

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

**XI CONGRESSO NACIONAL  
DE LINGUÍSTICA E FILOGIA**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Em Homenagem a Joaquim Mattoso Câmara Jr.*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
(de 27 a 31 de agosto de 2007)

**Cadernos do CNLF**

**Vol. XI, N° 10**

**ENSINO DE LÍNGUAS**

Rio de Janeiro  
CiFEFiL  
2008

**ENSINO DE LÍNGUAS**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Reitor

*Ricardo Vieiraves de Castro*

---

Vice-Reitora

*Maria Christina Paixão Maioli*

---

Sub-Reitora de Graduação

*Lená Medeiros de Menezes*

---

Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

*Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron*

---

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

*Regina Lúcia Monteiro Henriques*

---

Diretora do Centro de Educação e Humanidades

*Glauber Almeida de Lemos*

---

Diretor da Faculdade de Formação de Professores

*Maria Tereza Goudard Tavares*

---

Vice-Diretor da Faculdade de Formação de Professores

*Catia Antonia da Silva*

---

Chefe do Departamento de Letras

*Leonardo Pinto Mendes*

---

Sub-Chefe do Departamento de Letras

*Iza Terezinha Gonçalves Quelhas*

---

Coordenador de Publicações do Departamento de Letras

*José Pereira da Silva*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Rua São Francisco Xavier, 512/97 – Mangueira – 20943-000 – Rio de Janeiro – RJ  
**pereira@filologia.org.br** – (21) 2569-0276 – **www.filologia.org.br**

DIRETOR-PRESIDENTE

*José Pereira da Silva*

---

VICE-DIRETORA

*Cristina Alves de Brito*

---

PRIMEIRA SECRETÁRIA

*Délia Cambeiro Praça*

---

SEGUNDO SECRETÁRIO

*Sérgio Arruda de Moura*

---

DIRETOR CULTURAL

*José Mario Botelho*

---

VICE-DIRETORA CULTURAL

*Antônio Elias Lima Freitas*

---

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

*Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto*

---

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

*Maria Lúcia Mexias-Simon*

---

DIRETORA FINANCEIRA

*Ilma Nogueira Motta*

---

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

*Carmem Lúcia Pereira Praxedes*

---

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

*Amós Coêlho da Silva*

---

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

*Alfredo Maceira Rodríguez*

---

ENSINO DE LÍNGUAS

# XI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

de 27 a 31 de agosto de 2007

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva  
Cristina Alves de Brito  
Delia Cambeiro Praça*

---

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coêlho da Silva  
Ilma Nogueira Motta  
Maria Lúcia Mexias Simon  
Antônio Elias Lima Freitas  
Carmem Lúcia Pereira Praxedes  
Sérgio Arruda de Moura*

---

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*José Mario Botelho  
Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto  
Sílvia Avelar Silva*

---

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Centro Filológico Clóvis Monteiro (CFCM)  
Magda Bahia Schlee Fernandes*

*Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)*

---

SECRETARIA GERAL

*Sílvia Avelar Silva*

---

SUMÁRIO

- 0- APRESENTAÇÃO – *José Pereira da Silva* ..... 07
1. A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NACIONAL BRASILEIRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PBE – *Lygia Maria Gonçalves Trouche* ..... 09
2. CONCORDÂNCIA VERBAL: VARIAÇÃO E ENSINO – *Edila Vianna da Silva*..... 21
3. DIZ ISSO CANTANDO – *Darcilia Simões, Natália Rocha Correia, Thaís de Araújo da Costa, Marilza Maia de Souza e Manuela Trindade Oiticica* ..... 30
4. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: CAMINHOS NO ENSINO MÉDIO – *Maria Cristina Giorgi* ..... 47
5. LEITURA E ATIVIDADE NÃO PRESENCIAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE E/LE: DISCUSSÃO DE UM PILOTO DE PESQUISA – *Nívea Guimarães Doria e Cristina de Souza Vergnano Junger* ..... 55
6. LIÇÕES DE LEITURA – DESAFIOS PARA O TEXTO LITERÁRIO NO BRASIL – *Ana Cristina Coutinho Viegas* ..... 68
7. LINGUAGEM E TRABALHO: UM OLHAR PERSPECTIVO SOBRE A SELEÇÃO DE PROFESSORES – *Fabio Sampaio de Almeida e Maria Cristina Giorgi* ..... 77
8. LÍNGUAS PARA A COMUNIDADE - ESPANHOL (LICOM): EXPECTATIVAS E NECESSIDADES DE SEU PÚBLICO ALVO – *Ana Cristina dos Santos e Elissandra Lourenço Perse* ..... 84
9. O PROFESSOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS: UM OLHAR CRÍTICO E INVESTIGATIVO – *Viviane M. de Menezes Guimarães e Cristina Vergnano Junger* ..... 100
10. PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL – A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LIVRO DIDÁTICO DO

## ENSINO DE LÍNGUAS

- YÁZIGI – *Mirela Magnani Pacheco e Simone Silveira Amorim* ..... 108
11. PESQUISA SOBRE O PERFIL DO ALUNO DO LICOM/ESPAÑHOL: UMA FERRAMENTA PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO – *Ana Cristina dos Santos, Fabiana da Conceição dos Santos e Simone de Almeida Luz* ..... 123
12. PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E EXCLUSÃO SOCIAL: A SOCIO-LINGÜÍSTICA COMO CIÊNCIA INCLUSIVISTA – *Helio Ferreira Orrico e Edicléa Mascarenhas Fernandes* ..... 136
13. REFLEXÕES SOBRE O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – *Greice da Silva Castella, Renata Aparecida Ianesko e Talismara Pereira* ..... 146
14. SURDEZ E BILINGÜISMO: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA VIVÊNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS – *Edicléa Mascarenhas Fernandes e Ester Alves da Silva* ..... 153
15. TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: RESSONÂNCIAS DE UM MURAL DA SALA DE PROFESSORES – *Bruno Deusdará* ..... 165
16. INSTRUÇÕES EDITORIAIS ..... 176

## APRESENTAÇÃO

Temos o prazer de apresentar-lhe os quinze trabalhos que selecionamos para este número 10 do volume XI dos Cadernos do CNLF, que corresponde aos textos apresentados sobre o tema “Ensino de Línguas” no XI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, em no ano passado.

Considerando o espaço disponível para esta apresentação e o grande número de trabalhos selecionado para este número, não será possível apresentar uma síntese de cada um deles, como seria de se esperar, pois teremos de nos limitar a duas páginas para essa empreitada.

Resolvemos, então, apresentá-los agrupados por algumas características comuns, como o uso de tecnologias especiais para objetivos específicos ou não, tais como a utilização da música em aulas de português, proposta por Darcília Simões; as técnicas específicas para atividades não presenciais no ensino de espanhol como língua estrangeira, propostas Nívea Guimarães Doria e Cristina de Souza Vergnano Junger; o olhar crítico sobre as novas tecnologias para o ensino de línguas, proposto por Viviane M. de Menezes Guimarães e Cristina Vergnano Junger ou para o ensino de línguas estrangeiras em geral, como escreveram Greice da Silva Castela, Renata Aparecida Ianesko e Talismara Pereira; ou, para o ensino de língua brasileira de sinais para surdos e para intérpretes, como foi o trabalho de Edicléa Mascarenhas Fernandes e Ester Alves da Silva.

No trato com o ensino de línguas, o livro didático foi preocupação especial de Lygia Maria Gonçalves Trouche, de Ana Cristina Coutinho Viegas (especialmente em relação ao ensino de leitura e a seleção de textos literários) e de Mirela Magnani Pacheco e Simone Silveira Amorim (especialmente para o ensino de inglês).

## ENSINO DE LÍNGUAS

A preparação de professores para o ensino de línguas também foi tratada com especial cuidado por Maria Cristina Giorgi, por Ana Cristina dos Santos e Elissandra Lourenço Perse, por Viviane M. de Menezes Guimarães e Cristina Vergnano Junger e por Bruno Deusdará, enquanto Fabio Sampaio de Almeida e Maria Cristina Giorgi analisaram a questão da seleção de professores para o ensino de línguas.

Quanto a temas específicos de ensino, só dois foram tratados com especial dedicação, ou seja, em trabalhos a eles dedicados especificamente: o ensino da leitura (por Ana Cristina Coutinho Viegas) e a questão da concordância verbal (por Edila Vianna da Silva).

Como informamos acima, não é possível, neste número, fazermos um resumo de cada um dos trabalhos apresentados, pelo que remetemos o leitor para o número 01 deste volume XI, no qual esses resumos estão publicados em ordem alfabética dos títulos. Além disso, eles também se encontram disponibilizados na Internet, na página <http://www.filologia.org.br/xicnlf/resumos>, onde também se encontram na mesma ordem alfabética.

Este número 10 também está disponibilizado na Internet e poderá ser acessado na página <http://www.filologia.org.br/xicnlf/10> e também será publicado em cd-rom no *Almanaque CiFEFiL 2009*, que circulará a partir de agosto de 2009.

Agradeceremos a todos os que se dignarem mandar-nos suas críticas relativamente à edição desses trabalhos para que possamos melhorar este serviço nas próximas edições e contribuir mais positivamente para o crescimento e aperfeiçoamento dos estudos linguísticos e filológicos no Brasil.

Rio de Janeiro, dezembro de 2008.

*José Pereira da Silva*

**A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NACIONAL BRASILEIRO  
EM LIVROS DIDÁTICOS DE PBE**

*Lygia Maria Gonçalves Trouche (UFF)*  
[lym@nitnet.com.br](mailto:lym@nitnet.com.br) e [lumt@terra.com.br](mailto:lumt@terra.com.br)

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa.

(Amossy, 2005)

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Esta comunicação tem como objetivo discutir alguns aspectos da relação língua e identidade nacional em livros didáticos de PBE, desvendando as filiações de sentido entre vários textos (verbais e não-verbais) sugeridos para o trabalho pedagógico e que tecem as bases das interpretações sobre a língua do Brasil e sua vinculação ao modo de ser brasileiro. Isto é, na construção do ethos nacional brasileiro.

Se pensarmos em termos da Análise do Discurso, poderemos buscar, através da interdiscursividade – relação de um discurso com outros –, entender, no jogo sutil da linguagem, os sentidos que vão sendo construídos, a partir da instância de enunciação que, como lugar social, confere autoridade a esses textos para promoverem uma espécie de ajuste entre língua, cultura e nação.

**O ASPECTO CULTURAL NA PRODUÇÃO DOS  
SENTIDOS DO ETHOS NACIONAL BRASILEIRO**

Até que ponto, por exemplo, um texto publicitário reflete a cultura e a imagem de uma nação?

Para encontrarmos uma resposta adequada a essa questão, é preciso especificar os significados de cultura.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Pode-se conceituar *cultura* como um sistema de crença e valores e uma organização sociopolítica que configuram um modo de agir e interagir, de fazer, de dizer e de comportar-se de uma dada sociedade. A palavra cultura possui uma diversidade de significados, já que engloba tanto o saber cotidiano (experiência comum), bem como o saber intelectual (a experiência refletida).

O discurso da cultura nacional se caracteriza por construir identidades desde o passado (mesmo mítico) até o futuro, em processo contínuo. A narrativa de uma cultura nacional pode ser desenvolvida de várias maneiras: nas histórias e nas literaturas nacionais; na ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade; na invenção de uma tradição; no mito fundacional; na idéia de um povo original (Hall, 2000). A idéia de uma cultura nacional congrega inúmeros significados no sistema de representação de uma dada identificação.

A busca, portanto, da compreensão das formas de produção de sentido, em dada sociedade, baseada na concepção da natureza interdiscursiva da palavra e, por extensão, da linguagem, nos impele a entender a constituição da significação como um processo cultural que se dá entre os indivíduos, isto é, no compartilhar de uma ideologia.

A linguagem, instaurando o diálogo permanente entre os indivíduos em sociedade, mobiliza sentidos já dados e os transforma, conforme a prevalência de determinadas injunções sócio-históricas. Para procurarmos uma identidade nacional, devemos observar como tal sociedade atualiza as possibilidades universais da condição humana, sob as injunções históricas de sua experiência

(...) quando eu defini o “brasileiro” como sendo amante do futebol, da música popular, do carnaval, da comida misturada, dos amigos e parentes, das santos e orixás etc., usei uma fórmula que me foi fornecida pelo Brasil. O que faz um ser humano realizar-se concretamente como brasileiro é a sua disponibilidade de ser assim. (DaMatta, 1986, p. 18)

Observemos o seguinte texto publicitário em que alguns aspectos de nosso modo de ser estão presentes:



*O Globo*, 2005

A imagem é um desenho do cartunista Lan (Cena de Bar, 1980. Acervo particular, *Revista Nossa História*, fev.2004), representando um típico reduto da malandragem carioca, que foi reaproveitado pelo domínio da publicidade<sup>1</sup>, criando-se como gênero textual esta publicidade da cerveja *Mulata*.

Nesse texto, podemos destacar a sensualidade das figuras femininas, apoiada, ainda, em outro fator cultural: a beleza da mulata cuja imagem estereotipada em nossa cultura “mexe” no componente emocional. Misturam-se também elementos fundamentais da cultura brasileira como o samba e a miscigenação étnica. Vemos ainda a valorização afetiva de figuras típicas da “malandragem” carioca, incluindo até o português atrás do balcão. Fica claro o apelo à emoção e o despertar do desejo vinculados ao prazer de se beber e degustar uma cerveja cujo nome, não sem motivação evidente, é *MULATA*. A persuasão se fez, principalmente, pelo apelo a mecanismos de base emocional. Observem-se, ainda, as cores quentes (fortes), as linhas sinuosas, o movimento e o volume dos corpos, os planos das imagens

---

<sup>1</sup> Para aprofundar este assunto, ler Rebello (2005).

## ENSINO DE LÍNGUAS

– tudo relacionado, implicando forte apelo à sensualidade. “Chegou *Mulata*. A mistura perfeita.” Mulher e cerveja perfeitas para o consumidor que deve ser convencido sobre a singularidade e a excelência do produto. Nesse texto, o publicitário se utiliza do adjetivo “perfeita” para caracterizar o sabor da cerveja, distinguindo-a de todas as outras marcas. Vale-se também de uma pergunta que remete, pela intertextualidade implícita, ao valor positivo que se dá à questão da mistura racial no Brasil – “Sabe aquela história de misturar cervejas?” E a resposta, de sentido conotativo, mas facilmente percebido em seu contexto de frase popular: “Deu samba”, isto é, obteve-se um ótimo resultado. Assim, no gênero publicitário há diversas estratégias enunciativas para o convencimento, como por exemplo, a singularização (determinada marca é apresentada como a melhor de todas) em que predomina o uso da adjetivação e a pressuposição (apropriação de imagens e valores considerados socialmente positivos) em que, no exemplo analisado, a miscigenação na sociedade brasileira é sentida como um valor positivo, implícito na opinião pública. A ideologia que sustenta esse valor positivo contribui para disfarçar o preconceito subjacente às relações étnicas no Brasil.

Esse texto permite o desenvolvimento de discussão de alguns aspectos culturais do Brasil (miscigenação, sensualidade, samba, hábito de se tomar cerveja, alegria, entre outros) em como sua expressão lingüística e visual, freqüentemente clichêizada.

Como se pode observar, nesse texto, há um modo de dizer que induz a uma imagem que facilita e até mesmo condiciona uma determinada visão do Brasil. Segundo Mainueneau (2005, p. 69),

Além da persuasão por argumentos, a noção de ethos permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a certa posição discursiva. O processo é particularmente evidente quando se trata de discursos como o da publicidade, da filosofia, da política etc.

Por tudo isso, percebemos a importância da escolha dos textos e das imagens que entram na organização dos materiais didáticos de PBE (português brasileiro para estrangeiros). Sobretudo porque entendemos que o ensino da língua não se realiza separadamente da cultura que ela representa, portanto, do modo e do jeito de fazer coisas, de ocupar os espaços físicos e sociais, das formas de socialização. Este ensino, ao mesmo tempo, deve considerar a visão de nossos alunos estrangeiros, provenientes de outras culturas, sobre a realidade.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

de brasileira que começam a vivenciar, Como num jogo de espelhos, as diversas culturas representadas na sala de aula entram em contato em busca de reconhecimento de identidades nacionais específicas e de uma compreensão mais profunda em nível humano, realizando uma troca de experiências de vida e modos de ser diferentes, conduzida pelo fio da língua – o código que perpassa toda a linguagem.

Um professor de Língua Portuguesa (materna ou para estrangeiros) deverá ser alguém capaz de ler e de interpretar a realidade brasileira em suas várias instâncias de significação, pois a língua, efetivamente, como linguagem, medeia e configura a relação homem e mundo.

Esta abordagem de ensino, implicando a vinculação do estudo da língua portuguesa à cultura brasileira (aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, artísticos etc.), privilegia o espaço da sala de aula como o lugar da construção de um conhecimento compartilhado. Os alunos sentem-se parte integrante deste processo, na medida em que refletem sobre si mesmos e sobre o “diferente” na prática de uma “nova língua” representativa de outra cultura.

### CONHECIMENTO DE MUNDO E INTERPRETAÇÃO: REFLEXO DA CULTURA

Sabemos que o objetivo mais evidente no processo ensino/aprendizagem de línguas é desenvolver, nos alunos, as competências necessárias a uma interação autônoma em situações reais de comunicação, de leitura e de produção textual. Tais competências abrangem a aquisição de um número significativo de habilidades contextuais, sociocomunicativas e pragmáticas de uso linguístico. Daí decorre a importância da valorização do trabalho com diferentes gêneros textuais. Muitos fatores influenciam no processo comunicativo, já que os textos se caracterizam pela pluralidade e heterogeneidade em sua composição. Logo, parece mais coerente destacar o modo de organização predominante do discurso, segundo o gênero textual que atende às várias esferas da atividade humana. Focalizar, pois, o gênero textual implica, sob uma perspectiva enunciativa, não só valorizar aspectos semântico-pragmáticos (e a cultura aqui está

## ENSINO DE LÍNGUAS

inserida), mas também as formas gramaticais e a seleção do vocabulário adequadas à situação de comunicação.

A aprendizagem de uma língua abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas. Esse é um dos aspectos da questão. Mas ela também inclui a aquisição da compreensão de como essas frases, ou partes delas, são apropriadas num contexto específico. (Widowson, 1991, p. 15)

Logo, a discussão das questões do ensino de língua portuguesa quer como língua materna, quer como língua estrangeira, deverá privilegiar uma perspectiva que enfatize a relação entre a língua, a cultura e a situação comunicativa. O contexto cultural do aluno interfere diretamente no processo de interpretação e de produção de texto. Por isso, a especial atenção que se deve dar aos aspectos culturais brasileiros, para que o estudante possa desenvolver-se em língua portuguesa, aprendendo a descobrir outras maneiras de ver, de fazer, de interpretar o mundo.

O contexto cultural constitui um fundamento usual para a compreensão. Os esquemas de uma cultura específica auxiliam a compreensão de textos sobre essa cultura. Esses esquemas fornecem ao ouvinte e ao leitor conhecimento especial, através do qual ele pode extrair inferências que são necessárias para entender o texto. (Dell'Isola, 2001, p. 93).

Os textos publicitários, literários e, em algumas circunstâncias, os jornalísticos costumam fazer uso intertextualidade por meio do diálogo com outros textos como frases feitas, provérbios, enfim, textos que circulam idéias conhecidas do público a que se destinam. No entanto, para que a intertextualidade funcione como estratégia discursiva se faz necessário que o leitor a reconheça, para conseguir interpretar os sentidos do texto. Assim, as inferências têm um lugar fundamental na compreensão e interpretação das mensagens, o que vale dizer na passagem do sentido de língua para o de discurso. Esse processo interpretativo depende do *conhecimento de mundo* e do *conhecimento partilhado*, resultantes das experiências de cada um. Mais uma vez, enfatiza-se a necessidade de atentar para os aspectos culturais presentes em tais textos e que os alunos estrangeiros, quase sempre, precisam de ajuda para percebê-los em toda sua extensão.

Entendemos que, no ensino /aprendizagem da língua, o ato de fala e o ato interpretativo pressupõem a competência do locutor/ouvinte de acordo com as expectativas sociais do diálogo, levando

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

do-se em conta que as formas lingüísticas são delimitadas pelas condições produção e de interpretação dos enunciados nos variados contextos de uso.

As estratégias para o ensino da língua portuguesa devem ser discutidas, portanto, com base na idéia de que uma cultura nacional congrega inúmeros significados no sistema de representação de uma dada identificação e que o homem se constitui na cultura.

### Segundo Widdowson (1991)

Não é muito satisfatório tratar objetivos de cursos de língua em termos de habilidades de falar, compreender, escrever e ler palavras e estruturas de uma língua. Melhor seria pensarmos em termos da habilidade de usar o idioma para fins comunicativos.

Assim, torna-se necessário prever algumas situações de comunicação e as estruturas lingüísticas específicas para uso da língua em seus diferentes registros, funções e gêneros textuais, recorrentes na cultura brasileira. Isto é, como somos e como nos fazemos apresentar – como construímos a nossa imagem.

Para que o aluno conquiste a competência comunicativa, deverá desenvolver a competência gramatical, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica. A competência gramatical relaciona-se ao código lingüístico, às regras da linguagem como a formação de palavras e de frases, à pronúncia, à ortografia, à semântica. Esta competência se centra diretamente na habilidade e no conhecimento necessários para a expressão adequada do sentido literal. A competência sociolingüística diz respeito à adequação das expressões lingüísticas aos diferentes contextos, isto é, à situação dos participantes, propósitos da interação, normas e convenções da interação, adequação entre significado e forma, significado e função comunicativa. A competência discursiva refere-se ao modo como se combinam formas gramaticais e significado para a criação de textos de gêneros diferentes, de acordo com a situação específica de comunicação. A competência em uma segunda língua, com fins de interação social, implica a subordinação de regras gramaticais à função comunicativa em situações discursivas, implica, em uma palavra, o desempenho adequado do papel de falante na *mise en scène* (comunicação como “representação”, conforme a situação de comunicação, a posição sociocomu-

## **ENSINO DE LÍNGUAS**

nicativa dos interlocutores, o assunto etc. (proposta por Charaudeau, 1992).

### **O ETHOS BRASILEIRO EM MATERIAIS PEDAGÓGICOS DE PBE<sup>2</sup>**

Os livros didáticos de PBE (como todos os materiais semelhantes) realizam cortes significativos em vários aspectos da expressão de nossa cultura – tanto do ponto de vista do comportamento social, como dos registros de língua usados pelos falantes nativos, em determinadas situações de comunicação. Eis um ponto importante na medida em que todos concordamos com a imensa diversidade da cultura brasileira e, conseqüentemente, do português do Brasil.

Apresentaremos, nessa comunicação, algumas considerações sobre dois volumes da série didática que vem circulando com certa freqüência nos cursos de PBE, desde a década de 90, momento em que o ensino de língua portuguesa para estrangeiros ganhou um forte impulso (mais especificamente a edição de 1991).

#### *Avenida Brasil*

#### **Curso básico de Português para estrangeiros**

O material se compõe de dois volumes 1 e 2 para os alunos, além de livros para o professor e livros de exercícios para os alunos.

Para exame do ethos nacional brasileiro presente nesse material, observaremos os volumes 1 e 2 destinados aos alunos.

Já na capa do livro 1 identificamos, na imagem subdividida em oito quadros, a diversidade brasileira com cenas, por exemplo, da cidade grande, de cidades históricas, do sambódromo, do pantanal etc. (A mesma imagem se repete no livro 2).

---

<sup>2</sup> Em função dos limites de uma comunicação em mesa-redonda, apresentaremos considerações apenas sobre uma coleção didática.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O livro 1 está dividido em 12 lições que discutem 12 temas relativos ao modo de ser brasileiro. (Os outros itens dizem respeito às funções comunicativas e a questões gramaticais).

Os 12 itens discutem temas relevantes sobre o Brasil, tais como: conhecer pessoas; encontros; comer e beber; moradia; dia-a-dia do brasileiro; corpo e arte brasileira; trabalho; roupa; vida em família; turismo e ecologia de Norte a Sul.

Em todas as lições há a preocupação em colocar o estudante estrangeiro em contato com textos que descrevem, com bastante fidelidade, aspectos de nossa cultura. Há grande número de imagens sobre cidades brasileiras, mapas do Brasil e de estados brasileiros com informações pertinentes, reprodução de quadros de artistas brasileiros (por exemplo, de Portinari), crônicas cujos temas se referem aos hábitos do povo, fotos de diferentes grupos sociais, festas sociais e folclóricas, textos com referências aos imigrantes que ajudaram à nossa formação (por exemplo, alemães e japoneses), aspectos ligados à ecologia, fotos com imagens representativas de diferentes regiões geográficas.

Há também o objetivo de apresentar certo modo de viver (ainda que em processo de mudança), acompanhado de uma determinada ideologia prevalente na classe média.

Vejamos um exemplo:

### **Leda Pereira Duarte, 33 anos, arquiteta:**

Quando nasci, meus pais tinham acabado de chegar ao Rio. Morávamos em Santa Teresa. Sou filha única, mas nossa casa vivia cheia: meus avós maternos sempre moraram conosco, e também um tio do meu pai e a mulher dele. Além disso sempre havia primos passando as férias comigo ou tias do interior nos visitando. Meu pai sempre dizia que éramos o hotel da família no Rio.

Minha família sempre foi muito tradicional. Quando acabei a faculdade e quis sair de casa, foi um escândalo: "Filha minha só sai de casa casada", disse meu pai, e foi assim que aconteceu.

p. 98

O texto deixa perceber a intenção de informar um tipo de vida familiar – vários membros da família morando junto, idades diferentes, hábitos e filosofia de educação em relação à filha solteira. Embo-

## ENSINO DE LÍNGUAS

ra esses hábitos hoje estejam modificados ou em processo de modificação nas grandes cidades, ainda retratam a ideologia de parte da sociedade.

O livro também apresenta aspectos de influências diversas na cultura brasileira, em especial a africana e a indígena. Quanto a esse aspecto, discute também problemas de discriminação racial.

O livro 2, apresenta a situação da língua portuguesa no mundo e aponta algumas diferenças regionais do português do Brasil.

Podemos dizer que o livro 2 retoma alguns aspectos já discutidos no livro 1 e acrescenta informações sobre o tempo e a natureza e sua influência na vida das pessoas. Trata, ainda, sobre educação (como descrição do sistema, sem nenhum comentário crítico), vida econômica, mitos, lendas e credices populares, vida política, trânsito, mídia arte (compositores da MPB) e esportes.

Observamos que há uma tentativa de equilibrar aspectos regionais e globalizados. Como já ressaltamos, a diversidade sócio-econômica e cultural nas cinco regiões geográficas constrói um mosaico de modernidade e arcaísmo, revelando um Brasil de múltiplas faces.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do ethos brasileiro, nesse material didático, revela um Brasil plural, em muitas situações, incluído na modernidade e, em muitas outras, ainda preservado em suas tradições rurais; o litoral e o interior estão bem representados, formalizando uma imagem nítida das antíteses que nos constituem como nação, embora não haja uma preocupação de avaliação crítica. Trata-se, realmente, de uma foto de paisagem, sem zoom.

Com certeza, essa abordagem de ensino de língua estrangeira (no caso, PBE) que focaliza a vinculação entre língua e aspectos culturais acaba por criar uma imagem do país e do povo num processo assim demonstrado por Jean-Michel Adam (2005, p. 107):

É necessário mostrar que boa parte da atividade simbólica dos sujeitos tem por função reconstruir de modo constante a realidade do eu, ofe-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

recê-la aos outros para a ratificação, para aceitar ou rejeitar as ofertas que os outros fazem da imagem que têm deles mesmos.

Nessa troca cultural, a imagem do Brasil oferecida aos estrangeiros, permite-lhes um diálogo construtivo com o diferente, provocando ao mesmo tempo um olhar sobre si mesmos. E esse olhar vai-se aprofundando à medida que a língua portuguesa deixa de ser sentida como estranha e o aluno consegue opinar sobre assunto compatível com seu conhecimento de mundo, no registro de língua portuguesa adequado à situação contextualizada.

### BIBLIOGRAFIA

AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

DA MATTA, Roberto. *O que faz o "brasil", Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONÍSIO, MACHADO, BEZZERA (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

———. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

LIMA, Emma Eberlein [et al.]. *Avenida Brasil*. Curso básico de Português para estrangeiros. São Paulo: E.P.U., 1991, v.1 e 2.

MAINGUENEAU, Dominique. In: AMOSSY, Ruth (org.) *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

REBELLO, Ilana da Silva. *O produto (marca) como garoto-propaganda: as modalidades do ato delocutivo e a intertextualidade*.

## **ENSINO DE LÍNGUAS**

Niterói, Pós-graduação, Instituto de Letras UFF, 2005, Dissertação de Mestrado.

WIDDONSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

**CONCORDÂNCIA VERBAL: VARIAÇÃO E ENSINO**

*Edila Vianna da Silva* (UFF)  
[edila@openlink.com.br](mailto:edila@openlink.com.br)

É conhecimento dos que se preocupam com o ensino de língua portuguesa que a concordância verbal é um tema bastante valorizado nas salas de aula, principalmente no que se refere à avaliação da produção textual dos alunos, em função de sua forte caracterização sociolingüística: o não-uso da marca explícita de concordância representa um traço de diferenciação social, de modo geral estigmatizante. Não se está aqui a estimular preconceitos, mas

Os professores e os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

A escola deve valorizar as peculiaridades lingüístico-culturais de seus alunos, mas – como é sua finalidade – tem a obrigação de transmitir as variantes de prestígio dessas expressões. É motivo de queixa entre os professores, no entanto, que os estudantes, apesar de longos anos na escola, não empregam as estruturas gramaticais da norma de prestígio, adequadas aos registros formais da interação social e não conseguem produzir textos que cumpram suas funções comunicativas. Muitos chegam ao ensino médio sem saberem empregar estruturas sintáticas da língua padrão nos textos escritos.

Ora, se essas estruturas não ocorrem nos textos dos estudantes, apesar do esforço da escola em ensiná-los, a causa do fato seria a ineficácia dos métodos de ensino empregados ou essas estruturas se estariam afastando do uso normal dos falantes e os textos produzidos refletiriam tal tendência?

Identificar essas causas constituiria uma etapa preliminar para a construção de uma pedagogia sensível às diferenças sociolingüísticas e culturais dos alunos e eficiente na direção de um ensino da língua em seu propósito de assegurar ao estudante o desenvolvimento de sua competência em leitura e produção textual.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Para tentar responder a tais indagações, constituiu-se, então, um *corpus* formado de 20 (vinte) textos narrativos de alunos de séries de finais de ciclos, a saber, da oitava série (quando se procedeu à recolha do *corpus*, *série* era a denominação usada na divisão do ciclo de estudos fundamentais) e da terceira série do ensino médio, uma vez que o estudante, nessas fases, já adequou a sua gramática às normas convencionais da escrita.

A escolha de textos da modalidade escrita para a constituição do *corpus* deveu-se à crença de que “a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial –, mas sim em seus estilos formais monitorados.” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 130).

Pretendeu-se também observar o grau de assimilação das estruturas da norma de prestígio nos textos dos estudantes e verificar uma possível progressão na sua competência lingüística no que concerne à concordância. Essa a razão de se analisarem redações de alunos que estavam em ciclos de estudos progressivos.

O procedimento, por outro lado, permitiria indicar as estruturas cujo emprego sistemático depende de maior tempo de estudos regulares da língua e as que os alunos não têm conseguido assimilar, ou por estarem no caminho de uma mudança, ou porque, em determinadas situações, os métodos de ensino são inadequados.

Partiu-se da hipótese de que no *corpus* haveria significativo número de ocorrências de estruturas da concordância verbal não prescritas para os estilos formais, quer dizer, sem as devidas marcas ou, no caso dos verbos impessoais – *fazer*, por exemplo – com marcas inadequadas.

Embora o foco inicial do trabalho tenha sido a concordância verbal, resolveu-se, posteriormente, analisar a competência dos alunos em relação a outros fatos da língua, objeto de grande número de pesquisas por sua recorrência na língua oral. Assim iniciou-se, também, a análise da realização das marcas da concordância nominal, da manifestação do objeto direto anafórico e o preenchimento do sujeito, embora a apresentação de hoje diga respeito apenas à concordância verbal.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A opção pela elaboração de textos narrativos foi ditada por ser este o modo discursivo que, em geral, a escola privilegia e por ser forma acessível a todos os níveis de escolaridade. Escolheu-se um tema recorrente na experiência dos jovens modernos, uma história com elementos que criassem suspense, apresentado às turmas depois de uma discussão prévia.

Como a pesquisa se baseia no uso normal da língua, procedeu-se à recolha do *corpus* em duas escolas públicas tradicionais de Niterói, localizadas em bairro de classe média, na área urbana e central do município, mas que atendem a alunos de diversos bairros da cidade e municípios adjacentes, como São Gonçalo e Itaboraí. Conseqüentemente, o nível socioeconômico dos informantes apresenta certa heterogeneidade, cujos traços foram identificados por meio de uma ficha, distribuída para cada aluno no ato da produção do texto. Nesse documento, os alunos, além da idade e do sexo, prestavam outras informações, como o local de residência, os tipos de texto com que mais freqüentemente entravam em contato, as preferências no que se refere aos meios de informação, as formas de lazer preferenciais, a freqüência à biblioteca, o uso – ou não – da Internet.

