o curso de formação proporcione aos docentes momentos de análises e reflexões sobre a diversidade linguística e seus fatores de desencadeamento, compreendendo como válidas todas as formas de expressões, advindas dos mais diversos fatores; porém, sem perder de foco a necessidade do favorecimento da variante padrão, necessária para que seus alunos possam transitar, com magnitude, nos mais diversos contextos interacionais.

Enfim, o trabalho do professor em sala de aula deve pautar-se em ajudar o aluno a adquirir a modalidade de uso da língua que lhe escapa ao domínio e que lhe fará capaz de interagir linguística, social e politicamente nos mais diversos contextos sociais. Essa atitude apenas ocorrerá se professor e aluno reconhecerem e validarem a diversidade de dialetos que constitui a língua brasileira falada e em uso no país, negando atitudes preconceituosas e excludentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade que nos encontramos, não há mais espaço para que as escolas continuem a aplicar um ensino de língua materna baseado especificamente na tradição, enfatizando a hegemonia linguística e a análise gramatical restrita a classificação e nomenclatura de termos. Um ensino voltado exclusivamente à análise das normas gramaticais referenciadas nos autores clássicos da literatura em vez de uma língua real, atual, realizada no dia a dia, seja em eventos de oralidade ou de escrita.

Sabe-se que o apego à tradição gramatical se dá devido a alguns fatores históricos, como antigas legislações; reprodução de práticas vividas; falhas na formação; medo do novo e exigência social; inclusive de pais, dirigentes escolares, próprios alunos e até mesmo colegas de profissão mais voltados ao tradicionalismo. Porém, o que a escola necessita promover nos discentes é a capacidade de serem pessoas ativas, atuantes, capazes de ler e redigir textos jornalísticos, científicos, oficiais, empresariais, literários,

enfim, eficientes e aptos a exercerem plenamente seus papéis de cidadãos com dignidade. A função primordial da escola é ampliar a competência comunicativa do aluno, a fim de que a sociedade não os condene ao fracasso e à perversa exclusão social.

As questões relacionadas ao social, às variações e mudanças da língua, aos graus de monitoração, aos estilos linguísticos são temáticas que, devido ao próprio sistema educacional, não são levadas em consideração pelas unidades de ensino. É nesse sentido que a reflexão do docente deve concentrar-se, a fim de que, reavaliando os seus conceitos, revisitem suas práticas e seus objetivos.

A língua como ato de comunicação classifica, julga, constitui a identidade individual e até mesmo de uma comunidade. Assim, o que se propõe aos professores da educação básica é que examinem as práticas linguísticas nas quais seus alunos estão inseridos e os efeitos aos quais eles estão expostos. Essa forma é determinante para a seleção dos planejamentos e planos de trabalhos a serem desenvolvidos em suas salas de aula.

188

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. Apresentação. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. x-y.
- BASE Nacional Comum Curricular. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 26 jun. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2M2LqZM>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr. 1995. Disponível em: <https://bit.ly/2BNo5nl>. Acesso em: 22 ago. 2014.
- HORA, D.; HENRIQUE, P. F. L. Da fala à escrita: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 108-121, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2V8CjXb>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues de Oliveira Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOLLICA, M. C. (org.). *Linguagem para formação de letras, educação e fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

PLANO ESTADUAL de Educação. *Secretaria da Educação do Estado da Bahia*, Salvador, 22 mar. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2YO2jJv>. Acesso em: 13 mar. 2019.

PLANO NACIONAL de Educação – Lei nº 13.005/2014. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2QeZBto>. Acesso em: 13 mar. 2019.

REALIZAÇÕES FONÉTICAS DAS CONSOANTES /T/ E /D/ EM APRENDENTES BAIANOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

ITAMARAY NASCIMENTO E ALINE SILVA GOMES – UNEB

INTRODUÇÃO

Com base nos pressupostos da sociolinguística variacionista, temos como finalidade, neste trabalho, apresentar parte dos achados da pesquisa na qual se avaliam os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos para as diferentes realizações fonéticas das consoantes dentais /t/ e /d/ da língua espanhola, na produção oral de aprendentes brasileiros de variedade baiana. O objetivo geral é analisar as realizações fonéticas dos fonemas dentais /t/ e /d/ na produção oral dos estudantes de espanhol como língua estrangeira (ELE) nascidos e residentes no estado da Bahia. Os objetivos específicos são: i) analisar as manifestações fonéticas das consoantes dentais /t/ e /d/ em diferentes contextos fonológicos; ii) identificar diferenças na realização dos fonemas /t/ e /d/ conforme o nível de aprendizagem da língua espanhola; e iii) relacionar a escolha das variantes ao estilo de fala empregado.

Entre as dificuldades fonéticas observadas durante o processo de aprendizagem de espanhol em aprendentes brasileiros está a produção articulatória das consoantes dentais /t/ e /d/. Em outras palavras, a realização desses segmentos é muitas vezes um

desafio, tanto para os estudantes que estão começando o estudo da língua quanto para aqueles que fazem parte de grupos de níveis mais avançados. A partir dessa apreensão, a pergunta que norteia o estudo proposto é: como se dá a interferência da língua materna, ou seja, do português brasileiro (PB) (variedade baiana) na realização dos fonemas dentais da língua espanhola?

Durante a aprendizagem de ELE, os estudantes brasileiros tendem a produzir as consoantes /t/ e /d/ como sons palatais. De acordo com as tendências já registradas na literatura sobre o tema, esse fenômeno pode dar-se devido à interferência da língua materna (L1) na aprendizagem da língua-alvo. Diferentes autores como, Hoyos-Andrade (1994) e Masip (2010) tratam sobre estas tendências.

Neste estudo temos como hipótese que, devido ao fenômeno de palatalização dos fonemas /t/ e /d/ na língua portuguesa de variedade baiana e aos níveis diferentes de conhecimento da língua espanhola, a articulação dessas consoantes pelos aprendentes baianos deve refletir diferentes realizações fonéticas, resultantes de condicionamentos linguísticos (estruturais) e extralinguísticos (nível de aprendizagem de espanhol e estilo de fala empregado).

Este artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, discorremos acerca dos fonemas oclusivos /t/ e /d/ das línguas portuguesa e espanhola e suas realizações fonéticas. Na segunda, versamos sobre as dificuldades que os estudantes brasileiros de ELE enfrentam ao pronunciá-los durante a aprendizagem de espanhol. Na terceira, tratamos dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa e descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na coleta e análise de dados. Na quarta seção, analisamos os resultados encontrados inicialmente. Por último, nas considerações finais, afirmamos a necessidade de surgimento de outras pesquisas, considerando diferentes abordagens sobre o tema.

OS FONEMAS OCLUSIVOS DENTAIS /T/ E /D/: CONTRASTE ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O ESPANHOL

De acordo com o Alfabeto Fonético Internacional (AFI), os fonemas /t/ e /d/ são classificados como consoantes oclusivas. Para Callou e Leite (2009, p. 23), “as consoantes são vibrações aperiódicas ou ruídos ocasionados pela obstrução total ou parcial da corrente de ar devido à ação de dois articuladores”. No PB, os fonemas /t/ e /d/ são caracterizados como oclusivos dentais (ou alveolares), uma vez que em suas realizações ocorre total obstrução da corrente de ar proveniente dos pulmões e a lâmina da língua toca os alvéolos. Esses fonemas se distinguem apenas pelo papel que as cordas vocais exercem na sua produção: o primeiro classifica-se como surdo (ou desvozeado), pois as cordas vocais não vibram; o segundo é sonoro (ou vozeado), já que ocorre vibração das cordas vocais.

Os fonemas oclusivos dentais /t/ e /d/ do PB podem ser produzidos foneticamente como africados [tʃ], [dʒ], quando aparecem seguidos da vogal /i/. Por exemplo: o /t/ se

realiza como [tʃ] e o /d/, como [dʒ]. Essa alternância de realização corresponde a um fenômeno presente no PB conhecido como palatalização. Segundo Bisol (2005), a palatalização é resultado de um processo assimilatório que ocorre nas consoantes /t/ e /d/ sob a influência da vogal /i/; ele é característico pela total obstrução de ar, gerando a fricção dos órgãos articulatórios que se dá com a saída de corrente de ar na parte central, originando, assim, os alofones africados alveolopalatais [tʃ] e [dʒ]. Bisol e Hora (1993), em estudo anterior, mencionam que esse fenômeno pode ser observado em diferentes regiões do Brasil e identificam os falares gaúchos e baianos, por exemplo. Cristóforo-Silva et al. (2012), em seus estudos, explicam que o fenômeno de palatalização diferencia o PB do português da Europa, da África e da Ásia. Os autores ainda apontam que indícios sugerem esse fenômeno como um processo recente e crescente no PB, identificado provavelmente na década de 1950.

192

Na língua espanhola, os fonemas /t/ e /d/ apresentam realizações fonéticas diferentes do PB. Em termos fonológicos, cada fonema possui apenas uma realização padrão – oclusiva dental alveolar –, que pode ser surda ou sonora, a depender da ação das cordas vocais. Navarro Tomás (1985), em seu manual, trata das consoantes em estudo. O autor explica que o fonema /t/ na posição implosiva – como nas palavras *ritmo* (ritmo) e *etnologia* (etnologia) – apresenta apenas som de oclusiva surda, quando o falante realiza a pronúncia forte. Porém, na fala normal, apresenta-se como uma /t/ sonora e fricativa (p. ex., [ˈriðmo] e [eðoloˈxia]). Com relação ao fonema /d/, o autor esclarece que quando este se apresenta como fricativa, comumente se realiza de forma ensurdecida, ou seja, não é completamente sonoro, tampouco plenamente surdo. Casos como as palavras *adjetivo* (adjetivo) e *admirable* (admirável) se realizam como [aðxeˈtiβo] e [aømiˈraβle], respectivamente, em que -ad se pronuncia como – [aø]. Segundo Navarro Tomás (1985), esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, em regiões espanholas como Salamanca e Madrid. Ainda conforme o autor, o fonema /d/ – quando forma participípios ou terminações em -ado, como *cantado* (cantado) e *abogado* (advogado) – tende a ter sua pronúncia enfraquecida ou até resultar no seu desaparecimento. Esse relaxamento é muito presente na fala mais familiar e rápida.

Mais adiante, Quilis (1998) também apresenta suas contribuições para explicar as consoantes em estudo. Segundo o autor, em termos fonéticos, os fonemas /t/ e /d/ da língua espanhola possuem diferentes realizações alofônicas, que irão variar de acordo com os contextos em que se encontram. Eles são produzidos como oclusivos dentais (ou linguodentais) quando se encontram em posição pré-nuclear ou também no início de sílaba; no caso da consoante /d/, esta apresenta dois alofones: um oclusivo [d], como nas palavras *conde* (conde) e *diciembre* (dezembro) e um fricativo [ð], como nos vocábulos *orden* (ordem) e *adjetivo* (adjetivo). Nos demais contextos, têm-se o alofone fricativo [ð], como na palavra *madre* [ˈmaðre] > (mãe). Diferentemente do que acontece na posição pré-nuclear, esses fonemas apresentam outro tipo de comportamento quando aparecem em posição pós-nuclear ou final de sílaba: eles se neutralizam, perdendo os traços de função distintivas entre dois fonemas, dando origem ao arquifonema /D/. Sobre esse aspecto, Quilis (1998, p. 51, tradução nossa) explica que:

a ausência de oposições e a perda da tensão articulatória dessas consoantes em posição implosiva faz com que as realizações desses arquifonemas sejam muito variadas: dependem tanto dos hábitos ou da ênfase do falante quanto da norma regional: pode dar-se desde a manutenção como oclusiva surda ou sonora até o apagamento.¹

Dessa forma, segundo o autor supramencionado, a pronúncia desses arquifonemas vai variar de acordo com a intensidade de produção articulatória do falante.

Em suma, no sistema linguístico do espanhol não há a presença dos sons africados [tʃ] e [dʒ] como alofones dos fonemas oclusivos /t/ e /d/, como acontece no PB. No entanto, na língua espanhola, o som fricativo dental sonoro está presente, mas corresponde a um fonema /tʃ/, que equivale, na ortografia, ao dígrafo “ch”. Em seguida, discorreremos sobre a produção desses consoantes em espanhol por aprendentes brasileiros.

193

DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DOS FONEMAS /T/ E /D/ POR APRENDENTES BRASILEIROS DE ELE

Conforme mencionamos anteriormente, os fonemas oclusivos dentais no PB apresentam diferentes possibilidades de realizações quando comparados às possibilidades em língua espanhola. Por sua vez, esta língua também abrange diferentes produções fonéticas conforme o contexto em que se apresentam. Essa realidade, muitas vezes, proporciona ao estudante brasileiro de ELE dificuldades de pronúncia com relação a essas consoantes. Autores como Andrade Neta (1994), Masip (2010) e Sandes (2010) afirmam que os aprendentes brasileiros de ELE sentem dificuldades de pronunciar os fonemas oclusivos como não palatais. No que diz respeito ao fonema /t/, a não distinção na produção fonética deste segmento se manifesta pela presença de sons palatalizados, característicos de sua língua materna.

A palatalização das consoantes /t/ e /d/ implica, ainda, produção de outros fenômenos, conforme explica Sandes (2010). Em seu trabalho, a autora esclarece que o estudante brasileiro palataliza, por exemplo, uma palavra como antes, o que gera a nasalização e a mudança de timbre de [t] em [tʃ]. Isso sugere que a palatalização contribui para o aparecimento do fenômeno de redução da vogal “e” para “i”, principalmente quando esses fonemas oclusivos se apresentam na posição final de sílaba. Além do fenômeno descrito acima, a palatalização permite outra ocorrência: a introdução da vogal “i” posterior às consoantes /t/ e /d/, no final de sílaba ou palavra (p. ex., advertir e ritmo), que ao serem palatalizadas se configuram da seguinte forma: [adʒβer'tir] e ['ritʃmo].

1 No original: “La ausencia de oposiciones y la pérdida de tensión articulatoria de estas consonantes en posición implosiva dan lugar a que las realizaciones de estos archifonemas sean muy variadas: dependen tanto de los hábitos o del énfasis del hablante, como de la norma regional: puede darse desde el mantenimiento como oclusiva surda o sonora hasta su desaparición”. (QUILIS, 1998, p. 51)

Em um estudo anterior, Andrade Neta (1994) menciona que a realização das consoantes /t/ e /d/ como dentais surda e sonora, respectivamente, representa uma dificuldade para os brasileiros ao aprender a língua espanhola, pois, em diferentes regiões do Brasil é comum a realização africada alveopalatal sonora quando /t/ e a consoante /d/ se apresentam como africadas alveopalatais surdas antes da vogal /i/. Essas diferenças de padrões fonéticos do PB e da língua espanhola podem, por consequência, acarretar problemas comunicativos, pois, ao substituir um alofone por outro, o falante poderá expressar uma palavra, quando na verdade deseja dizer outra. Brisolara (2011, p. 170, tradução nossa), em seu estudo, chama a atenção para esses prováveis problemas:

Vale destacar que a palatalização dessas oclusivas não é um fenômeno existente em espanhol e que o alofone do português [tʃ] tem *status* de fonema em espanhol; em outras palavras, a mudança de [t] para [tʃ] neste idioma pode implicar na mudança de significado. Como exemplo, temos [ti] no – ‘tino’ y [tʃ]no – ‘chino’, [t] ía – ‘tía’ y [tʃ] ía – ‘chía’, [t] ic – ‘tic’ y [tʃ] ic – ‘chic’.²

194

O caso acima representa a substituição do alofone [t] pelo [tʃ] para fonemas diferentes; enquanto este último é uma possibilidade do PB, ocasionado pela palatalização, na língua espanhola ele representa a pronúncia do dígrafo “ch”, sendo esta uma das razões que contribui para que o estudante brasileiro reproduza esses alofones indistintamente, em diferentes contextos.

Conforme explicamos anteriormente, o fonema /d/ na língua espanhola apresenta duas realizações possíveis: a primeira, como oclusiva [d] em posição pré-vocálica, posterior a uma pausa, consoante nasal [n] ou lateral [l]; a segunda, como fricativa [ð] e nos demais casos, como a palavra *cada* [ˈkaða]. Em posição pós-vocálica, ocorre uma sutil obstrução que, como consequência, iguala a articulação de palavras escritas com /t/ ou /d/. Como explica Ribeiro (2003, p. 55):

A palavra “Bagdad”, por exemplo, tão presente nos noticiários atuais devido à guerra entre Estados Unidos e Iraque, se ouve com a seguinte pronúncia: [baʔ|da h].. / baɾ|dað /. Nesse caso a oclusiva dental não se fricativiza, devido à pausa provocada pela oclusão intermediária. Tal fenômeno afeta também palavras como “atmósfera” e “admirable”. Por essa razão, um arqui fonema /D/

2 No original: “Vale destacar que la palatalización de esas oclusivas no es un fenómeno existente en español y que el alófono del portugués [t ʃ] tiene estatus de fonema en español; en otras palabras, el cambio de [t] por [t ʃ] en este idioma puede implicar en el cambio de significado. Como ejemplo tenemos [ti] no – ‘tino’ y [t ʃ]no – ‘chino’, [t] ía – ‘tía’ y [t ʃ] ía – ‘chía’, [t] ic – ‘tic’ y [t ʃ] ic – ‘chic’.” (BRISOLARA, 2011, p. 170)

representa a neutralização de oclusivas, em exemplos como: “atmósfera” – /
 /aθ|mosfera/ / aθmi|rable/, “admirable” – /aθ|mosfera/ / aθmi|rable/.

O fenômeno descrito por Ribeiro (2003) se chama neutralização; quando esses fonemas se encontram em posição silábica pós-nuclear, eles originam poucos contrastes sonoros, isto é, ocorre a perda fonêmica que distingue esses fonemas, gerando assim um arquifonema /D/. Hoyos-Andrade (1994) ainda esclarece que, como o fonema /tʃ/ representa a pronúncia do dígrafo “ch” do espanhol, enquanto /tj/ é um alofone africada da língua portuguesa representando a pronúncia do /ti/ palatalizado, o estudante brasileiro deve aprender a distinguir os contextos em que deverá usar a forma africada do português /tʃ/ quando aparecer o dígrafo “ch” (p. ex., *churro* /'tʃuro/ – churro).

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção tratamos dos fundamentos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista. Apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados, na organização dos *corpora* e na análise das informações. Caracterizamos os sujeitos participantes entrevistados e descrevemos os instrumentos de coleta de dados. Explicamos o fenômeno linguístico em foco – objeto de estudo – e os grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos controlados na pesquisa. Por último, mencionamos os recursos utilizados, tanto nas entrevistas quanto na transcrição fonética dos dados.

Sobre a sociolinguística variacionista

A teoria variacionista – também denominada sociolinguística laboviana – foi desenvolvida pelo pesquisador William Labov, em meados dos anos 1960, nos Estados Unidos. Esta corrente linguística se estabelece após uma conferência intitulada *Sociolinguistics*, ministrada pelo investigador William Bright, em 1966. Essa área de estudos recebeu contribuições de diferentes pesquisadores, dentre eles John Joseph Gumperz, Dell Hymes e William Bright. As publicações de seus livros fizeram com que esse ano fosse definitivo para o surgimento e consolidação desse novo campo.

Segundo Henrique e Hora (2012), as propostas elaboradas por Labov juntamente com Uriel Weinreich e Marvin Herzog faziam crítica, dentre outros motivos, à não presença empírica nas teorias. Nesse sentido, a sociolinguística relaciona a teoria à prática, concebendo a prática como experiência que abarca cultura e sociedade. Ela é o campo da linguística que relaciona língua e sociedade, observando a língua em uso, vinculando-a a fatores estruturais e sociais.

Prete (2003), em seu texto, considera a sociolinguística como o estudo das relações entre as variações linguísticas e as sociológicas. Ela relaciona os diferentes fenômenos ocorridos na língua com a comunidade a qual faz parte, observando fatores como idade, gênero, escolaridade. Labov (2008) entende que a língua faz parte da sociedade e

é heterogênea, e que as variações estão relacionadas a fatores internos à estrutura linguística (linguísticos), bem como aos externos.

[...] podemos esperar que haja fatores sociais profundamente implicados no problema da *implementação* [...] nosso primeiro problema é determinar os aspectos do contexto social da língua que se vinculam mais estreitamente com a mudança linguística [...] portanto, conectar o comportamento linguístico com a mediação do *status* atribuído ou adquirido pelos falantes. (LABOV, 2008, p. 326)

Sendo assim, as realizações linguísticas podem variar segundo o lugar em que se fala, a cidade, o bairro, o gênero, dentre outros fatores. Devido a seu caráter empírico, a sociolinguística laboviana propõe a coleta de dados e o exame de fenômenos com base em análises estatísticas.

196 As primeiras investigações nessa área, desenvolvidas entre as décadas de 1960 e 1970, deram mais destaque, em suas análises, aos fatores extralinguísticos. Contudo, a partir dos anos 1980, Labov enfatizou que os aspectos linguísticos deveriam receber mais atenção do que os fatores extralinguísticos. Ao longo dos anos, a teoria variacionista passou por diversas versões, dando cada vez mais espaço aos fatores linguísticos.

Aspectos metodológicos da pesquisa em desenvolvimento

Os dados desta pesquisa foram obtidos de 16 estudantes de língua espanhola, do gênero/sexo feminino, nascidas e residentes da cidade de Salvador, capital da Bahia, com faixa etária entre 19 e 68 anos. As participantes do estudo, na ocasião da coleta de dados, encontravam-se matriculadas em três cursos de extensão vinculados à Universidade do Estado da Bahia (Uneb), a saber: Associação dos Ex-Alunos da Uneb (Unex), Núcleo de Estudos Hispânicos (Nehis) e Universidade Aberta à Terceira Idade (Uati). O *corpus* utilizado nesta investigação foi recolhido com base na metodologia de amostragem proposta por Labov (2008), visando analisar os fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam a realização das consoantes oclusivas dentais /t/ e /d/ diante da vogal /i/ na produção oral de estudantes baianos de ELE.

No que tange ao fator linguístico, consideramos duas possibilidades de realização da variável dependente: as produções oclusivas dentais – conforme a norma padrão do espanhol [t] e [d] – e as realizações palatalizadas [tʃ] e [dʒ].

Os contextos fônicos considerados neste estudo são:

- a) posição inicial; por exemplo, as palavras *tío* ['tio] > (tio); *día* ['dia] > (dia); e
- b) contexto medial; por exemplo, os vocábulos *gelatina* [xela'tina] > (gelatina) e *dentista* [den'tista] > (dentista).

No início da pesquisa, para os contextos fônicos, tínhamos como hipótese que o contexto medial ofereceria maiores dificuldades às participantes do estudo na produção das consoantes dentais do espanhol, conforme a norma padrão. Além dos fatores

linguísticos, analisamos nesta pesquisa dois extralinguísticos, a saber: o nível de estudos de espanhol das participantes, que está relacionado com o tempo de exposição à língua alvo; e os estilos de fala empregados pelas aprendentes. No que diz respeito ao fator nível de estudo, cogitamos inicialmente que as estudantes de espanhol de nível inicial seriam as mais propensas a usar a variação africada, haja vista o pouco domínio das regras fonéticas dessa língua. Quanto ao fator estilo de fala, formulamos a hipótese de que os estilos mais livres possibilitariam as realizações palatalizadas na produção oral das aprendentes de nível básico, devido ao menor monitoramento das regras fonéticas. Para avaliar se o tempo de exposição da língua influencia na realização dos fonemas dentais em espanhol, as estudantes foram distribuídas em dois grupos, de acordo com o nível de estudo: i) nível básico (até 250 horas) e ii) nível avançado (acima de 350 horas). No que tange aos estilos de fala, consideramos quatro, que vão desde a fala menos controlada (conversa) até os mais controlados, como a leitura de textos, frases curtas e palavras isoladas.

O processo de elaboração dos instrumentos utilizados na investigação deu início com a seleção de palavras que apresentassem os fonemas /t/ e /d/ diante da vogal /i/ em diferentes contextos fônicos, como no início e em meio de palavra, além de serem substantivos concretos de uso recorrente. Com base nas palavras selecionadas, elaboramos os instrumentos utilizados na coleta de dados: um roteiro de oito perguntas, uma história breve, uma lista de 22 frases curtas e 22 imagens correspondentes às palavras escolhidas.

As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: no primeiro momento, as estudantes responderam oralmente às perguntas em espanhol; em seguida, elas leram um texto que apresentava palavras que continham as consoantes que se pretendia analisar; logo depois as alunas leram as frases, finalizando as etapas com a leitura de imagens. A análise quantitativa se deu por meio do programa *Goldvarb* – versão atual do antigo *VARBRUL* –, o qual contabilizou os percentuais e pesos relativos do *corpus* coletado. Em seguida, analisamos e discutimos os resultados alcançados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

No total, foram identificadas 1.113 ocorrências das consoantes /t/ e /d/ no *corpus* coletado. Desse total, o contexto inicial de palavra apresentou 587 ocorrências, das quais 543 foram realizadas como sons oclusivos dentais, configurando um percentual de 92,5%, e peso relativo (PR) 0.58. Assim, de acordo com a amostra coletada, podemos observar que o contexto inicial favorece a realização dos fonemas dentais conforme a norma padrão da língua espanhola. Em posição medial, o total de ocorrências dos fonemas dentais foi de 526, das quais 452 foram realizadas como sons dentais, o que corresponde a 85,9% e PR de 0.40. Quanto às realizações palatalizadas, nesse mesmo contexto, o *corpus* apresentou 74 ocorrências, indicando o percentual de 14,1% de acordo com dados obtidos. Observamos que o contexto medial não favorece a realização dos

fonemas /t/ e /d/, conforme a norma padrão do espanhol, mas favorece a palatalização como se observa na Tabela 1 a seguir.

TABELA 1: REALIZAÇÕES FONÉTICAS DE /T/ E /D/ E SUA DISTRIBUIÇÃO EM RELAÇÃO À VARIÁVEL CONTEXTOS FÔNICOS EM QUE OCORRE O FONEMA

Contextos fônicos	Fonemas /t/ e /d/		Fonemas /t/ e /d/
	Ocorrências/Total	%	PR
Inicial	543/587	92,5	0.58
Medial	452/526	85,9	0.40
Total	995/1113	89,4	

Fonte: elaboração própria.

Após a análise dos contextos fônicos, confirmamos neste estudo a hipótese de que o contexto inicial favoreceria a produção dos fonemas dentais segundo a regra padrão da língua espanhola; em contrapartida, o contexto medial contribuiu para as realizações palatalizadas nas aprendentes de ELE, o que pode indicar a transferência de hábitos linguísticos da L1 na realização desses fonemas em espanhol. Sendo assim, esses resultados contrapõem o que postulam os trabalhos de Hora (1990) e Almeida (2000). Hora (1990), em seu texto, afirma que o contexto inicial é mais propenso à palatalização do que a posição interna. Em sua investigação, Almeida (2000) obteve resultados similares com relação à produção desses fonemas no contexto mencionado. Em outras palavras, as conclusões apresentadas nas investigações de ambos os autores se mostram contrárias ao que se postulava no início deste trabalho.