Procurou-se, desse modo, determinar possíveis fatores extralingüísticos que pudessem interferir na realização do que se considera a regra variável de concordância. Vale lembrar que este estudo parte da convicção de que a concordância verbal constitui um fato variável, ou seja, “pode ser concretizada ou não pelo usuário da língua em função de fatores diversos de natureza lingüística ou extralingüística.” (Vieira, 2007, p. 87)

Fixaram-se, assim, com base em resultados de estudos variacionistas (Vieira, 1995 e 2007; Scherre, 2005), os fatores lingüísticos mais influentes no condicionamento da realização/não-realização da regra de concordância: a característica do sujeito (simples ou composto); a posição do sujeito em relação ao verbo (anteposto ou posposto); emprego do sujeito com o verbo na voz passiva pronominal; o emprego dos verbos impessoais; concordância com expressões partitivas e com o pronome relativo como sujeito; concordância com o verbo ser.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Depois da leitura das narrativas, seguiu-se a recolha das ocorrências das estruturas sintáticas em análise, que foram devidamente registradas e quantificadas.

Antes do comentário dos resultados obtidos até agora, faz-se necessário esclarecer que a pesquisa está em sua fase inicial e pode apresentar apenas o resultado da análise de uma parte do *corpus* no que concerne à concordância verbal.

Os resultados da análise de aspectos da concordância verbal referentes à oitava série estão representados na tabela a seguir.

Fator	seguem o padrão	não seguem o padrão
A - 1	0%	100 % ( 1 ocorrência)
B - 207	97% (201 ocorrências)	3% (de 207 ocorrências)
C - 1	100% (1 ocorrência)	0
D - 0	-	-
E - 1	100% (1 ocorrência)	0
F - 7	100% (7 ocorrências)	0
G - 0	-	-
H - 11	100% (11 ocorrências)	0
I - 5	100% (5 ocorrências)	0
J - 2	100% (2 ocorrências)	0

Para melhor compreensão dos fatos, A e B referem-se a sujeito simples, respectivamente, posposto e anteposto ao verbo; C e D = sujeito composto, anteposto e posposto ao verbo; E refere-se à concordância entre o verbo na passiva pronominal e o sujeito; F, ao uso dos verbos impessoais; G, à concordância com expressões partitivas; H diz respeito à concordância com o relativo; I e J referem-se à concordância com o sujeito ou predicativo do verbo *ser* (“o tesouro não eram os brinquedos”).

Os resultados indicados demonstram que, em verdade, os alunos não apresentam dificuldades em relação ao uso das formas integrantes da variante padrão. De modo geral, empregam as marcas da concordância verbal preconizadas pelas gramáticas nos textos que produzem.

O que nos informa o gráfico é que o repertório de estruturas oracionais empregadas nos textos é bastante restrito; em 235 orações, houve 207 ocorrências de B (sujeito simples anteposto ao verbo), o que significa 89% do *corpus* analisado. Isso significa que os estudan-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

tes usam basicamente na escrita o contexto *sujeito + verbo* e que quase sempre empregam as marcas, pelo menos nas redações analisadas: em apenas 3% desse contexto (6 ocorrências em 207), as formas usadas não seguiram o padrão formal, como, por exemplo, em “um deles não *foram*”, estrutura repetida três vezes na mesma redação, em que o adjunto plural e não o núcleo do sujeito foi o elemento chave da concordância; “o avô levou os meninos para *ver* o baú”, caso em que não houve a flexão do infinitivo; e outra vez “um de seus colegas *acharam*”.

Vale registrar que, apenas em uma redação, ocorreu o emprego de verbo na passiva pronominal e de acordo com a norma privilegiada: “encontraram-se as dicas debaixo do pote”.

Nessa mesma redação, aparece a única ocorrência de A até agora (sujeito simples posposto ao verbo) e sem a marca de plural: “*Existia* várias lendas”. De acordo com os estudos variacionistas já citados, a posposição do sujeito ao verbo é fator condicionante da não-realização da regra de concordância verbal no discurso coloquial. Comprova-se, nesse caso, a interferência da modalidade oral no discurso escrito, fato previsível nessa fase escolar.

Interessante notar que, quanto ao contexto F, emprego dos verbos impessoais, em que se buscava observar o uso principalmente de *haver*, *fazer*, (em expressões de tempo), não houve fuga à norma prevista: “*fazia* dois dias que os jovens...”; *havia* muitas coisas no baú...”. O que se nota de interessante em relação ao fato é, na maioria das narrativas, o emprego do verbo *ter* como impessoal, no lugar do verbo *haver*, fato quase categórico na modalidade oral, em todos os estilos, monitorados ou não. Exemplificam o fato as frases: “no baú *tinha* outra dica”; “*terá* uma punição para quem não seguir...”; “lá *tinha* um baú”.

Um resultado que fugiu à previsão foi o do sujeito representado por pronome relativo (H); as onze ocorrências manifestam o uso normativo, como em: “as crianças que *sumiram*”; “as coisas que *estavam* na caixa” etc. Demonstrem, no entanto, um uso restrito do pronome como elemento anafórico, pois foram registradas somente onze ocorrências no *corpus*.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Os resultados relativos à concordância verbal, com tamanho percentual de estruturas normativas, podem, à primeira vista, indicar que as narrativas analisadas eram claras, bem organizadas, modelares. Essa é, no entanto, uma conclusão apressada.

Grande parte dos textos analisados até agora apresentam dificuldades para a leitura, pois empregam com precariedade os sinais de pontuação e demonstram pouco conhecimento dos elementos de coesão lexical da parte de seus autores.

Os períodos são predominantemente coordenados ou simples, uma vez que os elos de subordinação são pouco empregados. As palavras e estruturas sintáticas são repetidas à exaustão, muitos vocábulos são empregados com o sentido inadequado. Conseqüentemente, pode-se inferir que o repertório vocabular dos alunos é bastante restrito.

Além disso, poucos textos podem ser considerados criativos, apesar de o tema escolhido, uma história de suspense, ser uma experiência constante no universo adolescente.

As primeiras análises de parte do *corpus* da oitava série levam-nos a crer que esses alunos não têm prática de atividades de escrita e, em muitos casos, da leitura. Fica a impressão de que o ensino das normas gramaticais é realizado à parte do trabalho com o texto. É o tipo de trabalho fadado ao insucesso, por não considerar que o texto é o ponto de partida para a percepção geral dos fenômenos lingüísticos e deve estar presente em qualquer atividade de aula.

As fichas de caracterização sociocultural corroboram essa conclusão, pois nenhum aluno de oitava série indicou leitura frequente de qualquer gênero de texto e a ida à biblioteca para eles acontece apenas se o professor o exige. A escrita se resume a diários, no caso das alunas, ou de troca de mensagens pela Internet.

Observem-se agora os resultados da análise de aspectos da concordância verbal referentes ao ensino médio registrados na tabela a seguir.

<b>B</b> (152)	<b>95%</b> (144 ocorrências)	<b>5%</b> (8 ocorrências)
<b>C</b> (1)	<b>100%</b> ( 1 ocorrência)	<b>0</b>
<b>D</b>	-	-
<b>E</b> (3)	<b>100%</b> (3 ocorrências)	<b>0</b>

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

<b>F (7)</b>	<b>71%</b> (5 ocorrências)	<b>29%</b> (2 ocorrências)
<b>G</b>	-	-
<b>H (12)</b>	<b>92%</b> (11 ocorrências)	<b>8%</b> (1 ocorrência)
<b>I (16)</b>	<b>94%</b> (15 ocorrências)	<b>6%</b> (1 ocorrência)
<b>J (17)</b>	<b>100%</b> (17 ocorrências)	<b>0</b>

A visualização da tabela demonstra de pronto que, embora os resultados não sejam muito diferentes, há maior variedade de estruturas empregadas, o que se previa pelo fato de os alunos estarem, há mais tempo, envolvidos em atividades de aprendizagem da língua portuguesa.

Continua a haver uma concentração de orações com a estrutura (B) *sujeito simples + verbo*, com quase 100% de acertos; deve-se observar, no entanto, que os textos mostram 10 ocorrências de sujeito simples posposto ao verbo (A), e como era de se esperar diminui o percentual de acertos: 70 %, conforme os exemplos: “*começou a acontecer várias coisas*”; “*disse seus netos*”.

O uso da passiva pronominal (E) também teve um aumento; passou de uma ocorrência na oitava série a três no EM e todas de acordo com a norma, o que demonstra o papel efetivo da escola na assimilação da regra que, em geral, não é realizada na linguagem coloquial: “*não se encontravam tesouros escondidos*”, “*acharam-se os dois jovens*”.

O uso do relativo (H) continua praticamente no mesmo nível, com ligeira diminuição de percentual: de 100 % de estruturas de acordo com o padrão, na oitava série, passou para 92% no EM.

No caso dos verbos impessoais (F), também houve uma mudança tênue entre os textos de 8.<sup>a</sup> série e os de EM. Naqueles, como se demonstrou, todas as estruturas estavam de acordo com o padrão; nestes, o percentual baixou para 71% do universo considerado: “*havam muitas coisas no baú*.”

Interessante notar que, segundo os gráficos, as estruturas em D (sujeito composto posposto) e G (uso de expressões partitivas na função de sujeito) não ocorrem em nenhum dos textos analisados até o momento. A posposição não parece ser uma ordem preferida pelos alunos em suas composições e a indicação da parte de um todo é in-

## ENSINO DE LÍNGUAS

dicada preferencialmente com os numerais: “dois deles”; “três dos meninos” etc.

Constatou-se, por meio das fichas de avaliação, que os alunos do EM, em sua maioria, integram a classe média (com suas divisões) e têm acesso a livros, jornais, revistas e Internet. Ainda que o acesso a esses recursos seja relativamente fácil, a internet é o meio principal não só para a comunicação interpessoal, mas também para a obtenção de informações. Observa-se que, em muitos casos, é a única fonte de conhecimento e de prática de leitura com que contam esses jovens. Apenas alguns afirmaram ler livros, jornais e revistas e, assim mesmo, eventualmente.

Essa carência de boa leitura reflete-se nos textos dos estudantes. Além de a paragrafação dos textos produzidos ser confusa, pelo excesso ou pela escassez, utilizam-se poucos elementos coesivos, especialmente, de natureza lexical, como sinônimos, hipônimos etc., bem como advérbios e conjunções.

Nota-se, nos textos, a ausência quase absoluta de períodos compostos por subordinação, que mais claramente estabelecem as relações lógico-semânticas do texto. Soma-se a isso, também em relação às redações do EM, a pobreza de vocabulário e o uso repetitivo de palavras para a designação dos seres e das coisas.

A pesquisa continua e em pouco tempo, haverá um número maior de dados disponíveis sobre a concordância verbal e também sobre outros mecanismos cuja análise já se iniciou. Pretende-se também incluir no *corpus* redações de alunos de quarta série (atual quinto ano), para o estabelecimento de padrões mais rigorosos de comparação, conforme sugestões de trabalhos de outros estudiosos (Valverde, 1999).

A situação aqui descrita reafirma a hipótese de que as aulas de língua materna estão mais centradas na metalinguagem do que na prática de leitura e escrita de que necessitam os estudantes. Assim, no caso da concordância verbal, por exemplo, a simples apresentação de regras não tem sido suficiente para que os alunos internalizem estruturas diferenciadas de modo a ampliar sua competência lingüística ou a expressar-se adequadamente. Como se comprovou, pelo menos nos textos analisados, o percentual de variantes de concordância da

norma padrão é muito alto e o fato não significou que os textos fossem bem construídos.

Pôde-se também observar, em relação ao mecanismo em análise, que não há diferença significativa entre o desempenho lingüístico dos alunos das duas séries examinadas. Ainda não se conta, todavia, com resultados que permitam conclusões mais rigorosas.

De todo o modo, as reflexões aqui apresentadas corroboram a indicação de que o trabalho em sala de aula deve ser voltado para a leitura, compreensão e produção de textos, ocasiões adequadas para o trabalho com a concordância verbal, estudada como recurso expressivo para a construção do sentido global do texto.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella M. *Nós chegemu na escola, e agora?* sociolingüística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHERRE, Maria M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle*: variação lingüística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

VALVERDE, Alda da G. Marques. *Norma, para que te quero?* O português do Brasil vai à escola. Rio de Janeiro, 1999. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, UFRJ.

VIEIRA, Sílvia R. Concordância verbal. In: VIEIRA, S. & BRANDÃO, S. (orgs.). *Ensino de gramática*: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Concordância verbal*: variação em dialetos populares do norte fluminense. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, UFRJ.

## **ENSINO DE LÍNGUAS**

### **DIZ ISSO CANTANDO**

*Darcilia Simões (UERJ)*

[darcilia@simoes.com](mailto:darcilia@simoes.com)

*Natália Rocha Correia(UERJ)*

*Thaís de Araújo da Costa(UERJ)*

[araujo\\_thais@yahoo.com.br](mailto:araujo_thais@yahoo.com.br)

*Marilza Maia de Souza(UERJ)*

[marilza.maia@gmail.com](mailto:marilza.maia@gmail.com)

*Manuela Trindade Oiticica*

[manuelatrindade@hotmail.com](mailto:manuelatrindade@hotmail.com)

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O ensino de língua portuguesa é, inegavelmente, um grande desafio para os professores. Os alunos consideram o aprendizado do vernáculo tão difícil como o de uma língua estrangeira, afinal, são muitas regras e exceções que não fazem parte da linguagem coloquial, utilizada por eles diariamente. O professor tem, portanto, um problema a solucionar: como tornar as aulas de língua portuguesa mais interessantes e atraentes para os alunos? Como fazê-los participar das aulas de português e descobrirem o prazer em aprender a norma padrão da língua?

Os livros didáticos não se mostram eficazes no ensino da língua portuguesa e contribuem para que os alunos entendam o vernáculo como complexo e cheio de regras para memorização. A forma de se “dar” aulas precisa ser revista, porque a dinâmica em sala deve lançar mão de outros métodos alternativos que se têm mostrado eficientes para despertar o interesse do aluno, por conseguinte, favorecem a aprendizagem. A aplicação de diferentes estratégias, a interação com outras áreas (a música, por exemplo) pode ser um excelente ponto de partida em busca dos resultados desejados.

Urge, pois, a necessidade de criar ou experimentar métodos que sejam mais estimulantes para os alunos, a fim de aguçá-los a curiosidade e a vontade de saber cada vez mais, facilitar o aprendizado da própria língua, articulando a escola e a realidade do aluno. Ademais, é preciso que a escola seja um lugar para qualquer criança progredir, independentemente de sua situação social.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Diante de tais preocupações com o ensino de língua materna, contamos com a experiência de nossa orientadora no projeto *A música e o ensino da língua portuguesa* (Profa. Dra. Darcília Simões) cujo objetivo foi a elaboração de material de apoio técnico-didático para a produção de aulas de português cujo corpus são as letras-de-música. Esse material, não só documenta usos lingüísticos variados, mas especialmente mostra-se próximo à experiência lingüístico-cultural do estudante.

O produto final de nossa pesquisa é um livro que será lançado em outubro/2007 – *Português e aprende cantando* -, destinado a auxiliar os professores a planejarem aulas com letras-de-música popular. No livro, as letras estão ordenadas, segundo seu conteúdo gramatical, buscando contemplar todos os planos da análise e dando atenção especial à variação lingüística. Portanto, nossos estudos reuniram materiais para aulas com conteúdo da fonologia, da morfossintaxe, da semântica, da estilística e de seleção lexical. Nos estudos de vocabulário, introduziu-se a informação semiótica.

### ENSINAR PORTUGUÊS COM MÚSICA

Uma vez constatada a necessidade de ampliação do domínio idiomático do falante hodierno instaura-se outra necessidade: a de se investir na avaliação de textos que se prestem à informatividade. Acresce-se ainda a exigência de usos criativos da língua, com vistas a ampliar a competência comunicativa.

Por ser um corpus que abrange os critérios mencionados com vistas ao enriquecimento lingüístico, as letras-de-música popular brasileira podem ser consideradas excelente material a ser explorado nas aulas cuja meta é a aquisição do uso escrito da língua. Observando os reflexos do que se diz no que se escreve, busca-se a formação de usuários versáteis lingüisticamente, portanto, preparados para uma participação social efetiva, pois acreditamos que as melhores coisas da vida são ditas cantando.

Considere-se que o aproveitamento de letras-de-música em aulas de português significa a rejeição de um trabalho de análise gramatical com fins meramente classificatórios. E a preocupação com aspectos sociolingüísticos, semânticos, fônicos, da observação

## ENSINO DE LÍNGUAS

do léxico presente nas canções, é um dos possíveis caminhos para dinamização das aulas. Precisa-se apostar nas “aulas de português como paradas de sucesso” (Simões, 2005, p. 113) para tornar o estudante mais próximo do seu idioma e oferecer-lhe subsídio “para que ele possa transitar com desenvoltura pelos diversos contextos da vida em sociedade” (Simões, 2005, p. 116).

Nesses dois anos de pesquisa com letras-de-música, foi possível perceber a riqueza tanto lingüística, quanto cultural que este objeto abarca, além da facilidade de aceitação do mesmo por parte dos docentes e dos discentes. Várias escolas do município e do Estado do Rio de Janeiro, através do programa *SBPC vai à escola*, convidaram-nos a apresentar o projeto *A música e o ensino da língua portuguesa*, o qual foi aclamado tanto por professores quanto por alunos que tiveram a oportunidade participar da apresentação do referido projeto.

A proposta do projeto é a da inserção didático-pedagógica de um gênero textual que circula no contexto dos alunos e dos professores, o qual, segundo as experiências no Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PIBIC-UERJ, estimulará o interesse e a participação dos alunos; por conseguinte, desenvolverá a competência comunicativa e a interação verbal desses alunos na sala de aula e fora dela.

### ILUSTRANDO NOSSA PESQUISA LINGÜÍSTICA NAS LETRAS-DE-MÚSICA

#### *Faz parte do nosso show*

#### *– reflexões sobre o emprego dos pronomes oblíquos no Brasil*

Hodiernamente, discute-se muito o uso da Língua Portuguesa no Brasil. Discute-se, inclusive, até que ponto a língua falada aqui é a mesma de Além-Mar. Estudos recentes de base variacionista defendem a tese de que a variação lingüística é condicionada tanto por fatores intralingüísticos como por fatores extralingüísticos. Assim, como resposta às constantes insinuações de que nós, brasileiros, estamos “assassinando” a Língua Portuguesa, aqueles estudos dizem que, ao contrário do que muitos pensam. A língua, como produção cultural acompanha a dinâmica social dos falantes e vai absorvendo, transformando, reconstruindo formas com que entra em contato, re-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

novando-se incessantemente. Logo, a Língua Portuguesa encontra-se em pleno processo de expansão.

Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa é um todo lingüístico (um sistema) que, dependendo do contexto e de características dos falantes (status social, idade, sexo, profissão, etc.), apresenta variações; não existindo, portanto, um país ou um grupo social que fale mais certo ou mais errado do que outro, senão diferentes formas de expressão de diferentes culturas, pois a língua é a maior forma de expressão e de perpetuação da cultura de um povo.

É indiscutível o fato de que a Língua Portuguesa que falamos hoje não é a mesma que foi documentada por Pero Vaz de Caminha ou por Camões. Se fosse, por um lado seria insuficiente em muitos aspectos para suprir as necessidades comunicativas do nosso dia-a-dia; por outro, seriam grandes as chances da incomunicabilidade, uma vez que isso demonstraria que paramos no tempo a despeito da evolução dos outros povos. Além disso, não podemos simplesmente ignorar o encontro entre as culturas européia, indígena e africana, que formaram o nosso povo e deram origem a nossa variante lingüística. Portanto, o que se tem é uma modalidade brasileira da Língua Portuguesa, uma variedade nacional do português.

A variação lingüística é um fato. Admiti-la é aceitar repensar o sistema de ensino da Língua Portuguesa no Brasil, principalmente no que diz respeito à dicotomia *certo e errado*. Afinal, se aceitamos a diversidade cultural existente em nosso imenso país, não é coerente classificar as variedades lingüísticas como certas ou erradas, já que são apenas o documento da diferença.

A despeito das polêmicas geradas pelo tema *variação lingüística* quando relacionado ao ensino, é preciso ressaltar que, embora a escola esteja comprometida com o ensino do uso padrão (norma culta), cabe ao professor promover o contato do aluno com textos que documentem as variedades nacionais (e até internacionais) do português, para que o estudante se torne capaz de identificá-las e até usá-las em situações específicas. Enfatize-se que o uso padrão demanda domínio da norma gramatical em prol do aperfeiçoamento da expressão e do desenvolvimento da competência de leitura. Entretanto, cumpre mostrar aos alunos que cada variedade tem regras próprias e seria errado o transplante de regra de uma variedade para outra.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Neste livro, por intermédio das *letras-de-música*, apresentamos algumas sugestões de trabalho relacionadas à variação lingüística, com o objetivo de contribuir não só com a dinâmica da sala de aula, mas também com a *despreconceitualização* das variedades não-padrão da língua.

Utilizando como *corpus* a letra-de-música *Faz parte do meu show*, enfocamos as diferenças fonéticas e morfossintáticas referentes à colocação pronominal existentes, por meio de um confronto entre o uso da Língua Portuguesa no Brasil e o que prega a gramática normativa. Antes disso, no entanto, faremos uma breve revisão da questão pronominal.

### *Os pronomes pessoais*

Os pronomes pessoais denotam as pessoas do discurso e podem classificar-se como retos ou oblíquos:

Pessoas	Retos	Oblíquos	
		Átonos	Tônicos
1ª	EU	me	mim, comigo
2ª	TU	te	ti, contigo
3ª	ELE	o, a, lhe	ele, ela
4ª	NÓS	nos	nós, conosco
5ª	VÓS	vos	vós, convosco
6ª	ELES	os, as, lhes	eles, elas

Quando do caso reto, funcionam como sujeito da oração; já quando do caso oblíquo, empregam-se fundamentalmente como complemento verbal. Exceto em casos como: *Encho-te a bola*, em que o pronome oblíquo pode ser classificado como adjunto adnominal, pois, nesse caso, a oração corresponde a *encho a tua bola*

### *A colocação pronominal no Brasil*

Embora seja condenado pela gramática normativa, observamos o emprego da próclise no início dos períodos. Tal fato pode ser justificado devido à prosódia da variedade brasileira que, diferentemente da variedade de Portugal, é de base vocálica, sendo, por isso, muito mais natural dizer *Te pego* do que *pego-te*. Além da expressi-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

vidade contida no primeiro sintagma, esse emprego sinaliza também uma forte tendência brasileira ao apagamento do sujeito e à marcação do objeto.

É interessante observar também que, apesar de estudos atuais apontarem o desaparecimento da segunda pessoa (tu) na variante brasileira, é esta a escolhida pelos autores (e pela maioria dos brasileiros) ao empregar os clíticos. Contudo, deve-se enfatizar que a segunda pessoa restringe-se ao emprego dos pronomes oblíquos, o que, na verdade, não contesta os resultados dos estudos mencionados, mas apenas sinaliza uma preferência dos brasileiros pelo uso desses pronomes (*te, ti, contigo*) em detrimento dos de terceira (*lhe, o, a*), ao contrário do que ocorre no emprego dos pronomes sujeitos e das formas verbais<sup>3</sup>. Essa preferência ou tendência da variedade brasileira é, em primeiro lugar, uma recuperação do que prega a gramática (Cunha, 2001, p. 276):

- 2ª pessoa – quando falo com alguém
- 3ª pessoa – quando falo de alguém

e, em segundo lugar, o pronome *te* tem um valor muito mais afetivo e sugere uma aproximação muito maior entre o locutor e o seu interlocutor do que o *lhe*. Isso observamos também no emprego desses pronomes na variante de Portugal (*Id.* p. 291):

- 2ª pessoa – para pessoas íntimas/ situações informais
- 3ª pessoa – situações formais

FAZ PARTE DO MEU SHOW (CAZUZA)	
Te pego na escola (V. 1) E encho a tua bola (V. 2) Com todo o meu amor (V. 3) Te levo pra festa (V. 4) E testo o teu sexo (V. 5) Com ar de professor (V. 6)	Vago na lua deserta (V. 19) Das pedras do arpoador (V. 20) Digo alô ao inimigo (V. 21) Encontro um abrigo (V. 22) No peito do meu traidor (V. 23)
Faço promessas malucas (V. 7)	Faz parte do meu show (V. 24) Faz parte do meu show, meu amor (V. 25)

<sup>3</sup> Na variante oral popular brasileira, observa-se frequentemente o emprego do pronome pessoal do caso reto de 2ª pessoa, porém esse não é empregado em concordância com a forma verbal correspondente, o que gera enunciados como: \*Tu vai.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Tão curtas quanto um sonho bom (V. 8)	25)
Se eu te escondo a verdade, baby (V. 9)	Invento desculpas (V. 26)
É pra te proteger da solidão (V. 10)	Provoco uma briga (V. 27)
Faz parte do meu show (V.11)	Digo que não estou (V. 28)
Faz parte do meu show, meu amor (V. 12)	Vivo num clip sem nexo (V. 29)
Confundo as tuas coxas (V. 13)	Num pierrô-retrocesso (V. 30)
Com as de outras moças (V. 14)	Meio bossa nova e rock'n' roll (V. 31)
Te mostro toda a dor (V. 15)	Faz parte do meu show (V. 32)
Te faço um filho (V. 16)	
Te dou outra vida (V. 17)	
Pra te mostrar quem sou (V. 18)	

### *Traços morfossintáticos dos pronomes oblíquos*

Alguns pronomes, dependendo do contexto em que são empregados, podem exercer função sintática. Vejamos:

(V. 1) *Te* pego na escola.

No verso 1, observa-se um predicado verbal<sup>4</sup> cujo núcleo é a flexão (IdPrP<sub>1</sub>) *pego* do verbo *pegar* (transitivo direto). O sujeito está marcado apenas pela desinência número-pessoal da primeira pessoa do singular (eu) contida na forma verbal. *Na escola* é termo acessório<sup>5</sup>, indica circunstância de lugar; exerce, portanto, a função sintática de adjunto adverbial. Já o pronome oblíquo *te* está anteposto ao verbo devido a um fenômeno fonético-morfossintático, ou seja, referente à prosódia da variante portuguesa falada no Brasil, o que o torna, ao contrário do que nos ensina a gramática, um pronome tônico, em vez de átono; sendo, por isso, para nós mais natural antepô-lo ao verbo (*Id.*, 316-318). Tal inversão caracteriza, assim, uma ordem

---

<sup>4</sup> Deve-se lembrar que a predicção verbal SE CONSOLIDA NO contexto em que o verbo está empregado.

<sup>5</sup> São termos essenciais de um período o sujeito e o predicado; integrantes, complemento nominal e complemento verbal; e acessórios, adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto e vocativo.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

psicológica<sup>6</sup> típica da nossa variante, que coloca em destaque o termo a ser enfatizado, ou seja, a função exercida por *te* e toda a sua carga semântica.

Ora se sabemos que *pegar* exige complemento de coisa ou pessoa, pergunta-se ao verbo: *o que eu pego?* No caso, o locutor dirige-se, como vimos, ao seu interlocutor (*Eu pego tu*<sup>7</sup>), sendo assim *te* o complemento do verbo *pegar* (objeto direto).

Observe-se que no uso coloquial, *tu* e *você* são intercambiáveis como referentes à pessoa com quem se fala (segunda pessoa).

Já em:

(v9) Se eu te escondo a verdade, baby

o núcleo do predicado verbal é a flexão (IdPrP1) escondo do verbo transitivo direto e indireto esconder. No verso 9, temos o sujeito simples eu e, como o verbo é bitransitivo, dois complementos verbais: objeto direto e indireto, pois esconder exige complemento de coisa e pessoa. Assim, perguntamos:

O que *eu* escondo?

E teremos como resposta o objeto direto:

R: *a verdade*.

De quem *eu* escondo?

E teremos como resposta o objeto indireto:

R: *de ti/de você*, que na oração está representado pelo pronome oblíquo de 2ª pessoa *te*. Logo, a função sintática exercida pelo pronome *te* é objeto indireto.

---

<sup>6</sup> A ordem psicológica subverte a ordem direta (SVO) para dar maior ênfase a algum termo de acordo com a necessidade e a intenção comunicativa.

<sup>7</sup> Esse tipo de construção não só é inaceitável segundo a gramática normativa da Língua Portuguesa, como também não é muito comum na variante brasileira, onde observamos, em seu lugar, a predominância do pronome de tratamento *você*. Se a utilizamos aqui, foi somente para enfatizar a correspondência existente entre os pronomes de 2ª pessoa, passando para a ordem direta.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Observe os versos a seguir:

1. (v4) *Te levo* pra festa.

- Núcleo do predicado:

Verbo transitivo direto *levar* conjugado no presente (IdPrP<sub>1</sub>)

- Complemento verbal:

Quem *eu* levo?

R: tu/você. (= te – objeto direto)

2. (v10) É pra te *proteger* da solidão.

- Núcleo do predicado:

Verbo transitivo direto e indireto *proteger* (o sujeito além de estar expresso desinencialmente, também está explícito no verso anterior; caracterizando, assim, o que chamamos de zeugma [*Id.* 625]).

- Complemento verbal:

Quem *eu* protejo?

R: tu/você (= te – objeto direto)

Do que *eu* te protejo?

R: *da* solidão (objeto indireto)

3. (v15) *Te mostro* toda a dor.

- Núcleo do predicado:

Verbo transitivo direto e indireto *mostrar* conjugado no presente (1ª pessoa do singular)

- Complemento verbal:

O que *eu* mostro?

R: toda a dor. (objeto direto)

A quem *eu* mostro?

R: a tu/a você. (= te – objeto indireto)

4. (v16) *Te faço* um filho.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- Núcleo do predicado:

Verbo transitivo direto e indireto *fazer* conjugado no presente (1ª pessoa do singular)

- Complemento verbal:

O que *eu* faço?

R: um filho (objeto direto)

Em quem *eu* faço?

R: *em* tu/ *em* você (= te - objeto indireto)

5. (v17) Te dou outra vida.

- Núcleo do predicado:

Verbo transitivo direto e indireto *dar* conjugado no presente (1ª pessoa do singular)

- Complemento verbal:

O que *eu* dou?

R: outra vida (objeto direto)

A quem *eu* dou?

R: *a* tu/ *a* você (= te – objeto indireto)

6. (v18) Pra te mostrar quem sou.

- Núcleo do predicado:

Verbo transitivo direto e indireto *mostrar* (o sujeito estar expresso no verso anterior)

- Complemento verbal:

O que *eu* mostro?

R: quem sou (objeto direto)

A quem *eu* mostro?

R: *a* tu/ *a* você (= te – objeto indireto)

## ENSINO DE LÍNGUAS

A partir do que foi exposto ao longo dessa seção, podemos identificar as diferenças morfossintáticas no que tange ao emprego dos pronomes oblíquos encontradas na variedade brasileira em relação à portuguesa. Deve-se enfatizar, contudo, que essas diferenças são marcadas predominantemente na oralidade e que na escrita, em sua maioria, restringem-se ao campo semântico. Para que o aluno se conscientize dessas distinções de emprego e saiba quando utilizá-las, recomendamos que o professor o exponha ao maior número possível de textos oriundos de diferentes modalidades, oral e escrita, e de diferentes contextos; mais formal, menos formal, fazendo um estudo comparativo quanto aos recursos lingüísticos empregados pelo emissor a fim de satisfazer a sua intenção comunicativa e discutindo, inclusive, se estes são pertinentes ou não.

Veja outro exempla na tabela da próxima página.

Essa *letra-de-música* revela uma espécie de jogo de xadrez em que as palavras são as peças, e o sentido delas depreendido causa o movimento de cada palavra, unindo-as através de uma rede de significações. Portanto, o mecanismo do jogo de xadrez no texto só se faz perceptível ao leitor/ouvinte porque as palavras mantêm uma relação de significados entre si, necessária à compreensão do texto.

Enfatizamos, então, na nossa proposta de estudo da música “O Quereres”, uma análise com base semântica, para evidenciar alguns recursos de que o compositor se valeu no ato de produção do seu texto.

Destacamos a seguir alguns recursos.

### *Relação antonímica entre as palavras*

Na música “O Quereres”, de Caetano Veloso, há vários exemplos de pares antonímicos. Nesse tipo de relação, os valores antonímicos só serão reconhecidos no contexto, ou seja, não há uma relação original (dicionária) de oposição entre pares de palavras; a relação de oposição é construída no texto. Considerando-se que a antonímia não tem necessariamente de ocorrer entre palavras isoladas como, por exemplo, nos pares *quente/ frio* ou *noite/ dia* mas, muito além disso, pela elasticidade de valores semânticos que compõem o

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

léxico de uma língua, podemos dizer que a antonímia é um fenômeno do uso (Teixeira, 2005, p. 21).

O QUERERES (CAETANO VELOSO)	
<p>Onde queres revólver sou coqueiro, onde queres dinheiro sou paixão Onde queres descanso sou desejo, e onde sou só desejo queres não E onde não queres nada, nada falta, e onde voas bem alta eu sou o chão E onde pisas no chão minha alma salta, e ganha liberdade na amplidão.</p> <p>Onde queres família sou maluco, E onde queres romântico, burguês Onde queres Leblon sou Pernambuco, e onde queres eunuco, garanhão E onde queres o sim e o não, talvez onde vês eu não vislumbro razão Onde queres o lobo eu sou o irmão, e onde queres cowboy eu sou chinês.</p> <p>Ah, bruta flor do querer, ah, bruta flor, bruta flor</p> <p>Onde queres o ato eu sou o espírito, e onde queres ternura eu sou tesão Onde queres o livre decassílabo, e onde buscas o anjo eu sou mulher Onde queres prazer sou o que dói, e onde queres tortura, mansidão Onde queres o lar, revolução, e onde queres bandido eu sou o herói.</p>	<p>Eu queria querer-te e amar o amor, construírmos dulcíssima prisão E encontrar a mais justa adequação, tudo métrica e rima e nunca dor Mas a vida é real e de viés, e vê só que cilada o amor me armou E te quero e não queres como sou, não te quero e não queres como és.</p> <p>REFRÃO</p> <p>Onde queres comício, flipper vídeo, e onde queres romance, rock'nroll Onde queres a lua eu sou o sol, onde a pura natureza, o inseticídio E onde queres mistério eu sou a luz, onde queres um canto, o mundo inteiro Onde queres quaresma, fevereiro, e onde queres coqueiro eu sou obus.</p> <p>O queres e o estares sempre a fim do que em mim é de mim tão desigual Faz-me querer-te bem, querer-te mal, bem a ti, mal ao quereses assim Infinitivamente pessoal, e eu querendo querer-te sem ter fim E querendo te aprender o total do querer que há e do que não há em mim.</p>

Para observarmos mais facilmente as relações de oposição em “O Quereses” partimos de dois vocábulos, *eu* e *tu*, que apresentam visões contrárias acerca do mundo, como podemos acompanhar nos versos seguintes:

vê só que cilada o amor me armou:  
eu te quero (e não queres) como sou  
não te quero (e não queres) como és

Vejamos no quadro 1 exemplos de palavras ou, ainda, de estruturas frasais que documentam a relação de contrariedade mantida pelo par de vocábulos *tu* e *eu* no poema:

## ENSINO DE LÍNGUAS

Tu	Eu
revólver	coqueiro
dinheiro	paixão
descanso	desejo
família	maluco
romântico	burguês
Leblon	Pernambuco
eunuco	garanhão
sim e não	talvez
lobo	irmão
cowboy	chinês
ato	espírito
ternura	tesão
anjo	mulher
prazer	o que dói
tortura	mansidão
lar	revolução
bandido	herói
comício	flipper-vídeo
romance	rock'n'roll
lua	sol
pura natura	inseticídio
mistério	luz
um canto	o mundo inteiro
quaresma	fevereiro
coqueiro	obus
voas bem alto	eu sou o chão
pisas o chão	minha alma salta
vês	não vislumbro razão
não queres como sou	eu te quero como sou
não queres como és	eu não te quero como és
o queres o estares sempre a fim	do que em mim é de mim tão desigual

Percebe-se, a partir destes pares antonímicos, que as relações são estabelecidas entre elementos que se completam como partes de um todo, não entre elementos que têm de *a priori* ser opostos.

Acompanhem, agora, no quadro 2 (cf. Rei, 2002) as relações de oposição dos pares de palavras exemplificados acima:

Pares antonímicos no texto	Relação de oposição
Revólver/ coqueiro	<b>Revólver:</b> associado a atos violentos; que pode tirar a vida; <b>Coqueiro:</b> que dá frutos, portanto, vida.
Dinheiro/ paixão	<b>Dinheiro:</b> algo concreto; material. <b>Paixão:</b> sentimento; abstrato; espiritual.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

<b>Descanso/ desejo</b>	<b>Descanso:</b> corpo em repouso; inaptidão sexual. <b>Desejo:</b> corpo em atividade; apto sexual.
<b>Família/ maluco</b>	<b>Família:</b> apego ao lar. <b>Maluco:</b> comportamento inconseqüente; que gosta de experimentar liberdade.
<b>Romântico/ burguês</b>	<b>Romântico:</b> culto aos sentimentos <b>Burguês:</b> apego material, sobretudo ao dinheiro.
<b>Leblon/ Pernambuco</b>	<b>Leblon:</b> metrópole; badalação. <b>Pernambuco:</b> provincianismo; sossego.
<b>Eunuco/ garanhão</b>	<b>Eunuco:</b> associado ao que ou àquele que é estéril. <b>Garanhão:</b> com facilidade de reprodução.
<b>O sim e o não/ talvez</b>	<b>Sim e não:</b> certeza. <b>Talvez:</b> dúvida
<b>Lobo/ irmão</b>	<b>Lobo:</b> voracidade. <b>Irmão:</b> pacato.
<b>Cowboy/ chinês</b>	<b>Cowboy:</b> está associado à imagem do mocinho americano, do mundo ocidental (sua imagem é construída a partir de seus atos heróicos). <b>Chinês:</b> representa o mundo oriental, prefere se proteger mais, se posiciona contra os atos de heroísmos.
<b>Ato/ espírito</b>	<b>Ato:</b> concreto. <b>Espírito:</b> abstrato.
<b>Ternura/ tesão</b>	<b>Ternura:</b> sentimento dócil; afeto; espiritual. <b>Tesão:</b> desejo carnal; inconseqüente; sentimento num plano inferior.
<b>Livre/ decassílabo</b>	<b>Livre:</b> não se prende a regras. <b>Decassílabo:</b> preso às regras.
<b>Anjo/ mulher</b>	<b>Anjo:</b> pureza; ingenuidade. <b>Mulher:</b> ser ambíguo; sedutor.
<b>Prazer/ dói</b>	<b>Prazer:</b> alegria <b>Dói:</b> tristeza
<b>Tortura/ mansidão</b>	<b>Tortura:</b> faz sofrer. <b>Mansidão:</b> acalma.
<b>Lar/ revolução</b>	<b>Lar:</b> tranqüilidade; estabilidade. <b>Revolução:</b> turbulência; desestabilidade.
<b>Bandido/ herói</b>	<b>Bandido:</b> transgride as leis. <b>Herói:</b> respeita as leis.
<b>Comício/ flipper vídeo</b>	<b>Comício:</b> reunião de pessoas que interagem entre si em um mesmo ambiente, em busca de um interesse comum. <b>Flipper vídeo:</b> várias pessoas em um mesmo ambiente, mas a relação de interação dá-se entre o sujeito e a máquina.
<b>Romance/ rock'nroll</b>	<b>Romance:</b> calma; sossego. <b>Rock'nroll:</b> protesto; barulho.
<b>Lua/ sol</b>	<b>Lua:</b> noite, escuridão. <b>Sol:</b> dia, claridade.
<b>pura natura/ inseticídeo</b>	<b>Pura natura:</b> aquilo que é próprio da natureza, é natural. <b>Inseticídeo:</b> produto industrializado, artificial.

## ENSINO DE LÍNGUAS

<b>Mistério/ luz</b>	<b>Mistério:</b> que não é revelado; obscuro <b>Luz:</b> clareza
<b>um canto/ o mundo inteiro</b>	<b>Um canto:</b> atitude de egoísmo. <b>O mundo inteiro:</b> atitude de altruísmo.
<b>Quaresma/ fevereiro</b>	<b>Quaresma:</b> corresponde aos quarenta dias que se seguem após o carnaval. Nesse período, os cristãos fazem jejuns e penitências, relembrando os dias da via-crucis de Cristo. <b>Fevereiro:</b> o mês que marca, tradicionalmente, a festa de carnaval; festa pagã, profana.
<b>Coqueiro/ obus</b>	<b>Coqueiro:</b> que dá frutos, portanto, vida. <b>Obus:</b> uma espécie de morteiro ou granada; tira a vida.

Por vezes, o compositor se vale também do recurso da *antonímia a priori*, característica de pares de signos com valores opostos originais, em que uma alternativa nega a outra.

Veja os exemplos: *sim/não*; *bandido/herói*; *lua/sol*; *bem/mal*.

Nesse tipo de relação, os pares antonímicos podem ser mais facilmente identificados se retirados do texto, ou seja, se vistos isoladamente.

### *Conversão*

Quando uma palavra é empregada fora de sua classe gramatical habitual, dizemos que há uma conversão, pois, não ocorrem mudanças formais na palavra (Leitão, 2000, 57).

Observando o título da música, “O Quereres”, notar-se-á que ocorreu um caso de conversão, pois *quereres* é uma forma verbal de infinitivo flexionado que foi substantivada devido à presença do artigo.

O fato de o artigo aparecer no singular acompanhando uma forma nominal no plural é explicável pela combinação do artigo com a forma nominal de segunda pessoa do singular (há um “tu” elíptico).

Na dissertação de Rei (2002) cujo *corpus* são algumas letras-de-música de Caetano Veloso, incluindo “O Quereres”, Rei conclui que *quereres* é um tipo de neologismo que o autor da letra-corpus cria; que é uma excentricidade nas línguas neolatinas, pois, no caso específico da nossa língua, a prática mais comum é a de se flexionar o verbo. A escolha depurada de C. Veloso, no entanto, traz uma intenção estilística, pois o autor usa a forma *querer* na 2ª pessoa do

singular em quase todos os versos, aproximando ainda mais, nas palavras de Rei (2002), a forma verbal *quereres* do neologismo substantivo *quereres*.

Por meio da interpretação semiótica notar-se-á o potencial imagético (icônico) dos vocábulos (SIMÕES, 2004), ou seja, as palavras não precisam representar o que significam *a priori*, mais que isso, elas podem ser carregadas de significados que extrapolam a escrita para alcançar o nível da imagem. Parece-nos que a formação neológica de base semântica explora essa possibilidade semiótica.

## CONCLUSÃO

Dinamizar as aulas de língua portuguesa e perseguir o objetivo de expandir o desejo de aprofundar-se na cultura do nosso país é o motor de nossa pesquisa com letras-de-música popular brasileira. Não defendemos, porém, a idéia de que a aula de português deva se transformar numa sucessão de aulas musicais. A proposta é a de se explorarem-se diferentes gêneros textuais, enriquecendo não só as aulas, mas também o domínio lingüístico-cultural de discentes e docentes.

Com os exemplos apresentados, cremos ter sido possível demonstrar como uma análise gramatical pode ser produtora e prazerosa. Além de se identificar os aspectos fônicos, semânticos ou estilísticos e o apuro na seleção vocabular presentes em textos do cotidiano dos estudantes, promovem-se sessões de vivência da língua em ritmo de música. Português se aprende cantando.

## BIBLIOGRAFIA

CUNHA, Celso e Lindley Cintra. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Celso. *Língua Portuguesa e realidade brasileira*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Dicionário Aurélio eletrônico século XXI*, versão 3.0. Rio de Janeiro: Lexicon Informática e Nova Fronteira, 1999.

## ENSINO DE LÍNGUAS

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

KURY, Adriano da Gama. *Lições de análise sintática*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

LEITÃO, Luiz Ricardo (org.). *Gramática crítica: o culto e o coloquial no português brasileiro*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2000.

REI, Claudio Artur de O. *A palavra caetana: estudos estilísticos*. Rio de Janeiro: UERJ. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Orientação de Darcilia Simões, 2002.

SALGUEIRO, Wilberth Claython Ferreira. *Conceito e concerto em "O Quereres" de Caetano Veloso*. Disponível em: <http://www.ufes.br/%7Emlb/fronteiras/textos.asp>. Acesso em agosto de 2006.

SIMÕES, Darcilia. Semiótica & ensino: estratégias para a leitura e textualização. **In:** —. (org.) *Estudos semióticos*. Papéis Avulsos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004, p. 86-95.

———. Língua Portuguesa e Cidadania: uma perspectiva multidiale-  
tal para o ensino. **In:** HENRIQUES, Claudio C. & SIMÕES, Darcilia  
(orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de  
Janeiro: Europa, 2004, p. 89-113.

———. *A música e o ensino da língua portuguesa*. Projeto de Inic.  
Cient. 2005/2007. Disponível em [www.darcilia.simoes.com](http://www.darcilia.simoes.com). Acesso:  
maio de 2007.

TEIXEIRA, José. Relações lingüísticas de antonímia: O insucesso da  
Lógica e o valor da cognição humana. **In:** MARQUES, Maria Aldina  
et alli (Orgs). *Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e en-  
sino*. Braga: Universidade do Minho, 2005.

ULLMANN, Stephen. *Semântica*. Uma introdução à ciência do sig-  
nificado. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:  
CAMINHOS NO ENSINO MÉDIO**

*Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)*  
[cristinagiorgi@terra.com.br](mailto:cristinagiorgi@terra.com.br)

**INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO**

Na sociedade contemporânea, verifica-se, cada vez mais, um crescente interesse pela relação entre ciência e tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais. Como resultado, apresentam-se incessantemente novas exigências para a formação do cidadão, que pressupõem um ensino de graduação não mais pautado em estrutura curricular rígida e baseado em enfoque de conteúdos artificiais.

Segundo Alvarez (2000), a discussão sobre a produção acadêmica ocorre em um cenário internacional de transformações significativas no universo da pesquisa, que vem repercutindo no Brasil: a transposição da aplicação do conceito de produtividade válido para a produção de bens (de mercadorias destinadas ao mercado consumidor) para a produção do trabalho científica acadêmico.

Com base no exposto, em nossa apresentação, propomos uma reflexão acerca de como se insere o professor de Ensino Médio na relação entre ensino, pesquisa e extensão, por acreditarmos que tal relação possibilite a realização não só da produção acadêmica como também das suas atividades de transmissão de conhecimentos, além de nos permitir compreender melhor como se instauram as relações entre professor/pesquisador.

Em nosso quadro teórico buscamos atender a especificidades de propostas que consideram a produtividade de investigações voltadas para análises que relacionam linguagem e trabalho. Do ponto de vista teórico a linguagem é aqui compreendida como resultado de uma atividade humana, de um agir discursivo no mundo que nos situa, numa posição que confere especial destaque a contribuições interdisciplinares referentes ao mundo do trabalho (Schwartz, Lacoste, Nouroudine), à perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin), e à Análise do discurso de base enunciativa (Maingueneau). Finalmente, para melhor entender como se estabelecem as relações de saber-

## ENSINO DE LÍNGUAS

poder dentro do contexto de nossa pesquisa. recorremos a Foucault (1987, 1996).

Com o início do ensino superior datado do século XX (Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920), o regime universitário é regulamentado em 1931 pela reforma do Ensino Superior. Essa afirma oficialmente que o ensino superior no país deve ser feito através da universidade, atribui como funções da mesma o ensino e a pesquisa e introduz a idéia de extensão na forma de “cursos” para a parcela da população que não tinha acesso ao ensino superior (Alvarez, 2000).

Na década de 60, passa-se a questionar as funções da universidade, com base na democratização das estruturas internas de poder: para quem e para que deve servir a universidade. Cria-se a expectativa de que o que é produzido no ensino universitário deve ser revertido para a população, visando a atender suas necessidades. É o surgimento da formulação da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão que reflete uma concepção de universidade que enfoca o processo social e tem como meta a transformação das estruturas da sociedade.

Ainda que a citada *indissociabilidade* tenha sido – e ainda seja – questionada, a Constituição de 1988 determina que as universidades devem seguir o *princípio da indissociabilidade*: “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao *princípio da indissociabilidade* entre ensino, pesquisa, extensão e ao da integração entre os níveis de ensino.” (CF, art. 207)

A criação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em vigor, reitera o princípio, contemplando as atividades de ensino, (“formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento preparando-os para inserção em setores profissionais e participação no desenvolvimento da sociedade brasileira”); de pesquisa (“incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e à criação e difusão da cultura”); e de extensão (“promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (...) prestar serviços especializados à comunidade e esta-

belecer com esta uma relação de reciprocidade (...) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”).

Dirigindo essa discussão para o foco deste trabalho, como professora de ensinos Médio e Técnico de instituição federal, acredito ser relevante identificar de que forma se estabelece a relação entre ensino, pesquisa e extensão, por acreditar que tal relação possibilite a realização não só da produção acadêmica como também de atividades de transmissão de conhecimentos.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Em nosso quadro teórico privilegiamos propostas que consideram a produtividade de investigações voltadas para análises que relacionam linguagem e trabalho. A linguagem é aqui compreendida como resultado de uma atividade humana, de um agir discursivo no mundo que nos situa, numa posição que confere especial destaque a contribuições interdisciplinares referentes ao mundo do trabalho (Schwartz, Lacoste, Nouroudine), à perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin), e à Análise do discurso de base enunciativa (Maingueneau).

Privilegiamos as orientações de Bakhtin (1979, 1929), para quem a linguagem está diretamente relacionada à ação sobre o outro e se tem no enunciado uma constante resposta aos enunciados do outro e aos seus próprios enunciados. O sujeito, para expressar-se, considera a reação de seu co-enunciador ao que se lhe está sendo dito e isso influencia sua fala.

Aliamos às reflexões de Bakhtin, conceitos advindos da Análise de discurso de base enunciativa, por entendermos que é a enunciação que permite a encenação discursiva daqueles acontecimentos únicos construídos em tempo e espaços discursivos (Maingueneau, 2001). Longe da idéia de que discurso e realidade são exteriores um ao outro, esta perspectiva entende que o discurso não traduz passivamente uma dada conjuntura, mas é forma de ação produzida por um sujeito em espaço e tempo determinados.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Como tentativa de melhor compreender a questão “do que é ensinar” e de articular estudos vinculados à linguagem e ao trabalho, recorreremos a conceitos advindos das Ciências do Trabalho, uma vez que pesquisas relacionando estes dois eixos vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos, no Brasil e na França, caracterizando um campo pluridisciplinar de análise. Tal espaço teórico reflete a aceitação da teoria da enunciação, bem como a *indissociabilidade* entre formas lingüísticas e seu funcionamento nas interações socialmente situadas.

Finalmente, para melhor entender como se estabelecem as relações de saber-poder dentro da instituição, recorreremos a Foucault (1987, 1996). O autor considera o homem enquanto resultado de uma produção de sentido, de uma prática discursiva e de intervenções de poder e o discute enquanto sujeito e objeto do conhecimento, através de três procedimentos em domínios diferentes: a arqueologia, a genealogia e a ética. Estes procedimentos constituem momentos do método por meio do qual são abordados os saberes que falam sobre o homem e as práticas discursivas.

### ALGUMAS REFLEXÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), anteriormente mencionada, define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. A primeira foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

O texto aprovado em 1996, 9394/96, é resultado de embate entre duas propostas: a primeira (conhecida como Projeto Jorge Hage) foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, apresentado na Câmara dos Deputados; a segunda, elaborada por Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC. Assim, estão apresentados os indicativos quanto à definição do papel das universidades no que se refere a Ensino, Pesquisa e Extensão, norteados pela *indissociabilidade* entre eles.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Segundo o FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (2001), essa definição vai ao encontro dos anseios da sociedade civil:

No fim dos anos 50, início dos anos 60, os estudantes universitários brasileiros, organizados na União Nacional dos Estudantes - UNE, empreenderam movimentos culturais e políticos reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças intelectuais de que carecia o país. Estavam assim definidas as áreas de atuação extensionista, antes mesmo que o conceito fosse formalmente definido. O fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política ocorrido na década de 80, em especial nos seus últimos anos, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes.

Nos interessa no escopo desse artigo, justamente a formulação da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão que reflete, como já dito, concepção de ensino de graduação que enfoca o processo social e tem como meta a transformação das estruturas da sociedade.

Nesse sentido, cabem algumas explicações. A extensão seria a parte do triângulo a quem caberia articular ensino e pesquisa de forma indissociável, viabilizando o papel da universidade como transformadora da sociedade, pois propiciaria a implementação da teoria acadêmica na prática.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Da relação ensino-extensão surge a passagem do espaço da sala de aula da universidade como “espaço de produção teórico-abstrata, numa dimensão tradicional, para todo espaço, dentro ou fora da universidade, onde se realiza o processo histórico social” e professores e alunos passam a ser sujeitos do aprender e do produzir conhecimentos, a partir do contato com realidade. Além democratizar o saber acadêmico, é por meio das atividades da extensão que se pode testar e reelaborar esse saber. ([www.renex.org.br](http://www.renex.org.br))

Com base no exposto até aqui, propomos como discussão a abrangência do *princípio de indissociabilidade*. Em nossa opinião, ainda que esse princípio refira-se expressamente ao âmbito do Ensi-

## ENSINO DE LÍNGUAS

no Superior, ao visarmos à formação de um aluno crítico e reflexivo no âmbito do Ensino Médio é necessário que o docente seja capaz de fazer das aulas espaços produtivos onde se expandam os conhecimentos e aumentem cada vez mais as possibilidades discentes. Ou seja, em lugar de sujeito passivo, deve-se possibilitar ao aluno assumir um papel mais ativo, de maneira a permitir que este se aproprie das informações que lhe são oferecidas e estabeleça correlações com base em sua própria cultura e relacionando-a com culturas alheias. Para isso, é fundamental a ação do professor, a quem compete provocar essas reflexões.

Nesse sentido, consideramos que o papel social do professor transcende ao espaço da sala de aula. Significa dizer que este profissional deve ser mais que um simples executor de tarefas prescritas; deve integrar pesquisas sobre a ação educativa, refletindo, inclusive uma mudança nos rumos de nossa educação, que nos remete a uma escola que tem como função propiciar meios que garantam ao aluno o exercício de sua cidadania. Portanto, torna-se indispensável que o professor tenha preocupações não apenas com a transmissão de conteúdos, mas também com sua própria visão sobre a relação ensino-aprendizagem e de como esta influencia a formação de seus alunos.

Acreditamos, pois, não haver mais espaço para o isolamento de um profissional dentro de sua sala de aula e tampouco em uma visão de professor que desvincule teoria e prática, pesquisa e prática.

Parece-nos possível afirmar que o *princípio da indissociabilidade* das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico do professor do Ensino Médio, pois é a relação entre o ensino, pesquisa e extensão que conduz a mudanças no processo pedagógico, dado que propicia a docentes e discentes sua constituição em sujeitos do ato de aprender, ao mesmo tempo em que possibilita a democratização do saber acadêmico. É dessa forma que a produção do conhecimento torna-se capaz de contribuir para a transformação da sociedade, que demanda a formação de um estudante que articule a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética.

## ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Evidentemente, sabemos que não é possível esse tipo de processo na maioria das nossas instituições de ensino. Contudo, no caso daquelas cuja atuação educacional inclui a oferta regular de cursos de ensino médio e de educação profissional técnica de nível médio, cursos de graduação, cursos de mestrado, além de atividades de pesquisa e de extensão, estas incluindo cursos de pós-graduação *lato sensu* acreditamos que essa indissociabilidade é essencial.

Vale ressaltar que esta relação também pode propiciar a realização de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar, possibilitando trocas entre diferentes áreas do conhecimento, que serve como estrutura de um trabalho coletivo e contribui para uma nova forma de fazer ciência, revertendo a tendência comum, nas universidades, de compartimentalização do conhecimento.

Sendo assim, acreditamos que é um primeiro passo discutir a relevância da *indissociabilidade* ensino, pesquisa e extensão, constitutiva do Ensino Superior, para a ação do professor do Ensino Médio, buscando trazer esse debate para esse âmbito. Dessa forma estaremos contribuir para uma maior visibilidade de uma realidade que lida com atividades complexas relacionadas à formação, à produção do saber e à ação de resposta social da produção desses saberes.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Denise *Produção acadêmica no Instituto de Física da UFRJ: questões ligadas à temporalidade, organização do trabalho e avaliação*. Rio de Janeiro, 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

AMORIN, Marília. *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Sociais*. São Paulo: Musa, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992

———. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil. Histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes-Fapesp, 2001.

## ENSINO DE LÍNGUAS

FAÏTA, Daniel; DONATO, Joseph. Langage, travail: entre compréhension et connaissance. **In:** SCHWARTZ, Y. (org.) *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997, p. 149-170.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Brasília, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1)

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

———. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZ, Yves. C'est compliqué: activité symbolique et activité industrielle. **In:** *Langages*, Paris: Larousse, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**LEITURA E ATIVIDADE NÃO PRESENCIAL  
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE E/LE:  
DISCUSSÃO DE UM PILOTO DE PESQUISA**

Nívea Guimarães Doria (UERJ)

[niveadoria@uol.com.br](mailto:niveadoria@uol.com.br)

Cristina de Souza Vergnano Junger (UERJ)

[crisvj@terra.com.br](mailto:crisvj@terra.com.br) e [crisvj@uerj.br](mailto:crisvj@uerj.br)

INTRODUÇÃO

Este trabalho enfoca alguns aspectos desenvolvidos em pesquisa mais ampla, na qual estudamos a compreensão leitora de alunos universitários brasileiros em E/LE, a partir do uso de um fórum de discussão *on-line*. Neste recorte, apresentamos os resultados da pesquisa piloto que validou nosso principal instrumento de coleta de dados: o fórum. A pesquisa em questão já está em seu estágio final de análise, embora os dados não sejam objeto deste artigo.

Justificamos o estudo baseando-nos em nosso conhecimento prévio do papel da compreensão leitora nos cursos superiores de Letras Português/Espanhol no estado do Rio de Janeiro. Durante uma pesquisa anterior que estudava esse assunto, analisamos programas de língua espanhola e prática de ensino de espanhol das instituições que ofereciam esse curso no estado. Observamos, então, que uma instituição de ensino superior (IES) pública da região teve o programa da disciplina Língua Espanhola III modificado, incluindo um módulo voltado ao desenvolvimento teórico-metodológico da compreensão leitora. Nesse módulo, os alunos são apresentados a conteúdos teóricos sobre o assunto, de maneira que reflitam sobre a questão da leitura. Isso favorece, também, que estudem em sua formação um aspecto que é enfatizado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs (Brasil, 1998) e no Multieducação<sup>8</sup> (Rio de Janeiro, 1996), no que tange o ensino de Língua estrangeira. A compreensão leitora é, em tais documentos, uma das habilidades destacadas no ensino de LE.

---

<sup>8</sup>Documento oficial do Município do Rio de Janeiro que dá orientação sobre os conteúdos, a política educativa, a filosofia e base teórica do Ensino Fundamental na rede pública municipal.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Dessa forma, para definir nosso problema e objeto de estudo, aliamos nossa familiaridade com o gênero “fórum *on-line*” – como usuária, administradora e moderadora – à experiência acadêmica com compreensão leitora e ensino superior.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão da literatura pertinente ao nosso estudo divide-se em duas áreas: uma voltada para a leitura e outra para novas tecnologias e ensino a distância. No primeiro caso, para identificar a maneira como os alunos da IES particular estudada no piloto lêem, usamos, como parâmetro de análise, as características dos modelos de leitura – *bottom up*, *top down*, sócio-interacional (Kleiman, 1996) –, bem como os aspectos descritos na perspectiva enunciativa do processo leitor (Maingueneau, 1996).

Quanto às novas tecnologias e ensino, consultamos diferentes autores que atualmente discutem os temas (Ronca, 2003; Marcuschi, 2005; Pan, 2005; Xavier, 2005), a fim de caracterizar o campo onde se concentra nosso problema de investigação.

#### *Os modelos de leitura*

Ao longo dos anos os estudos sobre leitura centraram-se em diferentes focos (Kleiman, 1996; Junger, 2002). Nos Estados Unidos, nas décadas de 50 e 60, o modelo de leitura mais difundido era o chamado *bottom up* (ascendente). Este, como sugere seu nome, consistia na crença de que a informação estava contida no texto e o papel do leitor era o de decodificador das letras e estruturas da língua do texto lido. A partir dessa atividade, o leitor recuperaria através do material impresso o significado pretendido pelo autor.

Em resposta a esse modelo de leitura, surgiu o *top down* (descendente), em que o foco estava totalmente voltado para o leitor. Através de suas experiências e conhecimentos, este atribuía significação, tendo o texto um papel quase nulo nessa perspectiva.

Em estudos mais recentes, outro modelo foi estabelecido, no qual tanto o texto quanto o leitor eram responsáveis pela significa-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ção. Passa-se a defender a leitura como interação entre texto e leitor, na qual o processamento da informação ocorre em “via dupla” – ascendente e descendente. Nessa perspectiva, a leitura é considerada como uma forma de comunicação lingüística – apesar de não haver a troca recíproca em presença entre dois indivíduos –, pois há uma negociação de significados e cooperação (Junger, 2002). Tal modelo é chamado de interativo ou de interacional.

Há, ainda, a definição da leitura como enunciação, segundo os pressupostos da Análise do Discurso (AD) (Maingueneau, 1996). A própria análise do discurso de linha francesa é, em sua concepção, uma forma de leitura, pois nasce de “*uma tradição filológica, a conjuntura intelectual dos anos 60 – estruturalismo e releituras do marxismo e da psicanálise – e as práticas escolares consagradas de estudo de textos*” (Junger, 2002, p. 45). Apesar de que não há uma proposta de modelo de leitura nas reflexões de Maingueneau (1996), sua discussão teórica pode-se aplicar a diferentes campos discursivos, inclusive o de compreensão de textos em língua estrangeira (LE) e sua aplicação no ensino-aprendizagem (Junger, 2002). Neste estudo, aplicamos essa perspectiva à leitura de textos em língua estrangeira em um fórum *on-line* de discussão com finalidade educacional, como um instrumento de complementação não presencial das atividades presenciais da turma-alvo.

### *Ead e novas tecnologias*

Vários autores, quando abordam as novas tecnologias, ressaltam que o que conhecemos hoje como Internet, surgiu há muitas décadas, como forma de comunicação e transmissão de informação por “pesquisadores, professores universitários e militares (...) via *e-mail*, entre grandes laboratórios de pesquisa” (Xavier & Santos, p. 30). Seu acesso era restrito a esse conjunto de pessoas em tempos de guerra. Nas últimas décadas – desde a década de 1970, como resalta Marcuschi (2005), no entanto, percebe-se uma popularização desta rede através da criação da *World Wide Web*<sup>9</sup>, quando até mesmo pes-

---

<sup>9</sup> O termo pode ser traduzido por “teia de alcance mundial”, conhecida através do *www*, sigla contida em grande parte dos endereços eletrônicos.

## ENSINO DE LÍNGUAS

soas com poucos conhecimentos informáticos viram-se capazes de usar a rede mundial de computadores.

Segundo Ronca (2003), esse surgimento e popularização das novas tecnologias nas últimas décadas acarretou em uma ampliação do alcance da educação à distância. Pessoas de todo o mundo estão interligadas através de seus computadores conectados à internet, propiciando uma grande troca de elementos culturais e conhecimentos de todo tipo, inclusive lingüísticos de uma língua estrangeira.

A partir dos avanços tecnológicos, a própria noção de texto para ser lido e escrito mudou. Como dito por Pan (2005, p. 3), quando o computador passou de “seu modelo monocromático e sem qualquer apelo visual ou sonoro” para um modelo em que sons, imagens, sons, tabelas e *links* juntos compõem o texto – o chamado *hipertexto* – surgiu uma outra maneira<sup>10</sup> de compor e compreender textos. Ora, se a leitura em suporte digital mudou a maneira de ler, a própria escrita teve de ser mudada para dar conta das especificidades do hipertexto, o que nos leva a crer que novos gêneros textuais começam a ser produzidos nesse suporte.

Muito do que se produz na internet, apesar dos recursos audiovisuais, é ainda em grande parte texto escrito, seja o *chat*, o *e-mail*, as páginas, ou os fóruns, entre outros. No entanto, observamos em vários casos uma mudança na principal característica do texto escrito: a assincronia entre escrita e leitura. Dessa forma, podemos dividir os gêneros digitais em dois grandes grupos: os gêneros síncronos – como os bate-papos virtuais, que “são realizados em tempo real e essencialmente escritos” (Marcuschi, 2005, p. 18) – e os assíncronos, caso do fórum, do *e-mail*, da página.

A internet, através da qual as pessoas podem, ao mesmo tempo, ter formas de acesso síncronas e assíncronas e compartilhar informações a uma grande distância, propicia um maior alcance da educação à distância. Isso porque permite tanto uma aula *on-line* síncrona com alunos de diferentes regiões, como contatos através de

---

<sup>10</sup> Cabe ressaltar, no entanto, que essa leitura hipertextual não é exatamente nova, pois já podia ser observada, por exemplo, nas referências bibliográficas e textos com elementos gráficos que o complementam.

uma ferramenta assíncrona, na qual os participantes podem trocar mensagens em tempos diferentes acerca do mesmo assunto. Tais ferramentas podem, portanto, servir de apoio a aulas presenciais ou mesmo cursos totalmente à distância, como já encontramos inclusive no Brasil.

### FÓRUM “COMPRESIÓN LECTORA”

Em abril do ano 2006, abrimos no servidor “queroumforum.com”, um fórum<sup>11</sup> para uso dos informantes da etapa piloto. Embora este tenha servido de modelo para a composição do fórum da coleta de dados definitiva da pesquisa, após sua aplicação, análise e ajustes, manteve-se como ferramenta para os alunos da docente da turma piloto.

A coleta desenvolveu-se ao longo dos meses de abril e maio de 2007, correspondendo, portanto, a parte do primeiro semestre deste ano letivo. Nossos informantes faziam parte de uma turma de último período, em uma disciplina sem reprovação, pois constituía uma revisão de certos aspectos de E/LE, estudados ao longo do curso. A turma estava composta de 12 alunos, mas apenas 8 se cadastraram no fórum. Desses 8, 4 responderam aos tópicos propostos.

O fórum foi criado de modo a ter como língua oficial o espanhol, uma vez que se tratavam de alunos de E/LE. No entanto, como os próprios alunos informantes nos pediram, suas respostas e nossas intervenções são apresentadas em português. Na pesquisa definitiva, no entanto, restringimos o uso do fórum à língua espanhola, tanto como forma de ampliação do espaço de compreensão na LE estudada, quanto para que os alunos pudessem vir a desenvolver melhor a sua expressão escrita na língua meta.