Para explicar o fenômeno em foco no *corpus* analisado, consideramos o Princípio de Saliência – mencionado por Scherre (1989) em conformidade com Naro e Lemle (1970). Esse princípio, segundo a autora, “consiste em estabelecer que as formas mais salientes (mais perceptíveis) são mais prováveis de serem marcadas do que as menos salientes”. (SCHERRE, 1989, p. 301) Nesse sentido, postula-se que os contextos mais evidentes serão aqueles em que o falante empregará maior cuidado para realizar os sons, o que conseqüentemente fará com que ele utilize a norma mais prestigiada. O contexto inicial é mais evidente e perceptível para o aprendiz, em detrimento da posição interior (medial). Assim, os estudantes dão mais atenção aos fonemas no início da palavra, pronunciando-os com mais cautela.

Embora esta pesquisa não se propusesse a avaliar – em detalhes – os resultados encontrados no contexto medial, durante a análise foi possível observar ocorrências constantes de realizações palatalizadas dos fonemas /t/ e /d/ nesse contexto, especialmente quando elas entravam em contato com determinadas consoantes, como, os fonemas nasais. Palavras como *estudiante* [estu'dziante] > (estudante) e *gelatina* [xela'tji-na] > (gelatina), por exemplo, apresentaram uma alta frequência de produções palatais. Hora (1990) menciona em seu trabalho o impacto da nasalidade sobre a regra de palatalização, a qual se mostra como o segundo fator favorecedor desse fenômeno, assim como a vogal alta em contexto precedente. Paula (2006) também propõe um estudo

que trata sobre a influência da nasalidade no fenômeno de palatalização nas comunidades bilíngues de Taquara e Panambi, no Rio Grande do Sul. Nessa pesquisa, o autor constata que a nasalidade é um fator que favorece a palatalização dos fonemas /t/ e /d/ quando estes sucedem os fonemas nasais. É possível, assim, supor que a nasalidade é um fator condicionante da palatalização nas estudantes desta investigação.

A fim de analisar a influência do tempo de exposição à língua espanhola na produção oral dos fonemas /t/ e /d/ das estudantes entrevistadas, foram identificados no *corpus* 1.113 ocorrências de fonemas dentais, dos quais 995 foram realizações oclusivas dentais (segundo a norma padrão), o que corresponde, em termos percentuais, a 89,4% dos casos.

As estudantes de nível básico realizaram, no total, 567 ocorrências dos fonemas em estudo, sendo 481 casos de sons oclusivos dentais, o que corresponde a 84,8%. Com relação à produção das estudantes de nível avançado, foram identificadas, no total, 546 ocorrências, sendo 514 correspondentes aos fonemas /t/ e /d/ de acordo com a norma padrão do espanhol. Ao analisar os pesos relativos, constatamos grande diferença entre os valores obtidos: no nível básico, o peso atribuído pelo programa *Goldvarb* foi de 0.26. Já no nível avançado, correspondeu a 0.74. Esses dados revelam que o tempo de estudo das aprendentes contribuiu para o domínio dos fonemas /t/ e /d/ na língua espanhola. Isto é, as estudantes do nível avançado realizaram os fonemas como oclusivos dentais, segundo a norma. Em contrapartida, a fala das estudantes do nível básico apresentou maior ocorrência de realizações palatais. Os dados descritos acima são apresentados na Tabela 2.

199

TABELA 2: REALIZAÇÕES FONÉTICAS DE /t/ E /d/ E SUA DISTRIBUIÇÃO EM RELAÇÃO AO TEMPO DE ESTUDO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Tempo de estudo da língua espanhola	Fonemas /t/ e /d/		Fonemas /t/ e d/
	Ocorrências/Total	%	P. R.
Básico (até 250 h)	481/567	84,8	0.26
Avançado (acima de 350 h)	514/546	94,1	0.74
Total	995/1113	89,4	

Fonte: elaboração própria.

As dificuldades das entrevistadas em realizar os fonemas como oclusivos dentais – em particular as estudantes de nível inicial – se mostraram frequentes em palavras como *estudiante* e *gelatina*. Sendo assim confirmamos nesta pesquisa a hipótese inicial, pois os dados indicaram que a produção oral das estudantes do nível básico apresentou mais ocorrências palatalizadas do que a das estudantes do nível avançado. Desse modo, os resultados sugerem que o tempo de estudo pode influenciar na realização dos fonemas /t/ e /d/ conforme a norma padrão da língua espanhola; ou seja, quanto maior for o tempo de contato formal com o espanhol, maior apropriação da língua. A dificuldade da produção correta no nível básico pode estar relacionada com a imaturidade linguística das estudantes, o que de certo modo é natural. Em geral, nos níveis

iniciais os estudantes ainda não possuem um domínio adequado das regras fonéticas da língua que se propõe a aprender. Essa fragilidade e o poder de influência da L1 contribuem, principalmente, para que os alunos iniciantes substituam um som pelo por outro. Segundo Zimmer e Alves (2006, p. 118), “padrões que receberam um maior reforço naturalmente influenciam outros padrões ainda não suficientemente reforçados”. Deste modo, acreditamos que esse seja mais um caso de interferência da L1. O segundo fator extralinguístico considerado neste estudo – conforme se informa no início desta seção – é o estilo de fala empregado. O programa *Goldvarb* analisou, quantitativamente, a relação entre as produções fonéticas e o estilo de fala. Os dados encontrados podem ser observados na Tabela 3, que aparece a seguir:

TABELA 3: REALIZAÇÕES FONÉTICAS DE /t/ E /d/ E SUA DISTRIBUIÇÃO EM RELAÇÃO AO ESTILO DE FALA EMPREGADO

Estilo de fala	Fonemas /t/ e /d/		Fonemas /t/ e /d/
	Ocorrências/Total	%	P.R.
Conversa	89/106	84	0.39
Leitura de textos	308/356	86,5	0.40
Leitura de frases	304/335	90,7	0.53
Leitura de imagens	294/316	93	0.60
Total	995/1113		

Fonte: elaboração própria.

Com base nos dados levantados, analisamos os estilos de fala que mais favorecem as realizações palatais dos fonemas /t/ e /d/, bem como os que mais contribuem para as produções destes como sons dentais. Ao observar os dados da Tabela 3, notamos que as realizações dentais foram bem elevadas, apresentando valores significativos; de 1.113 ocorrências, 995 foram produzidas conforme a norma padrão do espanhol, manifestando-se em maior número do que os sons palatalizados – 118 casos. Entretanto, apesar da alta frequência de ocorrências dentais, os dados demonstram divergências de resultados com respeito às manifestações fonéticas ao analisar os estilos de fala em separado. Conforme se observa na Tabela 3, nos estilos de fala menos controlados – nesse caso, a conversa e a leitura de texto –, em geral, as estudantes pronunciaram os fonemas /t/ e /d/ como sons palatalizados com mais frequência, ou seja, nos estilos mais livres houve maior número de casos de fonemas que não correspondem à norma padrão do espanhol.

Na conversa, no total, foram encontradas 106 ocorrências dos fonemas em estudo, das quais 89 são oclusivas dentais, o que representa um PR de 0.39. Deste modo, avaliamos que esse estilo é o que mais favorece a palatalização. Em seguida, aparece a leitura de textos, com PR de 0.40, favorecendo, também o aparecimento de sons palatais. Por outro lado, com base na análise do *corpus*, notamos que, enquanto os estilos mais livres contribuíram para a ocorrência dos fonemas /t/ e /d/ como sons palatais, os estilos mais controlados contribuíram para mais ocorrências de sons dentais. Na leitura de frases, o

PR foi de 0.53 e a leitura de imagens revelou ser o estilo de fala que mais contribui para a produção dental, com PR de 0.60. Verificamos, também, a influência dos estilos menos controlados para realização dos fonemas como palatais, devido a maior liberdade e menor cuidado das estudantes na atenção à fala.

Sobre a atenção durante a fala e os diferentes estilos de fala, Moreno Fernández (1998) esclarece que, segundo Labov (2008), a intensidade de atenção que o falante deposita à sua fala proporciona diferentes possibilidades, com alternância de formalidade. Logo, as diferentes realizações fonéticas, as apropriações, as adequações e os equívocos estão intimamente relacionados ao grau de atenção que o falante emprega à sua própria fala: no contexto mais formal, que exige uma linguagem mais cuidadosa, o falante se monitora visando comunicar-se de maneira mais clara e segundo a norma padrão. Observamos, nesta investigação, que o controle foi mais ativo nos contextos mais controlados, nos quais se percebe maior cuidado e apropriação das estudantes de espanhol às regras fonéticas.

201

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa (ainda em andamento), é possível confirmar o que postulam os sociolinguistas variacionistas em geral: tanto os fatores linguísticos quanto ao extralinguísticos podem exercer influência na linguagem humana. Neste estudo, em particular, observamos que alguns fatores interferem mais do que outros na realização dos fonemas /t/ e /d/ no espanhol falado pelos aprendentes brasileiros oriundos da Bahia.

É importante ressaltar que o universo da atuação desta pesquisa se restringiu a aprendentes brasileiras de espanhol apenas da cidade de Salvador/BA. Sendo assim, o grau de generalização das considerações que são expostas aqui é, de certa forma, modesto e até mesmo restrito. Entretanto, acreditamos que estudos dessa natureza podem servir como material de apoio e fonte de consulta sobre o tema abordado, além de contribuir – em termos práticos – para a elaboração de propostas didáticas que auxiliem os estudantes brasileiros de ELE a desenvolver melhor a produção oral no que tange aos aspectos fonéticos.

Em vista disso, consideramos que pesquisas dessa natureza não devem ser dadas por encerradas. Outras deverão surgir, seguindo esta perspectiva ou outras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B. *A variação das oclusivas dentais na comunidade bilíngüe de Flores da Cunha: uma análise quantitativa*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

ANDRADE NETA, N. F. Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuaderno Cervantes de la Lengua Española*, Madrid, 1 feb. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/1uWS4Os>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BISOL, L; HORA, D. Palatalização da oclusiva dental e fonologia lexical. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA, 9., 1993, Coimbra. *Anais [...]*. Lisboa: APL, 1993. p. 61-69.

BRISOLARA, L. B. A interferência do sistema consonantal português no uso do espanhol. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 14/2, p. 165-182, 2011.

CALLOU, D; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; BARBOZA, C.; GUIMARÃES, D.; NASCIMENTO, K.. Revisitando a palatalização no português brasileiro. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2. p. 59-89, jul.-dez. 2012.

HENRIQUE, P. F. L.; HORA, D. Um olhar sobre a palatalização das oclusivas dentais no vernáculo pessoense. In: XXIV JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, 2012, Natal. *Anais [...]*. Natal: EDUFRN, 2012.

HORA, D. *A palatalização das oclusivas dentais: variação e representação não-linear*. 1990. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

HOYOS-ANDRADE, R. E. Las interferencias fonético-fonológicas del portugués en el español de estudiantes brasileños. In: I SEMINARIO DE DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 1994, São Paulo. *Actas [...]*. São Paulo: Conserjería de Educación; Embaixada da Espanha no Brasil, 1994.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASIP, V. *Gramática española para brasileños*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de pronunciación española*. 22. ed. Madrid: C.S.I.C, 1985.

PAULA, A. T. *A palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/ nas comunidades bilíngues de Taquara e de Panambi - RS análise quantitativa*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala*. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

QUILIS, A. *Principios de fonología y fonética españolas*. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 1998.

RIBEIRO, J. C. W. *Estudo comparativo da estrutura silábica em Espanhol e Português*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SANDES, E. I. A. *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola*. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHERRE, M. M. P. Sobre a atuação do princípio de saliência fônica na concordância nominal. In: TARALLO, F. (org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989. p. 301-332. (Coleção Linguagem/Crítica).

ZIMMER, M.; ALVES, U. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexão. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 101-143, jul.-dez. 2006.

A LEXICULTURA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE LINIERS

JUAN FACUNDO SARMIENTO – UESC
LUANA FERREIRA RODRIGUES – UFAM

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem por objetivo transmitir resultados parciais sobre o estudo da carga cultural presente em unidades fraseológicas do espanhol da Argentina e da sua possível integração no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) por parte de aprendizes brasileiros.

Inicialmente, serão feitas algumas considerações sobre as origens e objetos de estudo da Fraseologia, da Fraseodidática e da Lexicultura, com o intuito de apontar a relevância dessas disciplinas para o ensino de línguas estrangeiras. Em seguida, será feita uma breve exposição sobre o *corpus* – as histórias em quadrinhos (HQ) – e a metodologia utilizada em seu tratamento para, posteriormente, ser apresentada a análise das unidades fraseológicas coletadas no *corpus*.

FRASEOLOGIA E FRASEODIDÁTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Muitas são as áreas de estudos que suscitam interesse nas pesquisas em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), entre eles a Fraseologia, uma

disciplina importante no aprimoramento da competência linguística do aprendiz de uma LE. (RAKOTOJOELIMARIA, 2004) Ela surge como disciplina científica na década de 1950, tendo como principal expoente o linguista soviético Viktor Vinogradov. No entanto, apesar de terem passado tantos anos de pesquisas na área, ainda é controversa sua classificação dentro dos estudos linguísticos.

Tradicionalmente, a Fraseologia é considerada uma subdisciplina da Lexicologia. Porém, nas últimas três décadas, “experimentou um auge a tal ponto que já pode se considerar uma disciplina autônoma e independente, que desenvolveu um aparato teórico próprio e interdisciplinar” (CORPAS PASTOR; ORTÍZ ÁLVAREZ, 2017, p. 262), o que merece especial atenção no ensino de LE, visto que os fraseologismos, por vezes, são marcados culturalmente, ou seja, são portadores de referências culturais, fato que torna seu significado opaco e, por conseguinte, dificulta seu ensino-aprendizagem.

205

Classificadas como estruturas pré-fabricadas da língua utilizadas pelos falantes em suas produções linguísticas (CORPAS PASTOR, 1996), as unidades fraseológicas (UF) são combinações estáveis de palavras de suma importância na aquisição e no processamento da língua materna e/ou estrangeira. Características como idiomaticidade, frequência, fixação formal e especialização semântica e a dificuldade de estabelecer quais unidades devem ser levadas para a aula de LE dificultam o seu ensino e fazem com que, frequentemente, apareçam apenas como listas de equivalentes entre essa língua e a língua materna do aprendiz.

Nesse contexto, o termo Fraseodidática, originalmente utilizado pelo fraseólogo alemão Peter Kühn e consolidado por outros estudiosos como Lüger (1997) e Ettinger (1998), é introduzido na Fraseologia espanhola pelo fraseólogo germanista Pablo Larreta Zulategui (2001) e, segundo González Rey (2012), não se resume apenas à didática da Fraseologia de uma língua, mas também à didática de uma língua por meio de sua Fraseologia, perspectiva sob a qual, a partir de 2004, começaram a se desenvolver diversos trabalhos voltados para o ensino-aprendizagem de ELE.

A LEXICULTURA

Em finais dos anos 1980 surge uma proposta de estudo do léxico associado à cultura, originando os conceitos de lexicultural ou pragmática lexicultural. Tais termos foram cunhados por Robert Galisson (1999, p. 480, tradução nossa) ao preocupar-se com “a carga cultural depositada em ou sob certas palavras, ditos e provérbios, os quais convém atualizar, explicitar e interpretar”.¹

Partindo da visão de indissociabilidade entre língua e cultura, a proposta lexicultural preconiza a ideia de que por meio do léxico de uma língua é possível acessar

1 No original: “la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu’il convient de repérer, d’explicitar et d’interpréter”. (GALISSON, 1999, p. 480)

informações culturais tácitas compartilhadas entre os sujeitos de determinada comunidade linguístico-cultural, denominada por Galisson como “carga cultural compartilhada” (CCC). Segundo Guillén Díaz (2003, p. 113, tradução nossa), a carga cultural compartilhada “reflete a consubstancialidade do léxico e da cultura, que designa o valor (cultural) adicionado ao significado do signo, as palavras de uso, específico para cada língua. Nesse contexto, as palavras podem ter significados iguais, mas diferentes CCC”.²

Dessa forma, é possível afirmar que algumas palavras sejam mais marcadas culturalmente que outras, uma vez que podem ter um significado mais opaco ou mais transparente. Tal especificidade do léxico pode funcionar como um entrave no desenvolvimento da competência comunicativa de um aprendiz de língua estrangeira, visto que “algumas palavras são mais mobilizadas por sua carga cultural do que pelo seu significado”. (BARBOSA, 2009, p. 35)

Sendo assim, a proposta lexicultural resulta de sua importância no processo de ensino-aprendizagem de uma LE desde uma ótica intercultural, como se pode constatar na afirmação de Guillén Díaz (2003, p. 111, tradução nossa), baseada nos conceitos da *Antropologia estrutural* de Lévi-Strauss (1960):

Aprender uma língua conforma uma ação formativa primordial, por meio da qual se produzirá a confrontação direta e contínua entre a própria cultura e a cultura do outro, desenvolvendo a consciência de sua própria identidade cultural e a compreensão e aceitação do outro, visto que a língua é considerada uma parte da cultura, produto da cultura e condição da cultura.³

Sobre as dificuldades dos falantes estrangeiros em acessar o conteúdo cultural compartilhado por determinados membros de uma comunidade linguística, Francesco Attruia (2010, p. 10, tradução nossa) afirma que:

A dicotomia da cultura aprendida/compartilhada é decisiva na dificuldade de um falante estrangeiro se situar em relação à cultura alvo para além do patrimônio cultural exibido, nutrido pela história e autores da literatura. Esse obstáculo deriva da falta de conhecimento por parte do aprendiz do substrato cultural implicitamente partilhado pelos nativos cujas atitudes e representações são seus constituintes essenciais.⁴

2 No original: “compte de la consubstantialité du lexique et de la culture, désignant la valeur (culturelle) ajoutée au signifié du signe, aux mots par l’usage, spécifique à chaque langue. Dans cette optique, les mots peuvent posséder des signifiés identiques mais des C.C.P. différentes”. (GUILLÉN DÍAZ, 2003, p. 113)

3 No original: “Apprendre une langue devient une action formative primordiale, à travers laquelle va se produire la confrontation directe et continue entre la propre culture et la culture des autres en développant la conscience de sa propre identité culturelle et la compréhension et acceptation d’Autrui, parce que la langue est considérée comme faisant partie de la culture, produit de la culture et condition de la culture”. (GUILLÉN DÍAZ, 2003, p. 111)

4 No original: “La dichotomie culture savante/partagée est déterminante en ce qu’elle met en jeu la difficulté pour un locuteur étranger de se situer par rapport à la culture cible au-delà du patrimoine culturel affiché,

Diante do exposto, percebe-se como a lexicultura e seu conceito de CCC podem contribuir para o ensino-aprendizagem de uma LE por meio de seu léxico contribuindo para o fortalecimento da visão de língua como cultura, tal como exposto por Mendes (2011), e, conseqüentemente, uma forma de estabelecer diálogos entre sujeitos de identidades múltiplas.

O CORPUS: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE HQ

Na atualidade, as HQ são facilmente reconhecidas pelo público em geral e aceitas na maioria dos âmbitos. Esse tipo de obra tem demonstrado sua importância, entre outros motivos, pelo grau de aceitação na leitura de entretenimento, por sua crítica geralmente sagaz da realidade, pela sua contribuição no processo educativo, pela sua utilidade dentro da publicidade e pela influência em outros gêneros. Essa difusão abriu os caminhos para que esse gênero seja pesquisado dentro do âmbito acadêmico e fora dele. Hoje, são vários os estudos que vêm sendo realizados focando sua estrutura, sua forma de leitura, seus componentes culturais e semânticos e seu uso na educação.

Resulta interessante que, como professores de LE, percebamos que o fato de trabalhar com HQ na sala de aula já não é uma decisão questionável ou até inaceitável. (RAMOS, 2010) Esse gênero, com suas características e mecanismos de funcionamento tão particulares, consegue misturar, graças à sua conformação, linguagem verbal e não verbal. Por meio de uma análise de sua estrutura e de algumas tendências que se dão com as HQ, como também pela quantidade de gêneros que têm em comum o uso de sua linguagem, Ramos (2010, p. 20) as classifica como um “grande rótulo, um hipergênero”, afirmando, com base nos estudos sobre gênero de Dominique Maingueneau, que esse rótulo “daria as coordenadas para o formato textual de vários gêneros que compartilham tais elementos”. (RAMOS, 2009, p. 365) A essas características mais gerais devemos agregar outras, relacionadas com a própria dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. As HQ apresentam-se como uma alternativa que, para muitos leitores, é mais dinâmica, divertida e formadora. O próprio desenho propicia o entendimento da ação narrativa e, além disso, conta com diferentes níveis de fala que permitem o uso da oralidade ou onomatopeias que introduzem diferentes características linguísticas e visões de mundo, isto é, identidades diferentes.

As novas tendências para o ensino de línguas apontam para a necessidade de romper com certas tradições de tipo estrutural e caminhar em direção ao uso real da língua. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) orientam sobre a necessidade de incorporar ao ensino textos empíricos que circulem amplamente na sociedade. Tendo em conta o exposto até o momento em relação às HQ e sua ampla

nourri d'histoire et des grands auteurs de la littérature. Cet obstacle procède de la méconnaissance de la part de l'apprenant du substrat culturel implicitement partagé par les natifs dont les attitudes et les représentations en sont les constituants essentiels”. (ATTRUIA, 2010, p. 10)

aceitação, não seria ilógico pensar numa aproximação entre as necessidades da educação e as possibilidades que esse gênero pode oferecer. No entanto, ainda se está longe de chegar a que isso efetivamente se realize. Talvez, por esse motivo, escolhemos esse gênero para realizar esta investigação.

SOBRE A METODOLOGIA DE TRABALHO E O CORPUS

Este estudo, de tipo bibliográfico, analisou as HQ do autor argentino Ricardo Siri, conhecido como Liniers. A obra do artista é vasta e conta, atualmente, com mais de duas dezenas de publicações. No entanto, para esta pesquisa escolhemos a produção do primeiro volume de *Macanudo*. (LINIERS, 2003) Essa decisão se baseia na ideia de contemplar a primeira compilação da obra do autor que foi publicada, assim como os quatro volumes seguintes, pela tradicional Ediciones de la Flor. Essa editora é ainda independente, já que não foi incorporada por nenhum grupo editorial, e foi fundada em 1966. Por ela publicaram suas obras autores como Quino, Fontanarrosa, Caloi e Rep, também outros como Rodolfo Walsh, Silvina Ocampo e Umberto Eco.

Delimitado o *corpus*, realizou-se um levantamento das UF da obra mediante a análise de cada uma das HQ que compõem a publicação. Elas foram classificadas nas seguintes categorias, baseadas em Corpus Pastor (1996):

- A. Locuções nominais: formadas por sintagmas nominais, basicamente substantivo + adjetivo ou substantivo + preposição + substantivo. Exemplos: *vacas flacas, patas de gallo*.
- B. Locuções adjetivas: compostas por sintagmas adjetivos, geralmente adjetivo/particípio + preposição + substantivo. Exemplos: *corto de medios, más blanco que el papel*.
- C. Locuções adverbiais: esse tipo de locução é abundante e com diversas características sintáticas. Deve levar-se em consideração o aspecto semântico, geralmente de modo. Exemplos: *con el corazón en la mano, contra viento y marea, al lado*.
- D. Locuções verbais: expressam processos formando predicados, podem ter ou não complementos. A sua estrutura sintática é variável, podendo aceitar verbo + conjunção + verbo, verbo + pronomes, verbo de ligação + atributo. Exemplos: *ir y venir, cargársela, ser el vivo retrato de alguien*.
- E. Locuções prepositivas: estão formadas por um advérbio seguido de preposição ou substantivo seguido de preposição. Exemplos: *encima de, a causa de, con objeto de, con vistas a*.
- F. Locuções conjuntivas: têm a característica de não formar sintagma e não podem ser núcleo de outro sintagma. Exemplos: *con tal de, tan pronto como, ora... ora....*

- G. Colocações: são unidades fraseológicas com certo grau de restrição combinatória. Exemplos: *estallar una guerra, zarpar un barco, error garrafal, fuente fidedigna*.
- H. h) Fórmulas de rotina: têm uma função comunicativa precisa, carece de autonomia textual e têm caráter de enunciado. Exemplos: *que te mejores, cuídate mucho*.
- I. i) Parêmiias: são enunciados fraseológicos que se caracterizam por construir atos de fala e apresentar fixação interna e externa. Possuem significado referencial e autonomia textual. Exemplos: *si te he visto no me acuerdo, éramos pocos y parió la abuela*.

Neste trabalho, o objetivo é estudar as UF encontradas no *corpus*. Para isso, foi iniciada a análise de cada uma delas com o objetivo de estabelecer a carga cultural contida em cada UF encontrada.

209

A ANÁLISE

A coleta na referida obra nos levou a um total de 159 unidades e enunciados fraseológicos, como demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1: UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Total de UF coletadas	159
Locuções nominais	15
Locuções verbais	37
Locuções adjetivas	2
Locuções adverbiais	39
Locuções prepositivas	1
Colocações	14
Fórmulas de rotina	41
Parêmiias	10

Fonte: elaboração própria.

A título de ilustração, apresentaremos no Quadro 2 alguns exemplos dessas unidades e enunciados coletados na pesquisa.

QUADRO 2: EXEMPLOS RETIRADOS DO *CORPUS*

Locuções nominais	<i>Agujero negro</i>
Locuções verbais	<i>Ser um embole</i> <i>Hacer bolsa</i>
Locuções adjetivas	<i>Fuerte y claro</i>
Locuções adverbiais	<i>De golpe</i>

Locuções prepositivas	<i>Flor de (algo)</i>
Colocações	<i>Centro de atención</i>
Fórmulas de rotina	¡Pucha digo! <i>Mirá vos...</i>
Parêmas	<i>Punto y coma, el que no se escondió se embroma</i>

Fonte: elaboração própria.

Como anteriormente mencionado, selecionamos para análise as locuções encontradas no primeiro volume de *Macanudo*. Após extensa busca de ocorrências em *corpora* como o *Corpus de referencia del español actual* (Crea), da Real Academia Espanhola, percebemos que tais unidades possuem grande frequência de uso dentro da comunidade de falantes de espanhol da Argentina. Dessa forma, a análise aqui proposta visa ao reconhecimento dessas locuções como parte do caudal linguístico-cultural desse grupo de falantes.

Além da frequência de uso para o estabelecimento do *corpus* deste estudo, trabalhamos com a categoria de análise referente ao grau de idiomaticidade ou opacidade das UF coletadas, ou seja, aquelas que possuem certa especialização semântica que não permite transparência na apreensão do seu significado. Essa opacidade semântica, muitas vezes, se relaciona a uma carga cultural que é compartilhada entre os falantes de uma língua, que detectam o sentido metafórico de uma UF por meio de elementos que vão além do estritamente linguístico.

Dentro da lista de exemplos do Quadro 2, selecionamos duas locuções para apresentar, cujas definições foram retiradas do *Diccionario de la Real Academia Española* (Drae).

QUADRO 3: DEFINIÇÃO DAS LOCUÇÕES “HACER BOLSA” E “SER UM EMBOLE” PELO *DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA*

LOCUÇÃO	LOCALIZAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO (DRAE)
Hacer bolsa	(25c 2)	Locução verbal	1. loc. verb. coloq. <i>Arg.</i> Romper, destruir algo. 2. loc. verb. coloq. <i>Arg.</i> herir (producir una herida).
Ser un embole	(67c 4)	Locução verbal	Embole 1. m. coloq. <i>Arg. y Ur.</i> Sensación de hastío, molestia o aburrimiento. 2. m. coloq. <i>Arg.</i> Situación o actividad que causa molestia, incomodidad o enojo.

Fonte: elaboração própria.

Ambas as unidades se classificam como locuções verbais de uso coloquial restrito à Argentina, ou seja, pertencem à comunidade de falantes desse país.

Sobre a carga cultural como própria das UF, as quais são denominadas **expressões idiomáticas**, Ortíz Álvarez (2004 apud ORTÍZ ÁLVAREZ; SANTOS, 2010, p. 214) afirma que estas:

são consideradas como uma das manifestações mais relevantes das potencialidades criadoras de uma língua, como o demonstra eloqüentemente a riqueza das suas imagens, a originalidade das suas metáforas e a variedade e maleabilidade das suas formas estruturais. Tais expressões são reveladoras da capacidade imaginativa com que o povo e escritores sabem explorar essas virtualidades da língua. Cristalizam-se nelas enraizadas experiências históricas. Refletem-se nelas valores morais e atitudes sociais.

Sendo assim, as UF selecionadas neste trabalho conformam um acervo linguístico-cultural construído pela comunidade de falantes que as utilizam e que se atualiza por meio do seu uso no discurso, funcionando como condutor de sensações, sentimentos e valores sociais e históricos. Dessa forma, a utilização de UF vai além da simples comunicação entre os indivíduos, revela a transmissão da cultura dos sujeitos ideológica e historicamente construídos nessa comunidade linguística.

211

O grau de opacidade presente nessas unidades é reflexo da carga cultural compartilhada entre os falantes que utilizam essas locuções, fato que corrobora a ideia de que a carga cultural é um dos principais fatores que dificultam a compreensão do léxico (especialmente das UF) de uma LE, ou seja, vai além da estrutura linguística, visto que está permeada pelas experiências vivenciadas por determinada comunidade. Como afirmam Baránov e Drobovol'skij (2009, p. 206, tradução nossa), “a forma interna de uma UF, além do componente figurativo, contém, frequentemente, um símbolo formado pela influência da história e a cultura e percebido, com frequência, pelos falantes de uma língua”.⁵

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, ainda em andamento, buscamos demonstrar a existência de carga cultural nas UF encontradas na obra *Macanudo* de Liniers (2003). Assim, consideramos que a utilização de um gênero multimodal como as HQ na aula de ELE permitiria aos aprendizes aceder à cultura de determinada comunidade linguística – neste caso, de falantes de espanhol da Argentina – pelo reconhecimento e pela utilização de seus fraseologismos. Sendo assim, como preconizam os estudos em Fraseodidática, a utilização em sala de aula das unidades fraseológicas de uma língua, sendo estas repositório dos valores sócio-históricos da comunidade que a fala, conformaria um importante recurso de ensino-aprendizagem de ELE que pretende dar conta não apenas dos elementos estruturais dessa língua, mas uma forma de levar esse aprendiz, por intermédio do léxico dessa língua, a estabelecer diálogos com o outro e quebrar certas barreiras que dificultam esse processo.

5 No original: “A forma interna dunha UF, ademais do compoñente figurativo, contén a miúdo un símbolo formado polo influxo da historia e a cultura e percibido, con frecuencia, polos falantes dunha língua”. (BARÁNOV; DROBOVOL'SKIJ, 2009, p. 206)

Destarte, concordamos com Ortíz Álvarez quando afirma que “é preciso ainda achar um consenso com relação à classificação das unidades fraseológicas, ao enfoque pragmático dessas unidades, à introdução delas nas aulas de LM e LE para poder desenvolver a competência fraseológica dos usuários da língua” (CORPAS PASTOR; ORTÍZ ÁLVAREZ, 2017, p. 268), pois ainda há muito a se desenvolver na metodologia fraseodidática para que as unidades fraseológicas possam participar e auxiliar os aprendizes de uma LE no compartilhamento da carga cultural que essas estruturas da língua carregam em si.

REFERÊNCIAS

- 212 ATTRUIA, F. De l’approche lexiculturelle des dictionnaires monolingues: le nouveau Petit Robert 2010. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 157, p. 9-22, 2010.
- BARÁNOV, A.; DOBROVOL’SKIJ, D. *Aspectos teóricos da fraseoloxía*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2009.
- BARBOSA, L. M. A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 10/11, p. 31-41, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de língua estrangeira moderna*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- CORPAS PASTOR, G.; ORTÍZ ÁLVAREZ, M. L. Fraseologia e paremiologia: uma entrevista com Gloria Corpas Pastor. *ReVEL*, [S.l.], v. 15, n. 29, p. 261-270, 2017.
- DICCIONARIO de la Real Academia (DRAE). Madrid: RAE, [s.d.]. Disponível em: <http://bit.ly/2E77coh>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- ETTINGER, S. Einige überlegungen zur Phraseodidaktik. In: EISMANN, W. (ed.). *Europhras 95: Europäische Phraseologie im Vergleich – gemeinsames erbe und kulturelle Vielfalt*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1998. p. 201-217. (Studien zur Phraseologie und parömiologie, v. 15).
- GALISSON, R. La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 116, p. 477-496, 1999.
- GONZÁLEZ REY, M. I. De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, Madrid, v. 21, p. 67-84, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2GUC0vi>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- GUILLÉN DÍAZ, C. Une exploration du concept “lexiculture” au sein de la didactique des langues-cultures. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Madrid, v. 15, p. 105-119, 2003.

LARRETA ZULATEGUI, J. P. *Fraseología contrastiva del alemán y el español: teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2001.

LINIERS. *Macanudo 1*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2003.

LÜGER, H.-H. Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Landau in der Pfalz, n. 32, p. 69-120, 1997.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (org.). *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 139-158.

ORTÍZ ÁLVAREZ, M. L.; SANTOS, P. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. In: ORTÍZ ÁLVAREZ, M. L.; SANTOS, P. *Língua e cultura no contexto de português como língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 191-224.

213

RAKOTOJOELIMARIA, A. *Esbozo de un diccionario de locuciones verbales español-malgache*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2004.

RAMOS, P. *Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 355-367, set./dez. 2009.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

A LÍNGUA FRANCESA NO CURSO DE GASTRONOMIA: DIÁLOGOS E RELEITURAS

RITA MARIA RIBEIRO BESSA – UFBA

INTRODUÇÃO

As análises propostas nesta comunicação foram motivadas pela prática de sala de aula na disciplina Língua Francesa no curso de bacharelado em Gastronomia na Universidade Federal da Bahia (UFBA). No decorrer do estudo da língua francesa com objetivos específicos foram observadas inquietações por parte dos alunos acerca da compreensão do significado de termos franceses empregados na gastronomia brasileira. À medida que respostas eram dadas aos questionamentos, eram suscitadas reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre os empregos na prática gastronômica brasileira e francesa. Percebeu-se, assim, que se tratava de um campo fértil de investigação. Logo, surgiu a ideia de fazer uma seleção de dicionários específicos da área da gastronomia escritos em língua portuguesa com o objetivo de levantar todos os termos franceses por eles mencionados presentes na gastronomia brasileira e, posteriormente, comparar as definições encontradas com aquelas dadas no *Le Grand Larousse Gastronomique*. (DICTIONNAIRE..., 2007) Foram escolhidos oito dicionários brasileiros e, inicialmente,

analisados dois deles: *Glossário técnico, gastronômico, hoteleiro e turístico*, de Elenara Viera de Viera e Indio Candido (2003) e *Elementos da culinária de A a Z: técnicas, ingredientes e utensílios*, de Michael Ruhlman (2009). As ocorrências encontradas exigiram a adoção de um método de classificação em categorias: bebidas, carnes, conservas, especiarias, estilos, massas, molhos, legumes, confeitaria, preparações, pratos, queijos, siglas, técnicas e utensílios.

Este texto propõe apresentar o levantamento exaustivo de termos feito com uma bolsista de iniciação científica pertencente ao curso de bacharelado em Gastronomia, cujo conhecimento na área veio enriquecer as análises. Dos dois dicionários brasileiros serão registrados os números de ocorrências verificados em cada categoria, a fim de perceber em qual há a maior quantidade de registros para então, posteriormente, delimitar os campos de análises comparativas entre os dicionários brasileiros e o francês. Serão apresentadas amostras nas categorias molho, confeitaria e técnicas que possam elucidar de forma prática o objetivo da proposta.

215

Acredita-se que um trabalho desta natureza venha a preencher uma lacuna existente na área acadêmica, além de servir para o uso de profissionais da gastronomia.

Cabe ressaltar que o estudo se insere no campo teórico da terminologia, sobre o qual serão feitas considerações, como também serão comentadas as diferenças entre lexicologia e lexicografia.

O ponto de chegada da investigação será, assim que forem finalizadas as coletas de dados e análises comparativas, a publicação de um dicionário de termos da gastronomia francesa presentes na gastronomia brasileira.

ACERCA DO CAMPO TEÓRICO

A proposta de estudo apresentada se insere em um dos ramos da lexicologia denominado terminologia, cuja vertente prática se denomina terminografia. A terminologia não tem como objetivo estudar todas as palavras da língua, mas aquelas que constituem uma linguagem especializada. A sua existência é fundamental no mundo moderno, como afirma Andrade (1998, p. 196):

realmente, no mundo moderno se evidencia, de forma cada vez mais marcante, a necessidade de emprego da terminologia nas relações, na transferência de informações e nas comunicações científicas, tecnológicas e profissionais. A linguagem especializada, fazendo uso da terminologia, constitui-se base para a estruturação do conhecimento, pela sistematização dos conceitos; desempenha papel de destaque como instrumento de comunicação entre especialistas.

Considerando que a terminologia é uma das vertentes desta ciência mais ampla denominada lexicologia, entende-se que ela absorve práticas da lexicologia e ultrapassa possíveis limites. Assim, retomando Barbosa (1991 apud ANDRADE, 1998, p. 189), a lexicologia entre outros objetivos busca estudar as palavras na sua estruturação, funcionamento

e mudanças; examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural; conceituar e delimitar a unidade lexical de base “lexia”; e abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma visão de mundo, de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de sistemas culturais.

A terminologia vai além desses objetivos, pois trata das relações de significação (expressão e conteúdo) do signo terminológico, que inclui a complexa dinâmica da retomada desse signo e da renovação e ampliação dos universos de discursos terminológicos. Dos objetivos inerentes à lexicologia, chama atenção para a pesquisa proposta, o tratamento da palavra especializada concebida como reflexo de sistemas culturais e de visões de mundo. Na perspectiva terminológica, as renovações do signo devem garantir uma comunicação especializada rigorosa e natural como se espera da comunicação humana.

Buscando elucidar ainda mais os campos de ação da lexicologia e da terminologia, pode-se dizer que a primeira trata da palavra e do seu conteúdo conceitual na língua comum, e a segunda trata do termo ou palavra especializada de domínios regionais, profissionais, sociais, científicos. Não se pode ignorar que apesar das especificidades, ambas tratam das unidades lexicais de uma língua e nada impede que a terminologia possa manter traços coincidentes com os conceitos básicos da língua comum.

216

AS CATEGORIAS

Como foi dito anteriormente, foram feitos levantamentos de palavras francesas utilizadas na gastronomia brasileira nos dicionários *Glossário técnico, gastronômico, hoteleiro e turístico*, de Elenara Viera de Viera e Indio Candido (2003), e *Elementos da culinária de A a Z: técnicas, ingredientes e utensílios*, de Michael Ruhlman (2009). No primeiro dicionário foram coletados 1.291 termos e seus significados correspondentes. Do segundo foram retirados 93 termos com os seus significados, dos quais, 62 não constavam no primeiro dicionário.

Os termos serão classificados nos quadros 1, 2, 3 e 4 segundo categorias, descritas na primeira coluna.

QUADRO 1: RELAÇÃO DAS CATEGORIAS E NÚMERO DE OCORRÊNCIAS NOS DICIONÁRIOS 1 E 2

Categorias	Glossário técnico, gastronômico, hoteleiro e turístico	Elementos da culinária de A a Z: técnicas, ingredientes e utensílios
Bebidas	277	3
Carnes	45	7
Conservas	2	1
Especiarias	11	4
Estilos	37	3
Legumes	4	1
Massas	12	2

Molhos	106	13
Confeitaria	85	9
Pratos	130	7
Preparação/ Pratos	75	6
Preparação	47	3
Queijos	293	0
Siglas	6	0
Técnicas e Pratos	53	10
Técnicas	73	15
Utensílios	35	9
Total	1.291	93

217

Fonte: elaboração própria.

Na categoria “Carnes”, como explica Santos Vitória (2014, p. 7), não se trata de cortes, mas de tipos de carnes e como deve ser a sua preparação, a exemplo do *carré*, que é a parte da costela do porco e é servido geralmente assado. Na categoria “Estilos”, trata-se de expressões de uso designadas para um método de serviço, para designar um hábito comum em alguma região francesa. A diferença observada entre “Pratos” e “Preparação”, separadamente, e “Preparação e Pratos” como categoria única foi que, em “Pratos”, observa-se como são servidos, já “Preparação” refere-se ao modo como são feitas as guarnições. A categoria “Preparação e Pratos” cita as duas designações. Quanto às categorias “Técnicas” e “Técnicas e Pratos”, a diferença observada está em seu conteúdo, pois “Técnicas e Pratos” não só apresenta a técnica para fazer o prato, mas também o modo de servir.

No Quadro 1, nota-se que houve maior número de termos encontrados no dicionário 1 do que no dicionário 2. Percebe-se que o número encontrado foi maior na categoria “Queijos”, com 293, seguida de “Bebidas”, com 277, no dicionário 1. Já no dicionário 2, o maior número encontrado foi em “Técnicas”, com 15, seguida de “Molhos”, com 13, e “Técnicas e Pratos”, com 10.

Observou-se também que houve termos de determinadas categorias que foram encontrados no dicionário 2, mas não no dicionário 1, tal como se verifica no Quadro 2.

QUADRO 2: RELAÇÃO DAS CATEGORIAS E DO NÚMERO DE TERMOS ENCONTRADOS NO DICIONÁRIO 2 QUE NÃO FORAM ENCONTRADOS NO DICIONÁRIO 1

Categorias	Elementos da culinária de A a Z: técnicas, ingredientes e utensílios
Carnes	1
Especiarias	2
Estilos	1
Massas	1

Molhos	6
Confeitaria	4
Pratos	1
Preparação e Pratos	7
Preparação	11
Técnicas e Pratos	12
Técnicas	12
Utensílios	4
Total	62

Fonte: elaboração própria.

218

Ao analisar o Quadro 2, nota-se que as categorias “Técnicas e Pratos” e “Técnicas” obtiveram o maior e o mesmo resultado de ocorrências, 12. Já nas categorias “Bebidas”, “Conservas”, “Legumes”, “Queijos” e “Siglas” não foram encontrados diferentes termos em relação ao dicionário 1.

No Quadro 3 serão mostrados os números de ocorrências dos termos nas categorias encontradas nos dicionários 1 e 2, mas com significados diferentes.

QUADRO 3: RELAÇÃO DE CATEGORIAS ENCONTRADAS NO DICIONÁRIO 1 E NO DICIONÁRIO 2, MAS COM SIGNIFICADOS DIFERENTES

Categorias	Diferença de termos encontrados
Molhos	1
Confeitaria	3
Preparação e Pratos	1
Preparação	2
Utensílios	1
Total	8

Fonte: elaboração própria.

Nota-se que a categoria “Confeitaria” foi a que apresentou o maior número de diferenças. As categorias “Molhos”, “Preparação e Pratos” e “Utensílios” tiveram o mesmo resultado, que foi um.

No Quadro 4 serão citados exemplos nas categorias selecionadas nos dicionários 1 e 2, acrescidos dos significados encontrados no *Le Grand Larousse Gastronomique*. Entre cada nome de dicionário será escrita a categoria, pois muitas vezes elas são mudadas de acordo com os conceitos apresentados nas obras.

QUADRO 4: RELAÇÃO DE CATEGORIAS ENCONTRADAS NO DICIONÁRIO 1 E NO DICIONÁRIO 2, MAS COM SIGNIFICADOS DIFERENTES E ACRESCIDOS DOS SIGNIFICADOS ENCONTRADOS NO LE GRAND LAROUSSE GASTRONOMIQUE

Termos	Categoria no dicionário 1	Glossário técnico, gastronômico, hoteleiro e turístico, de Elenara Viera de Viera e Índio Candido	Categoria no dicionário 2	Elementos da culinária de A a Z: técnicas, ingredientes e utensílios, de Michael Ruhlman	Preparação	Le Grand Larousse Gastronomique
Genevoise	Molho	Molho genovesa.	Confeitaria	Bolo feito usando-se o método de mesmo nome, neste caso com ovos inteiros suavemente aquecidos sobre água quente para que o açúcar se dissolva e os ovos alcancem seu pleno volume quando batidos. Ingredientes secos são suavemente incorporados à mistura de ovos em neve e açúcar. Manteiga é adicionada para enriquecer o bolo e dar-lhe sabor e também para amaciar o glúten criado na mistura inicial. (Ver também pão de ló e método <i>genevoise</i>).	Preparação	Se diz das preparações de peixes servidas com um molho à base de <i>fumet</i> de peixe, de <i>mirepoix</i> e vinho tinto, batidos com manteiga e perfumados com essência de anchova. O molho <i>genevoise</i> se chama primitivamente <i>genevoise</i> , e certos manuais de cozinha propõem ainda um molho <i>genevoise</i> , comparável, mas ao vinho branco.
Ficelle	Confeitaria	Tipo de pão francês, semelhante ao <i>baguette</i> , porém com metade de seu tamanho.	Técnica e prato	Consiste em cozinhar algo pendurado em um barbante (em francês, <i>ficelle</i>) diante do fogo.	Técnica	Fino cabo de cânhamo ou linho, usado em açougue para amarrar a carne assando. Em cozinha, para atar os abates de aves. Serve também para costurar as carnes e aves uma vez recheados. Em padaria, o barbante é um pão longo e fino, equivalente em peso à meio <i>baguette</i> .

Vacherin	Confeitaria	Fatia pequena de pão cortada em diversos tamanhos e formatos e coberta com variados tipos de pasta ou alimentos que são servidos como acompanhamento de festas, coquetéis, chás ou aperitivos.	Preparação/ prato	Tecnicamente é uma preparação salgada servida sobre um pequeno pedaço de torrada. O sentido se alargou para incluir qualquer forma de alimento com tamanho pequeno, servido em porções individuais antes do jantar.	Confeitaria	Sobremesa gelada feita com uma coroa de merengue, guarnecida de sorvete e de <i>chantilly</i> .
Hollandaise (à la)	Preparação	Um peixe à <i>hollandaise</i> é cozido com manteiga derretida e batatas que são servidas separadamente.	Molho	Um molho quente e emulsionado, por vezes chamado de molho-mãe. Manteiga integral ou clarificada é emulsionada com gemas temperadas com uma redução de água, ácido, sal e pimenta, criando um molho rico e forte para uso geral com vegetais.	Preparação	Se diz de ovos escalfados, de legumes cozidos na água (alcachofra, aspargo, acelga, couve-flor) ou de peixes escalfados, servidos com um molho <i>hollandaise</i> .
Amandine	Preparação	Indica pratos decorados ou cobertos com amêndoas.	Molho	Um clássico molho francês feito de amêndoas salteadas na manteiga até ficarem douradas. É valioso pela simplicidade e versatilidade. É muitas vezes finalizado com suco de limão e salsa.	Confeitaria	Confeitaria à base de amêndoas. Diz-se de uma torta doce, guarnecida de uma mistura de ovos, açúcar, amêndoas em pó, farinha e fundo de manteiga, aromatizada ao rum e pontilhada de amêndoas em lascas. Após cozimento, é pincelada de geleia e decorada com conserva de cerveja vermelha.
Chiffon	Preparação	Claras batidas em neve com açúcar refinado, servem como recheio de tortas.	Confeitaria	Tipo de bolo em que se combina uma massa líquida (usando óleo vegetal em vez de gordura sólida) com merengue para uma consistência leve e esponjosa.		Não há registro

Terrine	Utensílio	<p>Recipiente fundo de barro, louça, cerâmica ou de metal, de diversos formatos, com tampa, utilizada principalmente para ir ao forno no preparo de patês ou no cozimento de carnes com pouco líquido. É o mesmo que terrina. A origem do nome vem do termo francês <i>terrine</i>, que quer dizer “de terra”.</p>	Pratos	<p>Qualquer prato preparado numa fôrma de <i>terrine</i> pode ser assim chamado (patês, geralmente cozidos nessas fôrmas, são tecnicamente patês em <i>terrine</i>).</p>	Utensílio	<p>Recipiente retangular ou oval com borda reta e bastante quente, munido de abas e fechado por um tampo. Por extensão, a preparação que ela contém porta igualmente o nome de “<i>terrine</i>”. Chama-se também “<i>terrine</i>” um utensílio para limpar ou de preparação, com bordas muito redondas, às vezes munido de um bico vazador, que se utiliza para colocar leite ou creme para, trabalhar um recheio, preparar uma massa mais ou menos líquida, fazer ensopar ou deixar em água corrente para lavar e tirar as impurezas de um alimento, etc. Enfim, a <i>terrine</i> pode ser um simples utensílio de serviço.</p>
---------	-----------	--	--------	--	-----------	--

Fonte: Dictionnaire... (2007), Ruhlman (2009) e Vieira e Candido (2003).

No Quadro 4 observam-se alguns termos que têm os significados diferentes nos dicionários 1 e 2, como também a verificação no *Le grand Larousse Gastronomique*. Nota-se que a maioria delas muda até em suas categorias, a exemplo de *ficelle*, que no dicionário 1 (*Pâtisserie*) significa um tipo de pão semelhante ao *baguette*, porém de tamanho diferente, e no dicionário 2 é uma técnica de cozimento de algo pendurado em um barbante. No *Le Grand Larousse Gastronomique* é um fino cabo de cânhamo ou linho, usado em açougue para amarrar a carne assando e, em cozinha, para atar os abates de aves. Serve também para costurar as carnes e aves uma vez recheadas.

Percebe-se que em uma cozinha, o mesmo termo pode ter significados diferentes, e, dependendo do tipo de preparação, pode-se usar um ou outro termo para se elaborar/executar algum prato, a exemplo de *gênevoise*, que no dicionário 1 diz ser um molho e no dicionário 2, se trata de um tipo de “bolo feito usando-se o método de mesmo nome”. (RUHLMAN, 2009, p. 78) Já na comparação com *Le Grand Larousse Gastronomique*, diz-se que é uma preparação de peixe, servida com um molho à base de *fumet* de peixe, *mirapoix* e vinho tinto, montada na manteiga e perfumada com essência de anchova.

Analisando-se mais um exemplo, o termo *chiffon* no primeiro dicionário está na categoria “Preparação” e significa claras batidas em neve com açúcar refinado que servem como recheio de tortas. No segundo dicionário está na categoria “*Pâtisserie/Confeitaria*”, significando um tipo de bolo em que se combina uma massa líquida (usando óleo vegetal) com merengue para uma consistência leve e esponjosa. O *Le Grand Larousse Gastronomique* não faz menção a esse termo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas neste artigo sobre os termos da gastronomia francesa presentes na gastronomia brasileira mostram uma pequena parte das investigações que estão sendo feitas desde a segunda metade de 2013. Além de unir as áreas de Letras e de Gastronomia contando com discentes pesquisadores de iniciação científica, a pesquisa prevê a elaboração de materiais por categorias para o uso no curso de bacharelado em Gastronomia da UFBA, como também, quando todos os dados forem coletados, analisados e comparados, uni-los em um dicionário. A proposta, que tem o objetivo de fazer o levantamento exaustivo dos termos em oito dicionários técnicos, dos quais um é francês, visa também perceber a fidelidade, releitura e inovação da cozinha brasileira em relação à francesa. Nesta comunicação, sem fazer desses resultados uma premissa absoluta, as análises das amostras apontam para a tendência à fidelidade à matriz francesa.

A intenção aqui é também mostrar de forma ainda ampla e sem que as análises sejam feitas por categorias a ideia macro da pesquisa – que é verificar até que ponto há certa libertação do molde francês ou não, além de servir como ponto de apoio para os estudantes e professores da área da Gastronomia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Lexicologia, terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUIERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998. p. 189-198.

DICTIONNAIRE *Le Grand Larousse Gastronomique*. Paris: Larousse, 2007.

RUHLMAN, M. *Elementos da culinária de A a Z: técnicas, ingredientes e utensílios*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SANTOS VITÓRIA, P. *Dicionário de termos da gastronomia francesa presentes na gastronomia brasileira*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Gastronomia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIEIRA, E.; CANDIDO, I. *Glossário técnico gastronômico, hoteleiro e turístico*. Caxias do Sul: Educs, 2003.

AULAS DE INGLÊS, NOVAS TECNOLOGIAS E ESCOLA PÚBLICA: COM A PALAVRA, O PROFESSOR

ROBERTA PEIXOTO E SÁVIO SIQUEIRA – UFBA

INTRODUÇÃO

A relevância do inglês para a comunicação global, atualmente, é indiscutível. Conforme Crystal (2003), a necessidade de uma língua franca que proporcionasse a comunicação entre os países surgiu de forma vigorosa a partir da década de 1950. Contudo, na visão de Jenkins, Cogo e Dewey (2011), o uso do inglês como uma língua franca de grande alcance ocorre desde que os países que fazem parte do chamado círculo externo¹ passaram pelo processo colonizatório dos ingleses a partir do século XVI.

1 O linguista indiano Braj B. Kachru (1985) propõe o modelo de representação conhecido como os círculos concêntricos da expansão do inglês. Para o autor do paradigma que veio a ser conhecido como *World Englishes*, o círculo central (*inner circle*) representa os países nos quais o inglês é utilizado como a primeira língua, como os Estados Unidos, Austrália, Canadá, Reino Unido, Irlanda e Nova Zelândia. Do círculo externo (*outer circle*) fazem parte países como Índia, Nigéria, Cingapura, entre outras ex-colônias britânicas onde o inglês é institucionalizado,

Ademais, estamos inseridos em um contexto em que a valorização da construção coletiva do saber e, conseqüentemente, sua socialização, favorecem o aprendizado de uma língua estrangeira (LE), especialmente o inglês. (LEFFA, 1999) Entretanto, mesmo diante da relevância em se aprender uma nova língua, essa pode não ser uma tarefa simples, tampouco valorizada por alguns.