O fórum está composto das seguintes seções:

a) *Avisos* – esse espaço é reservado para que as professoras e a moderadora possam entrar em contato com a turma sobre palestras, leituras para as atividades presenciais, novas leituras para as ativid-

---

<sup>11</sup> <http://compresionlectora.queroumforum.com>

## ENSINO DE LÍNGUAS

des não presenciais e outros assuntos, sendo que neste espaço os alunos não poderão criar novos tópicos, apenas responder o tópico proposto, postando suas dúvidas e comentários.

b) *Reglas de conducta* – onde disponibilizamos as regras de conduta a serem seguidas pelos membros do fórum. Qualquer descumprimento da regra pode levar o membro a algum tipo de sanção.

c) *Sugerencias y comentarios sobre el foro* – é a seção reservada para que a turma possa dar sugestões ou mesmo comentar sobre o fórum como recurso para suas atividades não presenciais. Dessa maneira, se pode proceder a ajustes necessários do instrumento de coleta de dados durante a sua utilização. Cabe ressaltar que tal possibilidade se deve ao fato de o fórum ser um espaço dinâmico, em constante processo de construção.

d) *Actividades de lectura* – destinado para que a turma discuta sobre os textos indicados para leitura e faça as atividades propostas pela moderadora.

e) *Dudas y dificultades sobre las lecturas y las actividades* – no caso de haver dúvida ou dificuldades por parte dos informantes sobre os textos dados e sobre as atividades, eles podem abrir tópicos para que os companheiros de classe ou mesmo as professoras e a moderadora ajudem na compreensão.

f) *Indicaciones de textos sobre comprensión lectora por los miembros* – cremos que, já que os informantes são estudantes universitários, eles não apenas se conformariam com uma atitude passiva durante as atividades. Por isso foi incluído um espaço para socializar suas buscas de outras fontes de consulta acerca da compreensão leitora.

g) *Área libre* – Em outros fóruns de discussão, normalmente há uma seção destinada a assuntos que estão fora dos temas do fórum. Sua finalidade é aumentar a interação entre os participantes, através de seus interesses afins. Portanto, resolvemos abrir esta seção para aqueles que estão familiarizados com fóruns *on-line*.

As seções que foram especificamente escolhidas para análise durante a pesquisa são “Actividades de lectura” e “Dudas y dificultades sobre las lecturas y las actividades”. As demais foram dedica-

das ao uso dos alunos, excetuando-se a área exclusiva para administradores do fórum. As áreas de uso dos alunos são moderadas pelos administradores, porém não são alvo do estudo proposto. Ocasionalmente, poderiam contribuir para compor o perfil dos leitores informantes, mas não favoreciam uma coleta sistemática. Isso fica claro com a constatação de que, na pesquisa piloto, nenhum aluno postou mensagens fora dos tópicos de leitura dos textos.

O primeiro dos tópicos da seção “Actividades de lectura” trata-se do tópico de apresentação do texto, em que disponibilizamos os *links* onde os materiais para leitura estão hospedados. Nele, também, pedimos que os alunos discutam livremente sobre suas impressões acerca do texto, bem como postamos um protocolo de leitura, que permite o acompanhamento da atividade dos alunos. Em um segundo tópico, apresentamos um breve roteiro de leitura orientada do texto, cujas respostas nos possibilitam caracterizar a prática de compreensão escrita dos alunos, de acordo com os modelos de leitura existentes.

Durante o piloto, foi respondido apenas o tópico de apresentação do texto e somente uma aluna preencheu o protocolo. Por isso, buscamos relacionar os informantes aos modelos de leitura, baseando-nos na discussão das impressões livres que tiveram do texto. No caso da aluna que respondeu o protocolo, este influenciou a análise do seu perfil leitor.

#### DISCUSSÃO DO TEXTO PROPOSTO PARA LEITURA

Para a atividade leitora dos informantes, foi postado no fórum um artigo acadêmico-científico desenvolvido a partir de um minicurso de leitura. Suas autoras desenvolvem a discussão do tema, voltado para estudantes universitários e professores de E/LE, segundo uma perspectiva teórica sócio-interacional. Levam em consideração, também, o fato de que em documentos oficiais sobre educação, como *Multieducação* (Rio de Janeiro, 1996) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998), se destaca essa destreza.

De um total de 8 alunos cadastrados no fórum, apenas 4 responderam ao que foi proposto: apontar as suas primeiras impressões ao lerem o texto. Um dos pontos em comum nas mensagens – tratados por dois deles, a quem chamaremos de IP2 e IP6, devido à or-

## ENSINO DE LÍNGUAS

dem de inscrição no fórum – foi o fato de terem apontado que o texto dialoga com outro que havia sido lido por eles recentemente. Neste, seu autor aborda a leitura também como interação:

O texto é muito bom e acrescenta ao meu aprendizado já que recentemente tive a oportunidade de debater alguns conceitos dos PCNs e de Moita Lopes cujos estão inseridos no texto em questão. (IP2)

Foi uma surpresa muito agradável ler este texto! Coincidentemente li sobre Moita Lopes ontem, e falar sobre interpretação textual é riquíssimo para nós alunos formandos em Letras. (IP6)

O apontado por IP6 como coincidência se deveu à conversa entre duas professoras dessa turma sobre o fórum. Isso levou a que trabalhava com a compreensão leitora no plano teórico a escolher um texto desse autor para sua aula. Essa resposta caracteriza uma leitura que relaciona o texto lido no fórum com as experiências pessoais da aluna, ou seja, de caráter sociointeracional.

Outras questões levantadas pelos alunos foram a problemática do ensino de leitura, uma realidade presente para alguns ou futura para outros, dentre aqueles que são ou desejam ser professores. IP7 em sua primeira mensagem chega mesmo a questionar a valorização do uso instrumental da língua (confundido como leitura), questionando se as outras habilidades não seriam também importantes:

Yo gustaría de saber porque, el uso instrumental necesita ser tan valorizado, (...) querer simplemente aprender las cuatro destrezas? las demás destrezas no serían importantes también? (IP7)

Como a aluna relaciona o texto com suas opiniões, questionando a valorização da leitura dentro do ensino de E/LE, poderíamos dizer que também lê de forma sociointeracional. Essa competência é uma possível resposta à sua pergunta sobre a importância do processo leitor. Ela complementa sua posição, em uma segunda mensagem (essa em português):

(...) não devemos esquecer de que a gramática deve ser a última coisa a ser trabalhada, visando levar primeiramente nossos alunos a uma amplitude de vocabulário e de compreensão de texto. (IP7)

Aqui podemos observar que a aluna diferencia “compreensão de texto” de leitura, uma vez que esta deve ser trabalhada também, além da “leitura”. A aluna também não fundamenta o motivo de a gramática dever ser “a última coisa a ser trabalhada”. Podemos dizer

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

que IP7 procura concordar com o texto, embora não fazendo referências diretas a ele. Assume, porém, o dito como “verdades inquestionáveis”, relacionando-o com sua experiência pessoal.

Respondemos a essa informante quase um mês depois<sup>12</sup>, dando-lhes tempo para que pudessem continuar seus debates e discutir o tema sem direcionamentos. Como não aproveitaram esse tempo para usarem o fórum, consideramos que seria uma maneira de estimular o uso do fórum:

Eu creio que as quatro destrezas sejam importantes. No entanto, precisamos ter em mente que os PCNs e o Multieducação recomendam que os professores trabalhem com a compreensão leitora com os alunos. (...) A questão vocabular pode ser suprida através do contexto

Falamos de “maneira pessoal” não apenas para apresentarmos nossas opiniões pessoais, mas numa tentativa de fazer com que se prolongasse um debate. A aluna, no entanto, não respondeu a esta mensagem, assim como nenhum outro colega do grupo.

IP2 e IP6 tratam da questão da escolha do material a ser levado para que os alunos leiam, como algo que esteja de acordo com o contexto dos próprios alunos, de maneira a estimulá-los a ler.

Hoje, é fato, que não podemos chegar em sala de aula sem apresentar nenhum tipo de texto aos nossos alunos, mas duas coisas serão importantes que se deve levar em conta: escolher o texto adequado ao grupo e ao contexto deles e estimulá-los a ler, pois este hábito vem se perdendo com o passar dos anos e os alunos de hoje não tem o mesmo hábito de leitura que os de antigamente. A gramática particularizada está fora de moda e aqueles que ainda utilizam esse método necessita se adequar urgente. (IP2)

IP2 assume como indiscutível a necessidade de levar textos à sala, sem ao menos explicar o motivo para isso. Esse motivo seriam as exigências dos documentos municipal e nacional sobre educação, uma vez que situa o momento no tempo? Mais uma vez temos algo apresentado na forma de “verdade inquestionável”, relacionado com o momento de enunciação, o que dificulta identificar se tal “verdade” advém do texto ou do senso comum sobre essa atualidade contextual.

---

<sup>12</sup>Esta resposta, assim como outras citadas mais adiante, foi dada pela pesquisadora Nívea Dória, na qualidade de moderadora do fórum.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Mandamos a seguinte mensagem, em resposta:

O que você acha que deveria ser feito para "estimular" os alunos a lerem? Eles realmente não têm mais o hábito de leitura ou não procuramos ler o que eles lêem (...) mas sem deixar de lado o que eles trazem para sala de aula? E, como vc mencionou a gramática, como ela deveria ser trabalhada, na sua opinião?

Objetivamos, dessa maneira, fazer com que a informante desenvolvesse mais sua opinião sobre o hábito de leitura dos possíveis futuros alunos e aclarasse, também, as idéias expostas.

Respondendo a sua pergunta, acho que devemos trazer no início, textos que nos aproximem dos alunos como pequenas histórias tiras cômicas, quadrinhos. Para depois entrarmos com textos maiores.

Quanto a gramática, acho que em sala de aula ela deverá ser apresentada de forma suave e inserida dentro dos textos apresentados. (IP2)

Como se pode observar, a aluna tentou responder à pergunta feita por nós, gerando um dos poucos momentos de interação do fórum usado pelos informantes da pesquisa piloto. Mostrou, conforme pedimos, sua opinião pessoal.

Como dito anteriormente, a mensagem de IP6 nesse mesmo tópico também trata da questão da leitura por parte dos alunos e que os textos devem ser selecionados, "buscando o enfoque em sua realidade e a comunidade na qual a escola esteja inserida". Ou seja, destaca, também, a importância do contexto no qual o aluno está inserido para sua prática leitora, apontando assim para a noção de leitura como enunciação:

Bom, o que posso dizer em síntese sobre este assunto, é que ao apresentarmos um texto aos nossos alunos possamos saber primeiramente o cuidado em selecionar o material, buscando o enfoque de sua realidade e a comunidade na qual a escola esteja inserida. O segundo ponto muito importante é avaliar a capacidade prévia do aluno, ou seja o seu conhecimento de mundo, e com isso perceber detalhes do seu discurso, para que possamos explorá-lo ao máximo, e lógico focar o grande objetivo do professor que é a compreensão de leitura. (IP6)

IP6, em sua resposta, destaca a compreensão leitora como "o grande objetivo do professor", embora, também, não justifique o motivo de dizer isso. Novamente apresentando algo em forma de uma "verdade inquestionável" e que está de acordo com o o texto. Também respondemos a essa informante de maneira pessoal:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Sim, eu também acho que uma maneira de se trabalhar a leitura é tentar descobrir o que os alunos trazem de bagagem para sala de aula e até mesmo fazer um trabalho de pré-leitura, sobre o assunto abordado no texto. Antes mesmo de apresentarmos o texto seria interessante para o aluno ter algum material sobre aquilo, seja um texto, a exibição de um filme ou mesmo uma aula falando sobre aspectos socioculturais envolvendo a comunidade do autor do texto, ao mesmo tempo que perguntar aos alunos sobre o que eles sabem sobre aquilo, suas impressões, etc.

Apresentamos uma proposta de trabalho de pré-leitura, questão abordada dentro do modelo de leitura interativa, de maneira a fazê-los discutirem sobre a teoria apresentada. No entanto, não houve nenhuma resposta a essa mensagem. Durante o piloto, na verdade, houve muito pouca interatividade entre os informantes, eles não aproveitaram o espaço como uma alternativa de trocarem conhecimento.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observamos durante o piloto da pesquisa, os alunos da IES particular apresentaram uma leitura com características socio-interacionais. Interagiram mostrando seus pontos de vista de acordo com o tema do texto, com o que estava escrito, mas considerando também sua bagagem prévia. Podemos observar, igualmente, um aspecto da perspectiva enunciativa de leitura proposta por Maingueneau (1996), quando um aluno procura destacar o contexto no processo leitor, apontando-o como primordial para a atividade de compreensão.

Um aspecto negativo da experiência foi que os alunos informantes do piloto apenas respondiam às questões levadas ao fórum quando estávamos presentes na instituição, junto deles e de sua professora, no laboratório de informática da IES. Esse fato prejudicou a proposta original de atividade não-presencial, pois o trabalho não foi desenvolvido com a autonomia esperada. Isso levou-nos a refletir e discutir com a docente que nos receberia na segunda etapa do estudo sobre estratégias que garantissem uma maior participação dos informantes na coleta definitiva.

Finalmente, além de servir como etapa de validação do instrumento da segunda fase da pesquisa, o piloto suscita ao menos duas questões de relevância a serem exploradas na continuidade deste es-

## ENSINO DE LÍNGUAS

tudo ou em pesquisas futuras. A primeira é até que ponto limitações de caráter tecnológico afetam o desempenho nas tarefas de leitura mediadas por computador e como o fazem. E, em segundo lugar, se um processo leitor via computador só funciona em sala de aula, com a presença de professores, cabe refletir sobre o grau de autonomia leitora que de fato se está promovendo na formação desses docentes de E/LE. Como as novas tecnologias da comunicação e informação estão cada vez mais integradas à vida urbana moderna, essa preocupação com um letramento digital ganha relevância no processo de formação desses professores.

### BIBLIOGRAFIA

BRASIL. *PCN de Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos; Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

JUNGER, Cristina de S. V. As concepções sobre leitura. **In:** *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. Tese não publicada.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3º ed. Campinas: Pontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. A leitura como enunciação **In:** *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. **In:** MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAN, M. C. de O. Leitura em suporte digital: desafio para a EAD. Texto apresentado no 12º. Congresso Internacional de Educação a Distância da Associação Brasileira de Educação à Distância. 2005. disponível em: [www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/151tcb3.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/151tcb3.pdf), acessado em 26/08/2006.

RIO de Janeiro. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro: SME, 1996.

RONCA, A. C. C. Prefácio. **In:** VALLIN VALENTE, José Arman-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

do, PRADO, Maria Elisabette B. Brito & ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancancini (orgs.). *Educação a distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. **In:** MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005, p. 170-180.

XAVIER, Antonio Carlos & SANTOS, Carmi Ferraz. *E-forum* na internet: um Gênero Digital. **In:** ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi (orgs.). *Interação na Internet – novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

## ENSINO DE LÍNGUAS

### LIÇÕES DE LEITURA

#### - DESAFIOS PARA O TEXTO LITERÁRIO NO BRASIL

Ana Cristina Coutinho Viegas (UNESA)

Com a crescente industrialização das produções culturais e o crescimento do mercado editorial brasileiro nas últimas décadas, nosso sistema literário adquiriu novos contornos. Esse processo vem sendo tematizado na ficção de diferentes escritores, empenhados não só em seduzir seu público, mas também em promover reflexões sobre os desafios enfrentados pela literatura no mundo atual.

Na obra de Rubem Fonseca, por exemplo, é recorrente a figura do personagem-escritor, o qual expressa uma consciência aguda do espaço de circulação da literatura contemporânea. A crítica, o editor e o leitor sempre constituíram matéria de preocupação de seus narradores.

Na medida em que se entende a literatura de acordo com uma perspectiva comunicacional, texto e leitor tornam-se indissociáveis. E este último é constantemente tematizado na obra de Rubem Fonseca. No *Diário de um fescenino*, são mencionados até mesmo teóricos da leitura: “(...) o leitor é também um produtor (Iser, Barthes, Eco já esgotaram esse assunto)” (Fonseca, 2003, p. 16).

Em *Romance negro*, o personagem-escritor está presente em quatro contos. Entre eles, encontra-se “A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro”, cujo protagonista, Augusto, caminha noite e dia, buscando material para escrever um livro. Mergulhado no próprio narcisismo, estabelece relações que têm por objetivo apenas a composição desse livro. Quer reconstruir a alma da cidade, incluindo nesse projeto grupos marginalizados. Paradoxalmente, deixa transparecer certo preconceito no que se refere a esses grupos, o que fica mais evidente na sua relação com Kelly, a prostituta que vai ensinar a ler.

Para ensinar Kelly a ler, Augusto oferece-lhe dinheiro, pois “*tem consciência de que ensinar prostitutas a ler e a falar corretamente*” pode ser para elas “*uma forma de tortura*” (Fonseca, 1992, p. 19). Preso a paradigmas da alta cultura, o personagem-escritor privilegiava um determinado uso da língua, assim como tem em mente um leitor ideal. Além disso, menospreza seu público, ao destacar, por

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

exemplo, as diferenças nos hábitos de consumo entre ele e sua nova aluna. Esta se recusa a entrar num sebo. Não é uma consumidora de livros, mas de quinquilharias vendidas nos camelôs.

Convidada a passear na Avenida Rio Branco e apreciar prédios antigos, Kelly responde que não se interessa por velharia. Em contrapartida, Augusto não quer ouvir a história da vida de Kelly, pois já ouviu vinte e sete histórias de prostitutas e são todas iguais. Também não pretende se envolver com nenhuma prostituta a quem resolva alfabetizar. É irrelevante para seu projeto de preparar os leitores que receberão seu livro.

Essa preocupação em criar o público para uma obra pode remeter ao Romantismo. A partir dos anos 1840, com o desenvolvimento do romance, teve papel de destaque Joaquim Manuel de Macedo, cuja obra *A moreninha*, primeiro sucesso popular de nossas letras, data de 1844.

No famoso romance de Macedo, um outro Augusto recita sonetos em festas, numa sociedade em que a literatura ajuda a compor uma cultura de verniz. São comuns referências a situações de leitura e a obras realmente disponíveis para os leitores da época.

A *Moreninha* parece testemunhar o esforço educativo de Macedo (...). Não só o estilo literário moderno é debatido em suas páginas, como isso acontece em termos e padrões que provavelmente tornavam a discussão acessível aos destinatários do livro.

Nesse sentido, também a menção ao romantismo tem função de mergulhar o romance no mundo brasileiro contemporâneo, familiar, portanto, aos leitores. Isso se verifica nos momentos em que Macedo incorpora o aqui e o agora do Rio de Janeiro dos anos 1840, extraindo daí elementos que favorecem a identificação, o reconhecimento e, a partir deles, o envolvimento de sua audiência. Com essa estratégia, o autor parece viabilizar seu projeto de criação do público brasileiro para romances nacionais. (Lajolo & Zilberman, 2002, p. 93)

Tendo em vista o público da Corte, Macedo dosava cuidadosamente suas intervenções, o que pode ser observado em seu livro *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. No capítulo do qual foi extraída a epígrafe do conto “A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro”, de Rubem Fonseca, o escritor romântico trata da corrupção e da impunidade a que estava submetida a cidade no século XVII. O capítulo se encerra, porém, com a seguinte ressalva: “Adivinho que

## ENSINO DE LÍNGUAS

vos achais fatigados, e que me feis pedir para terminar aqui este passeio. Vou fazer-vos a vontade, anunciando-vos outro um pouco menos árido e um pouco mais divertido, na próxima sessão” (Macedo, 1942, p. 193)

O mesmo livro se abre com um prólogo - “Aos meus leitores” - em que o autor delinea o tipo de leitor da época.

(...) escrevendo eu também para o povo esta obra, cuja matéria é árida e fatigante, não quis expô-la ao risco de não ser lida pelo povo, que prefere os livros amenos e romanescos às obras graves e profundas.

Que fiz eu? Procurei amenizar a história, escrevendo-a com esse tom brincalhão e às vezes epigramático que, segundo dizem, não lhe assenta bem, mas de que o povo gosta; ajuntei à história verdadeira os tais ligeiros romances, tradições inaceitáveis e lendas inventadas para falar à imaginação e excitar a curiosidade do povo que lê, e que eu desejo que leia os meus Passeios; mas nem uma só vez deixei de declarar muito positivamente qual o ponto onde a invenção se mistura com a verdade.

Acertei ou erre, procedendo assim?

Decida o público, que é meu juiz ... (Macedo, 1942, p. XVI)

Outros romancistas contemporâneos de Macedo mostraram o mesmo empenho na formação de um público para a literatura brasileira. No prólogo à primeira edição de *Iracema*, em 1865, Alencar faz um convite: “*Abra então este livrinho, que lhe chega da corte imprevisto. Percorra suas páginas para desenfastiar o espírito das cousas graves que o trazem ocupado*”. E aconselha que a leitura seja feita “*na varanda da casa rústica ou na fresca sombra do pomar, ao doce embalo da rede*” (Alencar, 1958, p. 233). Na tentativa de seduzir e ampliar o reduzido grupo de leitores, evitam-se os piparotes.

Além da chegada tardia da imprensa no Brasil, a dificuldade para a difusão de uma cultura letrada estava intimamente ligada à falta de uma política educacional que dotasse o país de uma rede de ensino eficiente.

No livro *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, ao historiar a inauguração do Colégio Pedro II, em 1837, Macedo destaca a falta de livros apropriados para o estudo das diversas matérias (Macedo, *id. ibid.*, p. 247).

Em *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, a escola que o personagem Leonardo freqüentará e

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

que fica na própria casa do mestre, o que era comum na época, é assim descrita:

(...) na sala mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção de gaiolas de todos os tamanhos e feitios. (Almeida, 1963, p. 55)

Macedo e seus contemporâneos lutaram contra a fragilidade de uma infra-estrutura com poucas editoras, livrarias e bibliotecas e sem um sistema escolar organizado. Alencar, em “Como e por que sou romancista”, ao se referir à época do lançamento do romance *A moreninha*, ressalta o caráter incipiente do circuito literário brasileiro.

Naquele tempo o comércio dos livros era como ainda hoje artigo de luxo; todavia, apesar de mais baratas, as obras literárias tinham menor circulação. Provinha isso da escassez das comunicações com a Europa e da maior raridade de livrarias e gabinetes de leitura. (Alencar, 1958, p. 138)

Mais de um século depois, pesquisas ainda constata a existência de analfabetos no Brasil e afirmam que a grande maioria dos alfabetizados não é capaz de entender um texto escrito. De que maneira a literatura se torna uma prática social num país que nem ao menos completou o processo de alfabetização de seu povo? Além disso, se o sistema de ensino não está conseguindo formar leitores eficazes, quem exerce influência sobre os jovens consumidores de livros? A questão recai, conseqüentemente, no poder do mercado e da mídia.

Se os românticos participaram do período de formação do público brasileiro, o desencanto com o projeto iluminista de criação de um grande público para a cultura letrada e o crescimento da indústria cultural levam escritores contemporâneos a assumirem uma outra pedagogia na tentativa de atrair esse novo leitor imerso na cultura de massa.

Enquanto a recepção dos produtos ditos “comerciais” é menos dependente do nível de instrução dos receptores, a literatura é um produto acessível aos consumidores dotados de certa competência, a qual deve ser desenvolvida basicamente pelo sistema de ensino. Além de formar leitores, a instituição escolar também reivindica um papel de consagradora, isto é, depois de um longo processo, canoni-

## ENSINO DE LÍNGUAS

zam-se determinadas obras pela sua inscrição nos programas de ensino.

O fracasso do sistema escolar no que diz respeito à formação de novos leitores é apontado em diferentes textos de Rubem Fonseca. Em *Vastas emoções e pensamentos imperfeitos*, o narrador questiona: “(...) *Quem, entre os milhões de semi-analfabetos fabricados pelas instituições de ensino, consumidores de uma arte cômoda representada pela música pop, pelo cinema e pela televisão, conhecia Babel?*” (Fonseca, 1988, p. 16)

No conto “A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro”, um banco escolar é usado na rua por um apontador de jogo do bicho. Opera-se, assim, uma ressemantização do objeto, levando a pensar nos diversos significados e valores que diferentes segmentos sociais atribuem à instituição escolar. Esta, muitas vezes, por não atender às expectativas de certos grupos, torna-se ineficaz. As esperanças não são depositadas na escola, mas sim, segundo o narrador, em jogos e apostas.

Como a aluna está aprendendo a ler rapidamente, Augusto resolve presentear-lhe com uma pedra semipreciosa. Ao entregar-lhe o presente, surpreende-se com a rebeldia de Kelly: “*Você pensa que eu sou um cachorro de circo? Estou aprendendo a ler porque quero. Não preciso de agrinhos.*” (Fonseca, *op. cit.*, p. 47).

Augusto trata sua futura leitora como um “bichinho amestrado”. O questionamento de Kelly, contudo, leva a uma confusão de papéis. Agora quem ensina a quem?

O escritor não consegue formar seu leitor ideal. As estratégias para conduzir o leitor fogem ao seu controle. Kelly não é submissa aos seus ensinamentos e tem seu modo particular de ver a cidade. Ele também não consegue terminar de escrever seu livro. A heterogeneidade das ruas metropolitanas apresenta um mosaico de mundos. A cidade resiste a explicações ou descrições totalizantes, que dêem conta da complexidade e da fragmentação desses mundos. Algo se desarrumou e o método elaborado por Augusto acaba falhando.

Além de exercer influência na produção cultural, a mídia também modifica a maneira de os indivíduos perceberem realidades. Os profissionais de ensino, os produtores culturais e os críticos, re-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

presentantes de uma cultura letrada, também têm, hoje em dia, sua formação mediada pelos meios de comunicação de massa. Sem contar que grandes parcelas da população brasileira nunca tiveram acesso à instrução escolar clássica e têm na televisão uma grande fonte educativa.

Na globalização eletrônica, consolida-se, para as grandes camadas da população, um modelo de cultura de massa concentrado em grandes monopólios, apoiado em programações repetitivas de entretenimento, de onde está praticamente excluída a figura do escritor - só uns poucos conseguem ultrapassar essa barreira - e por onde não se veicula nenhuma política efetiva de incentivo à leitura.

A rede de elementos que separam a literatura da maior parte das pessoas pode ser observada sob vários ângulos, até mesmo na segregação geográfica, uma vez que, no Rio de Janeiro, por exemplo, a grande maioria de bibliotecas e livrarias concentra-se no centro e na Zona Sul da cidade, o que reforça a desigualdade, o acesso anti-democrático aos bens culturais.

Em *E do meio do mundo prostituto só amores guardei ao meu charuto*, de Rubem Fonseca, o personagem-escritor Gustavo Flávio aponta uma diferença entre a literatura e a cultura de massa. Segundo ele, um dos pré-requisitos para alguém se tornar escritor seria a coragem de *dizer aquilo que ninguém quer ouvir*, pois “*quem diz o que os outros querem ouvir, Mandrake, é a televisão*” (Fonseca, 1997, p. 111).

O convívio com a mídia eletrônica, porém, acaba por produzir leitores que buscam nos livros o mesmo conforto oferecido por essa cultura do entretenimento, como ressalta o protagonista de *Diário de um fescenino*:

(...) Meu editor vive me perguntando: ‘E o novo livro?’. ‘Está a caminho’, respondo. Neste momento, ele está pensando que estou escrevendo um novo livro que seja igual ao meu primeiro livro. O único que vendeu muito (...) Os temas estão aí, nada há de novo, nem os leitores gostam de novidade. Os leitores estão cada vez mais parecidos com os espectadores cinematográficos. A única literatura digna é aquela que assombra o leitor, essa ninguém compra. Eles gostam de temas manjados. (Fonseca, 2003, p. 68)

## ENSINO DE LÍNGUAS

O personagem-escritor do conto “O duelo”, de Sérgio Sant’Anna, ao fazer a distinção entre o texto que escreve e o que sua namorada espera ler, também destaca o papel dos meios de comunicação de massa na formação do gosto do público leitor: “(...) *O problema era que eu ficava extremamente nervoso só de saber que ela estava ali, me espiando com o rabo do olho, na expectativa de que saísse uma história daquelas boas, como na televisão ou nas revistas.*” (Sant’Anna, 1989, p. 29)

O conto de Sérgio Sant’Anna, ao apresentar um encontro do personagem-escritor com o editor, dá uma receita de literatura para estes tempos de megamercados, os quais incluem também as produções artísticas:

(...) a vanguarda acabou (...) A literatura comercial (...) é uma opção e um estilo, inclusive de vida. Tornar-se normal, um escritor de enredos fortes para o leitor comum, mas que permite ao leitor sofisticado uma outra perspectiva, está aí a verdadeira ironia, essencial, sem idiosincrasias, literatura (...) (Sant’Anna, *op.cit.*, p. 11)

Um dos pontos que ainda dividem as pessoas envolvidas com produções culturais vem a ser a relação com o sucesso comercial. Este é recusado pelos defensores de um princípio de autonomia em relação a interesses capitalistas. As relações com o mercado e a mídia, contudo, são muito complexas, uma vez que, se, por um lado, a arte constitui uma forma de resistência à cultura da massificação, por outro, sua sobrevivência depende do êxito que obtiver nos meios político-econômicos de circulação.

O sucesso de um livro, em termos de vendas, apóia-se em duplo alicerce, composto tanto de elementos internos à narrativa quanto de elementos externos.

Por elementos internos, entendemos o assunto, o enredo, as técnicas narrativas, o estilo etc. Por elementos externos, entendemos, entre outros, a popularidade do escritor, que pode advir da divulgação de algum evento pessoal ou de seus trabalhos por outros meios como jornais, revistas, televisão, campanhas de marketing etc. (Reimão, 1996, p. 95)

As intermediações entre autor, obra e público são cada vez mais variadas. O mercado de textos literários conta com diversos canais de distribuição, entre os quais se encontra a internet. Proliferam eventos como feiras literárias, encontros de escritores, bem como espaços alternativos para a venda de livros. Os meios de comunicação

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

de massa, contudo, se, por um lado, funcionam como veículos de divulgação da literatura, por outro, constituem uma ameaça num país que não consegue formar leitores.

Quanto aos estudos literários, ao se voltarem para os meandros da vida literária, contribuem para a reflexão sobre as condições de produção e de consumo da literatura, as quais deixam marcas nas próprias obras.

Também não se pode esquecer que a idéia de leitura como forma de prazer está ligada, pelo menos no Brasil, a uma questão de classe social, ou seja, os valores atribuídos à leitura expressam a visão de grupos de uma elite intelectual, que, muitas vezes, coincide com uma elite econômica. Nos anos sessenta, no conto “A coleira do cão”, de Rubem Fonseca, o policial Vilela, leitor apaixonado da poesia de Drummond, constatava, melancólico, a ausência de livros num barraco: “*Flores artificiais sujas dentro de uma jarra de falso cristal. Móveis velhos estragados. Nem um livro sequer à vista (...)*” (Fonseca, 1994, p. 234).

Mais recentemente, *Capão pecado*, de Ferréz, integra um conjunto de obras contemporâneas em que o excluído deixou de ser objeto da escrita e se faz sujeito do processo simbólico, ou, nas palavras do próprio Ferréz, a periferia deixou de ser “retrato” e passou a tirar ela mesma a sua foto.

Nessa periferia, - o Capão Redondo, uma das favelas mais violentas de São Paulo - um dos personagens lê, a pedido da professora, “*um livro dum cara chamado Drummond*” (Ferréz, 2005, p. 55), ou seja, o acesso ao texto literário se dá através do sistema escolar.

No que diz respeito à questão da desigualdade no processo educacional brasileiro, encontram-se, no livro de Ferréz, passagens como: “*O médico se formou na USP, um recinto que era para o povo, mas já foi reservado desde sua criação para os playboys*” (Ferréz, *id. ibid.*, p. 148).

Entrecortado por textos de rap de grupos musicais como o Realismo Frontal, *Capão pecado* está à procura de uma linguagem literária própria e de um público leitor. As letras de raps, pedagogicamente militantes e repletas de jargão, não dão um romance. Eis o nó que cabe a essa produção literária desfazer. O romance, como gê-

## ENSINO DE LÍNGUAS

nero, pertence a um cânone que exclui a periferia. Essa exclusão se concretiza no acesso precário à leitura e à escrita, o que é tematizado pelo próprio autor em seu livro. O desafio está não só em construir uma linguagem para essa literatura, mas também em criar um público leitor para ela. Esse público inclui os próprios grupos marginalizados, assim como outras camadas sociais interessadas nas histórias que eles têm para contar.

### BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, José de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1958.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. Brasília: UnB, 1963.

FERRÉZ. *Capão pecado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FONSECA, Rubem. *Diário de um fescenino*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

———. *E do meio do mundo prostituto só amores guardei ao meu charuto*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

———. *Contos reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

———. *Romance negro e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

———. *Vastas emoções e pensamentos imperfeitos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1942.

REIMÃO, Sandra. *Mercado editorial brasileiro – 1960-1990*. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 1996.

SANT'ANNA, Sérgio. O duelo. **In:** ——. *A Senhorita Simpson*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 9-42.

**LINGUAGEM E TRABALHO:  
UM OLHAR PERSPECTIVO  
SOBRE A SELEÇÃO DE PROFESSORES**

*Fabio Sampaio de Almeida (UERJ)*

*Maria Cristina Giorgi (Cefet-RJ)*

[cristinagiorgi@terra.com.br](mailto:cristinagiorgi@terra.com.br)

**INTRODUÇÃO**

Neste trabalho, temos como objetivo refletir sobre o *métier* do professor, buscando iniciar um diálogo entre formação, seleção e trabalho docente. Para tal, falamos a partir de perspectivas que consideram a língua em seu uso, na prática social - não como uma estrutura isolada - e os discursos que circulam sobre o trabalho do professor.