Os desafios de ensinar uma LE na escola pública brasileira, por exemplo, em especial quando se trata da língua inglesa, são amplamente conhecidos. Porém nem sempre tal questão recebe a atenção desejada, seja pelos departamentos de educação do poder público, seja pela própria comunidade escolar. Um ponto que é sempre colocado nas discussões sobre esse tema é o relacionado à estrutura das unidades de ensino que, como se argumenta com certa frequência, não favoreceria que um trabalho com a qualidade essencial fosse executado. O discurso de que falta tudo na escola pública é uma constante, principalmente no que diz respeito às hoje tão propaladas novas tecnologias.

O contexto sociocultural em que estamos inseridos, marcado por uma revolução tecnológica, vem promovendo e, em alguns casos, impondo mudanças rápidas e radicais em todos os segmentos de nossa sociedade, especialmente na educação. Na visão de Dowbor (2011, p. 35), “poderemos ser a favor ou contra certas tecnologias – ainda que na realidade ninguém esteja nos perguntando se somos contra ou a favor –, mas o que não podemos nos permitir, inclusive para orientar as novas gerações, é delas não termos um conhecimento competente”.

Dito isso, é objetivo deste artigo, portanto, trazer à baila tal discussão no contexto de aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas regulares. O trabalho tem como base a pesquisa de mestrado intitulada *Monitor Educacional (TV Pendrive): a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública* (PEIXOTO, 2013), que se pautou primordialmente por descrever e analisar como a tecnologia, especificamente a partir da implementação do projeto Monitor Educacional (ME), da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, estava sendo utilizada em aulas de língua inglesa nas escolas estaduais e qual o reflexo dessa ação na prática diária dos professores da disciplina.

Inicialmente, no tópico “A origem” serão apresentados o problema e as questões de pesquisa que nortearam o trabalho para, em seguida, descrevermos a natureza da pesquisa, ou seja, contexto, participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos. Posteriormente, será feita uma descrição do ME para, por fim, as perguntas de pesquisa serem respondidas.²

utilizado como segunda língua ou língua oficial. Países como China, Japão, Coréia do Sul, Brasil e tantos outros fazem parte do círculo em expansão (*expanding circle*) onde o inglês é estudado/falado como língua estrangeira.

2 Devido ao limite de páginas, este artigo limitou-se a apresentar as respostas para as perguntas de pesquisa. Os dados obtidos nas três etapas da coleta de dados podem ser acessados em Peixoto (2013), bem como parte dos dados da primeira fase estão disponíveis no artigo “Tecnologia na escola pública funciona? – a experiência do Monitor Educacional no estado da Bahia”. (PEIXOTO; SIQUEIRA, 2014)

A ORIGEM

Motivados pela experiência vivida dentro do ambiente da escola pública – tanto no papel de discentes como de professores – e considerando que todas as salas de aula das escolas públicas baianas da rede estadual receberam o ME (TV Pendrive) visando adequá-las à realidade de uma educação linguística enriquecida com o uso das novas tecnologias, chegou-se ao problema que direcionou este trabalho de pesquisa: como o ME estava sendo utilizado em sala de aula, especificamente nas aulas de inglês como língua estrangeira (ILE) em turmas da rede estadual de ensino da Bahia, e quais os efeitos da utilização de tal ferramenta na prática docente?

Com base na pergunta principal apresentada como o problema de nossa investigação e buscando alcançar os objetivos estabelecidos, foram definidas as seguintes questões de pesquisa:

226

- a) Os benefícios do ME estão sendo aproveitados em sala de aula?
- b) Os professores receberam treinamento para a utilização dessa “nova” tecnologia?
- c) Os professores produzem materiais com seus alunos e os compartilham no ambiente virtual?
- d) Quais os efeitos da utilização de tal ferramenta na prática do docente desse componente curricular?
- e) Quais os benefícios que se pode detectar a partir da implementação do projeto em salas de aula de língua inglesa?

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico e interpretativista. Para Telles (2002), é cada vez mais comum na pesquisa em educação a escolha pela investigação qualitativa, pois muitas vezes os números tendem a ocultar a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência dos fenômenos educacionais na escola e, agora, os educadores estão mais interessados na qualidade dos fenômenos educacionais. Na visão de Bortoni-Ricardo (2011), a pesquisa qualitativa realizada em sala de aula, focada na observação do processo de ensino e aprendizagem, permite o registro sistemático de todos os eventos relacionados a esse processo, possibilitando o entendimento de como e por que alunos ou professores agem como agem.

Essa modalidade de pesquisa, ainda segundo Telles (2002), partilha uma concepção de verdade como algo construído pelos agentes de pesquisa e busca descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos participantes do trabalho de investigação. Conforme Bortoni-Ricardo (2011, p. 42), “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”.

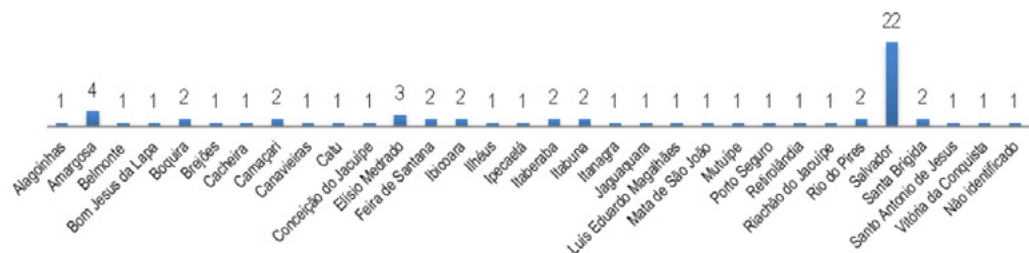
Para Siqueira (2008), a pesquisa etnográfica ou etnografia tem se destacado como um dos métodos qualitativos mais importantes da pesquisa social, gradativamente mais frequente no campo educacional porque considera o que de fato acontece dentro das salas de aula, já que esse espaço singular não pode ser visto como algo à parte do mundo real. Bortoni-Ricardo (2011, p. 38), por sua vez, entende “pesquisa etnográfica em sala de aula” como uma pesquisa qualitativa, interpretativista, que utiliza métodos desenvolvidos na tradição etnográfica como, por exemplo, a observação como fonte de dados e a análise dos dados.

E para alcançar os objetivos da pesquisa, decidimos “estar lá” (GEERTZ, 2002) e fazermos uma pesquisa de cunho etnográfico, descrevendo, analisando os eventos em sala de aula e refletindo sobre eles; prestando atenção, principalmente, aos aspectos escondidos, revelados muitas vezes nas entrelinhas. Na visão de Geertz (2002, p. 11), um etnógrafo deve ir ao campo de pesquisa, colher todas as informações possíveis sobre seu *corpus* e torná-las disponíveis. Contudo, um princípio deve ser considerado: as declarações devem ser feitas de forma clara e despretensiosa, pois todas as nossas ações devem ser guiadas pela ética. (PELÚCIO, 2007)

Considerando que o ME havia sido disponibilizado para todas as escolas da rede estadual de ensino do estado da Bahia, a pesquisa buscou, inicialmente, traçar um diagnóstico amplo sobre a utilização de tal projeto em nosso estado. Para isso, foi encaminhado um questionário para 926 escolas,³ sendo que obtivemos retorno de apenas de 21 professores de língua inglesa. Posteriormente, devido ao número reduzido de respostas, entramos em contato com as 33 diretorias regionais de educação (Direc)⁴ e com os 16 núcleos de tecnologia educacional (NTE).

Os 66 docentes que responderam ao questionário pertencem a 31 municípios diferentes. No Gráfico 1, é apresentado o quantitativo de questionário por município representado.

GRÁFICO 1: QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS POR MUNICÍPIOS



Fonte: elaboração própria.

3 Os endereços de e-mail foram fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado (SEC) após encaminhamento de solicitação formal.

4 Atualmente, depois de uma reestruturação, a SEC conta com 26 núcleos territoriais de educação, substituindo, dessa maneira, as 33 Direcs. Essa nova composição acompanha a divisão do Estado da Bahia considerando os Territórios de Identidade.

Entre esses professores, quatro docentes se dispuseram, voluntariamente, a abrir as portas de suas salas de aula e fazer parte da segunda e da terceira etapas da coleta de dados. Estes docentes específicos estão lotados nas unidades de ensino localizadas nos municípios de Elísio Medrado (1), Salvador (2) e Itaberaba (1).

Para ser realizado, este estudo investigativo foi dividido em cinco etapas: 1) levantamento e leitura de referência específica e atualizada; 2) aplicação de questionários; 3) observação e análise de aulas; 4) condução de entrevista semiestruturada e 5) análise dos dados gerados.

O MONITOR EDUCACIONAL

228

O ME é um equipamento multimídia que permite a exibição de arquivos digitalizados de áudio, imagem e vídeo por meio da recepção de grande diversidade de sinais, como *pendrive*, cartão de memória, DVD, videocassete, câmera fotográfica digital, TV aberta, TV a cabo, celular, notebook, computador pessoal ou em rede. Praticamente, todos os arquivos digitais podem ser visualizados e executados pelo ME, mediante a conversão para os formatos aceitos, assim como os editores de texto (tipo Word ou Write) ou planilhas eletrônicas (como Excel ou Lotus) que também precisam ser convertidos, pois não são reconhecidos pelo sistema.

Só para termos uma ideia da magnitude do projeto, o ME foi distribuído para cada uma das 18 mil salas de aula da rede estadual de educação a partir de 2008, sendo que além destes, mais 4 mil aparelhos foram também destinados a bibliotecas, salas de professores e NTE.

Conforme as informações apresentadas no Ambiente de Suporte ao Monitor Educacional,⁵ a distribuição do equipamento para todas as salas de aula faz parte de uma ação que se fundamenta em dois objetivos principais: estimular a produção audiovisual por parte da comunidade escolar e proporcionar um ambiente de socialização e amadurecimento das produções. A iniciativa tem como foco a colaboração, possibilitando o amadurecimento das construções coletivas⁶ e compartilhadas, sendo fundamental que os integrantes da comunidade escolar não se reconheçam apenas como usuários dessa tecnologia, mas como participantes ativos da sua implementação.

A proposta é que as escolas desenvolvam soluções concretas para os processos de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas, incluindo línguas estrangeiras (inglês e espanhol, por exemplo), o que pode favorecer o exercício da autonomia, tanto de

5 O ambiente de suporte ao uso do ME pode ser encontrado por meio do "Ambiente Educacional Web" da Secretaria da Educação, no tópico "Portais Educacionais", pelo *link*: <http://educar.sec.ba.gov.br/monitoreducacional/index.php>.

6 Pensar coletivamente significa considerar a opinião do outro, o contexto, o espaço-tempo; significa estar disposto a confrontar ideias, refletir, negociar, fazer, desfazer e refazer, ceder, se impor, criticar e ouvir críticas. (HALMANN et al., 2007)

professores quanto de aprendizes, bem como a construção das suas próprias soluções, considerando as especificidades de seus contextos. Essa iniciativa, portanto, tem o papel de proporcionar condições favoráveis à produção de materiais e estimular a superação das dificuldades existentes. É sugerida como atividade colaborativa a produção de documentários, fotografias e imagens, teleteatro, programas de áudio, além da utilização de trechos de filmes, desenhos animados, entre outros.

AFINAL, O QUE DISSERAM OS PROFESSORES?

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2000, p. 22) Visando a responder à pergunta principal apresentada como o problema de nossa investigação e, conseqüentemente, buscando alcançar os objetivos estabelecidos, cinco questões de pesquisa foram definidas, já apresentadas no item anterior, e serão respondidas a seguir, com base nas informações levantadas nas três fases da coleta de dados. A fim de ilustrar as respostas, serão apresentados alguns excertos dos questionários respondidos pelos professores.

229

Pergunta 1): os benefícios do Monitor Educacional estão sendo aproveitados em sala de aula?

Infelizmente, de acordo com os dados coletados, verificamos que o ME, na maioria dos contextos, não estava sendo utilizado de acordo com o seu objetivo principal, que tinha como foco a produção e socialização de conhecimento. Contudo, como mostrou o questionário respondido pelos 66 professores, cerca de 70% destes utilizavam o ME⁷ em suas aulas como equipamento de reprodução audiovisual. Como concebido no projeto, o ME não deve ser utilizado apenas para manter a atenção do aluno, mas como um meio para fazer o educando pensar.

O ME, além de uma ferramenta que possibilita a exibição de variados recursos de áudio e vídeo, deveria ser visto pelos professores como um veículo para a socialização do conhecimento produzido por eles e por seus alunos, mediante a utilização dos laboratórios de informática que, na maioria das unidades de ensino, são subutilizados. Vejamos alguns comentários dos professores:

*A TV Pendrive é um recurso tecnológico que tem por objetivo auxiliar o profissional da educação (professor) a *ministrar as suas aulas de uma forma mais interessante*, proporcionando uma maior dinâmica, uma proximidade com a realidade do estudante e tornando-a menos cansativa e mais estimulante para o aluno. (P22, grifos nossos)*

7 Vale ressaltar que as respostas dos professores devem ser contextualizadas em relação ao período em que preencheram os questionários.

Utilizo o Monitor Educacional para expor sínteses dos conteúdos da disciplina – Língua Inglesa, enriquecidos com imagens que ajudam o aluno a estabelecer relação entre conteúdo/imagem, *facilitando assim, a aprendizagem*. Para isso, *utilizo apresentação em Powerpoint*. Também utilizo *vídeos de músicas muito interessantes para trabalhar as quatro habilidades básicas da língua inglesa: ler, escrever, falar e ouvir. Este equipamento, além de ser de grande praticidade, facilita demais o ensino e a aprendizagem de língua inglesa*. (P10, grifos nossos)

Exibindo *slides*, vídeos ou imagens durante as aulas com o *objetivo de diversificá-las, garantindo qualidade* para os alunos. (P16, grifos nossos)

Sim. Para ministrar *aulas com slides, exibir filmes, apresentação de seminários com alunos, audição de músicas*. Exibir imagens. (P17, grifos nossos)

Sim. Diante da necessidade de “cultivar” o hábito da pesquisa e da leitura entre os alunos, foi que se pensou na *TV Pendrive como forma de modernizar as aulas utilizando oficinas para desenvolver conteúdos* a partir dos recursos existentes no monitor educacional (*TV Pendrive*). E também na *socialização dos conhecimentos entre o grupo* de forma que *o educando se sentisse protagonista da sua aprendizagem* e despertasse o gosto pela leitura. (P66, grifos nossos)

230

Pergunta 2): os professores receberam treinamento para a utilização dessa “nova” tecnologia?

De acordo com nosso levantamento, mais de 70% dos professores informaram que não receberam capacitação sobre como utilizar satisfatoriamente o ME, compreender seus objetivos ou como também receber informações sobre como converter os arquivos, quando necessário. Na realidade, entre os quatro professores participantes da fase final, apenas a professora P46 recebeu a capacitação oferecida, na época, pelo NTE. Em alguns casos, professores que participaram dos cursos ficaram responsáveis por compartilhar o conhecimento em sua escola, contudo, ficou evidente que isso não ocorreu como deveria. Apesar da carência de treinamento, a maioria dos docentes pesquisados faz uso do ME em suas aulas. Para isso, buscaram informação na internet, com outros colegas, além de aprenderem a utilizar o ME na prática.

O problema da capacitação em utilizar a tecnologia é tratado por Kenski (2010). A autora destaca que, nas pesquisas e publicações sobre o tema, dois problemas são recorrentes: 1) “falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia, seja ela nova ou velha” e, como se pode imaginar, 2) “a não adequação da tecnologia ao conteúdo que vai ser ensinado e aos propósitos de ensino”. (KENSKI, 2010, p. 57)

A capacitação dos professores sobre como utilizar o ME, bem como a realização de formação continuada sobre como inserir as novas tecnologias no ensino de LE, estão entre as sugestões mais citadas pelos professores pesquisados.

Com base nos dados, é possível inferir que, apesar de o governo ter visado à formação dos professores para a utilização do ME, essa ação não ocorreu de forma adequada,

considerando-se o índice de professores que não foram capacitados e que ainda não conhecem toda a potencialidade que o ME apresenta. Vejamos alguns excertos:

Não tenho conhecimento específico sobre o projeto Monitor Educacional. Fiz um curso no NTE da Direc 2, mas foi em caráter de treinamento para uso do monitor. Se, acaso, foi exposto o objetivo do projeto, eu não me recordo, ou não aprendi o conteúdo. Imagino que seja uma ferramenta para inovação na prática pedagógica e uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. (P65, grifos nossos)

O meu conhecimento em torno da TV Pendrive é limitado apenas ao uso da mesma e de minhas inferências a respeito da utilidade de tal tecnologia. O projeto em si, com objetivos definidos e regulamentados, ainda é desconhecido para mim. (P62, grifos nossos)

Não sei muitas informações sobre o projeto e não tenho conhecimento dos objetivos do projeto. Fiz apenas um treinamento para utilizar o equipamento. (P46, grifos nossos)

Os colegas que se interessaram fizeram cursos promovidos pelo IAT, outros nem sequer sabem ligar. (P23, grifos nossos)

Não recebemos treinamento, mas logo começamos a usar porque os professores de nossa escola são entusiastas do uso de tecnologias na educação. (P2, grifos nossos)

Não. Entretanto peguei o manual e fiz uma breve leitura. Pude perceber que é simples a utilização do aparelho, apesar de achá-lo arcaico. (P3, grifos nossos)

Uma professora da escola recebeu esse treinamento e passou as informações (que ela classificou como importantes) para o uso das TVs e dos pendrives, para os outros professores da escola, em uma reunião de AC. (P36, grifos nossos)

Nem eu nem meus colegas recebemos nenhum treinamento sobre como utilizar o equipamento, os professores interessados procuraram o manual da TV e outras informações por conta própria. Algum tempo depois soubemos do curso sobre a utilização do Monitor Educacional, mas que não era aberto para todos porque não havia vagas suficientes, o curso seria disponibilizado aos professores por etapas, então começamos a nos inscrever e aguardamos a convocação. Fui chamada e concluí o curso no final de 2009. (P14, grifos nossos)

Sim, através do site e um curso no NTE de Santo Antônio, porém a monitora não tinha conhecimento suficiente da ferramenta para ensinar. Como já sabia, comecei a ensinar a ela e meus colegas. Aprendi através do Ambiente de Suporte ao uso do Monitor Educacional. Endereço: <http://educar.sec.ba.gov.br/monitoreducacional/>. (P1, grifos nossos)

Pergunta 3): os professores produzem materiais com seus alunos e os compartilham no ambiente virtual?

Apesar de esse ser o principal objetivo do ME, o estudo mostrou que a produção e socialização de conhecimento não foram uma ação frequente dentro das salas de aulas

investigadas. Geralmente, a ferramenta é utilizada para reproduzir vídeos, cliques, músicas, imagens e *slides* que, algumas vezes, são produzidos pelo próprio professor de acordo com o seu planejamento. A produção dos alunos, citada como exemplo em algumas falas dos professores, usualmente diz respeito à elaboração de *slides* para apresentação de trabalhos. Além disso, o ambiente virtual, que seria o meio para o compartilhamento, não é conhecido pela maioria dos professores.

Percebe-se, então, a visão de que o ME se trata apenas de mais um equipamento em sala de aula que pode tornar a aula mais atrativa, devido à não informação do verdadeiro foco do projeto quanto à possibilidade de se poder produzir e sociabilizar o conhecimento construído coletivamente por meio do ambiente virtual. Essa situação demonstra, em parte, o que alguns autores falam sobre a implementação de tecnologias em sala de aula, chamando a atenção para o fato de que, muitas vezes, o resultado é a “sofisticação” do ensino autoritário e tradicional por meio da nova tecnologia. Para Castells (1999), por exemplo, as novas tecnologias não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos.

Nesse pormenor, Lopes (2007, p. 160) defende que as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) “não devem ser usadas apenas para trazer informações aos alunos, mas para provocar questionamentos, discussões, interações, visão ético-crítica e também levar o aluno à reconstrução de conhecimentos”. Vejamos algumas falas dos nossos informantes sobre a questão:

Filmes, Power point de aula e seminários dos alunos, apresentações de *fotos* de trabalhos, da cidade, apresentação de *filmes* relacionados aos conteúdos. (P1, grifos nossos)

Mensagens positivas com *músicas* de Michael Jacson. *Declarações de amor com músicas* escolhidas por eles para o Valentine’s Day. Exemplos de *diferentes textos* em Inglês. Homenagem ao dia 20 de Novembro com músicas e *imagens*. Trabalhos de *reportagem* sobre a copa do mundo etc. (P7, grifos nossos)

Um *trabalho* que fizemos sobre o Halloween, outro com *música*, e outro sobre as profissões que exigem o domínio da Língua Inglesa. Esses trabalhos foram solicitados por mim e eu deixei que eles utilizassem os recursos que quisessem e muitos grupos utilizaram a *TV Pendrive*. (P9, grifos nossos)

Fizemos *várias atividades* que utilizamos no Monitor Educacional, como *pesquisas de campo* onde os alunos *registraram através de vídeos e fotografias*, Gincana em Defesa ao meio Ambiente, Festa do Halloween, entrevistas, entre outros. (P26, grifos nossos)

Trabalho com *músicas, fixações de conteúdo, debates, vídeos, filmes*. (P57, grifos nossos)

Produzimos *trabalhos orais*, com *apresentação de Powerpoints e canções*. Nas quais os alunos praticavam a oralidade, no uso de algumas expressões que eles apresentaram em *slides* na TV, e com *músicas* que eles cantaram, acompanhando a letra. (P62, grifos nossos)

Este ano desenvolvi um *projeto cultural*. Neste projeto, *pude mostrar aos alunos alguns vídeos curtos que fiz quando morei nos EUA*, cujo objetivo principal era mostrar algum aspecto da cultura americana. *O produto final deste projeto foi a produção de vídeos curtos, onde os alunos fizeram vídeos de no máximo 4 minutos mostrando alguns aspectos da cultura brasileira. Utilizamos a TV Pendrive para socializar os vídeos com a turma. Todos gostaram de assistir juntos em sala.* (P46, grifos nossos)

Sobre o ambiente virtual:

Sim, mas não o utilizo com frequência. (P2, grifos nossos)

Conheci, durante o curso de 40 horas, mas confesso que não acesso esse suporte. (P7, grifos nossos)

Sim, foi lá que aprendi a manusear. (P12, grifos nossos)

Sim, quando fiz o curso sobre o Monitor Educacional tive acesso a esse ambiente. (P14, grifos nossos)

Isso para mim é novidade. (P30, grifos nossos)

Não. Não obtivemos nenhuma orientação. O suporte é on line? (P37, grifos nossos)

Não. Como faço para conhecê-lo? (P58, grifos nossos)

Não conheço, existe? (P64, grifos nossos)

Pergunta 4): quais os efeitos da utilização de tal ferramenta na prática do docente deste componente curricular?

Os professores que fazem uso do ME demonstraram entusiasmo ao falar sobre a possibilidade de proporcionar aos seus alunos uma aula de inglês diferente da que eles estavam acostumados. Na entrevista, a professora P55 deixa claro que, a partir da implementação do ME, seria possível equiparar a sua prática na escola pública à forma como trabalhava em uma instituição particular, pois, naquele momento, teria condições para tal empreitada. E esse fato, de alguma forma, acabou motivando o professor e proporcionando práticas significativas em suas aulas tanto para eles quanto para seus alunos.

Um ponto que mereceu destaque foi o fato de que, a partir das novas tecnologias e, nesse contexto específico, do ME, o professor precisa refletir ainda sobre a sua postura em relação aos seus alunos, abdicando do poder que detinha, enquanto único possuidor do conhecimento, favorecendo, assim, uma relação de parceria com o educando. Afinal, em muitas situações, os estudantes, em suas posições de nativos digitais, têm muito a contribuir com os professores e com a construção contínua do conhecimento. Nas entrevistas das professoras P34 e P55, por exemplo, elas deixaram claro que seus alunos sempre colaboraram no desenvolvimento de atividades que faziam uso das novas tecnologias, orientando-as em aspectos que são por elas desconhecidos. Abaixo, algumas falas dos informantes:

[...] na nossa região *nem todas as escolas privadas têm uma TV em cada sala*, eu acho que *este projeto foi um ganho para a escola pública pois oferece ao professor um recurso a mais e de qualidade*. (P9, grifos nossos)

Posso dizer que todo professor que utilizou este equipamento teve suas aulas mais dinâmicas e significativas, desconstruindo a ideia de que professor de inglês de escola pública só ensina gramática. Porém, acho que *esta experiência ainda não atingiu um número suficiente de professores*. Muitos, *por não se familiarizarem com a tecnologia, preferem, por comodismo ou por medo, não se arrisarem*. Penso que para esta parcela de professores seria indispensável um curso. (P10, grifos nossos)

[...] gostei de sentir o *interesse do governo na melhoria da qualidade de ensino da rede pública*. (P14, grifos nossos)

Mudou o perfil das aulas para aqueles professores que sabem utilizar e não para os que utilizam como “tapa buracos” exibindo filmes. (P23, grifos nossos)

[...] o professor de inglês *pode ser criativo e elaborar alguns instrumentos de trabalho como jogo da memória e flash cards*, mas o uso de *tecnologias nas aulas não somente facilita o trabalho, como também insere alunos e professores em uma nova realidade, no mundo das novas tecnologias*. (P28, grifos nossos)

[...] *venho de uma educação estruturalista e não acreditava nessas possibilidades*. Mudei. *Esse projeto equipara de alguma forma a escola pública e a privada, dá um ar de renovação, cria uma outra perspectiva e expectativa de evolução no cerne educacional que refletirá no social*. (P32, grifos nossos)

[...] Com ela eu *posso fazer o que já fazia em outras instituições que têm equipamentos disponíveis*. (P33, grifos nossos)

[...] percebi que esse recurso *pode melhorar um pouco a situação do ensino desta disciplina* pois quando o professor pode e sabe bem usar o Monitor, *este serve para facilitar a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos e para fazer as aulas ficarem mais atrativas*. (P56, grifos nossos)

Com a utilização do monitor educacional as aulas de LE melhoraram, pois posso *oportunizar meus alunos com as 4 habilidades tão importantes na aquisição de uma L2*. Listening, Speaking, Reading, and Writing, pois sei o quanto a leitura e escrita são valorizados e a compreensão auditiva e fala negligenciados por uma série de fatores... *No entanto acredito que para alcançarmos o objetivo de promover uma aprendizagem efetiva de LI é necessário medidas que estimulem o interesse dos alunos em aprender uma L2, o que muitas vezes não se observa na maioria dos alunos*, principalmente por questões culturais; aumento de carga horária semanal; integração curricular entre o estudo da língua materna e o estudo da língua inglesa (LP e LI); Processo seletivo adequado na contratação de Professores de Inglês especialmente oralidade, onde identificamos falha e desta forma comprometendo o processo contínuo de aprendizagem que deveria ocorrer desde o ensino fundamental I até o ensino médio; redução de alunos por turma ou por aula de inglês. *O ideal seria um espaço próprio para as aulas de Língua Inglesa dentro da*

escola, um laboratório de línguas, decorado, ambientalizado e equipado de todos os aparelhos áudio-visuais, onde os alunos pudessem estar em contato direto com a língua todas as aulas. (P55, grifos nossos)

Pergunta 5): quais os benefícios que se pode detectar na implementação do projeto em salas de aula de língua inglesa?