**LINGUAGEM, DISCURSO E TRABALHO DOCENTE**

Recorremos, pois, a orientações de Bakhtin (1979, 1929), para quem a linguagem está diretamente relacionada à ação sobre o outro, dialogismo que situa todo e qualquer enunciado em uma dinâmica de constante resposta aos enunciados do outro e aos seus próprios enunciados. O sujeito, para expressar-se, considera a reação de seu co-enunciador ao que se lhe está sendo dito e isso influencia sua fala.

Aliamos às reflexões de Bakhtin, conceitos advindos da Análise de discurso de base enunciativa (doravante AD), por entendermos que é a enunciação quem permite a encenação discursiva daqueles acontecimentos únicos construídos em tempo e espaços discursivos (Maingueneau, 2001). Longe da idéia de que discurso e realidade são exteriores um ao outro, esta perspectiva entende que o discurso não traduz passivamente uma dada conjuntura, mas é *forma de ação* produzida por um sujeito em espaço e tempo determinados.

Para melhor compreender a questão do trabalho lançamos mão de propostas do filósofo Yves Schwartz (1998), dedicado ao estudo de sentidos atribuíveis para competência, assim como a formas de avaliá-las, enfocando particularmente o desempenho de uma atividade profissional. Para ele, o conceito de competência é pouco

## ENSINO DE LÍNGUAS

preciso e só pode ser compreendido quando se articulam *normas antecedentes* e *renormalizações*, contrariando a visão de trabalho taylorista que estabelece uma divisão entre os que planejam e os que executam tarefas. O autor afirma que só é possível compreender o trabalho a partir da dinâmica entre as normas antecedentes - que incluem um conjunto heterogêneo de elementos, como, tecnologias, legislações, regras, etc. - e as renormalizações, que caracterizam a organização viva do trabalho; cada atividade desempenhada por cada sujeito.

Numa tentativa de melhor compreender a questão “do que é o trabalho docente” nos apoiamos na proposta de Amigues (2004), para quem o real trabalho é definido pela noção atividade, isto é, aquilo que o professor faz mentalmente para realizar suas tarefas. A atividade não é diretamente observável, mas inferida pela ação executada pelo trabalhador em cumprimento à tarefa que lhe é prescrita. Dessa forma, é na tensão estabelecida pela regulação da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado “*que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal*” (p. 40).

Nessa perspectiva, o trabalho do professor é entendido como uma atividade instrumentada, pois ele lança mão de um conjunto de ferramentas e saberes situados ao longo da história do trabalho docente: tais como técnicas profissionais, prescrições, coletivos, regras do ofício e ferramentas materiais. E também uma atividade direcionada, pois se dirige aos alunos, à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais e à sociedade de forma geral.

Nossa opção pelo viés da seleção de professores<sup>13</sup> justifica-se pelo fato de essas refletirem saberes valorizados institucionalmente em detrimento de outros que também fazem parte da história, constituindo um acervo das concepções de língua e de ensino representantes de crenças, inclusive institucionais, que se perpetuam no âmbito do ensino de língua. Esses processos, com o jogo de concepções que encerram, situam-se num paradigma que compreende o homem, o conhecimento e a transmissão do saber a partir de uma determinada perspectiva.

---

13 Tomamos como base a seleção docente realizada no Estado do Rio de Janeiro em 2004.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Além disso, acreditamos que o concurso para professores pode ser tido como constitutivo da atividade docente, dado que dentro da esfera pública, obrigatoriamente, e cada vez mais nas redes privadas o professor é selecionado por meio de tal processo.

### SELEÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Segundo Amigues (2004), o valor do trabalho do professor é comumente atribuído por pessoas que se acham fora dele. No caso do concurso, poderíamos dizer que isso ocorre indiretamente, pois apesar de a banca ser formada por professores de reconhecido mérito, esses respondem a um pedido do órgão responsável pelo concurso que, por sua vez, responde a secretaria de educação. Ou seja, as secretarias estadual e municipal delegam a realização do concurso à outra instituição. Segundo Daher e Almeida (2005) este processo de transmissão de relatos constitui toda uma cadeia discursiva anterior à elaboração da prova. No caso do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, os processos seletivos são organizados pela FESP, fundação responsável pelos programas de recrutamento e seleção e de treinamento do Estado, mas sem qualquer vínculo com a realidade de nossas escolas. Cabe aqui, a nosso ver, alguns questionamentos. Em primeiro lugar, em que bases a FESP organiza processos de seleção docente? Por que motivo essas seleções não são planejadas pelos próprios professores das redes públicas, reais conhecedores das necessidades de sua prática?

Na tentativa de entender o funcionamento do concurso focalizamos nossa análise em três gêneros discursivos que compõem a prática social da seleção de professores: o edital, o manual e a prova.

### O EDITAL

Dado que as seleções docentes ora analisadas são atos da Administração Pública devem ser realizadas dentro da transparência necessária às atividades administrativas. Para tal, o edital além de garantir a limpidez do processo, funciona como contrato de adesão, cujas cláusulas são elaboradas unilateralmente pelo Estado e devem ser cumpridas por ambas as partes – Estado/candidato –

## ENSINO DE LÍNGUAS

a partir do momento em que são aceitas. Ou seja, ao participar de um processo de concurso, o candidato está concordando com o estabelecido em seu respectivo edital. Com base em nosso conhecimento de mundo permitimo-nos asseverar que esses constituem um gênero estável, onde “alguns espaços” são reformulados e outros se mantêm os mesmos, assim como acontece em requerimentos que já vêm “prontos” e temos apenas que preencher os espaços em branco, sem modificar o que está previamente determinado. Por esse motivo, fazemos a hipótese de que são elaborados antes do contato entre as secretarias e os órgãos que organizam os certames, dado que, por ser esse gênero que não prevê muitas modificações – pois segue formas rigorosamente oficiais, com alto grau de estabilidade – não seria “criado” a cada concurso, mas seria apenas “reelaborado” a partir de um modelo padronizado visando a atender exigências jurídicas, no qual somente se “preenchem lacunas”.

Em sendo assim, não verificamos no edital uma proximidade com questões vinculadas à realidade do trabalho do professor, mas apenas uma necessidade de atender aos princípios legais, têm peso maior do que as questões acadêmicas.

### O MANUAL

O manual do candidato divide-se em duas partes: Conhecimentos Específicos e Sugestões Bibliográficas.<sup>14</sup> Após a análise dos dois blocos, algumas considerações fizeram-se relevantes. Em primeiro lugar, o fato de o manual repetir uma grande parte das informações constantes do edital como se o primeiro fosse uma “tradução” do segundo, inclusive reproduzindo integralmente algumas partes. Verificamos, assim, sua função de organizar as informações, servindo como um roteiro de instruções, “um passo a passo” daquilo que o professor “de fato precisa para participar do concurso”, pois há no manual um menor número de informações que enfocam a parte mais prática do concurso.

---

<sup>14</sup> Uma vez que nesse trabalho não nos propomos a fazer uma análise mais detalhada do manual do candidato, indicamos com referência a pesquisa de Giorgi (2005).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Em segundo lugar, se o manual reformula algumas das informações constantes do edital, esse fato leva-nos a supor que é porque o último não está direcionado ao professor, por possuir informações de cunho jurídico que não lhe dizem respeito. Em sendo assim, identificamos o candidato como co-enunciador do manual e não do edital, co-enunciador este que precisa de outra linguagem, que não a jurídica.

Acreditamos que essa reescritura do edital, por meio do manual, outorga ao primeiro um poder maior, confirmando-o num patamar de único poder normatizador. Traduz-se o “mundo jurídico” para o “mundo pragmático” do qual o professor faz parte.

### A PROVA

A prova é um documento escrito, por meio do qual a banca interpela/examina o candidato. É elaborada pela banca seguindo as exigências do programa que consta em edital do concurso, e que tem como função “verificar conhecimentos, avaliar, classificar, selecionar candidatos para exercer uma atividade profissional”. (Vivoni, 2003, p. 25). À banca também cabe a elaboração do gabarito e a resposta a posteriores recursos. Nem sempre são de sua responsabilidade a escolha da bibliografia e a elaboração do programa.

E como interlocutor temos um professor, com licenciatura plena em Letras, com habilitação em Português e uma língua estrangeira. Pode ser recém-formado ou não, podendo, portanto, possuir maior ou menor experiência com aulas de LE. Além das provas, se aprovado, o candidato é submetido à comprovação de sua titularidade, exame médico e outros procedimentos que constam no edital do concurso.

Cabe ressaltar o fato de o exame ser um pré-requisito que autoriza a atuação numa instituição pública, ou seja, as provas constituem o instrumento de seleção daqueles que estarão “aptos” ou não a trabalhar na rede pública. Além de selecionar os docentes, o exame também os classifica, e é a partir dessa classificação que se dá a escolha do local de trabalho.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Nesse quadro pode-se dizer que as provas são o instrumento por meio do qual o professor precisa, pode e/ou deve provar o seu “saber”, ou seja, demonstrar sua “competência” para o exercício profissional.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para Amigues (2004), há uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito pelos planejadores e o trabalho efetivamente realizado pelo professor ou qualquer outro trabalhador. No concurso o que se avalia é o conhecimento do professor candidato sobre determinadas prescrições, aquelas valorizadas na prova. Não há a possibilidade de o professor demonstrar o que sabe, a não ser respondendo as questões como esperado pela banca, pois só pode haver uma resposta “correta” para cada questão. Ou seja, a competência do professor é demonstrada pela capacidade de seguir o prescrito definido pela banca tal qual planejado.

No entanto, se consideramos que prescrito e real são coisas diferentes não há garantias de que o melhor professor seja efetivamente selecionado através da prova.

Ainda com relação à prova e à pergunta feita no início de nosso artigo, acreditamos que o fato de as seleções não serem planejadas pelos próprios professores das redes públicas, reais conhecedores das necessidades de sua prática, denotam o que afirma Amigues (2004, p. 38): *“a atividade do professor e as situações de trabalho são consideradas conhecidas pelos que tomam decisões sobre ela”*, demonstrando assim uma concepção limitada do trabalho docente. Pode-se dizer, então, que a seleção dos pares não cabe ao docente da rede, porque se entende que seu trabalho, provavelmente, restringe-se ao âmbito da sala de aula.

A partir da afirmação anterior de que o trabalho do professor não aparece nas provas, podemos dizer que, diferentemente o dos advogados ganha destaque, pois as leis têm seu espaço garantido no processo seletivo através do edital, gênero que apaga a atividade docente. Esse fato parece refletir a relevância que nossa categoria tem em nossa sociedade. Nós, professores, ainda não conseguimos instituir formas de fazer valorizar o ensino como nosso trabalho. Este se

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

faz presente ora na Pedagogia, voltado para os alunos e ora nas seleções, voltado para saberes não necessários ao trabalho do professor-educador.

Mais relevante torna-se esse apagamento da voz do professor se pensamos nas provas como orientadoras da instância da formação, visto que servem para mostrar o que o estado considera “saber essencial” para o seu professor, desconsiderando a complexidade da atividade, o trabalho real renormalizado pelos sujeitos no fazer de sua prática profissional.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho do ensino. **In:** MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DAHER, M. Del C. F. G.; ALMEIDA, F. S. de. Selección de docentes de español como lengua extranjera: análisis lingüísticodiscursivo de pruebas de ingreso al magisterio público de Río de Janeiro. **In:** *Aproaches to Critical Discourse Analysis*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions, 2005.

GIORGI, M. C. *Seleção para a rede pública estadual de ensino: o que se espera do professor de língua estrangeira?* Rio de Janeiro, 2005. Dissertação – UERJ.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **In:** *Educação & Sociedade*, vol. 19, nº 65. Campinas, 1998.

## ENSINO DE LÍNGUAS

### LÍNGUAS PARA A COMUNIDADE - ESPANHOL (LICOM): EXPECTATIVAS E NECESSIDADES DE SEU PÚBLICO ALVO

Ana Cristina dos Santos (UERJ e UVA)  
[anacriss@terra.com.br](mailto:anacriss@terra.com.br)

Elissandra Lourenço Perse (UERJ e ID)  
[eli\\_uerj@click21.com.br](mailto:eli_uerj@click21.com.br)

#### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é fruto de um projeto de Extensão Universitária, Iniciação à Docência (ID) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujo objetivo é oferecer cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa na qual a universidade está inserida. Faz-se necessário, contudo, conhecermos o que a universidade compreende por Extensão, assim como seus objetivos.

Dentro da Extensão, a Iniciação à Docência compreende um conjunto de atividades que estimulem o desenvolvimento e a utilização de metodologias inovadoras que venham contribuir na qualidade da educação básica e do ensino médio. Uma vez voltado para a prática docente, vincula-se também aos objetivos propostos para a Licenciatura: preparar o aluno para os diversos níveis do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola - planificação, elaboração de materiais e avaliação. O projeto é desenvolvido durante o período letivo da Faculdade/Instituto ao qual está vinculado.

Inserido no Instituto de Letras, o projeto *Línguas para a Comunidade* (LICOM), teve seu início em 1994. Inicialmente, foi conhecido como ESPAC (Espanhol Aberto para a Comunidade), pois como pioneiro, era o único idioma oferecido. Tomando como base o projeto de espanhol, outros projetos isolados foram surgindo como o de alemão, italiano e francês. Em 1996, agregando-se o curso de inglês, tivemos a unificação dos projetos, culminando-os no LICOM tal como hoje o conhecemos. Atualmente são oferecidos os seguintes cursos no LICOM: alemão, espanhol, francês, italiano, inglês, latim, japonês e português, encontrando-se sob a responsabilidade do Diretor do Instituto de Letras.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O ingresso da comunidade externa e interna que desejam participar do curso realiza-se através do pagamento de uma taxa semestral que se destina ao complemento das despesas. Desde o ano de 2004, devido ao grande número de pessoas interessadas nos cursos, a seleção dos alunos para as vagas disponíveis realiza-se através de sorteio.

O projeto LICOM/Espanhol é coordenado por duas professoras do Setor de Espanhol do Instituto de Letras que acompanham todas as atividades docentes dos bolsistas. O curso se encontra organizado da seguinte forma: Módulo I (níveis I e II) e Módulo II (níveis III, IV). Cada módulo está sob a orientação de uma professora.

Neste trabalho, abordaremos exclusivamente o projeto LICOM/Espanhol. Entretanto, antes de adentrar nas particularidades do projeto, faz-se necessário abordar alguns aspectos que norteiam os cursos de extensão, especificamente os da UERJ.

### A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UERJ

Um projeto de Extensão Universitária deve cumprir com o que implica o seu significado; ou seja, deve expandir para fora dos muros da universidade os conhecimentos adquiridos através de estudos e pesquisas. Dessa forma, o público alvo do LICOM é formado basicamente por alunos da comunidade externa. Assim, faz-se necessário investigar de que forma a universidade e sociedade – sua comunidade externa - se relacionam.

Para tanto, um dos primeiros aspectos que devemos analisar é a terminologia do verbete *universidade*. Não nos atentaremos para as questões históricas e filosóficas que envolvem o tema, pois tal discussão perpassa o nosso objetivo neste trabalho. O *Dicionário Aurélio Eletrônico*, define o termo como:

2. Instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica, e tem por função precípua garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa.

Segundo a definição do dicionário, a Universidade é o local que produz mão de obra útil à sociedade. A formação humanística,

## ENSINO DE LÍNGUAS

essência de sua origem na Idade Média, cede lugar à profissionalização. Entretanto, mantém-se como o espaço da reflexão e investigação críticas. Inicia-se, então, uma crítica à universidade que não participa ativamente da sociedade; ou seja, os conhecimentos adquiridos na universidade devem estar vinculados ao meio social. Dessa maneira, surgem os projetos de Extensão Universitária que unem a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Para Nogueira (2000, p. 11), “a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. Seu papel é a divulgação das atividades universitárias de modo a oferecer o conhecimento acadêmico, em forma de serviços, à comunidade que a ele não tem acesso. Isso, contudo, não designa um papel assistencialista da universidade para com a comunidade, mas sim, uma troca bidirecional de conhecimentos entre ambas.

Segundo Castro (2004), os Projetos de Extensão Universitária na UERJ foram instituídos oficialmente em 1981 (resolução 503/81 do Conselho Universitário UERJ). Explica (*ibid.*) que em 1989, houve a criação de uma Comissão Acadêmica de Análise Institucional pela Reitoria da Universidade que, em um relatório, alertava para o fato de que as atividades promovidas pela extensão não poderiam ser dissociadas dos ganhos pedagógicos, científicos e técnicos. Dessa maneira, preconizava uma ação conjunta entre pesquisa e ensino, universidade e comunidade, teoria e prática. No item *Programas e projetos de extensão*<sup>15</sup>, disponível na página da Internet da Universidade, encontramos a seguinte informação que confirma a articulação entre estes elementos:

A condição de instituição estadual confere à UERJ um forte compromisso com o desenvolvimento regional, que se materializa em uma intensa atividade de extensão. Ao longo dos anos, a Universidade tem colaborado com a construção de políticas públicas por meio de projetos destinados a melhorar as condições de vida da população fluminense. Ao mesmo tempo, a extensão proporciona a troca de saber e de experiências entre a comunidade acadêmica e o público externo.

Retomando aspectos fundamentais das informações aqui contidas, podemos concluir que o projeto *Línguas para a Comunidade*,

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.uerj.br>, acessado em 25/08/07.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

mais especificamente o projeto objeto de nossa análise LICOM/Espanhol, insere-se na diretriz da extensão universitária na UERJ, pois vincula ensino e pesquisa, e estreita o vínculo entre a universidade e a comunidade através da troca de saberes e experiências.

### LÍNGUAS PARA A COMUNIDADE (LICOM) – ESPANHOL

No que tange à formação do aluno de Licenciatura de Português-Espanhol do IL/UERJ, os objetivos do LICOM/ Espanhol são: a) oferecer-lhe a possibilidade de refletir e discutir questões de ordem teórico-práticas relativas ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE); b) proporcionar-lhe a oportunidade de participar do planejamento e da execução das aulas, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de E/LE em cursos livres de idiomas; e, c) ampliar as possibilidades de atuação docente supervisionada. O projeto divide-se em dois módulos e, este, em dois níveis com 60 horas/aula cada. Um professor coordena o Módulo I e outro, o Módulo II. Cada módulo possui dois bolsistas de ID e também há a possibilidade de trabalhar com alunos voluntários. As bolsas podem estender-se por um período de até 2 anos.

Para o desenvolvimento das tarefas necessárias à docência, o aluno-bolsista necessita possuir uma boa proficiência lingüística no idioma espanhol. Por isso, somente podem inscrever-se para participar do processo de seleção das bolsas de ID, os alunos que já estejam no quarto período da graduação. O processo de seleção avalia o nível lingüístico do aluno-bolsista e o seu perfil para as tarefas que realizará em sala de aula. Ao final de cada semestre o bolsista é avaliado a partir dos seguintes critérios: assiduidade, pontualidade e freqüência, envolvimento com o planejamento e a elaboração de materiais para uso em sala de aula e ferramentas de avaliação, cumprimento de tarefas definidas pela equipe, desembaraço em situação de sala de aula e entrega de relatório final. Neste relatório final, o aluno bolsista se auto-avalia e avalia o professor-coordenador do módulo.

Antes e durante o período letivo, há reuniões semanais com o professor orientador para que os bolsistas possam discutir questões metodológicas e de planejamento. O resultado dessas reuniões é uma maior conscientização dos bolsistas sobre os pressupostos da meto-

## **ENSINO DE LÍNGUAS**

dologia empregada no curso (presente no livro didático adotado); assim como de problemas e acertos provenientes desta. Entretanto, como toda planificação deve partir sempre das necessidades dos alunos, as discussões se centram no universo do aluno do LICOM/Espanhol e mais, especificamente, do aluno do LICOM/Espanhol do Módulo I.

### **LICOM/ESPAÑHOL: MÓDULO I**

Em uma das reuniões de planejamento, observou-se a necessidade de avaliar o módulo para saber se a metodologia utilizada pelo curso atende às expectativas do corpo discente. Essa avaliação faz-se oportuna visto que o curso passa, nos últimos anos, por um aumento crescente na procura de alunos no aprendizado da língua espanhola como língua estrangeira. Essa demanda acarreta turmas heterogêneas, desde a faixa etária as reais necessidades de aprendizagem da língua espanhola.

Assim, as bolsistas, auxiliadas pela coordenadora, elaboraram uma pesquisa quantitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário entregue e respondido pelos alunos de língua espanhola matriculados no LICOM/Espanhol no módulo I durante o segundo semestre de 2006 e o primeiro de 2007. As perguntas abrangem o processo de ensino e aprendizagem – metodologia, professor, materiais – e alguns aspectos da parte administrativa. O objetivo fundamental da pesquisa foi o de traçar um panorama, desde o ponto de vista discente, sobre o trabalho das bolsistas e o material didático, assim como as técnicas de ensino utilizadas em sala de aula. Dessa maneira, o trabalho pretende propiciar, através da análise das respostas obtidas com os questionários, uma reflexão sobre os objetivos e a metodologia traçados para o LICOM/Espanhol tanto para o corpo discente quanto para as bolsistas envolvidas no projeto, contrastando-os com a realidade, as expectativas e necessidades do público-alvo ao qual se destina o projeto. Assim, pode-se seguir com os acertos, corrigir os defeitos e reestruturar, caso seja necessário, a metodologia do curso diante das perspectivas dos alunos.

### **PROPOSTA METODOLÓGICA**

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O questionário utilizado na pesquisa foi elaborado pelos alunos/bolsistas do projeto com a orientação de uma das coordenadoras do mesmo, responsável pelo Módulo I, níveis I e II.

O questionário compõe-se de duas partes: a primeira destina-se a conhecer o aluno que inicia o curso de espanhol através de vinte (20) perguntas objetivas de múltipla escolha. Na segunda, o questionário foi dividido em cinco (5) grandes blocos onde os alunos avaliam o curso, tanto em sua proposta pedagógica quanto em sua estrutura física e administrativa.

Selecionamos como nosso *corpus*, a segunda parte do questionário. Optamos por observar àqueles que foram aplicados às turmas do nível II, devido ao maior contato que estes informantes tiveram com a metodologia do curso em comparação com os alunos do nível I. O questionário foi aplicado a duas (2) turmas do LICOM nos últimos dois dias de aula no mês de dezembro do ano de 2006. Todos foram respondidos pelos alunos do LICOM/Espanhol na presença do aluno/bolsista e, devolvidos em sala de aula no mesmo dia. O questionário também foi aplicado nas três turmas do nível II, no primeiro semestre de 2007, com o mesmo procedimento.

No referente ao segundo semestre de 2006, tivemos 36 informantes oriundos das turmas de nível II daquele período. Já no primeiro período de 2007, esse número foi de 42.

O motivo de aplicamos o mesmo questionário às turmas de nível II no primeiro semestre de 2007 foi o de verificarmos as mudanças ocorridas e avaliarmos o curso com as 60 h/a determinadas para cada nível. Isto porque o segundo semestre de 2006 foi atípico, por conta da greve da Universidade que reduziu o número de horas /aula de cada módulo. O fato trouxe conseqüências negativas para o curso, tais como o não cumprimento do programa e a diminuição de avaliações.

A parte I do questionário corresponde à identificação sócio-econômica e cultural dos alunos que são atendidos no projeto. Na segunda parte, direcionamos nossos estudos para a metodologia desenvolvida no curso do LICOM, língua espanhola, a fim de verificarmos se o curso atende os objetivos e perspectivas do seu público-alvo. Dessa forma, a coordenação e os alunos/bolsistas podem avaliar do

## ENSINO DE LÍNGUAS

trabalho que nele é desenvolvido e, a partir deste mapeamento, reestruturar ou manter a abordagem pedagógica.

A parte II do questionário destina-se a conhecer a opinião do aluno sobre o aluno/bolsista (seu professor), a metodologia, os recursos e materiais pedagógicos utilizados em sala de aula. Esta parte foi dividida em cinco blocos: metodologia e estrutura física do curso; características inerentes à profissão do aluno/bolsista; sua práxis docente; materiais utilizados e atividades em sala de aula, respectivamente. Os dois primeiros foram avaliados pelos alunos, a partir dos itens propostos, marcando as alternativas: *ótimo, bom, regular, ruim, péssimo* ou *prefiro não opinar*. Já nos três últimos blocos, as alternativas a serem marcadas pelos alunos eram: *sempre, às vezes* ou *nunca*.<sup>16</sup>

O primeiro bloco de perguntas consta de onze (11) tópicos referentes aos mais diferentes quesitos que compreendem a estrutura física do curso. No segundo, composto de doze (12) itens, o aluno/bolsista é avaliado pelos alunos em diferentes aspectos que abrangem desde a sua proficiência lingüística no idioma espanhol até a sua interação com os alunos e didática utilizada.

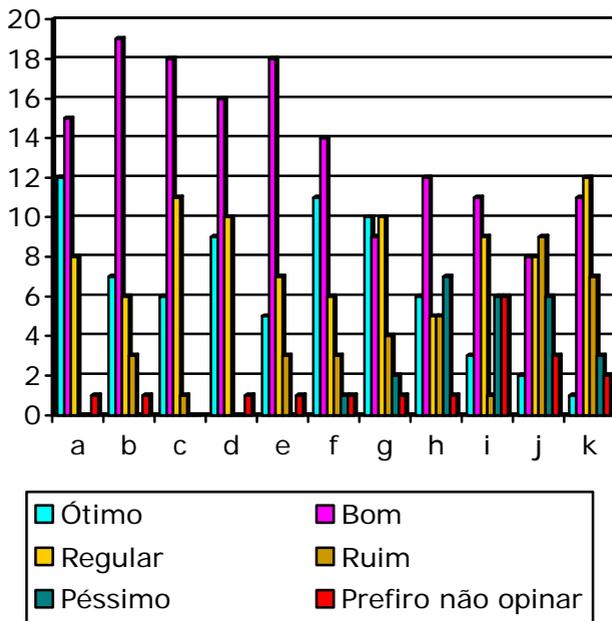
O bloco de número três avaliou o aluno/ bolsista como professor formador tanto nos aspectos lingüísticos, gramaticais e estruturais da língua, quanto no incentivo à aprendizagem autônoma do aluno. Neste bloco os alunos responderam dez (10) itens com respostas objetivas: *sempre, às vezes e nunca*.

No bloco quatro (4), observamos através de seis (6) itens propostos, a frequência com a qual o aluno/bolsista utiliza em sala de aula os materiais e recursos disponíveis.

Finalmente, no bloco cinco (5), solicitamos aos nossos informantes quais eram as atividades desenvolvidas pelo aluno/bolsista em sala de aula e com que frequência eram desempenhadas.

---

<sup>16</sup> A parte I do questionário não é motivo de análise neste trabalho.



Análise do questionário– Parte II: O curso de Espanhol do LICOM

- a) Metodologia do curso
- b) Material didático
- c) Apostila/material suplementar
- d) Avaliações de aprendizagem
- e) Leitura extra –classe
- f) Dias de aula
- g) Horário
- h) Duração do curso
- i) Coordenação do curso
- j) Atendimento na secretaria

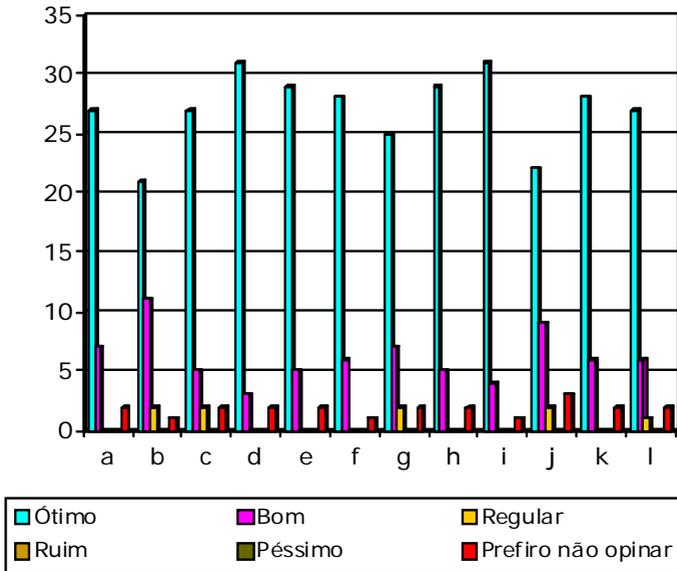
## ENSINO DE LÍNGUAS

### k) Instalações da UERJ

Os gráficos abaixo demonstram de forma mais elucidativa, os resultados aos quais chegamos.

De acordo com os alunos do segundo semestre de 2006, a estrutura e a organização do curso são consideradas entre *bom* e *ótimo*. Contudo, as instalações da UERJ e atendimento da secretaria variaram entre *bom*, *regular* e *ruim*.

No espaço reservado para sugestões/comentários no questionário, as ocorrências remetem sempre aos temas deste quadro. São questões relativas a uma maior oferta de horários do curso e a críticas quanto às instalações físicas da UERJ.



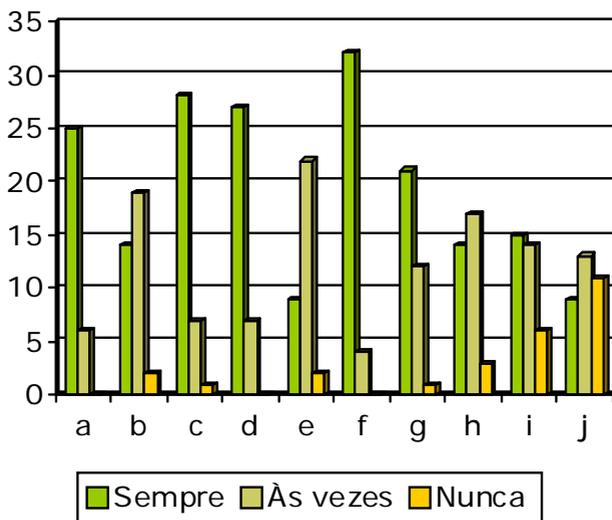
No bloco dois, intitulado *Avalie seu atual professor quanto à:*, destinado às características inerentes do professor aluno/bolsista, os resultados demonstram de maneira quase unânime a escolha da opção *ótimo* para todos os itens apresentados, como podemos observar no gráfico a seguir:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- l) Paciência
- m) Criatividade
- n) Responsabilidade
- o) Simpatia
- p) Bom humor
- q) Assiduidade
- r) Pontualidade
- s) Domínio do conteúdo
- t) Fluência no idioma
- u) Dinamicidade
- v) Apresentação pessoal
- w) Disponibilidade/prontidão ao auxílio dos alunos

No bloco três (3), os alunos foram questionados sobre a prática do seu professor. A opção *sempre* foi a mais escolhida para os itens: *b) propõe atividades extras na sala de aula;* *e) incentiva atividades extra classes: filmes, livros, música etc.;* *h) propõe atividades que ampliem o seu conhecimento da cultura hispânica e,* *j) se atem somente às atividades propostas pelo livro didático.* Entretanto, no item *i) incentiva a aprendizagem autônoma* houve 15 alunos que responderam *sempre* e 14, às vezes.

## ENSINO DE LÍNGUAS

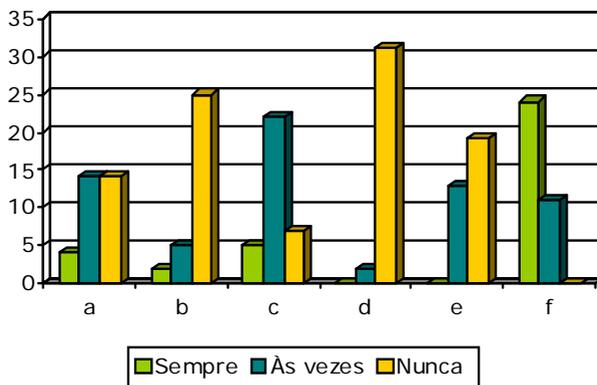


- Propõe atividades para casa.
- Propõe atividades extras na sala de aula.
- Avalia sempre a turma.
- Escuta suas idéias.
- Incentiva atividades extraclasse: filmes, livros, música, etc.
- Incentiva à conversação na língua espanhola.
- Relaciona o conteúdo de língua espanhola com o que você já sabe/conhece.
- Propõe atividades que ampliem o seu conhecimento da cultura hispânica.
- Incentiva à aprendizagem autônoma.
- Se atêm somente às atividades propostas pelo livro didático

O tema do bloco quatro (4), *Quais destes materiais são utilizados em sala de aula*, foi determinar a frequência da utilização dos materiais e recursos didáticos listados no questionário pelo profes-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

sor/bolsista. As respostas oscilaram entre *às vezes* e *nunca*, cabendo somente ao item f) CDs (do livro do curso ou outros) a escolha pela maioria da opção *sempre*.



Textos de jornais, revistas etc.

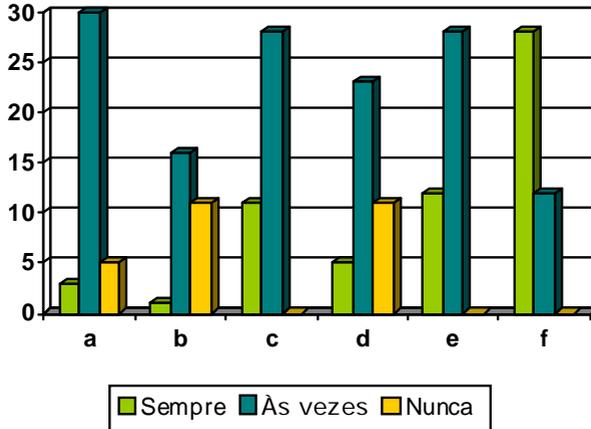
- a) Jogos
- b) Músicas
- c) Vídeos/filmes
- d) Tiras cômicas/charges
- e) CDs (do livro do curso ou outros)

Particularmente o bloco quatro (4) nos chama a atenção para um fato relevante, pois este foi um período de greve no qual os alunos tiveram sua carga horária reduzida, uma vez que o LICOM acompanha o calendário acadêmico da Universidade.