Apesar de o ME praticamente não ser usado de acordo com seu objetivo principal, a forma como vinha sendo utilizado representava, naquele momento, mudanças significativas no contexto de ensino de uma LE na escola pública. Conforme ficou evidente nas respostas de aproximadamente 82% dos professores, bem como nos dados oriundos das observações e entrevistas, o ME proporcionou avanços significativos nas aulas de língua inglesa nos mais diversos contextos. Considerando que na maioria das unidades de ensino o inglês é trabalhado apenas com foco na leitura e, às vezes, na escrita – emergindo aí a possibilidade de se colocar os alunos em contato com materiais audiovisuais autênticos (nativos ou não nativos) –, tais recursos representam algo realmente novo para os alunos, proporcionando, conseqüentemente, aulas mais produtivas, participativas, dinâmicas e interativas.

Além disso, os alunos, em sua maioria, podem ser definidos como nativos digitais, ou seja, estão totalmente inseridos na nova ordem tecnológica global. Tal fato, na nossa visão, não pode ser desconsiderado pelos professores, já que o ME, de alguma forma, contribui para aproximar a escola dessa realidade. Para Lopes (2007, p. 231),

hoje, o professor tem que estar receptivo ao desconhecido e ao novo, para além de ter que estar disposto a procurar e a modificar o que for preciso, já que a tecnologia e a linguagem digital vieram transformar não só a prática docente, como o ensino em geral e a sociedade.

Outro aspecto citado foi a questão da praticidade que o ME proporciona ao professor. O docente que tem à sua disposição vários recursos sem precisar sair de sua sala de aula, não necessita instalar os equipamentos, além de poder criar um banco de dados com suas aulas para utilizar quando necessário. Alguns excertos reproduzem as vozes dos professores:

Em relação ao desempenho do aluno pode-se dizer que melhorou em relação às quatro habilidades. O campo da pronúncia merece destaque. Antes, os alunos não faziam uma pequena leitura oral por medo ou vergonha de errarem, hoje, eles leem assim que são solicitados, pois se sentem mais seguros. (P10, grifos nossos)

O desempenho deles melhorou, eles disseram que com a TV ficou mais fácil entender os assuntos. (P14, grifos nossos)

Os alunos receberam da melhor forma possível, pois era algo que ainda não conheciam e acabou tendo um grande avanço no desempenho da maioria dos alunos. (P4, grifos nossos)

Ótima, eles ficaram mais atentos, tem um *melhor desempenho no aprendizado, o conhecimento apresentado passa ter corpo, alma, vida* é um elemento que faz parte do dia-a-dia, principalmente para o EJA que são alunos que têm uma vivência e são mais visuais pela própria história que estão inseridos. (P32, grifos nossos)

As aulas se tornaram mais atrativas e *se percebe mais rendimento nos conhecimentos*. (P52, grifos nossos)

Muito boa. Percebi que eles *compreenderam mais rapidamente a exposição de alguns conteúdos, ficaram mais atentos às aulas e obtiveram melhores resultados em diversas atividades*. (P56, grifos nossos)

Eles ficaram bastante curiosos inicialmente. *Observei que a compreensão e a fixação dos assuntos se davam de forma mais eficaz*. (P61, grifos nossos)

236

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensino e aprendizagem, a maioria das tecnologias pode ser utilizada como um auxílio e, como aponta Kenski (2010, p. 45), “a escolha de um determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes”.

Ao analisarmos as respostas dos professores informantes da pesquisa, nota-se que é possível refletir sobre a desconstrução do discurso repetido por muitos professores e integrantes da comunidade escolar do sistema público quando afirmam e reafirmam *ad infinitum* que o ensino de língua inglesa é quase sempre fadado ao fracasso devido à carência de estrutura das escolas públicas. Nos depoimentos dos professores que colaboraram conosco, observamos que grande parte das unidades de ensino dispõe, além do ME, de projetores, *laptops*, laboratórios de informática e, até mesmo, de salas multimídia, o que ratifica o argumento muitas vezes invisibilizado de que é possível a desconstrução desse discurso. Entretanto, vale ressaltar que a questão da (falta de) manutenção dos equipamentos esteve presente nas respostas da maioria dos docentes como sendo um problema significativo dentro das unidades de ensino.

Desta forma, é importante destacar que a gestão da unidade escolar tem um importante papel nesse processo, afinal, durante a coleta de dados foram encontradas realidades em que a manutenção era feita periodicamente e outras em que nunca era realizada. Geralmente, ouvimos o discurso de que não há equipamentos e que não é feita a manutenção devido à falta de recursos. Entretanto, por meio do sítio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia é possível acessar o *link* do *Transparência na Escola*⁸ e conferir os diversos recursos recebidos pelas unidades escolares de todo o estado, como foram utilizados e a situação da prestação de contas desse capital. Assim, a

8 Disponível em: <https://bit.ly/IKMWdh>. Acesso em: 29 jun. 2015.

comunidade pode acompanhar de perto como os montantes são gastos em sua escola e verificar que, em algumas situações, instituições com dotações semelhantes apresentam realidades bem diferentes.

Com base nos dados coletados em todas as etapas desta pesquisa, podemos concluir que o ME é uma iniciativa significativa para a escola pública, na medida em que permite a ressignificação das metodologias docentes, além de estar inserindo nas escolas ferramentas que possibilitam aos alunos contato com algum tipo de tecnologia da informação. Porém, talvez por falta de capacitação de seus usuários – afinal, mais de 70% dos professores não receberam treinamento –, nos foi possível notar que as ações necessárias para o alcance do objetivo principal desse projeto não estão ocorrendo de maneira satisfatória.

Todavia, os alunos de nossas escolas públicas, em sua maioria, estão acostumados com aulas baseadas apenas no método da gramática e tradução, e como uma ferramenta extremamente dinâmica, o ME pode ser visto como um recurso que lhes possibilita contato com uma forma de aprender línguas mais condizente com o contexto atual. Além de permitir aos professores o uso contínuo de materiais que apresentem a língua inglesa em situações de contextos reais, o ME, entre outras coisas, possibilita a produção e socialização de materiais relacionados à realidade dos aprendizes e esse tipo de ação permite que eles estejam cada vez mais próximos das tecnologias da informação. Também vale destacar que a implementação do ME nas unidades públicas de ensino possibilita uma dinamização do uso dos laboratórios de informática já existentes nessas unidades que, em alguns contextos, são subutilizados.

Assim como Lopes (2007, p. 36), é nossa crença

que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobrimos que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós evoluímos, o mundo modifica-se, os alvos variam e o ponto de vista desloca-se. Novos tempos, novos espaços e novos corpos exigem uma nova forma de se pensar a sociedade e o seu ensino.

Não há como não admitir que a nossa sociedade está submetida a transformações provocadas pela tecnologia que ocorrem em um ritmo tão acelerado que uma técnica ou inovação pode ser percebida quando outra já está surgindo a fim de substituí-la.⁹ Na visão de Paiva (2015), em um país em que tecnologias como o papel, o livro e até a eletricidade ainda não estão à disposição de todos devido às nossas terríveis e perversas diferenças sociais, a história da tecnologia em um contexto de ensino de línguas não poderia ser linear. É muito comum, sabemos, que neste Brasil de dimensões continentais

9 A Lei de Moore estabelece que o desempenho de microprocessadores seria dobrado a cada 18 meses. (CASTELLS, 1999; LÉVY, 2010)

e diferenças significativas entre as grandes regiões, algumas tecnologias já em desuso em muitas escolas de certos lugares podem ser ainda novidade em outros lugares.

Nesse contexto, considerando que o ME chegou às escolas a partir de 2008, outras tecnologias mais modernas podem já ter adentrado às unidades de ensino. Contudo, essa ação ainda pode ter um papel representativo em muitas salas de aula de línguas em nosso estado. Além disso, a experiência dos professores descrita neste estudo, e mais profundamente em Peixoto (2013), possibilita reflexões significativas para o contexto do ensino de línguas na escola pública no que diz respeito às NTIC.

Em suma, considerando a realidade mutável da qual fazemos parte atualmente, principalmente o fato de que nossos alunos estão cada vez mais conectados à rede internacional de computadores, o professor de língua inglesa, neste caso específico, precisa ser um constante pesquisador, adequando-se, de maneira informada, às mudanças cada vez mais rápidas do mundo atual. Ele deve visar ao seu crescimento profissional e, lógico, proporcionar a seus estudantes os meios para que estes, usando toda a sua criatividade e familiaridade intrínseca com as tecnologias, novas ou não, possam construir conhecimentos e exercer plenamente a sua cidadania neste mundo sem fronteiras e sem limites.

238

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CASTTELS, M. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GEERTZ, C. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HALMANN, A. L. *et al.* Construção coletiva do saber: uma vivência na FACED/UFBA. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DA INFORMAÇÃO, 7., Salvador, 2007. *Anais [...]*. Salvador: Cinform, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2EptR0n>. Acesso em: 15 out. 2014.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, N. M. *Técnica, tecnologia e comunicação em Paul Virilio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Tecnologias Educativas) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

PAIVA, V. L. M. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 21-34. Disponível em: <https://bit.ly/2BPUM3F>. Acesso em: 26 mar. 2014.

PEIXOTO, R. P. *Monitor educacional (TV pendrive): a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2013.

239

PEIXOTO, R. P.; SIQUEIRA, D. S. P. Tecnologia na escola pública funciona? – a experiência do monitor educacional no estado da Bahia. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 355-382, 2014.

PELÚCIO, L. “No salto”: trilhas e percalços de uma etnografia entre travestis que se prostituem. In: BONETTI, A.; FLEISCHER, S. (org.). *Entre saias justas e jogos de cintura*. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua Internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

TELLES, J. “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. 2, p. 91-116, 2002.

QUARTA SEÇÃO



**O LIVRO DIDÁTICO SOB
O OLHAR DISCURSIVO**

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO GÊNERO CHARGE: ARTICULANDO MARCAS LINGUÍSTICAS E MARCAS ENUNCIATIVAS

ADAIL SOBRAL – UCPEL E KARINA GIACOMELLI – UFPEL

INTRODUÇÃO

O trabalho com gêneros é, atualmente, objeto de uma multiplicidade de propostas, dada a sua incorporação a documentos oficiais, exhaustivamente discutidos há vários anos. Assim, vemos hoje todos os livros didáticos organizados a partir de gêneros, embora, em sua maioria, tratem-nos antes como modelo formal de textos do que como um dispositivo enunciativo potente, capaz de dar conta da linguagem em uso.

Essas propostas de modelização podem enrijecer os gêneros, transformando-os em modelos de texto a serem replicados e perdendo de vista as marcas linguísticas e as marcas enunciativas, ou seja, aquilo que caracteriza enunciativa e discursivamente os gêneros. Essa redução dos textos a uma estrutura inferencial formal compromete inteiramente a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de trabalho com gêneros. Não faz sentido simplesmente dizer “um resumo de artigo se compõe de tais e tais partes”, mas sim “um resumo de artigo traz certas informações relevantes para seus interlocutores”, explicando que no caso do resumo é necessário mencionar, em geral, o objetivo do artigo, o objeto estudado, a base teórica, a metodologia do estudo, os resultados (se houver) e algumas considerações finais.

Por que esse gênero requer esses elementos? Porque seu objetivo é servir à avaliação da relevância do artigo, mostrar de que maneira o acadêmico autor desenvolveu seu trabalho de acordo com as exigências de cientificidade da esfera acadêmica. Em outras palavras, a relação do autor do resumo com seus leitores, os pareceristas, é a de avaliado diante de avaliadores, bem como, ainda que de modo distinto, diante dos leitores, que vão julgar se vale a pena ler o texto.

Este trabalho apresenta a análise discursiva de uma charge, visando apresentar uma maneira prática de trabalhar com gêneros, combinando uma estrita análise de marcas linguísticas – partindo da proposta de Sobral e Giacomelli (2016), que se basearam em Benveniste e Bakhtin – com uma de marcas enunciativas – partindo de propostas de Bakhtin (2003) – nos termos das especificidades de cada gênero.¹ A partir do estudo dessas marcas em sua inter-relação, foi possível perceber que os aspectos linguístico-textuais mais estritos e os aspectos enunciativos mais amplos permitem compreender porque um gênero produz textos inseridos de uma dada maneira num contexto por um dado locutor que se dirige a um dado interlocutor. São, portanto, essas especificidades que tornam um gênero distinto de outros, evidenciando que eles não são modelos, tipos de textos, formas textuais, formas de textualização nem “estruturas padronizadas”, mas dispositivos interacionais, dispositivos enunciativos que constituem o *lôcus* da linguagem.

242

GÊNEROS TEXTUAIS E GÊNEROS DO DISCURSO

Parece cada vez mais claro que há dois objetos envolvidos na questão do gênero: gêneros textuais e gêneros do discurso. Apesar das semelhanças superficiais do uso de “textual/discursivo”, há diferenças, pois dois pontos de vista distintos criam distintos objetos. Para haver diálogo, cabe também delimitar, definir o que existe como real abordagem discursiva de gêneros, na teoria e na realidade do ensino. Em que essa perspectiva discursiva amplia, se o faz, uma perspectiva textual estrita? O que chega de fato dessa perspectiva à escola? Quais os limites da modelização? Qual a diferença entre transmitir e ensinar gêneros? E o que se faz na escola – ensinar ou, como sempre antes, transmitir?

Quando se vê o texto da perspectiva da enunciação, da linguagem em uso, altera-se por completo o modo de enxergá-lo. Ele se torna um recurso do gênero, uma unidade de sentido que depende dele para ser entendida devidamente. De certo modo, não se pode falar de gênero textual, porque existem apenas tipos de texto (dissertativo, descritivo, narrativo) como formas padronizadas, enquanto os gêneros são essencialmente discursivos – logo, advindos da enunciação em vez de restritos ao texto! Há sim formas textuais que tipicamente aparecem em certos gêneros, mas estas não são gêneros.

Como não consideram que entre o texto e o gênero há discurso, no sentido de relações enunciativas ou interlocutivas (para uma definição desse conceito, cf. SOBRAL,

1 Essa proposta está detalhada num texto publicado em 2016. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016)

2009), ou simplesmente enunciação, muitas propostas acabam por ver o texto como entidade que, por si só, produz sentido. Muitas vezes, mesmo afirmando que partem de uma perspectiva enunciativa, essas propostas continuam reduzindo tudo às estruturas textuais. Por exemplo, um *site* descreve os gêneros da seguinte maneira:

Em nosso dia a dia, no contato com outras pessoas e com as diversas informações que recebemos, estamos expostos a várias situações comunicativas, cada uma situada em seu devido contexto. Na escrita e na fala existem algumas estruturas padronizadas que recebem o nome de gêneros textuais. (PEREZ, 2014)

Percebe-se aqui que, embora fale de “situação comunicativa” e “contexto”, o artigo afirma que “gêneros textuais” são “estruturas padronizadas”, o que mostra que não estão falando de gêneros discursivos – que não são estruturas padronizadas, mas “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) –, e sim de uma definição restrita de gêneros textuais.

243

Nossa preocupação com os rumos do ensino de gêneros nos fez correr o risco da simplificação e tentar resumir o que vemos como o foco da questão a dois pontos: 1) como o professor pode trabalhar textos a partir da interação, analisá-los em termos de interação, relações dialógicas e gênero, considerando as marcas linguísticas e as marcas enunciativas? E 2) o que o aluno tem de identificar e mobilizar a fim de entender e se apropriar do processo de instauração de sentidos em textos, que são sempre membros de algum gênero?

A DEFINIÇÃO DIALÓGICA DE GÊNERO DO DISCURSO

Gênero, no âmbito da concepção de Bakhtin (2003), é bem mais do que formas textuais, formas de textualização, estratégias textuais, entre outros. Nesse âmbito, gênero só faz sentido como categoria se se for além do texto em si, incorporando-o à(s) relação(ões) enunciativa(s) que propõe, cria, permite, transmuta etc. São essas relações que mobilizam os textos. Os aspectos textuais estritos são recursos técnicos de realização dos gêneros.

Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 302, grifos do autor):

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele, Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado.

Vemos aqui vários elementos relevantes:

- o locutor, quando vai falar, considera cuidadosamente tudo o que se refere a seu interlocutor, a fim de tentar determinar que compreensão responsiva ativa pode esperar dele;
- ele escolhe um gênero do discurso adequado a essa interação (pedido, ordem...);
- com base no gênero escolhido, escolhe os “procedimentos composicionais” e, por fim;
- o locutor então escolhe o estilo ou “meios linguísticos”.

Observa-se que os aspectos linguísticos estritos vêm por último, depois da escolha da forma de composição. A escolha do gênero implica a escolha do tema, que não se confunde com o tópico, uma vez que este é o assunto e o tema é a posição do sujeito com relação a esse assunto, posição típica do gênero escolhido. Logo, o endereçamento (dirigir-se a dado interlocutor por meio de um gênero adequado à relação enunciativa em que o locutor e o interlocutor estão) é o aspecto mais relevante para a definição de gênero em Bakhtin, não a sequência do texto, embora ele não a despreze. Em suas palavras:

Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva *sem a qual não há nem pode haver enunciado*. (BAKHTIN, 2003, p. 305, grifos nossos)

O autor, em seguida, deixa claro que as formas relevantes com relação ao gênero são as enunciativas, as de direcionamento (maneiras de dirigir-se aos interlocutores que se alteram ao longo do tempo, do espaço, das situações de enunciação etc.) e as “concepções típicas de destinatários” (não escrevemos ao diretor tal como escrevemos aos colegas de sala de aula):

As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 305)

Como se pode perceber, os gêneros são um importante dispositivo enunciativo (conjunto de procedimentos mediante os quais se enuncia) que merece um tratamento que una mais produtivamente o textual ao discursivo, buscando identificar, nos textos, de que maneira o “extratextual” é incorporado, ou seja, de que maneira o contexto é intratextualizado (tornado parte do texto). Tal como definidos no âmbito do dialogismo, os gêneros constituem-se em modos de interlocução vinculados com esferas de atividade – definidas como ambientes sociais de vários tipos, nos quais ocorrem a produção, a circulação e a recepção de discursos.

Logo, os gêneros não se reduzem nem à forma nem ao conteúdo, nem ao texto nem ao contexto. Eles integram a organização social dos sujeitos, as maneiras de interagir, com aspectos linguístico-textuais mais estritos. Assim, é preciso cobrir esses aspectos

linguístico-textuais mais estritos ligando-os a aspectos enunciativos mais amplos, porque um gênero produz textos inseridos de determinada maneira em certo contexto por dado locutor que se dirige a dado interlocutor.

Por isso, o tema, o estilo e a forma de composição estão intimamente ligados, não podendo ser separados como se fossem categorias destacáveis a serem identificadas num texto. É preciso ver o texto, a partir desses elementos, considerando essencialmente:

- sua produção (quem produz esse gênero);
- sua circulação (onde ele é produzido);
- sua recepção (a quem se dirige).

Isso implica considerar o projeto enunciativo (projeto de dizer) aquilo que o locutor pretende fazer mediante o gênero. Em outras palavras, devemos considerar: a) as condições sociais e históricas em que o gênero é produzido e recebido e as esferas nas quais circula, bem como que locutor típico o produz e para qual interlocutor típico; e b) as características linguístico-textuais desses exemplares: palavras, formas sintáticas, tipos de texto, formas de textualização, entre outros, presentes (que podem estar em outros textos de outros gêneros, mas que, em dado gênero, têm alguma natureza típica).

De modo mais concreto, fazem-se as seguintes “perguntas”:

- Quem são o locutor e o interlocutor?
- Onde esse exemplar de gênero circula?
- O que o locutor pretende realizar com esse gênero?
- O que espera do interlocutor?
- Como ele se dirige ao interlocutor?
- Que recursos linguísticos mobiliza?
- Que efeitos produz?

Propomos, a partir disso, uma maneira prática de trabalhar com gêneros que combina uma estrita análise de marcas linguísticas – partindo de propostas de Benveniste – com uma análise de marcas enunciativas – partindo de propostas de Bakhtin (2003) –, nos termos das especificidades de cada gênero. Destacamos que essas especificidades são o que torna um gênero distinto de outros e mostra que eles não são modelos nem tipos de textos, nem formas textuais ou formas de textualização ou “estruturas padronizadas”, mas dispositivos interacionais, dispositivos enunciativos, que constituem o *lócus* da linguagem.

Nosso principal objetivo é fazer uma proposta que combine o trabalho com a língua e o texto e o trabalho com a situação de enunciação dos gêneros, a fim de se analisarem exemplares de gênero tanto de acordo com as condições sociais e históricas das situações em que são produzidos, recebidos e que circulam, bem como o tipo de locutor que os produz e para quais interlocutores, quanto de acordo com as características textuais (mais ou menos fixadas) dos exemplares de gêneros.

O trabalho com gêneros proposto envolve a descrição, a análise e a interpretação dos exemplares, ou seja, dos textos a serem trabalhados. A descrição apresenta a materialidade do texto, a análise procura verificar de que modo essa materialidade se organiza e a interpretação reúne os dados anteriores do ponto de vista do contexto de enunciação e da materialidade do texto. (cf. SOBRAL, 2006)

A proposta segue metodologicamente os três princípios de análise dialógica apresentados por Voloshinov (1976, p. 136):

1. partir de textos efetivamente produzidos (recolher exemplares reais dos gêneros);
2. verificar de que modo os sujeitos realizam interações com esses textos (verificar a que propósitos esses textos servem); e
3. examinar as formas linguísticas em sua significação habitual (levando em conta que os sentidos criados no gênero recorrem às significações que os dicionários registram e as transformam).

246

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

O objeto de análise é a seguinte charge:

FIGURA 1: CHARGE "NADA CONTRA", DE PEDRO LEITE



Fonte: Leite (2014).

Essa charge está no *site* www.quadrinhosacidos.com.br, de responsabilidade de Pedro Leite. A página se define como o lugar de “uma série de tirinhas onde a cada semana diversos temas do cotidiano são abordados com um humor ácido e abrasivo”. (LEITE, 2013) A charge em questão é a de número 48 da série.

Ela vem apresentada, como todas da série, no primeiro quadrinho, na parte superior esquerda. Vem antes de tudo o nome do *site* e, em seguida, a preposição “em”, os dois com maiúsculas. Depois aparece o título da charge, também em maiúsculas, com letras maiores: “NADA CONTRA”. Na parte inferior do quadrinho está a assinatura: “Por Pedro Leite”. Observe-se o emprego da preposição “por” que, entre os vários usos apontados pela gramática, indica “meio”. Assim, o autor considera-se o meio pelo qual o cotidiano é apresentado, o que desloca a autoria, colocando-se como alguém que apenas observa e relata fatos do cotidiano, mas não os cria.

247

Não nos interessa saber quem é a pessoa física “Pedro Leite”, porque nossa análise tem que ver com o autor-criador, a imagem de autor criada pelo autor-pessoa. Assim, vemos no *site* que se trata de um cartunista que se propõe a abordar fatos do cotidiano de modo bem humorado, mas com um humor “ácido e abrasivo”, o que nos indica o tipo de interlocutor a que ele se dirige e que ele mesmo destaca: “são pessoas que sabem rir de si mesmas e entendem que uma crítica nem sempre precisa ser uma coisa chata”. (LEITE, 2013) No entanto, a imagem do autor, em um desenho sobre o título, mostra uma face fechada, revelando alguém muito mais mal do que bem-humorado, o que indica que se está fazendo humor acerca de assuntos que mais incomodam do que alegam. Trata-se, portanto, dos aspectos habituais que, enunciados, revelam o que se traduz comumente por “seria cômico, se não fosse trágico”. Em outras, ele tenta dar um tratamento cômico a questões que na realidade são trágicas.

A charge analisada, fora essa “capa”, traz oito quadrinhos. Em cada um deles há sempre duas personagens, representantes de grupos humanos diferentes. No primeiro, por exemplo, estão dois rapazes brancos: um de classe baixa e outro de classe média, considerando os trajes. O de classe baixa diz “Nada contra os negros. Só acho bizarro ver um negro namorando uma branca”. Há, numa posição equidistante dos dois interlocutores, o segmento “AH! AH! AH!”, que parece indicar um comentário do enunciatador. Em todos os quadrinhos temos essa estrutura: dois representantes de grupos humanos interagem a partir da fala de um deles, referente a algum grupo não representado ali e que é visto com preconceito. Antes de enunciar a declaração preconceituosa, a personagem diz “Nada contra x”. O interlocutor tem uma expressão indefinida, que parece indicar que silencia. Sempre há a onomatopeia indicativa do riso, possivelmente do enunciatador, reforçando a incoerência entre o “nada contra” e os outros segmentos.

Em seis dos quadrinhos, vem, depois de “Nada contra x”, o segmento “Só acho” ou “Só acho que”. Tudo o que vem depois disso nega o “nada contra”. No penúltimo quadrinho, há “Só não acho justo”, também seguido de algo que nega o “nada contra”. No último, aparece “Aliás... Eu até...”, expressão típica de enunciados preconceituosos; no caso, “Eu até tenho alguns amigos negros no Facebook”, também negando o “nada contra”. Embora não sejam iguais em termos linguísticos estritos, “só não acho” e “aliás...

eu até” funcionam discursivamente de maneira equivalente: introduzem a negação do “nada contra”, que vem na forma de um segmento que mostra preconceito, mediante uma restrição: “só...”; “eu até...”.

Vemos uma regularidade no uso da expressão “Nada contra” e de “Acho que” ou equivalente para marcar a negação do primeiro segmento. Há um paralelismo sintático fundado em uma repetição que está voltada para mostrar a generalidade do preconceito: brancos criticam negros, negros criticam idosos, idosos criticam judeus e assim por diante. A charge, portanto, aborda variados tipos de preconceito.

As charges, de modo geral, trazem um humor crítico e seu o tema em geral como gênero é a crítica a algum aspecto da vida cotidiana. Ao lado desse tema geral, temos o de cada exemplar do gênero. Vimos que o tópico de nossa charge, o assunto de que ela se ocupa, são os preconceitos, mas seu *tema*, aquilo a que o todo desse enunciado se remete, é criticar o fato de praticamente *todas* as pessoas serem preconceituosas (uma vez que mostram aversão a algum tipo de pessoa distinta delas) sem se dar conta disso.