Observa-se, então, que neste período de redução de carga horária, os bolsistas optaram por reduzir o uso de jogos, vídeos, filmes, assim como o trabalho de tiras cômicas e charges. Limitaram as atividades com músicas e o uso de textos de jornais e revistas. Contudo, mantiveram as atividades que possibilitassem o aprimoramento da prática auditiva.

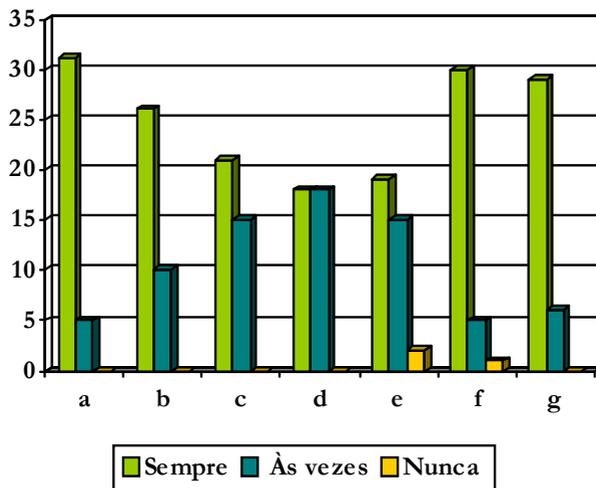
## ENSINO DE LÍNGUAS

Tal quadro, no entanto, se mostra diferenciado ao compararmos com um período letivo normal como foi o primeiro semestre de 2007. Vejamos abaixo o gráfico referente a este semestre:



- f) Textos de jornais, revistas, etc.
- g) Jogos
- h) Músicas
- i) Vídeo/filmes
- j) Tiras cômicas/charges
- k) CDs (do livro do curso ou outros)

De acordo com os informantes do ano de 2006, as atividades mais privilegiadas pelos professores foram: a) *redações ou trabalhos escritos*; b) *conversação/discussão em grupo*; f) *leitura para correção de pronúncia e entonação e, g) exercícios para a aplicação e fixação dos conteúdos gramaticais*. Aquelas que tiveram regularidade menor foram: c) *conversação/discussão em dupla*; d) *compreensão auditiva e, e) interpretação de textos*.



- a) Redações ou trabalhos escritos
- b) Conversação/discussão em grupo
- c) Conversação/discussão em dupla
- d) Compreensão auditiva
- e) Interpretação de textos
- f) Leitura para correção de pronúncia e entonação
- g) Exercícios para aplicação e fixação dos conteúdos gramaticais

### CONCLUSÃO

Ao avaliarmos os resultados dos questionários, observamos que os alunos do LICOM/Espanhol encontram-se satisfeitos com a metodologia aplicada no curso e com seus professores (alunos/bolsistas). Esses dados comprovam que o curso atende às expectativas de seu público-alvo e que os alunos/bolsistas, ainda que não sejam professores formados., já participam dos diversos níveis do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola e atuam de maneira

## **ENSINO DE LÍNGUAS**

satisfatória em sala de aula, correspondendo aos objetivos propostos para a Iniciação à Docência

Entretanto, os dados permitiram observar que a insatisfação com o curso não se centra nas questões pedagógicas e sim, nas questões burocráticas e administrativas. Para o aluno, há uma negligência nessas duas áreas. Comprovamos tal fato, através dos altos índices de insatisfação no quadro 1, nas questões referentes a estas áreas.

Outro fato relevante foi o baixo índice de satisfação com a coordenação. Como o questionário não fez distinção entre as duas coordenações existentes no Projeto, uma geral para o LICOM que cuida da área administrativa e outra, específica, de língua espanhola, direcionada à área pedagógica, não podemos precisar se o baixo resultado da pesquisa, é uma insatisfação com a Coordenação do Curso ou se o aluno transferiu a sua insatisfação na área burocrática para este item.

A partir do primeiro semestre de 2007, o curso expandiu o seu quadro de horários para as manhãs e tardes de sábado. Esta possibilidade veio ao encontro das solicitações dos alunos observadas nesta pesquisa.

As informações obtidas nessa análise têm uma dupla finalidade dentro do Projeto: a reflexão e a pesquisa. O incentivo à reflexão sobre a prática docente do aluno/bolsista e às questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem fomentam o desenvolvimento e a utilização de metodologias inovadoras que contribuem para a dinâmica do ensino através do diálogo com os alunos e o conhecimento de suas reais necessidades. Neste processo, o aluno /bolsista amadurecer como profissional e futuro docente. Essa reflexão, desencadeia a proposta básica da Extensão Universitária: a pesquisa. Ambos fazem do Projeto LICOM/Espanhol uma ponte entre os saberes acadêmicos e sociais, integrando-o com a comunidade na qual está inserido.

BIBLIOGRAFIA

CASTRO, Luciana M. Cerqueira. *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores: ainda existem utopias realistas*, 2004. 185 p. Tese (Doutorado em Medicina Social)- Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CHRISTOVÃO, Leandro da S. G. & SILVA, Viviane, P. da. *Formação do professor e leitura em LE: qual o lugar da atividade extensionista?* Rio de Janeiro, Especialização em Língua. Espanhola Instrumental para leitura. IL/ UERJ, 2006.

FERREIRA, Ângela Marina Chaves. *Leitura de textos teóricos: um suporte metodológico para o Projeto Línguas para a Comunidade*. In: *Caderno do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 09, nº 14, 2005, p. 84-92.

## ENSINO DE LÍNGUAS

### O PROFESSOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS: UM OLHAR CRÍTICO E INVESTIGATIVO

*Viviane M. de Menezes Guimarães* (SME/RJ/ UERJ)

[vivimm1@ig.com.br](mailto:vivimm1@ig.com.br)

*Cristina Vergnano Junger* (UERJ)

[crisvj@terra.com.br](mailto:crisvj@terra.com.br) e [crisvj@uerj.br](mailto:crisvj@uerj.br)

#### INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é, na verdade, um recorte da pesquisa de Mestrado em Lingüística que vimos desenvolvendo. Esta teve como ponto de partida, para justificar e definir nosso problema, a experiência no magistério da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, na qual não se adotam livros para o ensino de língua estrangeira (LE). Percebemos, então, que a Internet surge, nesse momento, como uma importante fonte para o professor conseguir textos da LE com que trabalha, devido à facilidade de difusão dos mesmos nesse suporte. Variedade de gêneros e fontes (cartas, tiras cômicas, jornais eletrônicos, revistas digitais etc.), bem como acesso à diversidade de informação cultural, são características dos textos aí obtidos.

Não haver a adoção de livro didático permite, também, o surgimento de propostas autônomas de elaboração de material por vários professores, que por sua vez, ao utilizarem recortes de livros didáticos, criam uma verdadeira *colcha de retalhos* em termos de atividades (Coracini, 1999, p. 30). Outra questão que suscita reflexão é a *descontextualização* (Junger, 2002; Guimarães, 2006) sofrida pela mudança de espaço, leitores-alvo e função do texto em LE retirado de sua fonte original, ao ser convertido em um objeto didático.

Delimitamos, portanto, como o objeto principal de nossa investigação, o professor de espanhol como língua estrangeira (E/LE) e sua relação com essa nova fonte de recurso com fins didáticos para suas aulas. Buscamos questionar: (1) se esse novo meio de comunicação (Internet) está entrando na atividade escolar como um recurso didático-pedagógico, (2) como a leitura se insere neste contexto específico do uso da Internet, no planejamento e propostas de trabalho de E/LE e (3) se podemos discutir um novo paradigma de leitura a partir do trabalho com textos dessa fonte, incluindo aqui a forma

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

como se organizam as propostas de atividades de leitura criadas pelos docentes.

Neste trabalho, então, propomos apresentar as primeiras impressões obtidas através de um questionário de sondagem passado a professores de E/LE do Município do Rio de Janeiro a respeito dessas questões. Esse questionário visou à coleta de informações necessárias para delimitar os informantes da segunda etapa de nossa pesquisa, identificar o tipo de material que utilizam em suas aulas e averiguar que interesse lhes desperta a Internet como um recurso didático-pedagógico.

### PROPOSTA METODOLÓGICA

#### *Definição dos sujeitos*

Considerando o problema exposto, tomamos como sujeitos informantes, colegas professores de E/LE do Município do Rio de Janeiro. Tal escolha se justifica por uma maior facilidade de acesso aos mesmos, e pelo fato de a pesquisa poder ter, futuramente, uma aplicabilidade junto ao seu trabalho.

O Município do Rio de Janeiro possui 239 professores distribuídos em 10 (dez) Corregedorias Regionais de Ensino (CREs). Definimos selecionar por meio da aplicação de um questionário objetivo prévio, dentre todas as CREs, aqueles docentes que relatem trabalhar com a Internet em suas aulas. Considerando a possibilidade de não encontrarmos professores com este tipo de trabalho em laboratórios de informática, uma vez que nossa experiência como professora da Rede Municipal de Ensino permite saber da falta de recursos tecnológicos, buscar-se-iam informantes que, de alguma forma, usem a Internet para prepararem suas aulas.

#### *Instrumento de coleta de dados de pesquisa*

Utilizamos como instrumento da 1ª etapa de coleta de dados de pesquisa o questionário. Isso porque desejamos obter informação de um número considerável de pessoas, para, então, selecionarmos aqueles que, de fato, seriam os informantes desta investigação.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Olmo (2002) prescreve os passos que devem ser dados após a confecção do questionário, recomendando, primeiramente, que uma revisão seja feita por outra pessoa, para que quaisquer tipos de erros sejam eliminados. Depois, aconselha aplicar um piloto para testagem do instrumento, para que se faça uma última revisão antes da aplicação do questionário definitivo, uma vez que os respondentes do piloto têm espaço para opinar sobre qualquer aspecto relacionado ao instrumento.

Segundo o autor (*op. cit.*), com bastante ocorrência, o questionário é escolhido por pesquisadores, por ser considerado um instrumento fácil de construir, de responder e de analisar. Porém, argumenta não ser um instrumento tão simples como aparenta inicialmente. A elaboração precipitada e desorganizada de um questionário acaba oferecendo resultados frustrantes, pela obtenção de dados desnecessários ou incompletos, ou por sua não obtenção, além de significar uma perda de tempo e dinheiro. Na coleta piloto, distribuimos um questionário para quatro professores de língua estrangeira (inglês), também pertencentes à Rede Municipal de Ensino. Estes nos ajudaram, com suas contribuições, a ajustar as perguntas necessárias para a pesquisa, bem como a corrigir possíveis problemas de redação.

Com as perguntas já elaboradas e ajustadas, um questionário de sondagem foi aplicado a um total de 218 professores efetivos de espanhol do Município do Rio de Janeiro, haja vista que entre aquele total de 239 professores, muitos apresentavam duas matrículas. Tal instrumento foi fornecido com a finalidade de:

- a) colher informações para preparar os instrumentos de coleta de dados para composição do *corpus* de análise da 2ª etapa da investigação;
- b) identificar e delimitar os informantes da pesquisa;
- c) verificar o tipo de material que os professores utilizam em suas aulas;
- d) averiguar que interesse lhes desperta a Internet como um recurso didático-pedagógico;
- e) caracterizar o tipo de leitura que realizam no suporte digital e se essa se assemelha à do meio impresso;

f) verificar as propostas de atividades de leitura criadas pelos docentes;

g) construir um perfil geral dos professores de E/LE da SME/Rio, como leitores.

Seguindo as finalidades acima descritas, a montagem do questionário foi baseada em blocos temáticos, cada um com seus objetivos e perguntas específicas, como nos mostra o anexo, no final do artigo.

Dos 218 questionários enviados, somente 24 foram devolvidos, por isso não nos cabe aqui fazer generalizações sobre o assunto. Desejamos, a partir dessas respostas, tecer nossas primeiras impressões a respeito do trabalho desenvolvido em E/LE em escolas do Município do Rio de Janeiro.

### PRIMEIRAS IMPRESSÕES

De posse dos questionários, fizemos uma contagem das respostas objetivas, que nos permitiu traçar um perfil, ainda que de forma muito inicial, dos professores informantes de E/LE do Município e suas respectivas atuações. Coletamos, também informações específicas sobre leitura e o uso de Novas Tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à caracterização dos professores, podemos dizer que a maioria possui mais de 6 anos de formado, foram graduados e licenciados em instituições públicas (federal e estadual). A maioria possui especialização na área em que atua, ocorrendo também casos de títulos de Mestrado ou pós-graduação em área afim do magistério. A maioria trabalha somente com LE. Muitos, além do Município, lecionam em Instituições estaduais e privadas de ensino. A maioria trabalha com alunos tanto do Ensino Fundamental como Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Procuram realizar sua formação continuada através de cursos oferecidos pela rede municipal, instituições de nível superior, ou mesmo através do auto-estudo. As dificuldades quanto à realização da formação continuada seriam a falta de tempo e a não dispensa do horário de trabalho.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Quanto aos recursos disponíveis, todos contam com recursos audiovisuais e a grande maioria com bibliotecas e sala de leitura em suas escolas, embora relatem a falta de material específico de E/LE, para uso do professor e dos próprios alunos. A fotocópia gratuita também é oferecida, porém com alguns problemas assinalados pelos professores. A maioria conhece os documentos que norteiam a educação no Município e diz seguir seus princípios.

Quanto à atuação dos informantes, a questão da presença ou ausência da leitura durante o curso de graduação que os formaram foi abordada, porém mereceu pouco enfoque. O trabalho com a leitura em sala de aula é prejudicado, segundo eles, portanto, não necessariamente pela formação, mas principalmente pela grande quantidade de alunos por turma, pela dificuldade de reprodução de material e pela falta de interesse dos alunos pela leitura.

Utilizam para suas aulas de E/LE fragmentos de livros didáticos, textos de diferentes gêneros, textos avulsos retirados de fontes de uso cotidiano dos estrangeiros e textos extraídos da Internet. Para a utilização de textos de fontes de uso cotidiano, buscam por revistas, jornais, livros e embalagens de produtos, bem como a própria Internet. A maioria cria os seus próprios exercícios a partir dos textos conseguidos. Utilizam músicas, jornais e/ou revistas eletrônicas, tiras cômicas, atividades lúdicas e fotos/imagens, quando selecionam material da Internet.

A maioria dos professores admite que sabe navegar na Internet e acessa a rede a partir de seus próprios computadores. Acessam a Internet tanto para fins pessoais quanto profissionais. Apesar disso, poucos são os que propõem atividades *on-line* (escrita de *e-mails*, *sites* com exercícios). As atividades propostas com o material retirado da Internet são variadas: exercícios gramaticais, tarefas de compreensão de texto, ensino de vocabulário e debates orais.

A leitura em meio virtual para esses professores é mais difícil e requer maior atenção do leitor do que a leitura em meio impresso. As atividades em sala de informática são inviáveis para a maioria dos professores, devido ao grande número de alunos e a falta de recursos da escola. A maioria incentiva seus alunos quanto ao uso da Internet, mas reconhece a dificuldade de acesso dos mesmos.

## CONCLUSÃO

Em resumo, a Internet hoje faz parte de nosso mundo, incluindo o espaço escolar. A educação não pode ignorar essa realidade. Este recurso põe à disposição possibilidades para aprendizagens inovadoras, permitindo enfatizar que o espaço da sala de aula, não é a única fonte de informação para o aluno, nem pode suprir todas as suas necessidades. As diversas ferramentas existentes na Internet podem oferecer, portanto, inúmeras formas de apoio à aprendizagem, fato que não deve ser ignorado pelos docentes, embora requeira, de sua parte, também, um posicionamento crítico sobre seu uso mais adequado a cada situação.

Percebemos que a Internet serve como um instrumento para enriquecer as aulas de LE com fontes de material que circula cotidianamente entre os usuários de uma língua. Mas, por ineficiência de propostas didáticas que não exploram uma leitura multisensorial, ou os recursos hipertextuais do texto digital, o suporte pode acabar não promovendo vantagens significativas no processo de ensino-aprendizagem. As atividades acabam seguindo um paradigma antigo de leitura, ignorando os indivíduos que já nascem imersos nesse novo meio de informação, comunicação e entretenimento.

Ressaltamos, entretanto, que, apesar de reconhecer as vantagens da Internet e a necessidade de incrementar um processo leitor sistemático de seus textos na escola, também entendemos que estamos diante de um processo em construção. No Brasil, a Internet e os computadores estão incorporados à vida da sociedade de maneira heterogênea. Seu espaço se amplia, mas não está ainda plenamente socializado. Os desafios constituem, portanto, não só mudar a perspectiva e a prática do professor, mas sim trabalhar com diferentes percepções e níveis de contato, por parte dos alunos, com relação a essa realidade digital.

## ENSINO DE LÍNGUAS

### BIBLIOGRAFIA

CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e Legitimação do Livro Didático*. Ed. Pontes, 1999.

GUIMARÃES, Mônica de Castro. *Transposição didática e a noção de autenticidade: a questão da leitura de hipertextos como material didático de espanhol como língua estrangeira*, Dissertação do Programa de Pós-graduação em Letras – Área de Concentração Linguística. Rio de Janeiro: UERJ? Instituto de Letras, 2006, 158 p. digitalizado.

JUNGER, Cristina de Sousa Vergnano. *Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo*. Tese de doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

OLMO, Francesc Martínez. *El cuestionario – un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes, 2002.

### ANEXO

TEMAS bloco temático	PROBLEMAS	OBJETIVOS	QUESTÕES
Caracterização do Professor	<ul style="list-style-type: none"><li>- O prof. de E/LE se dedica exclusivamente ao ensino de LE ou divide o seu tempo com outras matérias/ atividades?</li><li>- Esse prof. dá continuidade à sua formação ou se limitou à formação inicial?</li><li>- Que recursos o prof. encontra disponíveis em sua escola?</li><li>- O prof. tem conhecimento dos documentos que norteiam o ensino de LE nas escolas do Município?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Traçar o perfil do professor do Município, determinando seu tempo de trabalho e experiência, sua área de atuação e campo de trabalho;</li><li>- Determinar limitações quanto aos recursos oferecidos pelas escolas.</li><li>- Verificar se o prof. conhece os documentos oficiais sobre o ensino de LE no Município e se os segue.</li></ul>	<p>Tempo de formado: Instituição em que se graduou e licenciou; Titulações obtidas; Tipo de trabalho desenvolvido no Município; Outras atuações além do Município; VI. Público para o qual leciona; VII. Dados sobre a formação continuada, bem como dificuldades em realizá-la; IX. Recursos disponíveis em sua escola; X. Conhecimento sobre os PCNs de L.E e a Multieducação, documentos que norteiam o ensino no Município</p>

<p>Atuação do Infor-mante: Informações Específicas sobre Leitura e o uso de Novas Tecnologias</p>	<p>- A leitura faz parte de alguma etapa na formação deste docente?          - O prof. desenvolve um trabalho de leitura em sala de aula?          - Que tipo de material ele utiliza em sala de aula?          - Que conhecimentos/ habilidades esse prof. possui sobre a Internet?          - Esse prof. considera a Internet como um recurso para suas aulas de LE?          - Quais as diferenças, para o prof., entre a leitura impressa e a leitura virtual?</p>	<p>- Identificar/caracterizar a formação com foco na leitura;          - Verificar se e de que forma a leitura é abordada em sala de aula;          - Identificar o material levado pelo prof. de LE para a sala de aula, bem como as atividades que propõem a seus alunos;          - Verificar se para esses profs, a Internet é algo presente, seja em suas atividades pessoais ou profissionais;          - Conceituar, de acordo com as respostas dos profs., leitura impressa e virtual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se durante o curso de formação como professor de L.E a questão do ensino de leitura foi abordada;</li> <li>• O grau de satisfação com o trabalho com a leitura em sala de aula;</li> <li>• O que mais dificulta o trabalho de leitura em sala de aula?</li> <li>• Sobre os meus conhecimentos sobre a Internet;</li> <li>• Acesso a Internet através de...</li> <li>• Caso tenha acesso à Internet, com que propósito você entra na rede?</li> <li>• Tipo de materiais utilizados em sala;</li> <li>• Se utiliza textos de fontes de uso cotidiano dos estrangeiros, eles são retirados de onde?</li> <li>• Ao preparar material para as suas aulas, você usa exercícios de diferentes livros, cria seus próprios exercícios com o material selecionado, retira os exercícios de sites específicos na Internet ou utiliza material criado por outros professores?</li> <li>• Com que frequência seleciona material da Internet e leva para a sala de aula?</li> <li>• Ao considerar a Internet como um recurso em seu planejamento de aula, o que você procura?</li> <li>• Ao selecionar o material da Internet e levar para a sala de aula, que atividades são propostas?</li> <li>• Ler um texto impresso é...</li> <li>• Em sua opinião, a leitura realizada através da tela de um computador;</li> <li>• Ao avaliar a possibilidade de levar seus alunos para uma sala de informática, conclui que:</li> <li>• De que forma incentiva seus alunos quanto ao uso do computador e da Internet?</li> <li>• Com que frequência solicita a(s) atividade(s) marcada(s) acima?</li> </ul>
---	--	--	---

## ENSINO DE LÍNGUAS

### PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL - A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LIVRO DIDÁTICO DO YÁZIGI

*Mirela Magnani Pacheco* (UFS e Yázigí)

[mirela1980@hotmail.com](mailto:mirela1980@hotmail.com)

*Simone Silveira Amorim* (UFS e Yázigí)

#### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o papel do professor tem se firmado não somente como de um receptor e transmissor estático de informações produzidas e difundidas por teóricos de uma disciplina, mas também como construtor de conhecimento, pesquisador e crítico da sua própria prática.

O livro didático torna-se, portanto, objeto constante de análise e crítica por parte desse profissional, além de ser ferramenta importante da prática diária. Caberá ao professor desvendar possíveis ideologias e valores subjacentes ao livro didático, objetivando melhorar sua prática e, conseqüentemente, cumprir sua função de educador junto aos seus alunos.

Segundo Elias (1994) as ações dos indivíduos são interdependentes entre si e cada “elo” da “corrente social” necessita do outro para existir. Portanto, entre professores, teóricos e alunos também existe um “laço” que os une em prol de um objetivo comum: o ensino e a aquisição/aprendizado<sup>17</sup>.

Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade” (Elias, 1994, p. 23).

---

<sup>17</sup> “Na perspectiva de Krashen, a aquisição” é um processo inconsciente, enquanto a “aprendizagem” é um processo consciente. Assim, “adquirir” significa “captar” uma língua, saber usá-la, enquanto “aprender” significa saber as regras de uma língua e poder falar sobre elas” (Oliveira, 2005, p. 129).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Para que seja feita uma boa análise dos livros didáticos a serem adotados, é preciso que o professor conheça a história do ensino de línguas no seu país - nesse caso especificamente da Língua Inglesa - bem como os métodos<sup>18</sup> e abordagens<sup>19</sup> que acompanham a elaboração desses livros.

O objetivo do presente trabalho será, portanto, conhecer o percurso histórico do ensino de Inglês no Brasil, alguns métodos que têm sido utilizados ao longo da história, bem como averiguar o funcionamento da abordagem comunicativa nos livros didáticos produzidos pelo Yázigi.

### ASPECTOS RELACIONADOS AO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

A implantação do ensino de Inglês no Brasil se iniciou com a vinda de D. João VI, a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro em 1808 e o aumento das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa. O referido monarca assinou um decreto em 22 de junho de 1809, criando a primeira Cadeira de Inglês no Brasil, tendo como propósito o “aumento e prosperidade da instrução pública” (Moacyr, 1936, p. 61).

O primeiro professor de Inglês no Brasil de que se tem notícia foi o padre irlandês Jean Joyce, nomeado em 9 de setembro de 1809. De acordo com Oliveira (1999), o ensino da referida língua limitou-se a objetivos mais imediatos, constituindo-se em uma disciplina complementar aos estudos primários. É o que se infere com o prefácio do “(...) *Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para*

---

<sup>18</sup> Para Leffa, o termo método foi usado no passado de maneira abrangente, referindo-se desde a fundamentação teórica até a elaboração de normas para a criação de um curso de línguas estrangeiras. Ele não trata dos pressupostos teóricos, mas das *normas de aplicação* desses pressupostos e determinará como a abordagem será aplicada na prática, quais técnicas serão utilizadas, as regras para seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos e até mesmo normas de avaliação para a elaboração de um curso. Em suma, “O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem” (Leffa, 1988, p. 211).

<sup>19</sup> Utiliza-se aqui o conceito de Leffa de abordagem como sendo um termo mais abrangente que o de método e que “(...) engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (Leffa, 1988, p. 211).

## ENSINO DE LÍNGUAS

*Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras, (...) de autoria de Manuel José de Freitas e publicada em 1820 pela Impressão Régia” (Oliveira, 1999, p. 29).*

Em 2 de dezembro de 1837, o regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos fundou o Colégio Pedro II, que foi a primeira instituição de ensino secundário. O Inglês se tornou então parte do currículo oficial das escolas secundárias em todo o país.

Na reforma realizada pelo Marquês de Olinda através do Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857, o Inglês foi incluído no quinto ano, no qual se estudava composição, conversa e aperfeiçoamento da língua. Com o Decreto nº 2.883, de 1º de fevereiro de 1862, assinado pelo ministro Souza Ramos o curso de Inglês passou a ser ensinado somente a partir do terceiro ano (Oliveira, 1999).

O Decreto nº 4.468, de 1º de fevereiro de 1870, estabeleceu o ensino Inglês do quarto ao sétimo ano. Com o Decreto nº 613 de 1º de maio de 1876, Reforma do Ministro Cunha Figueiredo, o Inglês passa a ser ensinado apenas no quinto ano. A Reforma do conselheiro Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, aumentou a carga horária e a língua passou a ser lecionada no terceiro e quarto anos. Na reforma realizada por Benjamim Constant Botelho de Magalhães em 1890 o Inglês e o Alemão foram excluídos do currículo obrigatório Oliveira (1999).

Algumas outras reformas influenciaram o ensino de Inglês no Brasil. Essa disciplina teve sua popularidade aumentada a partir da década de 1920, com a chegada do cinema falado. No entanto, apesar do prestígio alcançado após a segunda guerra, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira dos currículos do ensino médio.

A importância das línguas estrangeiras foi em parte restabelecida com a resolução 58 de 1º de dezembro de 1976, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna (Porto e Batista, 2005).

Num panorama mais recente, a promulgação da última LDB (Lei 9.394/96), tornou o ensino de línguas estrangeiras obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental e em todo o ensino médio.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Essa lei resgata a importância da língua estrangeira no contexto escolar brasileiro.

Essa breve exposição histórica do ensino de Inglês no Brasil permite observar o caminho percorrido por essa disciplina até a atualidade. A seguir, explicitaremos o esforço dos teóricos, ao longo da história, para pensar em metodologias que proporcionassem um aprendizado<sup>20</sup> eficaz da língua Inglesa, além de facilitar o trabalho do professor.

### DO MÉTODO DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO À ABORDAGEM COMUNICATIVA

Diversos autores têm estudado e dividido os métodos<sup>21</sup> utilizados, ao longo das décadas, para ensinar uma língua estrangeira<sup>22</sup>. Abordaremos aqui, de maneira concisa, alguns desses métodos que antecederam o surgimento da abordagem comunicativa.

O primeiro método, baseado no estudo do grego e do latim na antiguidade, foi o método da gramática e tradução, que tinha por princípio básico o estudo de textos clássicos e regras gramaticais.

Depois de sofrer muitas críticas, esse método dá lugar ao chamado método direto, que pregava a exposição direta do aluno ao idioma estudado, sem intermédio da língua materna. Esse método, surgido em meados do século XIX na Europa, chegou ao Brasil em 1932. Segundo Leffa (1988), o método direto foi criticado pelos Americanos, que adotaram na década de 30 o método de leitura.

---

<sup>20</sup> Será utilizado nesse texto o termo aprendizagem que valerá tanto para aquisição quanto para aprendizagem propriamente dita, já que não existe um termo abrangente para essas duas acepções apesar de alguns teóricos terem sugerido o termo “desenvolvimento”.

<sup>21</sup> Utilizaremos aqui o termo método apenas como distinção entre os diversos métodos/abordagens que antecederam o que alguns teóricos convencionaram chamar de “abordagem” comunicativa, objeto desse estudo.

<sup>22</sup> Leffa (1988) faz uma distinção entre os termos segunda língua e língua estrangeira. No estudo da segunda língua, o aluno tem contato com a língua estudada dentro da comunidade em que vive, fora da sala de aula; já no de língua estrangeira, a comunidade não usa a língua estudada em sala de aula.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Esse método também recebeu diversas críticas até ser substituído pelo método audiolingual, que foi implantado para ensinar línguas estrangeiras às tropas de países aliados durante a Segunda Guerra Mundial. Os alunos eram expostos a diálogos gravados e repetiam as sentenças até que as estruturas lingüísticas fossem memorizadas. Esse método era baseado no behaviorismo de Skinner, que defendia o aprendizado através do reforço de um comportamento desejável.

Na década de 60, novas teorias psicológicas como o humanismo e o cognitivismo fizeram com que esse método também entrasse em declínio. Finalmente, na década de 70, os lingüistas europeus, aliados à escola americana de Chomsky, criaram a abordagem comunicativa.

Wilkins (1976) e Van Ek (1976) estudaram as noções e funções que normalmente se expressavam dentro de uma língua. Wilkins dividiu as noções em: categorias semântico-gramaticais (tempo, espaço, quantidade, caso, etc.) e categorias de funções comunicativas. Van Ek dividiu as funções em seis categorias (1) expressando e descobrindo informações factuais (identificando, perguntando, etc.), (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (concordando, negando, etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (expressando ou perguntando sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) persuasão (pedir a alguém para fazer algo, etc.), (6) socialização (cumprimentar, despedir-se, etc.) (Leffa, 1988, p. 14)

O material didático para a abordagem comunicativa deve ser elaborado dentro dessas taxonomias. Essas funções comunicativas devem se repetir ao longo do material, aparecendo em diferentes níveis de formalidade e situações de uso. É a chamada abordagem espiral. O contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante é que vão determinar a escolha do expoente lingüístico.

O expoente lingüístico nada mais é que o item lingüístico que será escolhido pelo falante para expressar uma função comunicativa. A escolha adequada desse item é determinada pela competência comunicativa do falante.

Segundo Brun (1998), o aspecto afetivo também é de grande valia para a aprendizagem da língua estrangeira e na abordagem comunicativa não é diferente. Quando a interação entre professor e a-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

luno é saudável, a aprendizagem acontece de maneira mais fácil. A autora coloca que quando não há este espaço afetivo, podem ocorrer dificuldades de aprendizagem.

O trabalho sobre as estratégias de aprendizagem é um excelente meio de criar um espaço no qual os aprendizes possam expressar de maneira sistemática suas idéias e suas práticas de aprendizagem. Este espaço privilegiado e uma atmosfera serena e favorável ao ensino parecem essenciais no desarmamento de muitos problemas de ordem afetiva, que podem entrar a aprendizagem da língua (Brun, 1998, p.111)

Segundo Ribeiro (2006) o modelo da década de 80, proposto por Hymes, divide as aulas da abordagem comunicativa em três momentos chamados de apresentação - quando o aluno é apresentado aos novos itens lingüísticos; prática - momento em que esses itens são praticados de maneira controlada e produção - quando o aluno é encorajado a produzir livremente, utilizando os itens praticados na fase anterior. Todos esses procedimentos devem ser combinados para que a comunicação e a interação facilitem o processo de aquisição da nova língua.

### *A competência comunicativa*

O desenvolvimento da competência comunicativa é importante para que o aprendiz possa se comunicar fazendo uso da língua alvo. A partir daí, o aluno estará apto a fazer as escolhas certas na hora de comunicar suas idéias e sentimentos adequando-se à situação em que está inserido, ao grau de formalidade apropriado à situação, além da escolha de respostas adequadas para determinadas perguntas, do uso de estratégias (mímicas, gestos, etc.) e da produção de enunciados gramaticalmente aceitáveis.

Segundo Savignon (1983), o desenvolvimento das quatro competências comunicativas (gramatical, discursiva, estratégica e sociolingüística) de Canale e Swain (1980), faz-se necessário à comunicação efetiva do falante. Somente o falante que saiba utilizar essas quatro competências será considerado proficiente no uso da língua estrangeira.

Os quatro componentes da competência comunicativa (...) são a competência gramatical, a competência sociolingüística, a competência discursiva e a competência estratégica. (...) Juntos, esses quatro compo-

## ENSINO DE LÍNGUAS

nentes sugerem um modelo de competência comunicativa como base para a organização curricular e a prática de sala de aula. (Savignon, 1983, p. 35 - tradução nossa)

Apesar de não haver uma rigidez quanto à ordem de uso das quatro habilidades na abordagem comunicativa, é importante salientar que elas são trabalhadas dentro dessa abordagem de forma equilibrada e são fundamentais para a formação de falantes proficientes (Leffa, 1988).<sup>23</sup>

### ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO: A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO CEP 1

Analisaremos aqui algumas tarefas do livro adotado pela escola de Inglês Yázigi para o ensino de Inglês através da abordagem comunicativa. O livro escolhido para a análise é o primeiro do estágio iniciante do *Communicative English Program* (CEP). Serão comentadas tarefas de *apresentação de língua*, *tarefas comunicativas*, *tarefas de leitura* e por fim *tarefas escritas*. Essas tarefas serão analisadas quanto à aplicação da abordagem discutida anteriormente.

O objetivo desse estudo é mostrar como se materializam as teorias metodológicas dentro do material didático adotado por esta rede de escolas. A seguir, analisaremos como as três fases (apresentação, prática e produção) da aula se manifestam nas tarefas do livro em questão.

#### *Tarefas de apresentação de língua*

A primeira tarefa a ser analisada é o *Opening* (p. 41- Fig. 1 e 2) da unidade 4 do livro, que tem como objetivo - segundo descrito no manual do professor - dar aos alunos a oportunidade de brincar com a língua através do reconhecimento de rimas numa música, além de introduzir o tópico da unidade.

---

<sup>23</sup> The four components of communicative competence (...) are grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence. (...) Together, these four components suggest a model of communicative competence as a basis for curriculum design and classroom practice (Savignon, 1983, p.35).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Na tarefa 1, os alunos terão que formar pares de palavras que rimem, partindo de um exemplo já feito no livro.

Fig.1 (Opening – Tarefa 1)

smile	clear	style	guess
play	high	there	sky
confess	hair	are	say
star		ear	

Na tarefa 2, os alunos deverão escutar a música e completá-la com as palavras que faltam, que são as mesmas da tarefa anterior. Nesse momento, os alunos poderão verificar como as rimas se organizam ao longo da canção, recurso esse que facilita a memorização de estruturas lingüísticas e vocabulário novo (Porto, 2007).

Fig.2 (Opening – Tarefa 2)

<i>What's Your Sign?</i>	<i>Des're</i>
What's your sign?	So they _____.
Do you know?	I'm a butterfly,
Let me guess:	I like to _____.
You're Scorpio.	I'm always aiming into the _____,
What's your rising?	I point my arrows extremely _____.
Where's your moon?	
Scorpios are pretty cool.	
See, I'm a Sag,	

Podemos observar que o próprio material didático favorece a utilização de uma atividade lúdica e prazerosa para os alunos. Recurso esse que, segundo Brun (1998), pode ser usado como técnica para remediar as dificuldades de aprendizagem em língua estrangeira.

No ensino de línguas, duas técnicas com grande potencial para trabalhar o aspecto relacional da aprendizagem são valorizadas pela sua eficácia e por sua facilidade de utilização: o treinamento em estratégias de aprendizagem e a incorporação de atividades lúdicas. (Brun, 1998, p. 110)

Além do aspecto lúdico, os alunos exercitarão a habilidade auditiva cuja importância é ressaltada por Porto (2007). Quanto ao modelo de condução dessas atividades, "(...) Field (2002) apresenta o formato-padrão de aulas para ensino da habilidade auditiva em três estágios: pré-audição (*pre-listening*), audição (*listening*) e pós-audição (*post-listening*)" (Porto, 2007, p. 3).

## ENSINO DE LÍNGUAS

O livro analisado segue esse padrão à medida que propõe no manual dirigido ao professor (p. 61), que sejam discutidos com os alunos aspectos anteriores (discussão do tema da música, por exemplo) ou posteriores à execução da atividade propriamente dita.

A outra atividade que trabalha a habilidade auditiva é o *Conversation Scenes* (p. 44 – Fig. 3). Na tarefa 1, o aluno escutará um programa de rádio e terá de marcar as alternativas corretas de acordo com o que escutar.

Figura 3 (*Conversation Scenes* – Tarefas 1 e 2)

### Task 1

Listen to the conversation and check the correct choices

1. This is a

- Face to face conversation
- Conversation between friends on the phone
- Radio program
- (...)

### Task 2

Work with a partner

1 What's Brad like? What's his ideal mate like? Refer to the horoscope chart and write down

Three characteristics for each

(...)

2 What sign could Brad's ideal mate be?

Segundo Leffa (1988, p. 15),

(...) o material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso de língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.).

Por essa razão, no momento da audição, o aluno deverá focar sua atenção aos aspectos que possam facilitar a compreensão da conversa: os ruídos do ambiente, as vozes dos falantes, as palavras-chave etc.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Na tarefa 2 (p. 44 – fig. 3), os alunos precisarão extrair da conversa informações mais específicas. A tarefa 3 (p. 45) pede que os alunos escutem novamente a conversa, dessa vez prestando atenção aos itens lingüísticos que foram mencionados e que serão utilizados por eles na atividade de prática que virá a seguir.

### TAREFAS COMUNICATIVAS (PRÁTICA E PRODUÇÃO LINGÜÍSTICA)

Apesar da abordagem comunicativa ser centrada no aluno, Leffa (1988), o papel do professor é fundamental para facilitar o processo de aprendizagem. Portanto, é necessário que o professor “(...) tenha uma preocupação ao mesmo tempo com o conteúdo de sua matéria e com as estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias para o tratamento adequado desse conteúdo” (Oliveira, 2005, p. 119).

Na atividade em questão, *Focus on Language 1* (p. 46 – fig. 4), o papel de mediador e, conseqüentemente, de facilitador, é evidenciado quando o professor, antes de fazer a atividade proposta, pratica com os alunos exemplos fictícios para que eles usem os itens lingüísticos e sintam-se mais seguros para realizar a tarefa.

Na tarefa 1, os alunos caminham pela sala entrevistando o maior número possível de colegas em um tempo previamente estipulado pelo professor. Posteriormente, os alunos reportam informações sobre alguns dos entrevistados e é nesse momento que ocorre o *input* da teoria de Krashen, representado pela fórmula:  $i+1$ , onde o “*i*” é a competência atual que o indivíduo tem da língua e o “*1*” um item lingüístico além dessa competência (Oliveira, 2005).

Figura 4 – (Focus on language 1 - Tarefa 1)

Name	Birthday	Star sign

Numa fase posterior, os alunos produzirão enunciados de maneira mais livre. É o que propõe a tarefa chamada *Focus on communication* (p. 50). Esse momento é chamado de produção de língua e também encoraja os alunos a interagirem, prestando atenção a outros fatores que envolvem a comunicação, tais como aspectos culturais ou o contexto comunicativo em que os falantes estão inseridos. Detalhes

## ENSINO DE LÍNGUAS

esses que fazem a diferença na hora de se comunicar numa língua estrangeira.

### *Tarefas de leitura*

Segundo Porto (2007), Holden e Rogers (2001) dividiram a leitura nas aulas de língua estrangeira em “rápida” (*skimming* ou procura de informações gerais do texto), “intensiva” (*Scanning* ou procura de informações específica do texto) e “extensiva” (Leitura por prazer). A tarefa de leitura analisada aqui está no *Resource Book* (p. 25 e 26 –fig. 5) que trabalha com a leitura intensiva. O aluno terá que ler um texto retirado de uma página da Internet e preencher as lacunas com informações pessoais e a respeito do seu “par ideal”.

Figura 5 (Writing – Tarefa 1)



The image shows a screenshot of a web browser window displaying a registration form for 'Cyber Love Matchmakers Club'. The browser's address bar shows the URL 'www.matchmakersclub.com'. The page content includes a welcome message and a registration form with the following fields and options:

- Who are you?**
  - Man
  - Woman
- Send a picture**
  - Yes
  - No
- Who would you like to meet?**
  - Man
  - Woman
- Username or real name**: A text input field.

Para isso, o aprendiz precisará fazer uso de estratégias de leitura, observando palavras-chave, identificando palavras cognatas e até mesmo fazendo uso do dicionário. Tudo isso para que ele tente se comunicar através de um gênero emergente, familiarizando-se com o formato desse “novo” gênero e com os textos multimodais que o constituem (sinais, figuras, layouts, etc.). Nesse sentido, o estudo do gênero possibilita a compreensão do que acontece com a linguagem quando é utilizada em uma interação social determinada.

A tarefa analisada permite que o aluno possa dominar as características do gênero textual que está sendo apresentado e produzir seus próprios textos. É o que defendem Schneuwly e Dolz (1997) no que diz respeito ao ensino de gêneros textuais na escola.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como alvo. (Schneuwly e Dolz, 1997, p. 79)

### *Tarefas escritas*

Após o preenchimento das informações na tabela da atividade da p. 26, os alunos deverão partir para a seção *Checking out* (p. 27 – fig. 6). Na tarefa 1, os alunos deverão escrever as perguntas usadas para descobrir informações a respeito de uma terceira pessoa (aniversário, signo, etc.).

Figura 6 (*Checking out* – Tarefas 1 e 2)

How much did you learn in this unit?  
Take the quiz and find out.

Checking Out

**Task 1**  
What do you say to find out someone's  
1 birthday?

**Task 2**  
Now imagine how you would give information on these items.  
Your  
1 birthday

Na tarefa 2, os alunos darão informações específicas a respeito de si mesmos (aniversário, signo, etc). Dessa forma, os itens linguísticos da unidade serão revisados e colocados em contexto através das funções comunicativas propostas. Finalmente, na tarefa 3 (p. 27 – fig 7), os alunos deverão preencher uma tabela com vocabulário relacionado ao tópico da unidade.

Figura 7 (*Checking out* – Tarefa 3)

**Task 3**  
Write down personal characteristics and free time activities. (at least 8 of each)

Personal Characteristics	Free Time Activities

Após fazer essas tarefas, o professor pode solicitar que os alunos produzam um pequeno texto usando as informações colocadas na seção *Checking out*. Para Porto (2007), “(...) Assim como a habilidade oral, a escrita requer a produção de enunciados dotados de

## ENSINO DE LÍNGUAS

sentido e adequados ao contexto em que estão sendo produzidos”. Por essa razão, as tarefas escritas deverão ser passadas de maneira contextualizada, pedindo que os alunos utilizem as características dos gêneros textuais apresentados na fase de leitura. É importante ainda que o professor forneça um modelo aos alunos, com as características que se espera que sejam produzidas por eles em seus textos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a elaboração desse trabalho, desenvolvemos uma visão mais apurada da aplicabilidade da abordagem comunicativa dentro do livro didático adotado pela rede de ensino de idiomas Yázigi. A partir da análise do livro 1 do CEP (*Communicative English Program*), esperamos abrir caminho para outras pesquisas, conduzidas por professores que tenham interesse em analisar os outros volumes dos livros do CEP (estágios 2 ao 4), bem como outros livros que estejam sendo adotados pela rede nos estágios intermediário, avançado, ou em programas voltados para crianças e adolescentes como o Kids, o Magic Links ou o Yteen.

Esperamos também que essa pesquisa não se restrinja apenas ao Yázigi, mas que se estenda às outras escolas que tenham interesse em analisar o material didático que vem sendo adotado em suas aulas, quanto ao uso efetivo da abordagem comunicativa no ensino de língua Inglesa.

Através de análises como essa, torna-se possível julgar se um livro didático está ou não de acordo com os padrões metodológicos exigidos para a aplicação da abordagem comunicativa e, portanto, se está ou não atendendo às necessidades de professores e alunos.

Além disso, as escolas poderão, através da vivência didático-pedagógica dos professores com o material adotado, verificar se os livros necessitam de material extra para as aulas, de reformulação dos conteúdos ministrados em cada estágio e até mesmo de reedição para publicação de material satisfatório e atualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Simone Silveira. *A trajetória de Alfredo Montes (1848-1906): representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe*. São Cristóvão: UFS. Dissertação de Mestrado, 2006.

BATISTA, Maria Luíza W. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **In:** SANTANA, Givaldo et al. *Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão*. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005, p. 15-33.

BRUN, Milenna. *Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção*. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, p. 105-117, jul/dez. 2003. Disponível em:  
[http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/29/dificuldades\\_na\\_aprendizagem\\_de\\_linguas.pdf](http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/29/dificuldades_na_aprendizagem_de_linguas.pdf)

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GALLY, Christianne de Menezes. *Brício Cardoso no cenário das Humanidades do Atheneu Sergipense (1870-1874)*. São Cristóvão: UFS. Dissertação de Mestrado, 2004.

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

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império: Subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823 – 1853*. Vol. 1. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1936.

LIMA, Enny Marins de. Teoria transformacional e ensino de línguas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981. 160 p. (Coleção Lingüística e Filologia).

OLIVEIRA de, Luiz Eduardo Meneses. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Campinas: Unicamp/Instituto de Estudos da Linguagem. Dissertação de Mestrado, 1999.

## ENSINO DE LÍNGUAS

OLIVEIRA, Renilson. Percursos teóricos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In PORTO, Maria Augusta. Dissertação de Mestrado. Aracaju: UFS, 2007.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIBEIRO, Maria Alice Capocchi. Século XX: o século da controvérsia na Lingüística Aplicada e no ensino de Gramática. In: Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, 2006, Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html>> Acesso em 10 jul. 2007, 14:53.

SANTANA, Givaldo et al. *Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão*. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005, p. 107-135.

SAVIGNON, Sandra *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* – Massachusetts: Addison -Wesley Publishers Ltda, 1983.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Rojo, Roxane e Cordeiro, Glais Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

TICKS, Luciane Kirchhof. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, vol. 8. nº 1. jan/jun. 2005, p. 15-49.

**PESQUISA  
SOBRE O PERFIL DO ALUNO DO LICOM/ESPANHOL:  
UMA FERRAMENTA  
PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO**

*Ana Cristina dos Santos (UERJ)*

[anacriss@terra.com.br](mailto:anacriss@terra.com.br)

*Fabiana da Conceição dos Santos (UERJ)*

[bibidsantos@yahoo.com.br](mailto:bibidsantos@yahoo.com.br)

*Simone de Almeida Luz (UERJ)*

[simonealuz@yahoo.com.br](mailto:simonealuz@yahoo.com.br)

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A crescente procura pelo ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) deve-se a mudanças históricas e contextualizadas – em especial as estabelecidas pela vigência e crescimento do Mercosul – e requerem novas posturas por parte da Universidade. Uma das possibilidades de agilizar a busca de soluções e respostas é a montagem de projetos de Extensão Universitária com atuação junto à comunidade interna e externa à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de modo que se possa oferecer ao aluno de graduação a oportunidade de conhecer e participar dessas experiências, ainda durante a sua formação e, ao mesmo tempo, oferecer conhecimento acadêmico, em forma de serviços, à comunidade que a ele não tem acesso. Desse modo, os projetos de Extensão Universitária unem a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade, permitindo viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

Em uma investigação sobre os Cursos de Extensão da UERJ, Castro (2004) nos informa que os mesmos iniciam oficialmente em 1981 (resolução 503/81 do Conselho Universitário UERJ). Desde então, a Universidade colabora com projetos de extensão que tanto melhoram as condições de vida da população quanto incentivam a pesquisa entre o corpo docente e discente. Fato que se confirma ao clicarmos sobre o item *Programas e projetos de extensão*<sup>24</sup>, na página

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.uerj.br>, acessado em 25/08/07.

## ENSINO DE LÍNGUAS

da Internet da Universidade: “A condição de instituição estadual confere à UERJ um forte compromisso com o desenvolvimento regional, que se materializa em uma intensa atividade de extensão”.

Um dos Projetos de Extensão Universitária que, insere-se na diretriz da extensão universitária na UERJ, pois vincula ensino e pesquisa, e estreita o vínculo entre a universidade e a comunidade através da troca de saber e experiências é o projeto *Línguas para a Comunidade (LICOM)* do Instituto de Letras da UERJ, mais especificamente o subprojeto objeto de nossa análise: o LICOM/ Espanhol.

### LÍNGUAS PARA A COMUNIDADE (LICOM) /ESPANHOL

A importância do subprojeto LICOM/ Espanhol para a comunidade reside no fato de que procura atender às funções básicas da Universidade, proporcionando extensão ao atingir a comunidade externa atendida pelos cursos propostos no que tange à necessidade de aprender Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), visando o mercado de trabalho, o meio estudantil ou ambos. Além dessa função, auxilia de modo significativo na formação do futuro docente que, enquanto aluno, cumprirá tarefas em sala de aula, auxiliado e supervisionado pelo coordenador do curso e participará de reuniões periódicas nas quais a metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem será permanentemente estudada, discutida e contrastada com outros tipos de método. Cumpre, ainda, a função de produzir pesquisa já que todo o processo desenvolvido forma parte de um corpus de investigação que, avaliado, será um meio para posterior ajuste e modificação dos cursos.

O LICOM/ Espanhol está dividido em dois módulos com 120 horas/ aulas cada. O módulo I está dividido em níveis I e II e o Módulo II, divide-se em níveis III e IV. Cada Módulo é coordenado por uma professora do Setor de espanhol do Instituto de Letras. Eventualmente é oferecido também o curso de conversação. Todo o curso possui quatro bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Cada bolsista é responsável por duas turmas. Há a possibilidade, também, de haver alunos voluntários trabalhando no curso.

Os alunos são selecionados, através de seu perfil e o seu conhecimento lingüístico. Por isso, somente podem participar do Proje-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

to alunos da graduação que estejam no quarto período do curso Português/Espanhol.

Os alunos do LICOM são selecionados através de um sorteio público (depois de prévia inscrição) e pagam uma taxa semestral como ajuda na despesa do próprio curso. Geralmente, há mais alunos inscritos que número de vagas. Como não há a possibilidade de abrir mais turmas, por problemas estruturais e de espaço, muitos dos inscritos ficam fora do Projeto.

Os bolsistas de ID selecionados podem permanecer por até dois anos no Projeto. Durante este tempo, têm a oportunidade de executar tarefas como planejamento, desenvolvimento de materiais didáticos e avaliação, sempre sob a orientação do coordenador do curso.

Entretanto, suas funções não se restringem à sala de aula, pois um dos objetivos da Extensão Universitária é a pesquisa. No subprojeto LICOM/ Espanhol, esta produção de pesquisa ocorre em cada etapa da prática docente, já que todo o processo forma parte de um corpus de investigação que serve como instrumento para ajustes e modificações dos cursos, sempre visando o constante aperfeiçoamento do projeto.

### O PLANEJAMENTO DO CURSO

O trabalho ora apresentado é o resultado de uma pesquisa quantitativa aplicada no final do semestre 2006/02 ao público atendido pelo curso: os alunos de Espanhol do LICOM, módulo I – nível I. Esta pesquisa centra-se especificamente na etapa do planejamento do curso. Duas bolsistas de ID do Módulo I, auxiliadas pela coordenadora do curso, elaboraram um questionário com o objetivo de traçar o perfil do aluno que ingressa no LICOM/Espanhol e suas expectativas quanto ao curso. O questionário foi confeccionado com o objetivo de propiciar uma reflexão sobre a confecção de um planejamento com objetivos e conteúdos previamente estabelecidos, para que não houvesse uma disfunção entre a realidade e as expectativas dos alunos e os objetivos que estabelecem o corpo docente.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Esta etapa torna-se importante porque toda a ênfase da aprendizagem está na etapa que antecede à entrada do professor em sala de aula: o planejamento. Nela encontram-se as orientações para o docente com relação à metodologia, aos conteúdos e aos procedimentos que utilizará em sala de aula.

Porém, antes de determinar o enfoque que utilizará em sala de aula, o professor deve especificar a sua clientela escolar e os seus objetivos; ou seja, quem são os seus alunos e para quê querem aprender a língua espanhola. Deve determinar se o grupo que está envolvido nesse processo de ensino e aprendizagem necessita uma aprendizagem centrada nas quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir) ou se o objetivo do grupo é específico, centrado apenas em uma dessas habilidades. Essa tarefa é importante porque permitirá ao professor definir as habilidades que terão mais atenção no curso e não fará que o objetivo do ensino do idioma se distancie do objetivo do aluno em aprendê-lo. As respostas encontradas permitirão ao docente indicar o enfoque metodológico que orientará o seu processo de ensino.

Uma vez definidos a clientela, as necessidades e o enfoque metodológico, cabe ao professor pensar nas formas de aplicar estes elementos em sala de aula. Nesta fase, o professor define os materiais que utilizará para implementar a proposta pedagógica. Geralmente é neste ponto em que ocorre o divórcio tão comum na prática docente: muitas vezes o professor desconhece o perfil de seu aluno e pode apresentar objetivos e conteúdos que não se relacionam com a realidade e as expectativas dos alunos. O planejamento ideal de um curso é aquele que supera o divórcio entre as necessidades dos alunos e o que ele aprenderá. A pesquisa realizada busca superar este divórcio e objetiva proporcionar ao professor um ajuste entre a realidade e as expectativas dos alunos e os objetivos conteúdos que estabelecem o corpo docente.

### A PESQUISA

Para o levantamento dos dados foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário com questões objetivas, composto por duas partes: parte I – O perfil do aluno (anexo I) e parte II – O curso de Espanhol do LICOM (anexo II). Foi entrevistado um total de 66 alunos.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O Módulo I engloba sete turmas, sendo quatro do nível I (turmas 1, 2, 3 e 4) e três do nível II (turmas 5, 6 e 7). Os alunos que responderam a essa pesquisa foram os do nível I. Foi entregue a cada aluno um questionário para que respondessem à pesquisa em sala de aula, ou seja, no mesmo dia em que lhes foram entregues e na presença do professor (aluno-bolsista).

Nas turmas 1 e 2, os questionários foram aplicados na data da última prova semestral, o que garantiu que todos os alunos respondessem o questionário. Já nas turmas 3 e 4, foram distribuídos na data da entrega dos resultados finais. Responderam ao questionário 100% dos alunos das turmas 1 e 2 e 90% das turmas 3 e 4.

A primeira parte do questionário engloba questões referentes ao perfil do aluno. Não era obrigatório o preenchimento do campo relativo ao nome. Há questões sobre idade, profissão, escolaridade, região de moradia, renda mensal, além de perguntas a respeito de fatores que levaram o aluno a ingressar no LICOM e seu interesse por línguas estrangeiras.

A segunda parte do questionário se compõe de cinco quadros com conceitos que avaliam a infra-estrutura do curso, as instalações, a metodologia de ensino, as aulas ministradas e o professor (aluno – bolsista). Esta parte objetiva conhecer a opinião do aluno sobre o curso e no que concerne ao ensino, aprimorar sua qualidade.

No primeiro e segundo quadros, o aluno deveria assinalar o conceito que considerasse mais adequado dentre *ótimo*, *bom*, *regular*, *ruim*, *péssimo* e *prefiro não opinar*, referente ao tópico questionado. Os tópicos do primeiro quadro são: *metodologia do curso*; *material didático*; *apostila/material suplementar*; *avaliações de aprendizagem*; *leitura extra-classe*; *dias de aula*; *horário*; *duração do curso*; *coordenação do curso*; *atendimento na secretaria*; *instalações da UERJ*. No segundo quadro, os tópicos avaliados referem-se ao professor (aluno-bolsista). Esses são: *paciência*; *criatividade*; *responsabilidade*; *simpatia*; *bom humor*; *assiduidade*; *pontualidade*; *domínio do conteúdo*; *fluência no idioma*; *dinamicidade*; *apresentação pessoal*; *disponibilidade/prontidão ao auxílio aos alunos*.

No terceiro, quarto e quinto quadros, o aluno deveria escolher a resposta dentre as opções: *sempre*; *às vezes*; e *nunca*. O terceiro

## ENSINO DE LÍNGUAS

quadro também avalia o professor (aluno-bolsista). Os tópicos avaliados são: *propõe atividades para casa; propõe atividades extras na sala de aula; avalia sempre sua turma; escuta suas idéias; incentiva atividades extra-classes; incentiva a conversação na Língua Espanhola; relaciona o conteúdo da língua com o que você já conhece; propõe atividades que ampliem o conhecimento da cultura hispânica; incentiva a aprendizagem autônoma; se atem somente as atividades propostas pelo livro didático.*

O quarto quadro trata dos materiais utilizados em sala de aula. Estes estão distribuídos nos seguintes tópicos: *textos de jornais, revistas etc.; jogos; músicas; vídeos/filmes; tiras cômicas/charges; CDs.*

O quinto e último, aborda questões sobre atividades realizadas em sala de aula: *redações ou trabalhos escritos; conversação/discussão em grupo; conversação/discussão em dupla; compreensão auditiva; interpretação de textos; leitura para correção de pronúncia e entoação; exercícios para aplicação e fixação dos conteúdos gramaticais.*

No fim do questionário, há um espaço destinado a sugestões e críticas, que os alunos poderiam preencher com questões que não foram levantadas ao longo do questionário e que considerassem relevantes para melhorar o trabalho realizado pelos professores (alunos – bolsistas) e pela parte administrativa no LICOM.

Como a pesquisa tem por objetivo conhecer o perfil do aluno do LICOM/Espanhol, para poder aprimorar o planejamento do curso, a análise proposta neste trabalho abrange somente a primeira parte do questionário e, portanto o nível I que é o momento de entrada dos alunos no subprojeto LICOM/ Espanhol.

### A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta etapa da pesquisa visa analisar os resultados obtidos com o questionário respondido pelos alunos do nível I, Módulo I do LICOM/ Espanhol, apresentando os dados estatísticos e, também, a análise de cada pergunta efetuada.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Na primeira pergunta, o informante deveria identificar-se. Porém, para que não ficasse inibido ao responder as perguntas, ele poderia deixar o item em branco. Assim, dos 66 entrevistados, 48,49% dos informantes não se identificaram na pesquisa.

A pergunta número 2 refere-se ao sexo do informante. Dos entrevistados, 42,42% são do sexo feminino; 27,27% são do sexo masculino e 30,31% não responderam a questão. Entretanto, pelos dados, pode-se verificar que a maior parte dos alunos é formada por mulheres.

A questão de número três busca saber qual a faixa etária dos informantes. Ela é composta por seis opções, distribuídas da letra A até E. A partir da observação das respostas, verifica-se que 39,39 % dos informantes têm entre 19 a 25 anos; 21,21% estão entre 26 e 40 anos; 7,57 % encontram-se na faixa etária de até 18 anos e, 1,5 % estão acima de 60 anos.

A questão quatro refere-se à profissão dos informantes. Há cinco opções distribuídas da letra A até a letra E. Observou-se que 56,66% são estudantes; 27,27 % pertencem a outras profissões que não constam entre as opções apresentadas; 9,09% são servidores da UERJ; 7,57 % são aposentados e, 4,55% são donas de casa.

O item cinco refere-se à escolaridade dos informantes. Constatou-se que 51,52 % possuem o nível superior incompleto; 24,24 % concluíram o ensino superior; 15,15 % têm pós-graduação e, 9,09 % dos informantes têm o Ensino Médio completo.

A região onde vivem os informantes é abordada na questão seis. Verificou-se que 53,03 % vivem na Zona Norte; 18,18 % dos informantes vivem na Zona Oeste; 15,15 % na Zona Sul; 7,57 % na Leopoldina; 6,06 % na baixada Fluminense e, 1,5% em Niterói.

A questão sete refere-se à renda mensal bruta familiar do informante. Observou-se que 31,82 % possuem renda entre cinco a dez salários mínimos; 25,76 % de três até cinco salários mínimos; 21,21 % de dez até vinte salários mínimos; 7,57 % dos informantes vivem com até três salários mínimos; 6,06 % de vinte até trinta salários mínimos e, 1,5 % com mais de 30 salários mínimos.

## ENSINO DE LÍNGUAS

A questão oito busca saber se o informante faz parte da comunidade interna ou externa da UERJ. A partir dessa questão, viu-se que 53,03% fazem parte da comunidade externa e 39,39 % da comunidade interna e, 7,58 % não responderam à questão.

O nono item visa verificar se o fator qualidade do ensino foi importante ao optar pelo curso de Espanhol do LICOM. Nesta questão, observou-se que 89,39 % consideraram o fator qualidade do ensino como importante, enquanto que 9,09 % consideraram esse fator como sem importância.

Na questão dez, 3,03% opinaram que a localização do curso do LICOM de língua espanhola é um fator negativo e, 98,48 % responderam que é um fator positivo.

A questão onze verifica os horários das aulas. Constatou-se que para a maioria, 80,30 %, é um fator positivo, enquanto que para 19,70 % o horário é um fator negativo.

A décima segunda pergunta refere-se à forma como o aluno teve conhecimento sobre o curso de Espanhol do LICOM. A maioria, 46,96% soube do curso através da própria UERJ; 22,72% através dos alunos do LICOM; 15,15% de outras formas como amigos ou alunos da UERJ e, 13,63% por meio de propagandas.

A questão treze questiona o que o motivou a estudar Espanhol no LICOM. Era possível assinalar mais de uma opção. 38,84% assinalaram que a principal motivação foi o valor das mensalidades; 35,25% a qualidade do curso; 14,38% os horários oferecidos; 8,63% o tempo de duração do curso e, 2,87% assinalaram o item outras razões.

A pergunta quatorze é sobre as razões que o levaram à escolha da Língua Espanhola. Também era possível marcar mais de uma opção. Dos entrevistados, 35,39% responderam que foi por interesse pessoal; 26,54% por necessidade profissional; 18,58% devido à perspectiva de emprego no futuro; 15,04% por motivo de viagem e, 5% por outras razões não especificadas.

Na pergunta quinze, o entrevistado deveria responder se tinha ou não contato com a Língua Espanhola. Houve um empate: 48,48% assinalaram que tem contato com o idioma, assim como esse mesmo

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

valor percentual assinalou que não mantém contato com a língua. 3,03% dos entrevistados não marcaram nenhuma das duas opções.

Na questão dezesseis, só responderiam aqueles que tivessem assinalado a opção sim na anterior. Esta trata sobre a forma de contato do aluno com a Língua Espanhola. Era possível assinalar mais de uma opção. A maior parte dos entrevistados, 28,75%, marcou a opção através da Internet; 26,25% através de livros, jornais e revistas; 21,25% através da TV à cabo; 10% com os amigos; 5% por relações familiares; 5% por outras razões não especificadas e, 3,75% através do trabalho.

A número dezessete questiona se o aluno já havia estudado alguma língua estrangeira, por pelo menos um semestre. A maior parte dos informantes respondeu que sim, 72,72%, enquanto que 27,27% responderam que não. Dentre os que responderam afirmativamente, 68,75% já haviam estudado Inglês, 10,41% Francês, 8,33% Espanhol, 6,25% Alemão, 4,16% Italiano e 2,08% Japonês.

A décima oitava questão trata dos objetivos do aluno com a aprendizagem da Língua Espanhola. Alguns alunos assinalaram mais de uma opção. 13,79% responderam que tem como objetivo falar o idioma; 12,64% ler; 8,04% escrever; 5,74% escutar e, a maioria, 59,77%, assinalou a última opção que se referia a todas as alternativas anteriores.

A pergunta dezenove tratava sobre a motivação inicial do aluno para aprender Espanhol. 56,06% classificaram como ótima; 31,81% como boa; 10,60% como regular e, 1,5% como péssima.

A última pergunta era sobre como passou a ser a motivação ao longo do semestre: 62,12% consideraram que a motivação aumentou; 24,24% assinalaram que não houve alteração e, 13,63% que diminuiu.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa amostragem, observa-se que o perfil do aluno do LICOM /Espanhol é formado por pessoas que, em sua grande maioria, vivem na zona norte da cidade, estão na faixa etária de 19 a 25 anos e fazem parte da comunidade externa da UERJ. Percebeu-se

## ENSINO DE LÍNGUAS

também que este público é formado, em sua maior parte, por estudantes universitários do sexo feminino. Além disso, uma grande parcela dos estudantes que formam parte do LICOM/Espanhol possui nível superior incompleto e renda familiar mensal bruta de 5 até 10 salários mínimos. Boa parte dos entrevistados informou que teve conhecimento da existência do curso através da própria UERJ.

A grande maioria desses estudantes já havia estudado outra língua estrangeira. Eles iniciaram o curso motivados e, no final do semestre essa motivação aumentou. Em relação ao interesse desses alunos pelo espanhol do LICOM, o valor das mensalidades aliado ao fator qualidade do ensino e à localização foram os principais fatores que os motivaram a escolher o curso. A maioria dos discentes decidiu estudar a língua por interesse pessoal, o que demonstra a motivação desses alunos em estudar o idioma.

Verificou-se, também, que para esses estudantes, o principal objetivo de estudar a Língua Espanhola é desenvolver todas as habilidades comunicativas: falar, ler, escrever e escutar. Além disso, muitos desses alunos possuem contato com a Língua Espanhola.

Com esta pesquisa, observa-se o quanto é relevante o conhecimento do perfil do aluno que frequenta o curso LICOM/Espanhol para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Assim é possível planejar as aulas em conformidade com as suas expectativas, criando um curso próprio para este perfil de discente.

As respostas encontradas, através da análise dos questionários, ajudam não só ao docente, mas também a coordenação do curso a ajustar e modificar o planejamento, visando o aperfeiçoamento do projeto e a adequação deste ao grupo de bolsistas envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

## BIBLIOGRAFIA

CASTRO, Luciana M. Cerqueira. *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores: ainda existem utopias realistas*. 2004.185 p. Tese (Doutorado em Medicina Social)- Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

DAHER, Maria del Carmen F. González, 1998, “Quando informar é gerenciar conflitos: A entrevista como estratégia metodológica”. *The specialist*, São Paulo, vol.19, nº esp., p. 287-303.

FERREIRA, Angela Marina Chaves. “Leitura de textos teóricos: um suporte metodológico para o Projeto Línguas para a Comunidade” *Caderno do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 09, série XIV, 2005, p. 84-92.

### ANEXO

As informações solicitadas nesta pesquisa destinam-se exclusivamente a conhecer o perfil do aluno e as suas expectativas com relação ao LICOM – língua espanhola: não há interesse na identificação de casos individuais; os dados obtidos serão tratados estatisticamente. Agradecemos a sua colaboração. Responda ao questionário, assinalando a letra que corresponde à sua resposta.