248

Essa charge, ao ser construída mediante o paralelismo e a repetição de expressões, cria um todo de sentido que vai além de cada expressão de preconceito, que é seu tópico: juntos, os oito exemplos apresentam variados representantes de grupos humanos mostrando-se preconceituosos com relação a outros grupos. É isso que nos permite dizer que seu tema é, mais do que criticar os preconceitos individualmente, criticar o preconceito em geral, que atinge inclusive membros de minorias, bem como o fato de as pessoas sequer se darem conta de seus preconceitos.

Creemos que esta análise mostra uma maneira produtiva de integrar os aspectos linguísticos, textuais e discursivos dos exemplares de gênero, uma proposta que examina o léxico, a sintaxe, a estrutura do texto, entre outros, do ponto de vista das relações enunciativas. Vimos que o texto é um recurso do gênero, uma forma de organizar o material que é a língua. A charge clássica como gênero não se configura pelo fato de se constituir por um desenho e falas de personagens, mas por ser uma forma concisa e expressiva de crítica.

Esse texto – que não chamamos de “história em quadrinhos”, mas de charge, porque realiza o projeto enunciativo crítico desta – vem na forma de vários quadrinhos com desenhos de personagens e suas falas, tudo precedido de um título que remete a cada quadrinho, outro recurso de indicação da unidade temática ou tema. Os elementos que compõem a charge – sejam as típicas, de um só quadrinho ou desenho, ou as desse nosso exemplo – servem à dada “forma” de interlocução.

Esperamos ter demonstrado que o texto se constitui a partir das formas de interlocução em jogo na produção, circulação e recepção dos exemplares de gêneros. Assim, podemos, por exemplo, usar a forma textual de uma carta em outro gênero. Sem a consideração do destinatário, do locutor, da situação de enunciação, do projeto de dizer, o texto tem letra, mas fica desprovido de espírito; pode ter decodificada sua significação na língua, mas não vê revelado seu sentido na linguagem.

Esperamos ainda ter deixado clara nossa proposta de análise em termos da integração entre marcas linguísticas (no nível do sistema) e marcas enunciativas (no nível

superior da enunciação), uma análise que combina as etapas de descrição, análise e interpretação e parte da tão clara definição de gênero de Bakhtin (2003). Essa definição leva em conta tema, forma de composição e estilo, mas não os reduz a categorias identificáveis separadamente, uma vez que enfatiza o projeto de dizer do locutor, diante de seu interlocutor, como aquilo que determina o tema, a forma de composição e o estilo (com todas as suas variantes). Esperamos, por fim, ter demonstrado que uma análise nesses termos pode ser simples e eficaz.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LEITE, P. Sobre. *Quadrinhos Ácidos*, Porto Alegre, 28 jul. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2Xo6SKo>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- LEITE, P. #48 – Nada contra. *Quadrinhos Ácidos*, Porto Alegre, 16 maio 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2TeQ6y5>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- PEREZ, L. C. A. Gêneros textuais. *Brasil Escola*, [S.l.], 23 jul. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2IBlmn2>. Acesso em: 5 out. 2015.
- SOBRAL, A. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. *Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 47-70.
- VOLOSHINOV, V. N. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Tradução Rosa María Rússovich. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

ARISBERTO GOMES DE SOUZA – UFRN

INTRODUÇÃO

É necessário estabelecer uma ligação entre as ações desencadeadas na sala de aula e o que ocorre fora dela, nos espaços sociais em que o aluno interage. Essa afirmativa faz emergir a ideia de práticas efetivas de leitura e escrita e, por conseguinte, o conceito de gêneros textuais, que são os textos do qual fazemos uso em nossa vida diária, sejam eles orais ou escritos.

Na prática, isso significa afirmar que os professores devem lançar mão, em suas atividades pedagógicas, do uso efetivo de textos que circulam no meio social e que podem e devem fazer parte do repertório de conhecimentos e experiências do aluno, como textos de jornal, encartes, propagandas, textos da internet, rótulos de produtos, estampas de camisetas, *e-mails*, letras de música etc.

O trabalho com gêneros textuais se torna relevante pelo seu caráter social, histórico e cultural. Nesse sentido, a escola tem a oportunidade de proporcionar aos alunos uma vivência em que são evidenciadas práticas comunicativas de outras esferas sociais. Assim, torna-se possível um trabalho com a linguagem a partir do seu uso. Vale ressaltar que para se ter competência para utilizar a escrita e a leitura em práticas sociais, faz-se

necessário falar de gêneros, uma vez que a prática social de uso da língua pressupõe o uso dos gêneros textuais.

Os estudos referentes aos gêneros textuais vêm cada vez mais se expandindo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, preconizam explicitamente o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua materna e é na escola que o trabalho com gêneros acontece de maneira sistematizada, tendo o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) como uma das principais ferramentas de apoio pedagógico.

Foi de posse desses entendimentos que realizamos um inventário da exploração do trabalho com os gêneros textuais no LDLP. Construímos uma descrição detalhada da diversidade de gêneros textuais presentes numa coleção de LDLP e um quadro geral de todos os gêneros que são objeto de exploração em atividades de leitura, escrita e oralidade e ainda contabilizamos as várias ocorrências de cada gênero.

251

Esperamos, com a pesquisa, contribuir e ampliar as discussões que versam sobre práticas efetivas de leitura e escrita, tendo em vista a relevância das suas implicações para o ensino de língua materna. Essas implicações repercutem de forma direta no que tange às concepções de ensino de língua enquanto lugar privilegiado de interação e de gênero textual enquanto materialização da dialogicidade.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O LDLP

Um ensino de língua baseado na concepção de língua enquanto interação pressupõe considerá-la como prática social. Nessa perspectiva, as atividades que envolvem o estudo de língua materna desenvolvidas no espaço escolar devem se aproximar ao máximo daquelas realizadas fora desse espaço. Advém daí, portanto, a necessidade de se trazer para a sala de aula o trabalho com gêneros textuais. A inserção de atividades com gêneros na escola por meio do LDLP configura, assim, notória importância nesse sentido.

O livro didático, entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado em um processo de aprendizagem ou formação (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1994), especificamente o de Língua Portuguesa, começou a apresentar uma estrutura mais sistematizada, como conhecemos hoje, na década de 1980. Já nos dias de hoje, é recorrente o entendimento do texto enquanto elemento decorrente da interação social, fruto dos estudos sociolinguísticos e das ideias de Bakhtin figurarem nos livros didáticos. O LDLP tem se voltado, pelo menos teoricamente, ao tratamento do texto nas suas funções sociais.

Com o surgimento dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), os LDLP começaram a prever a inserção do trabalho com os gêneros. Nos PCN, além de Bakhtin, estão presentes as ideias das novas contribuições teóricas sobre o ensino de língua materna que visam à ampliação das competências comunicativas do aluno e sua inserção efetiva nas práticas reais de uso da língua.

Podemos também perceber presentes as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004), quando enfatizam que o trabalho com vistas ao ensino de determinada língua deve se dar por meio da experimentação dos diferentes gêneros textuais orais e escritos pelos

alunos. Essa ideia é corroborada por Bronckart (1999), que afirma que o gênero atua no processo de aprendizagem como um verdadeiro instrumento para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

A introdução do conceito de gênero textual enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por indivíduos em diferentes esferas de utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 279) fez surgir na esfera acadêmica muitos desdobramentos, entre estes, a ideia de “esferas de utilização da língua”. Bakhtin argumenta que, nas diferentes esferas de comunicação humana, as formas de interação se diferem, acarretando assim uma vasta variedade de gêneros, pois elas “estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a riqueza e a variedade dos gêneros”. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Fica evidente, portanto, que quanto mais o indivíduo se apropria da diversidade textual que circula socialmente, mais ele estará apto a obter sucesso nas suas investidas comunicativas. De posse desse conhecimento, o indivíduo torna possível concretizar escrita e oralmente, por meio de textos, suas mais diversas pretensões de comunicação, lançando mão do gênero textual mais indicado para cada situação de interação.

252

METODOLOGIA

Com relação aos gêneros textuais no LDLP, o objetivo central que norteia nossa investigação é o seguinte: averiguar quais são os gêneros textuais explorados pelo LDLP dos ciclos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental.

A pesquisa buscou explorar a coletânea Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2010), uma coleção de LDLP dos anos finais do ensino fundamental (quatro volumes – 6º, 7º, 8º e 9º anos). Cada volume da coleção foi codificado da seguinte forma: 6º ano = LDLP1; 7º ano = LDLP2; 8º ano = LDLP3; e 9º ano = LDLP4.

A seleção da coleção ocorreu mediante os seguintes critérios: a) a coleção analisada deveria fazer parte do acervo de coleções de LDLP aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por compreendermos que tais coleções passaram pelo crivo de profissionais da área de linguagem; b) deveria explicitar na sua resenha, contida no *Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa* (BRASIL, 2007), ênfase no trabalho com gêneros textuais como objeto de exploração; e c) ser bem avaliada em todos os outros eixos de ensino de língua ao longo do seu processo de didatização.

A escolha dessa coleção ocorreu, também, por acreditarmos que na etapa final do ensino fundamental os alunos já apresentam alguma experiência com práticas de leitura e escrita. Além disso, levamos em conta o fato de que, para avaliação dos LDLP desse ciclo, o PNLD preconiza a diversidade de gêneros e tipos textuais, distribuídos em atividades de leitura, escrita e oralidade.

Em relação aos desdobramentos da metodologia, cabe-nos enquadrá-la enquanto pesquisa documental de abordagem qualiquantitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa documental consiste no exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, visando a uma nova interpretação,

além de proporcionar que o investigador dirija a pesquisa com criatividade. As abordagens qualitativas e quantitativas não se excluem nem se opõem, elas mesclam procedimentos e contribuem para a melhor compreensão dos fenômenos.

Assim, realizamos um inventário da diversidade dos gêneros textuais que estavam presentes na coleção. Além disso, verificamos também a recorrência de cada um dos gêneros identificados em cada coleção. Construímos um quadro geral de todos os gêneros que são objeto de exploração em atividades de leitura, escrita e oralidade e ainda contabilizamos quantas vezes cada um deles se apresentou. Nesse sentido, pudemos observar quais gêneros eram mais e menos frequentes em cada uma das etapas do ensino.

Tendo em vista as proposições da nossa pesquisa e a gama de gêneros textuais presentes na coleção de LDLP, optamos por analisar apenas os gêneros que estão contidos nas unidades de cada livro e que explicitamente são objetos de exploração em atividades escritas, orais e de leitura. Desse modo, cabe-nos esclarecer que aqueles gêneros que aparecem de forma isolada no LDLP, sem que haja qualquer proposição de atividades sobre eles, não foram objeto de análise.

Gêneros textuais que apareceram no LDLP incompletos, recortados ou em trechos também não foram analisados, tendo em vista a impossibilidade de definição. Nesse aspecto, deparamos com muitos casos, como fragmentos de romances, que não foram contabilizados, pois não tínhamos como enquadrá-los em determinado gênero.

Acerca da nomeação, optamos por considerar aquela apontada pelo próprio LDLP. Assim, apenas em alguns poucos casos foi necessário recorrermos à identificação dos gêneros com base em suas características.

É importante frisarmos que, ao realizarmos essa análise, não buscamos categorizar severamente os gêneros, pois entendemos que eles não podem ser rotulados dentro de uma configuração rígida, como entidades fixas, estáticas. Sabemos, portanto, que nascem e desaparecem e que os indivíduos podem criá-los, assim como modificar aqueles já existentes. Como já mencionado, optamos por considerar a identificação do próprio LDLP.

ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Iniciamos nossas considerações acerca dos achados de pesquisa a partir da apresentação da Tabela 1, com a tabulação da diversidade de gêneros encontrada no LDLP1 e a recorrência de cada um deles.

TABELA 1: GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS RECORRÊNCIAS NO LDLP1

Gênero textual	Nº de ocorrências do gênero
Tira	45
Boxe explicativo	16
Poema	13
Anúncio publicitário	12

Cartum		5
Fábula		4
História em quadrinhos		4
Piada		4
Anedota		3
Cartaz		3
Conto		3
Diário pessoal		3
Relato		3
Crônica		2
<i>E-mail</i>		2
Letra de música		2
Receita culinária		2
Artigo de opinião		1
Carta pessoal		1
Conto popular		1
Manchete de jornal		1
Panfleto		1
Reportagem		1
Verbete de dicionário		1
Total	24	133

Fonte: elaboração própria.

De maneira global, percebemos que o LDLPI apresenta, para fins de exploração em atividades de leitura, escrita e oralidade, um total de 24 gêneros diferentes. Essa diversidade pode até não parecer pequena se levarmos em consideração o histórico do ensino de língua e o seu culto aos textos consagrados da literatura (fragmentos de romances, contos, poemas etc.). A afirmação de Geraldi (1993), de que a escola há muito vem propondo ao aluno um trabalho textual predominantemente com base em arquétipos de textos de grandes escritores literários, confirma nossa argumentação.

No entanto, se pensarmos que os gêneros que circulam no meio social são incontáveis, damos-nos conta de que a diversidade de gêneros apresentada pelo LDLPI ainda é pequena, visto que cada um dos volumes está destinado a determinado ano do ensino fundamental.

Sobre essa questão, Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) esclarecem que, para que o letramento se dê, é necessário trabalhar, de fato, com a diversidade de gêneros. Dolz e Schneuwly (2004), por sua vez, elaboraram uma proposta para o ensino dos diferentes gêneros ao longo dos ciclos. Eles não falam em quantidades, mas deixam claro que, no decorrer da escolaridade do aluno, os diferentes gêneros devem ser trabalhados e retomados com objetivos dos mais diversos. Já Marcuschi (2002) observa que o trabalho com maior diversidade de gêneros é uma maneira de a escola abordar as propostas dos PCN.

A Tabela 1 mostra dois dados quantitativos que são bastante reveladores: de um lado, 24 gêneros textuais diferentes; do outro, 133 recorrências desses gêneros. Esses achados de pesquisa nos possibilitam inferir que o problema da pouca diversidade de gêneros pode ser, na verdade, uma questão de repetição. No LDLP1, 59% de todos os textos que são explorados em atividades de leitura, escrita e oralidade giram em torno de apenas quatro categorias de gêneros textuais: tira, boxe explicativo, poema e anúncio publicitário.

Não é intuito nosso afirmar que uma distribuição nesses enquadres não seja eficaz, até porque não poderíamos provar esse tipo de afirmação. O que queremos enfatizar é que os autores se utilizam de muitas repetições de uma mesma categoria de gênero na composição do LDLP1. Mais da metade de todas as atividades do material está ancorada em poucos exemplares de gêneros.

255

Sobre essa questão, acrescentamos ainda que os gêneros – tira, boxe explicativo, poema e anúncio publicitário – estão uniformemente distribuídos entre as unidades do LDLP1, o que descarta, por exemplo, a hipótese de uma mesma unidade ou capítulo ter sido toda dedicada a um gênero.

No manual do professor (MP) não encontramos passagens textuais e/ou referências explícitas ao trabalho predominante com determinado gênero. Os autores apenas enfatizam e recomendam o trabalho com textos advindos do jornal, que é um suporte, e não um gênero. Cereja e Magalhães (2010) mencionam que o jornal é um veículo dinâmico que apresenta textos que podem ser abordados em todos os ciclos, mas não pormenorizam a formatação do LDLP com relação à distribuição dos gêneros na coleção.

Se nos achados de pesquisa referentes ao LDLP1 constatamos baixo número na diversidade de gêneros textuais, nos dados referentes ao LDLP2, constantes na Tabela 2, as informações são bem parecidas.

TABELA 2: GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS RECORRÊNCIAS NO LDLP2

Gênero textual	Nº de ocorrências do gênero
Tira	44
Poema	35
Anúncio publicitário	15
Boxe explicativo	12
Conto	3
Depoimento escrito	3
Diário pessoal	3
Fábula	3
Cartum	2
Entrevista	2
Notícia	2
Anedota	1
Cartaz	1

Crônica		1
História em quadrinhos		1
Sinopse de filme		1
Total	16	129

Fonte: elaboração própria.

No LDLP2, o grau de diversidade dos gêneros foi ainda menor que no LDLP1. Apenas 16 categorias compõem o rol de textos a serem explorados. Se levarmos em consideração o fato de que, acessando a internet, um indivíduo terá contato com uma quantidade inumerável de diferentes gêneros, só podemos chegar à conclusão de que o LDLP2 proporciona ao aluno, no período de um ano letivo, o contato com uma baixa diversidade de gêneros textuais.

256 Nossas considerações se ancoram na máxima de que o LD, principalmente na área de língua portuguesa, tem presença marcante no ensino e os textos aos quais os alunos têm acesso advêm principalmente desse instrumento pedagógico. Ressaltamos, porém, que essa questão não caracteriza uma regra, pois sabemos que existem muitos docentes que se utilizam de gêneros oriundos de outros suportes para trabalhar nas aulas de língua materna, e não somente o LD.

Mais uma vez chamamos atenção para o fato de as atividades do LD se concentrarem em alguns poucos gêneros, com destaque especial para a tira, o poema e os anúncios publicitários, que juntos perfazem quase dois terços do total de gêneros que aparecem no LDLP2. Essas três categorias que foram os mais recorrentes no LDLP2 também aparecem na lista dos mais enfatizados no LDLP1. Essa constatação, aliada à ausência de explicações no MP sobre essa ênfase dada a determinados gêneros, pode ser um indício de que o destaque no trato de alguns gêneros decorra sem uma sistematização planejada.

Os dados referentes ao LDLP3 estão dispostos na Tabela 3.

TABELA 3: GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS RECORRÊNCIAS NO LDLP3

Gênero textual	Nº de ocorrências do gênero
Anúncio publicitário	26
Tira	25
Crônica	16
Poema	16
Cartum	6
Notícia	5
Carta ao leitor	4
Boxe explicativo	3
Carta de reclamação	3
Piada	3

Reportagem		3
Anedota		2
Artigo científico		1
Artigo de opinião		1
Charada		1
Conto		1
Entrevista		1
História em quadrinhos		1
Letra de música		1
Manchete de jornal		1
Resenha crítica		1
Rótulo		1
Texto teatral		1
Verbetes de dicionário		1
Total	24	124

Fonte: elaboração própria.

Nos resultados da Tabela 3, assim como nos das Tabelas 1 e 2, verificamos que a distribuição dos gêneros textuais ocorre de maneira extremamente concentrada. A falta de equilíbrio na distribuição no LDLP3 foi ainda mais marcante que o verificado nos demais volumes.

Quase 70% de todos os gêneros abordados pelo LDLP3 pertencem a apenas quatro categorias de gêneros. Assim, mais uma vez, percebemos que os autores destacam, como nos ciclos anteriores, a tira, o anúncio publicitário e o poema.

Averiguamos, ainda, que no LDLP3 a crônica foi um dos gêneros que receberam destaque, diferentemente dos ciclos anteriores, em que os mais enfatizados foram gêneros menores em extensão. A crônica também não é um gênero de grande extensão, porém, nesse aspecto, ela se diferencia dos outros que mereceram destaque nos volumes anteriores – tira, anúncio publicitário e poema. A utilização da crônica talvez decorra de uma possível tentativa de os autores tornarem mais complexo o trabalho com os gêneros, ou mesmo de trabalharem os tradicionais gêneros literários.

Em contraste com os dados da Tabela 2, observamos que ocorreu uma significativa mudança nas categorias de gêneros abordados. Mais da metade dos apresentados no LDLP3 são diferentes daqueles do volume anterior, a saber: artigo científico, artigo de opinião, carta ao leitor, carta de reclamação, charada, letra de música, manchete de jornal, piada, resenha crítica, rótulo, texto teatral e verbete de dicionário.

Já na Tabela 4, referente aos dados do LD do 9º ano do ensino fundamental, percebemos que a tendência dos autores em priorizar o trabalho textual com base em poucos gêneros textuais se consolida.

TABELA 4: GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS RECORRÊNCIAS NO LDLP4

Gênero textual	Nº de ocorrências do gênero
Tira	31
Anúncio publicitário	25
Poema	24
Crônica	10
Boxe explicativo	9
Reportagem	8
Cartum	4
Miniconto	4
Redação	4
Conto	3
Bilhete	2
Notícia	2
Sinopse de filme	2
Anedota	1
Aviso	1
Convite de casamento	1
Debate	1
Editorial	1
Entrevista	1
Letra de música	1
Piada	1
Total	21
	136

Fonte: elaboração própria.

Como nos achados de pesquisa referentes aos volumes anteriores, aqui alguns gêneros são abordados demasiadamente, enquanto outros ou têm raras aparições ou simplesmente nem aparecem. Também merece consideração o fato, certamente não ocasional, do destaque dado à tira, ao anúncio publicitário e ao poema, gêneros que foram postos em evidência também nos outros três volumes.

Cabe ressaltarmos que o LDLP4, em comparação com o anterior, apresenta mudanças significativas nas categorias abordadas. Quase metade dos gêneros textuais que estão presentes no LDLP4, como aviso, bilhete, convite de casamento, debate, editorial, miniconto, redação e sinopse de filme, não estão no volume anterior. Esse tipo de mudança pode caracterizar uma tentativa dos autores de colocar os alunos em contato com maior diversidade de textos.

O grande número de gêneros, quando são contabilizadas todas as ocorrências, não reflete necessariamente qualidade no que se refere ao aproveitamento do potencial dos textos, pois muitos gêneros não são trabalhados com vistas à exploração de suas particularidades. Um exemplo disso são as estratégias de exploração textual priorizadas

por Cereja e Magalhães (2010), muitas delas baseadas num ensino de língua que toma como norte a nomenclatura e não atenta para a noção de interação social. Constatamos, ainda, por vezes, que a inserção de dado gênero textual visa à simples resolução de uma questão objetiva, como podemos observar no exemplo da Figura 1. Nesse aspecto, o LDLP subutiliza os gêneros que apresenta.

FIGURA 1: ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL TIRA

2. Das formas **porque**, **por que** ou **por quê**, qual completa adequadamente os balões da tira? *por que e porque, respectivamente*

(Folha de S. Paulo, 22/2/2010.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 233, 8º ano).

Outra reflexão que fizemos acerca dos dados gerais da coleção foi a de que, em relação às semelhanças entre os quatro volumes, no tocante à diversidade de gêneros, não conseguimos estabelecer uma gradação coerente, tanto qualitativa quanto quantitativa. Ao contrastarmos os dados, averiguamos que os LDLP mais parecidos são o 1 e o 3. Cerca de 72% dos gêneros textuais apresentados no LDLP1 também estão presentes no LDLP3. As propostas de escrita, leitura e oralidade desses volumes praticamente giram em torno dos mesmos gêneros. Já os volumes que mais divergem em relação ao trato da diversidade de gêneros são os LDLP 2 e 3. Pouco mais de 40% dos gêneros que aparecem no LDLP2 estão presentes no LDLP3.

No MP não encontramos explicações acerca da distribuição e escolha dos gêneros por volume. Os autores da coleção apenas exaltam a ideia de aprendizagem em espiral proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Cereja e Magalhães (2010, p. 12) ressaltam, no MP, que os gêneros, nessa perspectiva, são “retomados, aprofundados e ampliados” em consonância com as diferentes características de cada categoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática dos gêneros textuais vem ganhando a cada dia mais espaço em sala de aula. Essa presença marcante no ensino se deve a vários fatores, entre eles o forte interesse acadêmico pelo tema e pesquisas que apontam para a necessidade de uma abordagem

prática das questões relacionadas aos gêneros, além de recomendações oriundas de políticas públicas voltadas ao ensino. Então, por ser relativamente nova, a inserção dos gêneros textuais em sala de aula ainda suscita curiosidades e questionamentos, por exemplo, o de saber se a escola propõe de fato um trabalho que enfatiza essas questões.

Como não podíamos investigar todo o campo que envolve a temática dos gêneros textuais no ensino, optamos por delimitar o nosso objeto de pesquisa, analisando o LDLP. As análises dos achados de pesquisa revelam, portanto, que há uma relativa diferença no quantitativo de gêneros textuais em cada volume de LDLP. Percebemos também que os autores da coleção poderiam otimizar a diversidade se deixassem de enfatizar algumas poucas categorias, como a tira, o anúncio publicitário e o poema.

A coleção apresenta poucos textos advindos da internet. Como sabemos que os jovens desses ciclos geralmente manuseiam textos oriundos desse universo, acreditamos que a adoção deles textos pelo LDLP acrescentaria na aprendizagem, principalmente se pensarmos em questões de natureza motivacional.

260

REFERÊNCIAS

- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 6. ed. São Paulo: Atual, 2010. (Coleção Português: Linguagens, 4 v.).
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal: os gêneros do discurso*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2007.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa, tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio-jun. 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-32.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. Campinas: Summus, 1994.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALVANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALVANTE, M. C. B. (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-42.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo, Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A VISÃO SOBRE ALTERIDADE PELO DISCURSO DOS MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARCELO SOUSA SANTOS – SEEDF/UFRJ E JAQUELINE BARROS – UFRJ

INTRODUÇÃO

O Outro tem sido figura recorrente sob os holofotes no palco da vida contemporânea. As representações encenadas em torno dele tomam diversas formas, levando em conta o modo como os elementos da encenação estão estruturados e, ainda, como eles se relacionam: a cenografia organiza o espaço cênico de representação do Outro, materializando o imaginário e aproximando ou não o público dessa representação; o figurino aponta para roupas e acessórios (artefatos culturais) para sua identificação; a maquiagem se encarrega da estetização do Outro, corroborando a representação que se pretende; elementos sonoros e de iluminação também são utilizados, seja para caracterizar as cenas e produzir efeitos quanto à construção de imagens e sensações nos espectadores, seja para enfatizar nuances da representação do Outro e a relação deste com outros atores e objetos da cena; o *script*, por sua vez, prescreve ações, comportamentos e falas, o modo de ser de quem é representado. Assim, está montado o espetáculo; nas palavras de Stuart Hall (2016), o “espetáculo do Outro”.

A popularidade do espetáculo se estende pela mídia televisiva, livros e literatura em geral, arquitetura, peças teatrais, e são esses espaços que reproduzem e eternizam o espetáculo. Neste artigo, voltaremos nosso olhar para o espetáculo produzido no/pelo livro didático de língua estrangeira (LE) à medida que constrói uma visão de alteridade, com julgamentos e avaliações sobre o Outro, em geral, legitimadores de identidades sociais hegemônicas. Preocupados com essa visão de alteridade construída nos livros didáticos (LD) e suas possíveis consequências para/no processos e ensino-aprendizagem de LE, nos debruçaremos sobre a análise do material didático, com uma proposta de incluir outros discursos que se pretendem crítico-emancipatórios. Logo, dois são os objetivos que nortearão esta pesquisa: 1) investigar a representação da alteridade vinculada ao uso da linguagem verbal/visual; e 2) questionar os discursos sexista, racista e etnocentrista construídos a partir do jogo identidade/diferença presentes no LD.

262

Nas seções a seguir, revisaremos brevemente a literatura no que concerne identidades sociais na pós-modernidade (HALL, 2011; MOITA LOPES, 2003; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012) e, também, apresentaremos outras análises sobre representações identitárias em LD. (BARROS, 2013; BARROS; SANTOS, 2014; BARROS; SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; SANTOS, 2013) Nossa análise foi conduzida por meio do arcabouço teórico-metodológico da análise crítica do discurso (ACD) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011), que será apresentado mais adiante. Ao final deste artigo, teceremos considerações sobre um ensino crítico de LE.

O JOGO DA IDENTIDADE E DA ALTERIDADE NA PÓS-MODERNIDADE

Pós-modernidade é o momento sócio-histórico desta era que tem acentuado as discussões em torno do discurso e das identidades sociais. Tendo a globalização como pano de fundo, as mudanças que vêm ocorrendo – das mais variadas ordens (cultural, social, econômica, política e tecnológica) – afetam a construção identitária em um nível pessoal e coletivo. Marcas dessas mudanças podem ser vistas nas ações fundamentalistas, nas temáticas da mídia, no impacto da tecnologia sobre as identidades sociais e nos questionamentos (reflexividade) daquelas concepções tidas como fixas até então.

Trazendo o foco para a discussão sobre identidades sociais, Kitzinger (1989, p. 82 apud MOITA LOPES, 2003, p. 22), parafraseando a radical feminista Jill Johnston (1973), se refere à identidade como aquilo “[...] que você pode dizer que você é de acordo com o que eles dizem que você pode ser”. A partir dessa definição, podemos assentar a base do construto teórico de identidade social. Principiemos com a ideia de que identidade surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, em que todo uso dela envolve ação humana para com alguém (alteridade) em um contexto interacional específico (situacionalidade). Considerando essa ação humana nos termos de identidade e esse “alguém”, alvo da ação humana, de alteridade, é possível

falar num jogo da identidade e da diferença (ou alteridade) que constitui o próprio processo de construção identitária. Ou seja, a identidade é formada em relação à/s diferença/s que lhe constitui/em. Importante também é considerar a situacionalidade ou contexto de produção discursiva das identidades, uma vez que as pessoas são posicionadas em identidades conforme sua vinculação dentro de um discurso. Assim, aprendemos a ser quem somos nas práticas discursivas em que agimos com outros, numa base sócio-histórico-cultural.

O que temos dito acerca de alteridade, situacionalidade e discurso caracterizam o socioconstrucionismo, ou, para os propósitos deste artigo, a visão socioconstrucionista do discurso. Simplificando o conceito, o socioconstrucionismo entende que a construção do sentido dos acontecimentos no mundo é feita na interação, momento em que os “objetos sociais [...] são negociados, reformados, modelados e organizados [...]”. (SARBIN; KITSUSE, 1994, p. 3 apud MOITA LOPES, 2003, p. 23) Dentro dessa visão, ainda, identidade é concebida como sendo fragmentada, múltipla e contraditória, já que está vinculada ao discurso e posicionada em uma prática discursiva ímpar. Nessa perspectiva, identidades adquirem uma perspectiva não-essencialista. (HALL, 2011; MOITA LOPES, 2003; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012)

Essa mesma visão de discurso atravessa a ACD em seu quadro teórico fundamental. Pela ACD, lemos que os discursos representam e constituem a vida social. Assim, é no discurso que um indivíduo constrói e representa sua identidade. Ainda, intrínsecas ao discurso estão as relações de poder, que afetam as identidades sociais e que as posicionam assimetricamente “[...] nos embates discursivos em que agimos”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 61) Entretanto, o sujeito não apenas é posicionado, como pode vir a se posicionar ativamente (agência humana), revertendo, pois, práticas discursivas. É essa a visão (socioconstrucionista) de discurso que consideraremos em nossa análise dos manuais didáticos, sendo ela a mesma que encaminhará nossa reflexividade pedagógica na última seção.

A ESPETACULARIZAÇÃO DO OUTRO NOS LD: ALGUNS ESTUDOS

Na introdução deste artigo, fizemos referência à linguagem da dramaturgia, já utilizada por Goffman (2006) ao discorrer sobre a representação do Eu na vida cotidiana. Apropriamo-nos dessa mesma linguagem aqui apenas para estabelecer uma analogia de como determinada visão sobre o Outro guarda semelhanças com um espetáculo qualquer. A representação à qual se alude corresponde aos papéis atribuídos aos atores no espetáculo para serem desempenhados e se fazerem acreditados pelos espectadores. Nesse sentido, ela reverbera a condição da sociedade de espetáculo (DEBORD, 1997), na qual o mundo real é transformado em imagens, em representações que simulam o real e são tomadas como sendo a verdade; nas palavras de Debord (1997, p. 24), “o espetáculo na sociedade corresponde a uma fabricação concreta da alienação”. Em

se considerando que “toda a vida das sociedades [...] se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*” (DEBORD, 1997, p. 13, grifo do autor), é significativo pensar como os manuais didáticos de LE, ao integrar a prática social de sala de aula, têm construído a alteridade. Apresentaremos, brevemente, duas pesquisas que compartilham o mesmo objetivo que o nosso: analisar representações de alteridade nos LD e seus efeitos.

Em sua análise de um livro didático de espanhol, Barros (2013) averigua como identidades de falantes de espanhol são construídas nesse material no contexto de ensino-aprendizagem de LE, em relação à classe, gênero, raça/etnia. Como resultado da análise, Barros (2013) observa que as relações de poder entranhadas nas representações identitárias promovem ideologias dominantes e, por seu turno, a legitimação de identidades hegemônicas. Entre elas, estão as representações de falantes de espanhol da Espanha (variedade de prestígio), brancos e em posse de alto capital econômico. Lado a lado com tais representações, Barros (2013) identifica, também, identidades de resistência, construídas a partir das posições marginalizadas e desvalorizadas dos sujeitos, mas que não rompem com o projeto hegemônico de legitimação identitária.

Em uma análise semelhante, Santos (2013) conduz sua pesquisa sobre a construção de identidades sociais num livro didático de inglês, analisando as representações identitárias de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe construídas nos diálogos e em suas respectivas ilustrações. A análise mostra que, por meio de operações estratégicas de caráter ideológico-hegemônico que sustentam relações de dominação, são legitimadas identidades sociais do/a falante branco/a europeizado/a, heterossexual, sendo que a construção do masculino e do feminino harmoniza com os atos estilizados hegemônicos, em relação ao que é ser homem e mulher. Também, os falantes são todos possuidores de capital simbólico, em menor ou maior grau, sendo que, em se tratando de capital econômico, não há representação de situações de carência ou privação desse capital.

As duas pesquisas mencionadas se assemelham, dentre outros aspectos, por estarem pautadas numa visão de ensino crítico-transformador que problematiza as representações identitárias criadoras de um realismo invertido (DEBORD, 1997), representações essas que ratificam a existência do espetáculo no LD. Compartilharemos desse mesmo espírito crítico quando fizermos nossa análise e reflexão.

METODOLOGIA

A imagem e texto selecionados para a realização deste estudo constam em um livro didático de espanhol como língua estrangeira, classificado pela editora do livro como nível B2, com base no marco comum europeu de referência para línguas. O livro, adotado pelos centros interescolares de línguas,¹ é importado e foi editorado para uso nos

1 Escolas que contemplam o ensino gratuito de línguas em turno contrário ao do ensino regular para alunos matriculados na rede pública de ensino fundamental e médio. Tais escolas são vinculadas à Secretaria de Estado de

países da Comunidade Europeia. Ele é composto por livro-texto com CD-ROM (o CD é utilizado para o trabalho de compreensão oral dos textos presentes no livro) e caderno de atividades (consumível), sendo esse o material a ser adquirido pelos alunos. Para o professor, são disponibilizados o livro-texto, o caderno de atividades e o manual chamado *Guía Didáctica*. Este último contém as respostas das atividades propostas pelo livro-texto, pelo caderno de atividades e a transcrição do conteúdo de áudio do CD-ROM. Na análise, foi selecionada a unidade 1, intitulada: “Conocerse mejor” – seção B: “Aprender de la experiencia”.

Para a análise dos textos escrito e imagético mencionados, nos valem do arcabouço teórico-metodológico da ACD. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011) Lançamos mão da categoria analítica representação (visual) de atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008), e nos apropriamos de princípios da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2000).

265

Pela categoria representação (visual) de atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008), o foco recai sobre o modo como as pessoas são representadas no discurso e sua relação com o observador da imagem. Van Leeuwen (2008) prevê duas perguntas norteadoras nessa categoria, a saber, 1) como as pessoas são representadas? e 2) como as pessoas representadas se relacionam com o observador da imagem? Para responder a primeira pergunta, é preciso considerar o modo de representação dos atores sociais que se dá por exclusão e/ou inclusão. Para nossa análise, consideramos a inclusão e as subcategorias a ela relacionadas: a) Papéis: as pessoas representadas estão envolvidas em alguma ação ou não, como “agentes” da ação (as pessoas que realizam a ação) ou “pacientes” (as pessoas que sofrem a ação); b) Específico e Geral: as pessoas são representadas de modo específico ou geral, isto é, uma representação que foca a singularidade de uma pessoa e uma representação sobre o que torna a pessoa em certo tipo social. As representações específica e geral se confundem com frequência com todas as possibilidades de “naturalizar” o estereótipo que tais representações oferecem; c) Indivíduo e Grupo: as pessoas podem ser representadas individualmente ou coletivamente. Em ambas representações há a chance de ocorrer a homogeneização. Segundo Van Leeuwen (2008), cada uma dessas dimensões se relaciona a uma estratégia de representar as pessoas visualmente como estranhas a nós, isto é, como o Outro.

Para responder à segunda pergunta a GDV fornece algumas categorias, tais quais a) valor da informação: localização dos elementos visuais nas diversas zonas da composição imagética, como imagem localizada à esquerda (informação dada); à direita (informação nova), superior (informação idealizada, imaginada); inferior (informação real), centro (informação mais importante, nuclear) e margem; 2) Inclusão ou exclusão de atores sociais, via i) estrutura narrativa pela qual participantes

Educação do Distrito Federal (SEE-DF). O curso oferecido por essas escolas compreende os níveis básico, intermediário e avançado de estudo da língua espanhola e de outros idiomas, como o inglês, francês e o japonês.

desempenham ações, eventos, processos, e ii) estrutura conceitual pela qual os participantes são representados em termos de classe (grupos), significação, estrutura e também por seus traços e características essenciais; 3) contato visual: via atores sociais e leitores conforme a distância em que a imagem se apresenta, podendo ser esta: i) próxima (plano fechado) ou distante (plano aberto); ii) a relação de envolvimento entre atores sociais e observadores gerado pelo ângulo frontal ou distanciamento gerado pelo ângulo da imagem elevado; iii) as relações de poder mostradas pelo ângulo mais alto, em posição de igualdade trazido pelo ângulo no nível do olhar, e o poder de representação trazido pelo ângulo baixo; ainda, o grau de interação, que diz respeito ao endereçamento do olhar pelo qual o ator social olha indiretamente para o observador da imagem, ou não. Neste último caso, o ator social olha para outro ator social presente na cena ou para um objeto, por exemplo.

266

ANÁLISE CRÍTICA

Iniciemos nossa análise pela Figura 1, localizada na unidade 1, intitulada “Conocerse mejor – seção B – Aprender de la experiencia. A seção começa com a pergunta: “¿Cuál es tu primer recuerdo de la infancia?” e é respondida com a afirmativa: “Yo recuerdo el día que mis padres me llevaron a la playa, cuando tenía cuatro años”. Logo abaixo dessa afirmação, há a solicitação que se faça a leitura de um texto, assinalando para as assertivas localizadas abaixo dele verdadeiro ou falso, e que se corrija a alternativa falsa. O texto ao qual o enunciado da questão se refere diz respeito à história de vida de Jesús Pastor, um bailarino espanhol com idade de 21 anos. Ele apresenta relatos da vida do bailarino a partir de sua infância. De acordo com o texto, Jesús Pastor foi matriculado em uma escola de balé quando ainda era criança. Relata-se que o pai do bailarino, mecânico durante uma época de crise, levava-o para a escola e para os treinos enquanto sua mãe cuidava da casa. Jesús dedicava quatro horas diárias ao treino, o que lhe rendeu uma medalha de ouro, viagens por todo o mundo e a aquisição de um automóvel. Há, ainda, referência à falta de tempo do jovem para ir a festas, a discotecas e até mesmo para namorar.

FIGURA 1: UNIDADE 1: "CONORCERSE MEJOR" – SEÇÃO B: "APRENDER DE LA EXPERIENCIA"

B. Aprender de la experiencia

1. ¿Cuál es tu primer recuerdo de la infancia?
Yo recuerdo el día que mis padres me llevaron a la playa, cuando tenía cuatro años.

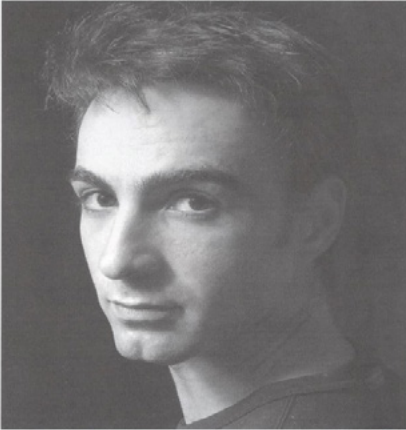
LEER

2. Lee el texto y señala V o F. Corrige la información falsa.

A sus veinte años, Jesús Pastor afirma que en sus primeros recuerdos ya aparece un niño que bailaba y bailaba e insistía en ser bailarín. El tiempo ha demostrado que sus padres no se equivocaron cuando lo matricularon en una escuela de *ballet*. Actualmente tiene una medalla de oro para jóvenes bailarines, ha viajado por todo el mundo y es el único de su barrio que tiene coche propio.

Jesús nació en un barrio de Madrid, su padre era mecánico y su madre ama de casa. Durante dos años su padre se quedó en paro y lo pasaron mal. Él llevaba una vida atípica: por la mañana iba al colegio y por la tarde pasaba cuatro horas al día en la academia de baile. Como su padre no trabajaba, le acompañaba en el trayecto de ida y vuelta. A partir de los once años empezó a ir solo. Y con 17 años era bailarín del Ballet Víctor Ullate.

Jesús todavía no ha asistido a la boda de un amigo, tampoco ha votado nunca y no ha tenido novia. Le gusta bailar, pero pocas veces entra en una discoteca, y casi nunca ve la tele: "Prefiero enterarme de lo que pasa por los periódicos".



(Extracto de *EL PAÍS*)

a. Jesús pasaba todo el tiempo bailando.

b. Los padres de Jesús no querían que fuera bailarín.

c. Su padre no trabajaba nunca.

d. Jesús no ha visto nunca la tele.

3. Lee otra vez el texto y subraya con una línea los verbos en pretérito indefinido, y con dos los verbos en pretérito perfecto.

Responde a las preguntas.

1. ¿En qué tiempo verbal se expresan las acciones que ocurrieron en un momento determinado del pasado?

2. ¿En qué tiempo verbal se expresan las acciones sin marco temporal determinado?

GRAMÁTICA

Pretérito indefinido

- Se usa para hablar de acciones realizadas y acabadas en un momento determinado del pasado. Pueden ser puntuales o durativas.

Jesús se matriculó en la academia de baile a los seis años.
El padre estuvo sin trabajar dos años.

Pretérito perfecto

- Se utiliza para hablar de actividades acabadas recientemente.

Hoy no he comido nada.
Ya he hecho los deberes.

Fonte: Viúdez, Díez e Franco (2007).

Com essa história de vida, a representação construída aponta para uma alteridade de exceção. Isso porque a forma como a narrativa de Jesús é individualizada parece pressupor um relato do tipo "caso de sucesso" de alguém que obteve êxito profissional. Nesses termos, a representação da alteridade de maneira individualizada, isto é, focando a singularidade de uma pessoa, pode servir de estratégia para se naturalizar o estereótipo que essa representação traz. Não apenas isso, mas há, também, a possibilidade de homogeneização à medida que a representação feita assume um caráter de representatividade frente a outras histórias de vida. Nessa linha de

pensamento, ao invés de fortalecer a agência, a individualização enfraquece-a, já que soa como uma representação à parte, criando o discurso de que representações desse tipo são incomuns.

O próprio modo de descrição da história de Jesús – de dificuldade e de privação, de ter uma “vida atípica” (vida dedicada ao estudo e aos ensaios na academia de dança) – reforça a representação estereotipada da alteridade profissional de bailarino ao ecoar a memória sócio-histórica de que ser bailarino é, de alguma forma, desvantajoso, uma representação semelhante que se tem em relação àqueles que tentam viver da música ou das artes. Usando o próprio texto para ilustrar essa análise, lemos que, além da trajetória difícil de Jesús até se formar como bailarino, ele não foi ao casamento do amigo e não tem namorada. Essas descrições são construídas enquanto consequências de se tornar bailarino, embora o texto tente atribuí-las ao fato de Jesús gostar de dançar. Descrição similar relata que o bailarino quase nunca assiste à TV, o que é justificado por ele mesmo (repare o discurso direto incluído no texto) por sua preferência pelo jornal impresso. A construção de causa e efeito/consequência em torno da profissão de bailarino pode parecer paradoxal do ponto de vista de que primeiro se constrói a profissão de uma perspectiva negativa, de dificuldades e de privação, para depois significá-la como uma escolha de Jesús, portanto, uma escolha “feliz”, que o recompensou com medalha de ouro, viagem ao redor do mundo e um carro próprio. Para nós, a alteridade que se constrói aí pressupõe uma avaliação negativa da profissão bailarino, e nos mostra que as chances de se tornar bailarino, diante das dificuldades, são mínimas, sendo o caso de Jesús, uma exceção. Dessa análise, pode-se afirmar que ele foi incluído no discurso tanto como agente de ações (dançar balé) mantidas em baixa autoestima (por exemplo, as dificuldades e privações sofridas), quanto como paciente ao ter sido ajudado por seu pai (o agente, nesse caso) durante os primeiros anos de construção de sua carreira. Contudo, apesar de sua inclusão como agente na maior parte da narrativa, mediante seu esforço para ser bailarino, fazemos uma leitura analítica que posiciona Jesús, simbolicamente, enquanto paciente, à medida que ele é representado numa posição subalterna aos discursos e às estratégias hegemônicas de naturalização e de homogeneização.

Essa alteridade construída no texto escrito é chancelada e complementada pelo texto imagético, em diferentes perspectivas. A Figura 1 situa-se no centro da página trazendo do lado esquerdo o texto e, do lado direito, a fotografia de um rapaz. Por estar localizada à direita do texto, podemos dizer que ela traz uma informação nova para o leitor. Assim, dada a distribuição horizontal do texto e da imagem, esta assume um peso maior se comparada ao texto escrito, na representação, a partir das informações construídas na/pela própria imagem. Essa ideia é reforçada pelo posicionamento central da figura, enquanto informação nuclear.

Também, trata-se de uma imagem naturalística (fotografia em preto e branco) de um rapaz de pele branca, olhos amendoados e nariz afilado. Isso gera credibilidade para com a representação, construindo-a como verdade, isto é, uma representação que deve ser acreditada. Ainda, uma imagem naturalística como essa indica o

comprometimento do autor do livro didático com a representação de alteridade, uma vez que imagens naturalísticas representam o mundo “real”, tal como ele o é.

Outro ponto a considerar, ainda, é que a fotografia está em ângulo obtuso e, por isso, o endereçamento do olhar do ator representado busca o olhar do leitor para que este se identifique com aquele; um convite para que o leitor assuma uma relação de simpatia para com o posicionamento representado. Pelo ângulo horizontal, Jesús é representado com o rosto um pouco lateralizado, e isso indica sua posição marginalizada na sociedade. Ainda, o ângulo que se forma a partir da posição da imagem em relação ao observador, isto é, ao nível dos seus olhos, reafirma a identificação entre a imagem e o observador, uma vez que as relações de poder construídas entre eles se pretendem simétricas.

Quanto ao objetivo do texto no que concerne à aplicação de conteúdos gramaticais,² observa-se que a intenção é mostrar a diferença entre os tempos verbais pretérito indefinido, pretérito perfeito e pretérito imperfeito no idioma espanhol, o que nos leva a concluir a razão de se usar uma narrativa breve por meio da qual se conta uma história de vida. O uso de textos com propósito de contextualização gramatical, sem que sejam propostas perguntas para discussão que levem ao questionamento de representações, reflete a ênfase sobre a estrutura da língua em detrimento da reflexão crítica. Assim, a possibilidade de se problematizar as representações de alteridade dá lugar à naturalização e à legitimação dessas representações. A esse respeito, faremos uma reflexão mais aprofundada na seção por vir.

Afinal, que visão de alteridade é oferecida no recorte discursivo do manual didático analisado? A alteridade inclui o Outro, construindo-o como sendo estranho a nós, por meio de estratégias de individualização e homogeneização. Nesse sentido, poderíamos falar em uma exclusão simbólica, visto que o Outro é “excluído” de sua coletividade (daí ser individualizado), isto é, da prática à qual pertence, onde vive, trabalha e se relaciona. (VAN LEUWEEN, 2008)

Paradoxalmente, sob o disfarce de uma representação inclusiva e relacional, o Outro é espetacularizado como sendo “um de nós”, alguém um tanto familiar; alguém com o qual estabelecemos relações de poder mais simétricas, uma relação de igualdade. Ainda assim, o Outro está distante, uma vez que, na realidade, se encontra em uma posição marginalizada.

Por fim, na análise que fizemos, o Outro é Jesús, espanhol, bailarino, que pode ter sido um dos poucos casos de sucesso ou pode representar tantos outros que, por vontade própria, se tornaram bailarinos; o Outro é o bailarino marginalizado pelo discurso hegemônico da sociedade que terá que conviver com as desvantagens de sua escolha.

2 Atividades subsequentes ao texto revelam seu propósito de servir como espaço para contextualização de aspectos gramático-lexicais.

REFLEXÕES FINAIS

Desde a introdução, vimos nos referindo sobre o contexto contemporâneo em termos de uma sociedade de espetáculo, cujas representações invertem a realidade e as legitimam como críveis. A visão de alteridade trazida no texto e na imagem recortados do livro didático de espanhol como LE reproduz esse espetáculo, com atores representados de modo homogêneo e com naturalização de estereótipos. O Outro é incluído apenas para servir aos propósitos do espetáculo, uma “inclusão” que se reverte em exclusão simbólica.

Com base em nossa análise e em leituras de outras já realizadas, o espetáculo é, pois, o próprio mundo da aprendizagem de LE, que tem como atores/atrizes falantes de língua estrangeira brancos, heterossexuais, com capital econômico que lhes permitem viajar, comprar, enfim, consumir. Parte do espetáculo são, também, os atores/atrizes excluídos; o negro e a negra; o pardo e o amarelo; o pobre, o miserável, o que se situa na fronteira entre a pobreza e a riqueza; o japonês e o coreano, não reduzidos à categoria de asiáticos; todas as inúmeras formas de se vivenciar a sexualidade e de se construir gêneros; toda a multiplicidade de identidades sociais possível que certamente não caberiam neste espaço. A diferença entre os/as primeiros/as atores/atrizes do espetáculo e aqueles/as excluídos/as é que, no primeiro caso, a representação legitima identidades hegemônicas; no segundo, a representação daqueles/as que ocupam os bastidores do espetáculo tem o propósito de fixar e legitimar sua condição de excluídos. Desse modo, quem é excluído permanece excluído, e quem goza de privilégios, mais privilégios terá. E assim segue o espetáculo.

Com pesar, o livro que analisamos, no recorte feito, não problematiza as representações identitárias nos textos e nas imagens. O texto que examinamos é material que propicia discussão dessas representações. Ao se referir à condição socioeconômica de Jesús e de sua família, no passado e no presente, é possível discutir questões de identidades de classe em termos de acesso ao capital econômico e perspectiva de mobilidade de classe. Poderia ser discutido que ter acesso ao capital econômico vai além do desejo de querer possuir esse capital, desconstruindo a representação de Jesús que teve vontade de ser bailarino e teve sucesso profissionalmente. Seria essa uma possibilidade igual para todos/as? A própria profissão de bailarino poderia ser discutida sob o prisma do capital cultural, fazendo estudantes refletirem sobre valores simbólicos agregados à profissão e seu reconhecimento pela sociedade. Associada à questão de gênero, poder-se-ia construir reflexões críticas sobre ser homem e/ou mulher em relação ao balé, investigando os discursos legitimados pela sociedade em torno dessa questão. Outra perspectiva de discussão seria levar em conta a questão étnico-racial, considerando que Jesús é um espanhol, europeu e branco. Que possibilidades haveriam para um negro ou alguém de outra etnia em relação à carreira de bailarino? São muitas as reflexões que poderiam ser tecidas a partir do texto, figurando enquanto uma dentre tantas outras atividades crítico-transformadoras que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula.

Como afirmamos na análise, o uso do texto para contextualização gramatical ofusca a reflexão crítica. Cabe ao professor, portanto, a tarefa de perceber essas representações

e problematizá-las com seus estudantes, ou mesmo estar atento a qualquer sinal de resistência que eles possam assinalar em referência às representações constantes nos manuais didáticos. Se isso acontecer, o professor pode usá-lo como elemento instigador da discussão. Nossa esperança é que professores e estudantes se engajem em atividades crítico-transformadoras para resistir, desmontar e remontar os espetáculos e, fazendo assim, promover um ensino cidadão de LE.

REFERÊNCIAS

- 271 BARROS, J. S. *Identidades sociais de classe, gênero, raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2U3M60M>. Acesso em: 8 nov. 2015.
- BARROS, J.; SANTOS, M. S. Investigando identidades sociais de gênero no livro didático de espanhol por meio da análise crítica do discurso. In: FERREIRA, A. J. (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2014. v. 1, p. 185-204.
- BARROS, J.; SANTOS, M.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. A construção do “outro” nos materiais didáticos na sala de aula de LE: uma perspectiva intercultural. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes, 2013. v. 1, p. 279-304.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- HALL, S. A. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HALL, S. O espetáculo do outro. In: HALL, S. *Cultura e representação*. Tradução William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016. p. 139-246.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-34.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SANTOS, M. S. *A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2tC8cf9>. Acesso em: 8 nov. 2015.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-72.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, 2008.

VIÚDEZ, F. C.; DÍEZ, I. R.; FRANCO, C. S. *Español en marcha 4: curso de español como lengua extranjera*. Libro del alumno. Madrid: SGEL, 2007.

ENTENDENDO A LÍNGUA ATRAVÉS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

MARÍLIA ROBERTA LEITE – UFBA

INTRODUÇÃO

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.

Bakhtin, 2003

Os ideais, princípios e valores circulam na sociedade por meio da língua, organizada pelos gêneros do discurso. Eles, nos seus diversos tipos, representam objetivos e ideias adotados em determinada situação comunicativa.

Nos últimos anos, têm surgido trabalhos sobre gêneros discursivos. Muitos deles procuram sistematizá-los, descrevendo-os e delimitando-os. A diversidade de trabalhos reflete a complexidade de sistematização dos gêneros, pois estes são amplos, heterogêneos como a língua. Para Marcuschi (2008, p. 149), “o trato com o gênero diz respeito ao trato com a língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”.

Assim, realizar o estudo sobre gêneros é realizar um estudo sobre língua nas suas diferentes modalidades, envolvendo sua cultura e história. Ressalta-se que essa concepção de língua entra na linha do tempo dos estudos linguísticos a fim de ampliar outras concepções que serão revisadas na seção a seguir.

UMA BREVE RETROSPECTIVA SOBRE ALGUNS MODOS DE CONCEBER A LÍNGUA

A história da Linguística, como se sabe, se firma com as ideias estruturalistas/formalistas empreendidas por Ferdinand Saussure, seu maior expoente. Saussure (1973), por meio do *Curso de linguística geral* de 1916,¹ promove uma transformação na forma de estudar a língua, alçando os estudos linguísticos à condição de ciência, ao delimitar o objeto e a forma como este seria analisado. Ele inaugura um método nas pesquisas linguísticas que mais tarde é enquadrado nos parâmetros do estruturalismo. O método e o objeto definidos pelo mestre genebrino abriram as portas para os estudos da língua por uma perspectiva científica. Conforme Costa (2006, p. 114), Saussure é o percussor do estruturalismo, pois define a língua como um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente. Ele, assim, preferiu seguir a linha racional/estrutural da língua (uma visão positivista de pesquisa que predominava na época, um legado das pesquisas na área das ciências exatas). Culler (1979, p. 68), estudando a perspectiva saussureana, ressalta que a função do linguista naquele contexto era definir as unidades de uma língua, as relações entre elas e suas regras de combinações.

As análises de Saussure fundamentaram-se na oposição, ele difere linguagem de língua, língua e fala, sincronia e diacronia. Assim, para Saussure (1973, p. 17), a linguagem é um campo de vasto domínio e a língua encontra-se nesse campo, uma parte de um todo.

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios [...].

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 1973, p. 17)

Nessa perspectiva, a língua é tida como um sistema organizado por meio de um conjunto de regras, isto é, a língua é constituída por blocos que formam um sistema homogêneo: “Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea; constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união de sentido e da imagem acústica”. (SAUSSURE, 1973, p. 17) Pensando as pesquisas linguísticas do ponto de vista estruturalista, os estudos são empreendidos a partir de uma noção de sujeitos ideais. A grande preocupação dos linguistas estava fundamentada nos aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos da língua. Enquanto sistema importava,

1 Livro que corresponde à junção feita pelos alunos do então professor Saussure dos manuscritos do curso de Linguística Geral depois da sua morte.

estudar a língua por meio do exame da organização das palavras e das frases. As dimensões textuais e discursivas ainda não estavam no foco da ciência linguística.

Nesse sentido, tem-se uma perspectiva em que os aspectos sociais e culturais da comunidade não são integrados às discussões relativas à língua. A língua, na visão de Saussure (1973), é um produto social da faculdade da linguagem e de convenções necessárias e que não pode ser confundida com a linguagem. Vale ressaltar que o autor não negava a existência dos aspectos sociais da língua; no entanto, para construir a ciência linguística segundo os parâmetros positivistas da época, ele preferiu dedicar-se à estrutura: “Nossa definição da língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao sistema, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo, Linguística externa”. (SAUSSURE, 1973, p. 23)

275

Mesmo Saussure reconhecendo que havia fatores externos que interferem nos processos linguísticos, a partir da distinção entre língua (convenção social) e fala (o uso individual), o conceito de língua que vigorou define-a como um sistema, como uma abstração, ou seja, “a língua em si mesma, um todo em si, um princípio de classificação”. (SAUSSURE, 1973, p. 17) Conforme Borges Neto (2004, p. 85), “os formalistas estudam as línguas naturais para entendê-la enquanto linguagem, isto é, enquanto um conjunto de forma que se relacionam com objetos do mundo (mundo objeto ou mundo mental)”.

Preocupado menos com a estrutura da língua e mais com os usos linguísticos, o funcionalismo surge desenvolvendo estudos focados nos elementos externos à língua, pois, para essa corrente, a estrutura da língua não é tão autônoma como afirmam os formalistas. Para a perspectiva funcionalista, a língua é vista como forma de interação social, é um produto sócio-histórico, como afirma Cunha (2004, p. 157): “O funcionalismo é uma corrente linguística que, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas”.

Para o funcionalismo, a língua tem funções, as quais são externas ao próprio sistema, e a linguagem se adapta de acordo com as funções que exerce. Então, língua é conceitualizada como objeto maleável, um fenômeno social. A proposta do funcionalismo consiste em colocar no centro das pesquisas linguísticas os estudos sociais e históricos e, principalmente, tirar das margens o papel do sujeito na comunicação e no uso efetivo da língua. Para essa corrente, a língua não se resume a fonemas ou sintagmas, mas se constitui por meio dos textos. Dessa forma, os paradigmas funcionalistas consideram, conforme Heine (2005, p. 6), “A língua como um instrumento de interação social; A função primária da língua é a comunicação; Dá relevância à competência comunicativa; O sistema linguístico deve fazer parte do seu uso em contexto de comunicação; A aquisição da linguagem não é inata”.

De acordo com o funcionalismo, não existe a noção de falante ideal, mas se considera que a língua existe a partir de uma interação social, o que possibilita, então, estudar a língua nas diferentes situações comunicativas. Cunha (2004) afirma que o funcionalismo se alinha à tendência que analisa a relação entre língua e sociedade

Consoante às ideias funcionalistas, o círculo bakhtiniano² também propõe outra perspectiva para o estudo da língua diferente do enfoque dado pelos estruturalistas. Bakhtin³ (2003) procura ver a língua considerando sua perspectiva interacional: “a língua é um fenômeno puramente histórico”. (BAKHTIN, 1997, p. 109) Nesse contexto, o objeto refletido pelo autor está em constante transformação. Dessa forma, a língua viva evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Percebemos na visão bakhtiniana que a linguagem é uma atividade responsiva ativa.

As ideias de Bakhtin a respeito da língua não constituem uma teoria fechada e, atualmente, há releituras desse filósofo da linguagem para a Análise de Discurso de linha dialógica, os estudos da Linguística Aplicada, os estudos sobre gênero etc. Rodrigues (2005, p. 153) destaca a importância de Bakhtin para os estudos do ensino de língua: “É como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na Linguística Aplicada, pois as suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas”.

Os postulados de Mikhail Bakhtin propõem que a interação e a história façam parte do estudo da língua. Ele, então, critica os estudos fora do contexto de uso, afirmando sobre a Fonologia, por exemplo, que “Se isolarmos o som enquanto fenômeno puramente acústico, perderemos a linguagem como objetivo” (BAKHTIN, 1997, p. 70), ou seja, é necessário compreender os fenômenos da língua nos seus contextos reais de uso. Para o autor, cada fenômeno linguístico deve ser inserido no contexto, que é algo mais amplo: “uma esfera única da relação social organizada”. (BAKHTIN, 1997, p. 70) A língua passa a ser estudada como um produto social, fruto da interação. São destacados, então, o papel dos sujeitos (a relação entre emissor e receptor) e a relação de vozes existente na construção destes.

Para Bakhtin (2003), os estudos voltados para uma “enunciação monológica isolada” não dão conta da língua. A partir dessa compreensão, nos parece que os fundamentos interacionistas são importantes para pensarmos a língua dentro da escola, nas diferentes situações de comunicação, a língua que medeia às relações entre diretor/coordenação, pais, alunos, professores. Língua é comunicação e a comunicação está diretamente ligada à relação entre os sujeitos de uma comunidade, que utilizam a língua para atender aos seus objetivos comunicativos.

Na visão bakhtiniana, “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas”. Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade) em “dado contexto concreto. [...] Os indivíduos não

2 O Círculo de Bakhtin – ou Bakhtiniano – constitui um grupo de intelectuais de diferentes formações, entre eles Bakhtin, Voloshinov e Medvedev. Havia entre esses intelectuais uma produtividade interdisciplinar. Conforme Faraco (2009, p. 13) o Círculo tem um lugar consolidado na história do pensamento linguístico: “o papel central que eles deram à linguagem em suas formulações e as próprias peculiaridades da filosofia da linguagem que elaboraram”. São dos vários escritos do Círculo Bakhtiniano que surgem a concepção de língua e o conceito de gêneros refletidos nesta dissertação.

3 Bakhtin teve formação em estudos literários. Tem uma vida marcada pelo exílio no Cazaquistão. Foi professor do Instituto Pedagógico em Mordóvia.

recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”. (BAKHTIN, 1997, p. 92) Para a perspectiva de Bakhtin (1997), a relação estabelecida entre os sujeitos é o que constitui a língua. Sujeitos conscientes do uso da língua, que não são como caixas vazias, mas conhecedores, em diferentes medidas, do funcionamento dela. Conforme o autor, nem os sujeitos conseguem ver a língua como sistema de formas normativa; do ponto de vista do enunciador, o signo é variável e flexível. Assim, a língua não é um produto acabado, não é um sistema estável nem um depósito inerte: “a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala”. (BAKHTIN, 1997, p. 92)

Nesse contexto, o conceito de língua que vigora se fundamenta nas ideias de interação, comunicação e papel atuante dos sujeitos. Os ideais bakhtinianos dedicam-se a algo maior que a frase: o enunciado. Para Bakhtin (2003, p. 294), “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra para o outro”. Assim, conforme Brait e Melo (2013), a noção de enunciado é o pilar da concepção de linguagem no pensamento bakhtiniano. Para o filósofo russo, um enunciado está relacionado diretamente a outro: “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. O enunciado, para o autor, é o meio pelo qual nos comunicamos, é o vínculo completo da língua, por onde a história, a cultura e a ideologia circulam em meio às relações sociais. Sobre esse assunto, Bakhtin (2003, p. 282) ainda afirma:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

Nesse sentido, em nosso estudo, alunos, professores, direção e coordenação se comunicam na escola por meio de enunciados que, metaforicamente, constituem os espelhos de cada relação dialógica entre os sujeitos nesse espaço social. Ao propor e desenvolver o conceito de língua através dos enunciados, Bakhtin inicia outro estudo importante para esta pesquisa, dentro do campo linguístico, qual seja: os estudos sobre os gêneros.

DEFINIÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

As discussões sobre gêneros datam da Antiguidade. No entanto, Bakhtin, no século XX, retoma o conceito, chamando atenção para a perspectiva adotada pelos estudiosos nessa época, a qual era centrada na noção artístico-literária da sua especificidade, ou seja, os gêneros nos limites da literatura, e não se ressaltava que esses são realizados por enunciados que se constituem no uso da língua, nas diversas situações comunicativas. Segundo Machado (2013), foi a partir do pensador russo que a rota dos gêneros

saiu do campo das formações poéticas para as práticas prosaicas, ratificando a diversidade do uso da língua. Bakhtin (2003, p. 279), ao conceber a língua a partir do processo de interação, é o primeiro a definir os gêneros como “tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais, contudo têm em comum a natureza verbal (linguística)”.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

278

Observa-se que, ao se tratar de gêneros, estamos estudando os enunciados em todas as esferas de comunicação, ou seja, estamos estudando a língua. Conforme Carvalho (2005, p. 132), o enunciado é a unidade de comunicação verbal e, dessa forma, o mais importante talvez não seja apenas ele em si, mas o próprio ato comunicativo, “atividade social, marcada pelo diálogo, pela possibilidade de interação”. O interesse de Bakhtin pelos gêneros perpassa por muitos trabalhos do Círculo. Esses trabalhos contribuem, conforme Brait e Pistori (2012), para o aprimoramento da concepção de gênero fundada na ideia de que a língua se organiza por meio de enunciados concretos, envolvendo elementos interiores e exteriores, bem como ressaltando a noção de sujeito histórico e socialmente situado.

Dessa forma, para as autoras, quando se fala em gênero, é importante levar em conta outros conceitos, como os de: “linguagem, signo ideológico, enunciado concreto, texto/discurso, relações ideológicas, forma arquitetônica (ver o texto com suas relações, não como autônomo e sim pelos seus diálogos), forças centrípetas e forças centrífugas”. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 374) Isto é, estudar o gênero requer um olhar amplo, além da estrutura, buscando compreender os enunciados nos seus respectivos contextos. É por isso que Bakhtin (2003) ressalta que o estudo do enunciado e da diversidade de gêneros nas diferentes esferas comunicativas tem importância para as áreas da Linguística e da Filosofia, pois significa estudar a língua de maneira interdisciplinar.

Os gêneros fazem parte das mais simples às mais complexas ações humanas, e hoje estão mais diversificados em virtude dos suportes tecnológicos oferecidos pela nossa sociedade. Para Marcuschi (2008), os gêneros surgem emparelhados à necessidade e atividade sociocultural e, dessa forma, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem (oral, escrita e informatizada). São cartas, romances, *blogs*, poemas, contos, *e-mails*, reportagens e avisos, entre outros, que enriquecem a comunicação. Nesse contexto de variedade, destacam-se os gêneros primários, aqueles que se realizam no contexto imediato, do cotidiano, como a conversação face a face informal. Os secundários, por outro lado, pertencem ao contexto em que há a utilização de uma linguagem mais complexa, como os eloquentes discursos dos filósofos antigos, as teses e os romances, por exemplo.

Gêneros primários e secundários não devem ser estudados objetivando valorizar um em detrimento do outro. Conforme Bakhtin (2003), os secundários mantêm uma relação com os primários, cada um contribui para a história do outro e para compreender a noção de enunciado e língua. Sobre este aspecto, Bakhtin (2003, p. 282) afirma: “A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado”.

Assim, na relação entre os alunos, no dia a dia da escola, pudemos perceber, entre os muitos gêneros, o bate-papo presencial e virtual ligado aos gêneros primários. A distinção entre gêneros primários e secundários feita por Bakhtin (2003) auxilia compreender a gama de gêneros existentes e sua formação. O autor, com essa separação, nos permite entender que os gêneros não são apenas os da esfera literária, mas organizam a produção da linguagem em todas as esferas, seja no dia a dia das pessoas, seja no contexto da escola ou de uma igreja.

279

No processo de definição de gênero, Bakhtin (2003, p. 284) destaca que cada gênero é fruto de uma esfera, ou seja, cada esfera de comunicação verbal constitui gêneros específicos, denominados por Bakhtin como “um dado tipo de enunciado relativamente estável”. Assim, em uma escola, por conta de suas características e funções, há enunciados com características mais variáveis e outros menos. Sobre a formação dos gêneros, o autor ressalta que estes ultrapassam o que se chama hoje de tipologia textual.

Ao falar que o tema, a composição e o estilo são elementos que compõem os gêneros, Bakhtin (2003) está se afirmando que cada gênero existente na sociedade não se trata apenas de um modelo de sequência textual, mas um produto da comunicação, refletindo a história, as relações entre locutor e receptor e os objetivos destes numa esfera. Nesse contexto, o tema é definido a partir do objetivo que se pretende com o texto; é muito mais que o conteúdo, trata-se das escolhas e propósitos do falante/escritor diante do assunto abordado. Conforme Adriana Silva (2013, p. 59), o tema não é o significado, “é o que há de único e irrepetível em cada enunciado concreto”, ou seja, trata-se de toda situação comunicativa. A composição refere-se à organização/estruturação do gênero correspondente à esfera comunicativa. No caso de um comunicado, podemos citar a utilização de um texto explicativo, por exemplo. A composição de um gênero depende também do conhecimento do falante/escritor da sua língua materna e suas regras de funcionalidade.

O estilo constitui a forma como o tema e a composição são organizados no gênero, ou seja, as estratégias lexicais, semânticas e pragmáticas utilizadas pelos emissores/receptores para se comunicar. Sobre o estilo, afirma Bakhtin (2003, p. 284):

De fato, o estilo linguístico ou funcional nada é senão o estilo de cada gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana da esfera que conhece seus gêneros apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos.

Há quem defina que uma narração seja um gênero, mas Marcuschi (2008) cita que quando falamos de narração, estamos nos referindo à tipologia textual que é utilizada

na composição de um gênero a depender de seus objetivos comunicativos. Assim, ela pode estar em uma carta, uma música, um poema etc.

Em um comunicado, o estilo está presente também nas saudações utilizadas pela direção/coordenação. É conhecendo sobre composição, estilo e tema que compreendemos que os gêneros são variados e podem dialogar entre si a depender da esfera comunicativa. Segundo Bakhtin (2003, p. 287) o estilo é essencial, pois “Quando há estilo, há gênero”. Para Brait e Melo (2013), o estilo depende da relação entre o locutor e os parceiros da comunicação, mas também com as unidades temáticas determinadas e as unidades posicionais. Assim, tema, estilo e composição estão intrinsecamente interligados.

Segundo Brait e Melo (2013, p. 72), “Perguntas como ‘A quem se dirige o enunciado?’, ‘Como o locutor percebe e imagina seu destinatário’, ‘Qual é a força de influência do destinatário?’ ajudam, na perspectiva bakhtiniana, compreender a composição e o estilo dos enunciados”. A partir das reflexões de Bakhtin (2003), consideramos que os gêneros são interacionais, visto que eles não são produções individuais. Conforme Marcuschi (2008, p. 189) “são formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação da linguagem”. Os gêneros também são entidades históricas, pois o desenvolvimento de cada um deles na sociedade depende da História.

280

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, os gêneros correspondem às relações entre os sujeitos e as características entre as esferas comunicativas. Ao considerarmos a relação direta entre estas e os gêneros, entendemos que há heterogeneidade entre os gêneros, e essa heterogeneidade permite que o educador, por exemplo, tenha um recurso em mãos importante para o ensino de língua. A escola é uma esfera comunicativa na qual há muitos gêneros (trabalhos dos alunos, conversa informal, *slides*, bilhete, *e-mail*, exercícios, instruções, cartazes, declarações, atestados, advertências, entre outros) distribuídos em instâncias como a sala de aula, por exemplo.

O uso dos gêneros no ensino permite estudar a língua, abordando o contexto social e cultural em que o gênero circula e, ao mesmo tempo, a estrutura linguística utilizada para atender aos objetivos comunicativos entre os interlocutores.

Conclui-se também que os gêneros são importante instrumento na prática do professor, a fim de que os alunos possam aprender a desenvolver a competência linguística, isto é, saber agir linguisticamente nos diferentes ambientes de comunicação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

- 281 BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. x-x.
- BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. x-x.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.
- CULLER, J. *As ideias de Saussure*. Tradução Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo: Cultrix, 1979.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2009.
- FURTADO DA CUNHA, A. Funcionalismo. *In: CRISTHIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise e ensino*. João Pessoa: Ideia, 2004. p. x-x.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. x-x.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH, D. (org.). Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. x-x.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 15-33.
- SILVA, A. P. P. F. Me disseram que você é bachiana. Pró me explica isso? *In: OLIVEIRA, L. A. (org.). Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOBRE OS AUTORES

ADAIL SOBRAL realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Paris VIII, em Saint Dennis, sobre a filosofia do ato de Bakhtin. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto IV do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). E-mail: adail.sobral@gmail.com.

ADELAIDE OLIVEIRA é doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do Departamento de Letras Germânicas da UFBA e professora titular do colegiado de língua inglesa no *campus* I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: ade_aua@terra.com.br.

ALINE SILVA GOMES é doutora pelo PPGLinC/UFBA. Professora assistente de língua espanhola do Departamento de Ciências Humanas da Uneb, *campus* I. E-mail: linesgomes@ig.com.br.

ARISBERTO GOMES DE SOUZA é doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente está vinculado à linha de pesquisa Letramento e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação

em Estudo da Linguagem da UFRN, dedicando-se às pesquisas voltadas para os estudos do letramento. E-mail: aarisba@hotmail.com.

BIANCA ALVES LEHMANN é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Os temas de maior interesse para pesquisa/ estudo são: Linguística Aplicada, Linguística Aplicada Transdisciplinar, análise de textos (orais e escritos), produção textual. E-mail: biancalehmann@gmail.com.

CARLOS ALBERTO GONÇALVES PAVAN é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Professor de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* avançado de Campina Verde/MG. E-mail: carlos_pavan@yahoo.com.br.

283

DÉBORA SANTANA MOREIRA é mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e professora de língua portuguesa da educação básica do estado da Bahia. E-mail: deomoreira@yahoo.com.br.

DENISE SCHEYERL é doutora em Linguística Teórica, Filologia Portuguesa e Alemão como língua estrangeira pela Universidade de Munique Ludwig-Maximilians (RFA). Professora titular de Estudos Germânicos nos cursos de graduação do Departamento de Letras Germânicas e professora na área de Linguística Aplicada no PPGLinC/UFBA. E-mail: dscheyerl@hotmail.com.

FABIANA DA CUNHA FERREIRA é mestre em Recursos Humanos pela Universidade da Força Aérea. Professora e tutora de língua espanhola do Comando da Aeronáutica. E-mail: feibe.cunha@ig.com.br.

ITAMARAY NASCIMENTO é mestre pelo PPGLinC/UFBA. Atualmente ministra aulas de língua espanhola na rede privada de ensino. E-mail: itamaray.ncs@gmail.com.

JAEL GLAUCE FONSECA é doutora em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é docente da UFBA e avaliadora do Ministério da Educação (MEC). E-mail: jaglfo@gmail.com.

JAQUELINE BARROS é doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Letras pela Faculdade Michelangelo. Suas principais áreas de interesse em pesquisa são multiletramentos e letramento crítico para o ensino de línguas, análise crítica do discurso para análise de materiais didáticos e o ensino de línguas sob aspectos interculturais. E-mail: 28.jaqueline@gmail.com.

JUAN FACUNDO SARMIENTO é mestre em Língua e Cultura pela UFBA. Licenciado em Letras com habilitação em Espanhol pela mesma instituição. Atualmente é professor da UESC, onde ministra aulas na graduação e no curso de Especialização em Didática de Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica. E-mail: juan.ufba@gmail.com.

JULIA VASCONCELOS GONÇALVES é professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutora e mestre pelo PPGLinC/UFBA. Licenciada e bacharel em Língua Estrangeira/Língua Inglesa pela UFBA. E-mail: julia.jvg@gmail.com.

KARINA GIACOMELLI realizou estudos pós-doutorais na UCPel. É doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora associada da UFPel, atua nos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: karina.giacomelli@gmail.com.

LAUCIANE PIOVESAN ZAGO é mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel/PR. Professora da rede estadual de ensino do Paraná. E-mail: lhpzlauciane@hotmail.com.

LEILA MAGALHÃES S. SCHULTZ é professora em regime de dedicação exclusiva do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras UFBA. Mestre pelo PPGLinC/UFBA. Possui pesquisa e artigos relacionados ao uso de novas tecnologias aplicadas à educação; educação a distância e colaborativismo no ensino e aprendizagem de línguas. E-mail: leilamschultz@gmail.com.

LUANA FERREIRA RODRIGUES é doutoranda em Linguística, com ênfase em Políticas Linguísticas, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Língua e Cultura pela UFBA. Professora de Língua e Literatura Espanhola na Universidade Federal do Amazonas (Ufam). E-mail: lferdrigues@gmail.com.

MARCELO SOUSA SANTOS é doutorando no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela UFRJ. Mestre em Linguística Aplicada pela UnB. Professor de Inglês da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE/DF). E-mail: lelosousa@gmail.com.

MARÍLIA ROBERTA LEITE é mestre em Língua e Cultura pela UFBA. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela mesma universidade e graduada em Letras pela Uneb. Professora concursada pela Prefeitura Municipal de Governador Mangabeira/BA e de Conceição de Almeida/BA. E-mail: mariliarobertaleite@yahoo.com.br.

MONICA VELOSO BORGES é mestre em Língua e Cultura pela UFBA, especialista em Língua Inglesa pela Universidade Salvador (Unifacs). Atualmente é professora auxiliar da Uneb. E-mail: moveraes@yahoo.com.br.

POLYANNA CASTRO ROCHA ALVES é doutoranda e mestre pelo PPGLinC/UFBA. Licenciada em Letras com habilitação em Português, Inglês e Literaturas pela Uneb. Atualmente é professora auxiliar no curso de Letras/Inglês da Uneb, *campus* VI, em Caetité/BA, e professora de Inglês no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão em Guanambi/BA. E-mail: polyannarocha@hotmail.com.

RITA MARIA RIBEIRO BESSA é doutora em Linguística pela UFBA. Pesquisadora em Estudos Terminológicos e Ensino de Língua Francesa com Fins Específicos. Professora associada de Língua Francesa nos cursos de Letras e de Gastronomia. E-mail: rita_bessa@uol.com.br.

285

ROBERTA PEIXOTO é doutoranda e mestre pelo PPGLinC/UFBA. É professora da rede estadual de ensino da Bahia e leciona no Colégio Estadual Pedro Calmon, em Amargosa. E-mail: robertappeixoto@gmail.com.

SÁVIO SIQUEIRA é doutor em Letras e Linguística pela UFBA. Professor associado I de Língua Inglesa e Linguística Aplicada do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da UFBA, professor permanente do PPGLinC/UFBA e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Porto Nacional. E-mail: savio_siqueira@hotmail.com.

SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES é mestranda em Língua e Cultura pela UFBA, com pesquisa sobre o ensino de inglês no contexto de globalização, na cidade de Caetité/BA. Professora auxiliar do Departamento de Ciências Humanas da Uneb, *campus* VI, em Caetité/BA. E-mail: sigrid.rochele@gmail.com.

VALESCA BRASIL IRALA fez pós-doutorado na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, na Universidade da República, em Montevideú. É doutora e mestre em Linguística Aplicada. É professora no curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol), no mestrado profissional em ensino de línguas e no mestrado acadêmico em ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: valesca.unipampa@gmail.com.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CECÍLIA AGUIRRE realizou pós-doutoramento em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Buenos Aires. É doutora em Letras, com área de concentração em Linguística Aplicada, pela UFBA. Professora associada no Instituto de Letras da UFBA desde 2004. E-mail: cga.ufba.2015@gmail.com.

JADIRLETE CABRAL é doutora em Letras Neolatinas, Língua e Literatura Italianas pela UFRJ. Mestre em Letras Neolatinas, Língua e Literatura Italianas e bacharel em Letras, com habilitação em Português e Italiano, pela mesma universidade. Atua como professora associada de Língua e Literatura Italiana na UFBA. E-mail: jadecabral2017@gmail.com.

E ste livro foi produzido em formato PDF e utiliza as tipografias
Tiempos Text e Corporative Sans Rounded.

Este volume, de interesse para alunos de graduação e pós-graduação na área das Letras; para professores em formação e professores de ensino fundamental, médio e superior, apresenta temas atuais e relevantes para o afazer docente, discutidos com rigor científico desde uma perspectiva clara e objetiva. A obra se destaca pela variedade de temas e abordagens, discutindo tensões do ensino de línguas na contemporaneidade, análise de gêneros do discurso, elaboração de materiais didáticos, uso de novas tecnologias em sala de aula e formação de professores. Assim este volume se constitui em ponto de partida para que o professor pesquisador aprofunde a reflexão e a pesquisa na área da Linguística Aplicada Interdisciplinar.

ISBN 978-85-232-1904-8



9 788523 219048