#### Parte I: O Perfil do Aluno

1. Nome (não é obrigatório):
2. Sexo: (m) masculino (f) feminino
3. Idade:
  - (a) até 18 anos.
  - (b) de 19-25 anos
  - (c) de 26-40 anos
  - (d) de 41-59 anos
  - (e) acima de 60 anos.
4. Profissão:
  - (a) aposentado
  - (b) dona de casa
  - (c) servidor da UERJ
  - (d) estudante
  - (e) outros. Especifique:
5. Escolaridade:
  - (a) ensino médio completo.
  - (b) nível superior incompleto.
  - (c) nível superior completo.
  - (d) pós-graduação
6. Região onde vive:
  - (a) Zona Oeste (Campo Grande, Barra da Tijuca, Recreio ...)
  - (b) Zona Norte (Tijuca, Maracanã, Vila Isabel ...)
  - (c) Zona Sul (Copacabana, Botafogo, Flamengo...)
  - (d) Baixada Fluminense (Nova Iguaçu, São João de Meriti, Duque de Caxias...)
  - (e) Niterói

## ENSINO DE LÍNGUAS

- (f) Leopoldina (Penha, Bonsucesso, Ramos...)
7. Qual a renda mensal bruta da sua família? Para responder, some os salários ou rendimentos brutos dos membros de sua família que trabalhem e que estejam morando em sua casa.
- (a) até 3 salários mínimos
  - (b) mais de 3 até 5 salários mínimos.
  - (c) Mais de 5 até 10 salários mínimos.
  - (d) Mais de 10 até 20 salários mínimos.
  - (e) Mais de 20 até 30 salários mínimos.
  - (f) Mais de 30 salários mínimos.
8. Você faz parte da:
- (a) comunidade externa da UERJ
  - (b) comunidade interna da UERJ. Especificar: ( ) aluno ( ) servidor
9. Você considerou importante o fator qualidade do ensino ao optar pelo LICOM língua espanhola?
- (a) Não
  - (b) sim
10. Em sua opinião, a localização do curso do LICOM de língua espanhola é um fator:
- (a) negativo
  - (b) positivo
11. Em sua opinião, os horários das aulas, é um fator:
- (a) negativo
  - (b) positivo
12. Você teve conhecimento do curso de espanhol do LICOM através:
- (a) dos alunos do LICOM
  - (b) de propagandas
  - (c) da própria UERJ
  - (d) outros. Especificar:
13. O que o (a) motivou a estudar espanhol no LICOM? (é possível marcar mais de uma opção)
- (a) horários
  - (b) duração do curso
  - (c) qualidade do curso
  - (d) valor das mensalidades
  - (e) outros. Especificar
14. Por que você escolheu estudar espanhol? (é possível marcar mais de uma opção).
- (a) necessidade profissional atual.
  - (b) interesse pessoal
  - (c) perspectiva de emprego no futuro.
  - (d) viagem
  - (e) outros. Especificar.
15. Você tem contato com a língua espanhola?



## ENSINO DE LÍNGUAS

### PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E EXCLUSÃO SOCIAL: A SOCIOLINGÜÍSTICA COMO CIÊNCIA INCLUSIVISTA

*Helio Ferreira Orrico* (UENF e UERJ)  
[orrico@uenf.br](mailto:orrico@uenf.br)

*Edicléa Mascarenhas Fernandes* (UERJ)  
[professoraediclea.uerj@gmail.com](mailto:professoraediclea.uerj@gmail.com)

#### INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda os estudos voltados para o contexto da inclusão social a partir de aspectos ligados ao preconceito lingüístico vivenciado no cotidiano escolar. Neste espaço, muitas vezes desconsideram-se os aspectos diatópicos e diafrásticos das variações lingüísticas, que influenciam os contextos avaliativos dos alunos e, conseqüentemente, seus rendimentos acadêmicos.

Dialogaremos com autores da Sociolingüística, mais especificamente com William Labov. Para argumentar a favor de um contexto educacional inclusivo, tratamos a inclusão educacional em dois sentidos: um primeiro que aborda os aspectos diatópicos e diafrásticos da língua e outro que discute especificidades ligadas às dificuldades de linguagem. Tendo em vista a discriminação pelo uso de variações lingüísticas, ou ainda por uma condição de fala ou escrita alterada por condições orgânicas, a pessoa com deficiência é dupla ou triplamente discriminada. Neste sentido, a pesquisa em questão aponta a inclusão social no sentido amplo.

Argumentamos a favor do uso de uma norma culta que considere a existência de variações lingüísticas e ainda no entremeio a existência de condições orgânicas que se constituem como características diversas de fala e escrita, estabelecendo um mosaico. O uso da norma culta convive com condições de fala e escrita singulares, uma diversidade social que é real no contexto da escola. Não defendemos o abandono do uso da norma culta, o que é indefensável; como também não negamos a existência e influência de variantes lingüísticas e de condições físicas, mentais ou sensoriais que repercutem nos contextos de língua e linguagem.

A SOCIOLINGÜÍSTICA E MINORIAS

Desde os anos 60, quando o termo Sociolingüística surgiu e se consolidou nos meios acadêmicos, opera-se a noção de que há um vínculo bastante perceptível entre linguagem e sociedade. Abordar a linguagem na sua natureza intrínseca passou a significar a abordagem de sua relação com o social. Buscando antecedentes desta relação, encontramos em Labov (1963, *apud* Camacho, 2000), Fischman (1973, *apud* Alkmin, 2000), Bourdieu (1975, *apud* Camacho, 2000) teorias que, de uma forma ou de outra, confirmam esta relação como questão central deste campo de investigação. Assim, mesmo sujeitas a inúmeros pontos de vista e de métodos, as teorias sobre a relação linguagem–sociedade atentam para um requisito que já se tornou senso comum entre estudiosos da linguagem, especialmente aqueles que atuam nas disciplinas nas quais a Lingüística se coloca como ciência piloto.

Feitas estas ponderações iniciais, abordaremos o cerne da questão da inclusão social, hoje, em uma das suas especificidades: a discussão da sociedade no seu caráter excludente, o que faz da legislação um vasto campo de revisões, naquilo que a lei não acoberta. Para procedermos a uma reflexão sobre o papel dos projetos de inclusão social naquilo que concerne ao campo da prática educacional, ou seja, nos direitos de cidadãos à educação, incluiremos na nossa pauta teórica a diversidade de variantes sociais como campo de atuação da Sociolingüística como ciência que se ocupa dos fenômenos variacionais da linguagem. Assim, a prática educacional, como prática de interlocução, requer a preservação do caráter socioidentitário dos sujeitos envolvidos neste processo (a saber, alunos, professores, gestores da escola como instituição) já que, na diversidade social de sujeitos estão inclusos seus bens lingüísticos, inalienáveis da pessoa, na interação social. Acontece que, dentre os itens socioidentitários de que falamos, a sociedade de direito se informa das condições sócio e psicofísicas de cidadãos, cujos direitos não estão plenamente atribuídos, haja vista a própria legislação especial que acoberta as chamadas minorias.

De um modo geral nos aproximamos de aspectos psicopedagógicos relacionados com o ensino da variedade padrão e da ocorrência de variações lingüísticas diversas, no que se refere à língua

## ENSINO DE LÍNGUAS

portuguesa e ao processo de escolarização, constituindo-se assim em um instrumento basilar a consideração da Sociolingüística para o entendimento das questões acerca das dificuldades de aprendizagem.

Como perspectiva teórica foram utilizados Labov (1979), segundo o qual a língua é o resultado de fenômenos sócio-variacionais; (Alkmin, 2000; Camacho, 2000) para as discussões específicas relacionadas aos vínculos entre linguagem e sociedade, como base da constituição do ser humano.

Em cada época as teorias lingüísticas definem a seu modo a natureza e as características relevantes do fenômeno lingüístico. E, evidentemente, a maneira de descrevê-lo e de analisá-lo.

A Sociolingüística emerge então como um campo interdisciplinar de conhecimento entre a Etnolingüística, a Psicolingüística, e incluirá o sujeito, aquele que age socialmente na e por meio da língua, construindo o conceito de linguagem como atividade social – alguma coisa como “somos, em parte, em função de como falamos”.

Nos domínios de uma Sociolingüística, já batizada como disciplina da Lingüística a partir de um Congresso realizado por William Bright, em 1964, na Universidade da Califórnia, tem-se um objeto de investigação mais delimitado. Bright, em seus estudos, propõe que ela deve demonstrar a covariação sistemática das variações lingüística e social; relacionar as variações lingüísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade. O objeto de estudo da Sociolingüística passa assim a ser a diversidade lingüística, que se relaciona com: a identidade social do emissor, que envolve dialetos de classes sociais, falas femininas e masculinas, a identidade social do receptor, o contexto social, os estilos formal e informal, bem como o julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento lingüístico e dos outros, as atitudes lingüísticas.

Segundo Camacho (2000) no plano sincrônico, não existe nenhuma relação de causalidade entre o fato de nascer em uma determinada região, ser de uma classe social determinada e falar de uma certa maneira. Podemos descrever as variedades lingüísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças lingüísticas distribuídas no espaço físico.

Já a variação social ou diastrática relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Assim, teremos variações de natureza social como classe, idade, sexo, situação ou contexto social.

Aprende-se a falar na convivência. Mas, mais do que isso, aprendemos quando devemos falar de um certo modo e quando devemos falar de outro. Os indivíduos que integram uma comunidade precisam saber quando devem mudar de uma variedade para outra. Segundo este autor, os membros de qualquer comunidade adquirem lenta e inconscientemente as competências comunicativa e sociolingüística, com respeito ao uso apropriado da língua.

Às variações lingüísticas relacionadas ao contexto chamamos de variações estilísticas ou registro. Os parâmetros de variação lingüística são diversos: no ato de interagir verbalmente um falante utilizará a variedade lingüística relativa a sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo, ou ainda, acrescenta-se sua condição adaptativa de origem (como no caso da pessoa surda).

Em qualquer comunidade de fala, podemos observar a coexistência de um conjunto de variedades lingüísticas. Ela se dá no contexto das relações sociais estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade. Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades lingüísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais. Em todas as comunidades, contudo, existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores: trata-se da intervenção de dados e circunstâncias exteriores à língua (como o domínio classista) interferindo em sua validação. Como afirma Gnerre (*apud* Camacho, 2000): “uma variedade lingüística vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

A variedade padrão de uma comunidade também chamada norma culta ou língua culta não é a língua por excelência. Sendo assim, a variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a

## ENSINO DE LÍNGUAS

língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que define o modo “correto” de falar. A variedade padrão coincide com a variedade lingüística falada pela nobreza, pela burguesia e pela classe dominante.

Fishman (1970, *apud* Camacho, 2000) define padronização – tratamento social característico da língua – quando há diversidade social. A definição de uma variedade padrão representa o ideal da homogeneidade em meio à realidade concreta da variação lingüística – algo que por estar acima do corpo social representa o conjunto de suas diversidades e contradições. A padronização é sempre historicamente definida. Por exemplo, o que atualmente denominamos como forma incorreta na escrita de alunos que estão iniciando o processo de escrita em outros momentos já foi norma culta, como no texto exposto a seguir da lei 601 de 18 de dezembro de 1850 que dispõe sobre as terras devolutas do Império. Esta forma textual figura na página oficial da presidência da república:

Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nelas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confiantes. Paragrapho unico. Os Juizes de Direito nas correições que fizerem na forma das leis e regulamentos, investigarão se as autoridades a quem compete o conhecimento destes delictos põem todo o cuidado em processal-os o punil-os, e farão effectiva a sua responsabilidade, impondo no caso de simples negligencia a multa de 50\$ a 200\$000.

Este texto demonstra a riqueza evolutiva da língua, demonstrando que a norma padrão também acompanha movimentos sócio-históricos. Ao invés do iniciante no processo do letramento receber uma avaliação como incompetente para a fala e escrita padrão atual, deve o professor levá-lo a perceber que seu padrão de escrita e a função social da mesma e partir daí introduzi-lo no uso da norma padrão do contexto social.

Toda a língua é adequada à comunidade que a utiliza; é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. Não existem também sistemas gramaticais imperfeitos. Seria um contra-senso imaginar seres humanos com uma “meia língua”. Não existem variedades lingüísticas inferiores.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Para a Sociolinguística, a natureza viável da língua é um pressuposto fundamental, que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento linguístico. A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo. A intolerância linguística é um dos comportamentos sociais mais facilmente observáveis, seja na mídia, seja nas relações sociais cotidianas, seja nos espaços institucionais.

A homogeneidade linguística é um mito, que pode ter consequências graves na vida social. Pensar que a diferença linguística é um mal a ser erradicado justifica a prática da exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais. Trata-se sempre de impor a cultura dos grupos detentores do poder (ou a eles ligados) aos outros grupos – e a língua é um dos componentes do sistema cultural. A existência de uma variedade padrão, que desloca todas as outras variedades linguísticas e cria um contexto de relações assimétricas entre falantes de uma comunidade, é um exemplo objetivo dessa questão.

A perspectiva inaugurada por Labov pretendeu: não há fronteira nítida entre o sistema linguístico e seu uso; ao contrário, tudo que se tem, como objeto de estudos, é a manifestação da linguagem no contexto social e sobretudo em situações informais.

### LINGUAGEM E ESPAÇO ESCOLAR

A natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização, leva-nos professores e pesquisadores a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão, como a que expusemos anteriormente, a que está sujeita a população socialmente marginalizada?

A tradição pedagógica replica que, na prática de quem educa, há uma e somente uma língua correta e eficaz a todas as circunstâncias de interação. Essa variedade de linguagem é, com efeito, uma forma institucionalizada de imposição e que, por isso, adquire o direito de ser a língua, restando às demais variedades cuidados repressivos. Pode-se dizer, então, que, da fusão numa coisa só e indiscri-

## ENSINO DE LÍNGUAS

minada de língua e variedade, a norma acaba passando por um padrão neutro e universal, modo de existência próprio dos mecanismos tipicamente ideológicos. As marcas são fortes e profundas.

O sentimento de aversão que a pedagogia da língua cria é de tal monta que os danos podem ser irreversíveis. A ignorância da variação lingüística constitui um dos desafios psicopedagógicos contemporâneos, como os estudos realizados por pesquisadores que identificaram muitos alunos avaliados como deficientes mentais, fazendo-os freqüentar classes especiais, por tratarem variações lingüísticas como “déficit cognitivo”.

Com já vimos, o princípio da heterogeneidade não é um aspecto secundário e acessório da estrutura da linguagem; é, pelo contrário, uma propriedade inerente e funcional. Desse modo, a capacidade de operar uma seleção entre formas alternativas possíveis, conforme as circunstâncias sociais da interação, é um dos atributos mais relevantes da competência comunicativa do falante.

Há uma oposição entre um modelo da *diferença verbal* e um modelo da *deficiência verbal*. O modelo da deficiência considera diferenças verbais como desvios da norma culta, que, como vimos, está mais próxima das classes mais privilegiadas. O modelo da diferença considera que a variedade dos grupos socialmente marginalizados é um sistema lingüístico nem deficiente, nem inerentemente inferior a outras variedades.

Objetivamente, a ação pedagógica reveste-se, assim, de violência simbólica, pois decorre da imposição, por um poder arbitrário, de uma cultura também arbitrariamente selecionada e que de alguma forma pode ser deduzida de princípios universais. Na realidade, essa seleção é arbitrária porque se baseia nas relações de força entre os grupos sociais (Bourdieu & Passeron, em Camacho, 2000).

A escola não reconhece a legitimidade da variação lingüística e a transforma em “erro” e patologia, insistindo em medicalizar o fracasso escolar encaminhando estes alunos aos consultórios de psicologia, fonoaudiologia e psiquiatria resultando tais encaminhamentos em exclusão escolar, o que Labov em 1964 já havia identificado como um conflito entre a norma ensinada pela escola e a fala que identifica com a comunidade.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A tradição pedagógica replica que, na prática de quem educa, há uma e somente uma língua correta e eficaz a todas as circunstâncias de interação. Essa variedade de linguagem é, com efeito, uma forma institucionalizada de imposição e que, por isso, adquire o direito de ser a língua, restando às demais variedades, cuidados repressivos. Pode-se dizer, então, que, da fusão numa coisa só e indiscriminada de língua e variedade, a norma acaba passando por um padrão neutro e universal, modo de existência próprio dos mecanismos tipicamente ideológicos. As marcas são fortes e profundas.

O sentimento de aversão que a pedagogia da língua cria é de tal monta que os danos podem ser irreversíveis. A ignorância da variação lingüística constitui um dos desafios psicopedagógicos contemporâneos, como os estudos realizados por pesquisadores que identificaram muitos alunos avaliados como deficientes mentais, fazendo-os freqüentar classes especiais, por tratarem variações lingüísticas como “déficit cognitivo”, Fernandes (2000)

### A SOCIOLINGÜÍSTICA COMO CIÊNCIA INCLUSIVISTA

A afirmação de que a Sociolingüística é uma ciência inclusivista decorre de uma aproximação teórica com os princípios da Educação Inclusiva no qual o respeito à diversidade humana em seus diferentes aspectos sejam eles sociais, culturais, étnicos, ideológicos, incluindo-se também o aspecto da deficiência física, mental ou sensorial passam a ser valorizados no contexto educacional. A Educação Inclusiva surge como proposta pelos governos para a garantia do acesso à educação a estas populações historicamente marginalizadas, por conta de preconceitos e relações verticais hegemônicas.

Surgiram no cenário internacional convenções, pactos e declarações para reafirmar estes princípios, tais como a Declaração de Jontien (1990), Salamanca (1994), e mais recentemente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), e o Decreto 5296 (2004) que trata da acessibilidade em seu caráter amplo.

Neste sentido no contexto educacional, observam-se diferentes matizes: o contexto variacional ligado aos aspectos lingüísticos e situações de fala e linguagem diferenciadas. A comunicação de um

## ENSINO DE LÍNGUAS

aluno com dislexia se constitui numa diferença de comunicação a ser relativizada num ato de leitura. Outro exemplo que podemos citar é do aluno com paralisia cerebral, onde suas funções intelectuais preservadas são impactadas por funções motoras prejudicadas resultando em uma fala disártrica e uma escrita comprometida por problemas motores.

Sintomas como ecolalia, nos alunos com psicose ou autismo repercutem na audiência, no momento de leitura ou de resposta a uma questão formulada pelo professor.

Não se trata de nomear as “reais” patologias como variantes lingüísticas, mas demonstrar ou evidenciar que suas formas e padrões de comunicação são tão válidos como os “padrões” considerados normais.

Em relação a surdez, o preconceito lingüístico se manifesta em direção a uma outra língua, sendo os surdos excluídos lingüística, social e culturalmente.

Proposições como a portaria 3284/2003 onde se reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) demonstra que ela é plena e eficaz enquanto língua; porém em que pese a lei, ainda não foram criados mecanismos de ação no sentido da garantia do direito lingüístico no alcance de sua efetivação, ou seja, flexibilizar a correção de provas de língua portuguesa aplicadas a alunos surdos considerando suas particularidades de usuários de LIBRAS e suas dificuldades para a escrita da língua portuguesa.

Assim sendo, as peculiaridades do alunado com deficiência no que diz respeito a norma culta é do mesmo ponto de vista da sociolingüística passível de uma apreciação mais atenta.

O pressuposto do respeito às diferenças, às variantes lingüísticas fazem ao nosso ver a sociolingüística como uma ciência que muito poderá contribuir no sentido da melhor compreensão por parte dos educadores acerca da necessidade de construção de estratégias pedagógicas que possam atender às peculiaridades lingüísticas de alunos usuários de variedades lingüísticas oriundas de questões diafrásticas, diatópicas ou de deficiências físicas e sensoriais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMACHO, R. G. Sociolingüística- parte II. In: MUSSALIN e BENTES. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 1, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, E. M. *Estudo descritivo da aplicação do paradigma da Associação Americana de Retardo Mental na comunidade de Barro Branco*, 2000, 218f. Tese (Doutorado em Ciências) – Fundação Oswaldo Cruz- Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2000.

ORRICO, H. *A inclusão social da pessoa portadora de deficiência: discurso e práxis institucional*. Dissertação de Mestrado em Cognição e Linguagem. Campos: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2005

## **ENSINO DE LÍNGUAS**

### **REFLEXÕES SOBRE O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Greice da Silva Castela* (UNIOESTE/PG - UFRJ)

[greicecastela@yahoo.com.br](mailto:greicecastela@yahoo.com.br)

*Renata Aparecida Ianesko* (G-UNIPAR)

[re\\_ianesko@hotmail.com](mailto:re_ianesko@hotmail.com)

*Talismara Pereira* (G- UNIOESTE)

[talismara@gmail.com](mailto:talismara@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

O surgimento de novas tecnologias tem modificado várias atividades da vida moderna. Tais tecnologias têm atingido também o processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que educadores reflitam sobre sua aplicação na escola. Na busca de melhores alternativas para o ensino de língua estrangeira, tem-se encontrado na Internet um novo ambiente de comunicação que favorece o aparecimento de novos recursos e possibilidades para o ensino de línguas. E como sugerem Warschauer & Kern (2000, p. xi), “essas possibilidades têm conduzido a grandes expectativas de como a rede de computadores melhorará a aprendizagem de línguas”.

Segundo estes autores, a rápida expansão do uso da rede de computadores em todo mundo está transformando o modo com que as pessoas se comunicam, a conduta nos negócios e a produção de conhecimento, ou seja, influenciando diretamente na vida de cada cidadão. Warschauer & Kern acrescentam ainda que a Internet pode ampliar a experiência comunicativa do aprendiz, já que lhe permite, inúmeras vezes, acessar e/ou publicar materiais pela Internet e interagir com falantes da língua meta. No entanto, a rede também tem gerado questionamentos sobre como aplicá-la com fins pedagógicos e em que momento sua utilização no âmbito escolar é adequada.

Considerando a atual preocupação do governo em fornecer computadores para as instituições de ensino regular e considerando também as discussões sobre inclusão digital, letramento digital e utilização do computador e seus recursos com fins pedagógicos, neste artigo discutimos algumas possibilidades que a Internet oferece aos

professores e alunos de línguas estrangeiras para o processo de ensino/aprendizagem.

Ressaltamos que a rede mundial de computadores pode vir a ser, se o docente souber empregá-la pedagogicamente, uma importante ferramenta para desenvolver o letramento, não somente digital, mas integral do aprendiz, de modo a contribuir para a inserção do aluno como sujeito engajado nas práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade.

O letramento digital implica a realização de práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento, já que abarca a inserção do sujeito nas práticas sociais que ocorrem nos gêneros digitais presentes na Internet. Este tipo de letramento exige do leitor-navegador a capacidade de construir sentidos a partir de textos que dialogam com outros, por meio de hipertextos, *links* e *hiperlinks*. Além disso, requer tanto a capacidade de filtrar e criticar as informações disponíveis na rede como a familiaridade com as normas que regem a comunicação através dos gêneros digitais.

## HIPERTEXTO ELETRÔNICO E LEITURA

Pode-se dizer que o termo hipertexto designa um processo de escrita e leitura não-linear que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea. A grande questão do hipertexto eletrônico é a possibilidade de “ir e vir” dentro de um texto, de uma forma rápida e eficaz. De acordo com Lévy (1999), o hipertexto é um conjunto de nós (que podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, áudio, palavras, páginas, imagens, gráficos, ou partes de gráficos, seqüências sonoras e documentos complexos, podendo constituir eles mesmos hipertextos) que se relacionam por meio de conexões.

Além disso, o leitor de hipertexto eletrônico, segundo Lévy (1993), é mais ativo do que o leitor de livros impressos, já que o leitor-navegador pode escolher a seqüência de sua leitura a partir de opções que faz durante a navegação.

A forma do hipertexto eletrônico apresenta muitas possibilidades de escrita e leitura, possibilitando o diálogo entre leitor e escritor, a exploração de recursos multimídia, a simultaneidade da infor-

## **ENSINO DE LÍNGUAS**

mação e a rapidez no confronto de textos e dados. Na perspectiva da formação do aluno como cidadão na sociedade contemporânea, a problemática encontra-se na informação (Demo, 2000). E a Internet possibilita o rápido acesso a uma imensa quantidade de informação atualizada e de diversas fontes.

Como sugere Soares (2006, p. 96), as tecnologias informacionais contribuem para a formação de cidadãos críticos:

O uso das tecnologias informacionais contribui para uma reformulação de comportamentos, fornecendo bases para revisão de valores, opiniões, formas e perspectivas de futuro, alterando de modo a aproximar as possibilidades de cidadania, numa consciência ecológica porque, integradora, global e de perspectivas questionadoras dos tipos e modos de poder que predominam e sustentam as instituições sociais.

### **NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO**

A velocidade do avanço da tecnologia foi uma marca da globalização e este avanço tem contribuído para mudanças na educação, gerando novas formas de ensino e aprendizagem.

Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada da figura do professor e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital.

O uso de computador no ensino tende a desenvolver a independência e autonomia na aprendizagem, a abertura emocional e intelectual, a preocupação com acontecimentos globais, a liberdade de expressão, a curiosidade, o imediatismo na busca de soluções, a responsabilidade social e tolerância ao diferente (Tapscott, 1999).

Neste sentido, é possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar em textos da Web; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na Internet.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O processo informatizado, além de possibilitar o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, é um fator de motivação para o aprendizado. Somado a isso Mueheisen (1997) afirma que atualmente muitos estudantes têm acesso à rede seja em casa, na escola ou em locais pagos, estando a Internet muito presente em suas vidas.

O trabalho com a Internet deve permitir a interação dos alunos com as atividades e a expressão da opinião deles a respeito do uso da tecnologia no seu aprendizado. Além disso, insere-se numa aprendizagem cooperativa em que docentes e discentes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem.

Existem várias maneiras de utilizar a tecnologia no ensino. No entanto, em todas elas deve haver um processo de troca de conhecimentos e experiências entre professor e alunos, o docente deve agir como o idealizador das atividades e motivador do aprendiz, possibilitando não só a informação sobre um determinado conteúdo, mas também a construção do conhecimento de forma ativa pelo aluno e o desenvolvimento do letramento, do senso crítico e da cidadania do estudante.

A seguir comentamos possíveis usos de gêneros digitais no ensino de línguas estrangeiras, sugeridos por Castela (2006):

Os *Chats* permitem a interação síncronica com participantes cuja língua materna é a língua estrangeira estudada pelos aprendizes. A participação do estudante na sala de bate-papo treina a compreensão e auxilia o processo de aprendizagem. É necessário o envio rápido da mensagem e como na maioria dos *Chats* não são utilizados signos de pontuação nem acentuação, pode-se estipular que os alunos empreguem a norma culta mesmo que os outros participantes não a sigam.

Além disso, o professor pode gravar no computador os diálogos para depois analisar os erros e dificuldades que aparecerem. Se o objetivo é que o aluno tenha contato com os mais variados gêneros discursivos, sendo capaz de comunicar-se em contextos de uso da língua, a compreensão dos diálogos nessa situação é relevante.

Também é possível ler ou ouvir mensagens em *Chats* de voz e Foros auditivos como os disponibilizados na página <http://larutadelalengua.com>. Todos esses gêneros discursivos que

## ENSINO DE LÍNGUAS

armazenam mensagens de voz possibilitam a obtenção de amostras de língua autênticas para serem utilizadas em sala de aula para perceber variantes lingüísticas, pronúncia e fenômenos fonéticos.

O foro de discussão é uma ferramenta de grande utilidade no ensino de Espanhol, posto que possibilita o intercâmbio de mensagens em tempo assíncrono entre os alunos e o professor. Contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita, treina a capacidade de argumentação e permite a expressão de opiniões sobre determinados temas polêmicos ou da atualidade.

A utilização do correio eletrônico nas aulas favorece a aprendizagem, já que o interlocutor da mensagem pode ser um falante da língua meta e isso serve de motivação ao aluno que treinará a compreensão da leitura e a produção da escrita em contextos reais de interação. Além disso, a elaboração de mensagens com um objetivo definido pode ser dirigida a um colega de turma, a uma pessoa famosa, a um interlocutor imaginário ou ao professor.

Cabe ressaltar que toda situação de leitura deve seguir um objetivo (Kleiman, 2000), que determinará as informações pertinentes para alcançá-lo e, em conseqüência, determinará a construção de um significado para o texto, como ocorre na leitura realizada no cotidiano.

As mensagens de texto que são remetidas por *e-mail* servem tanto para praticar a língua meta como para desenvolver a compreensão leitora em diferentes gêneros discursivos como piadas, correntes, horóscopos, manchetes de jornais, postais, avisos, etc. Além do mais, o programa Eudora disponível na página [www.eudora.com](http://www.eudora.com) permite enviar e receber mensagens de voz por correio eletrônico. A mensagem é gravada pelo programa e enviada como arquivo anexo, pode ser utilizado desde que o computador disponha de microfone e caixas de som.

Outra atividade que pode ser realizada em aula é dar aos alunos alguns assuntos de *e-mail* e pedir que escrevam em algumas linhas possíveis mensagens para cada um, essa é uma forma de trabalhar a expressão escrita. O inverso deste exercício pratica a compreensão leitora e a coerência entre o título (assunto) da mensagem e o texto, já que após a leitura do e-mail o estudante tem que demonstrar que uma compreensão global do texto para estipular seu assunto.

O contato com textos jornalísticos disponíveis na rede também possibilita que o aprendiz se aproxime da realidade, cultura e variantes lingüísticas de outros países. É inegável que a Internet é uma fonte imensa de textos autênticos na língua meta e facilita o acesso a vários tipos de materiais. O professor pode selecioná-los de acordo com os distintos gêneros e assuntos para que os alunos os utilizem na aula. Do mesmo modo, pode-se utilizar a Internet para que os estudantes busquem informações específicas, com um roteiro de leitura elaborado pelo professor, em um *site* pré-determinado ou para que realizem pesquisas sobre um assunto, literatura ou cultura de determinado país ou região.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizamos que a aplicação do computador e da Internet nas aulas constitui um fator motivação para os aprendizes (Mueheisen, 1997) e pode contribuir para criar o hábito de ler e o gosto pela leitura, já que o suporte eletrônico e os gêneros e recursos disponíveis na rede também aguçam a curiosidade sobre vários assuntos, incentivam a busca e o confronto de informações e acarretam uma leitura que pode abarcar desde (hiper)textos curtos ao acesso de vários *links* relacionados, inclusive com recursos multimídia.

Vale ressaltar que consideramos que a utilização e discussão no âmbito escolar dos recursos e gêneros eletrônicos disponíveis na rede contribuem não somente para inclusão digital dos alunos, mas, sobretudo, para desenvolver o letramento digital deles, de modo a auxiliar em sua inclusão social.

Com o computador surgiram novas maneiras de aprendizagem e de ensino que desafiam a aula tradicional, não para substituí-la, mas para proporcionar maneiras alternativas e complementares de ampliar as oportunidades educacionais (Rodríguez Gonçalves, 2002).

Com a velocidade do avanço tecnológico, o desafio é conseguir adaptar-se às mudanças. E para isso, os setores de ensino e aqueles que os dirigem devem preparar os indivíduos para trabalhar com as novas tecnologias, fazendo com que o aprendizado ocorra de forma permanente e com a participação ativa do aprendiz.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Corroboramos a visão de Rodriguez Gonçalves (2002) ao distinguir três tipos de professores que existem simultaneamente na atualidade. Há os tradicionais, que desenvolvem as mesmas práticas sem inovações e com o mesmo discurso tradicional. Também há os que seguem com os métodos tradicionais e adotam as novas tecnologias sem aproveitar seu potencial. Mas, felizmente, há os professores que as utilizam em uma interação crítica, que constrói o conhecimento em conjunto com os alunos, a través de novas abordagens de ensino-aprendizagem e distintas estratégias pedagógicas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELA, Greice da Silva. Propuestas de aplicación de recursos de Internet en la enseñanza de E/LE. In: *Actas del III Simposio Internacional de didáctica del español como lengua extranjera*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2006.

DEMO, Pedro. *Certeza da incerteza: ambivalências do conhecimento e da vida*. Brasília: Plano, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.

LÉVY, Pierre. *A nova relação com o saber: Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

MUEHEISEN, Victoria. *Projects Using the Internet in College English Classes*. Institute of Language Teaching, Waseda University (Tokyo, Japan), 1997.

SOARES, Galli Suely. *Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2006.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital*. São Paulo, São Paulo: Macron Books, 1999.

WARSCHAUER, Mark & KERN, Richard. *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. 2000.

**SURDEZ E BILINGÜISMO:  
UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
A PARTIR DA VIVÊNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS**

*Ediclea Mascarenhas Fernandes (UERJ)*

[ediclea@globocom.com](mailto:ediclea@globocom.com)

*Ester Alves da Silva (UERJ)*

[esteralvesdasilva@yahoo.com.br](mailto:esteralvesdasilva@yahoo.com.br)

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho surge a partir da vivência de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que com um olhar pedagógico, levanta algumas questões sobre a educação e surdez em relação à aquisição da LIBRAS e da língua portuguesa.

O estudo é uma pesquisa participante que foi realizada numa turma de 22 alunos com sete alunos surdos, inseridos numa classe de Educação de Jovens e Adultos na terceira fase. Além dos alunos surdos, a turma possui alunos com outras deficiências, um portador da síndrome de Down, um autista e outro com visão subnormal.

**UM PANORAMA HISTÓRICO ACERCA  
DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS**

Uma retrospectiva histórica aponta de que o fracasso escolar do aluno surdo é consequência de uma sociedade desigual, onde muitas vezes o direito do cidadão não é respeitado.

No panorama de uma discussão sobre direitos humanos, o preconceito lingüístico pode ser considerado como uma das formas mais brutais e veladas a que um ser humano possa está exposto. Esta violência muitas vezes é legitimada pelo próprio sistema escolar, seja pelo desconhecimento ou descaso das contribuições que ciências periféricas à educação, como é o caso da lingüística podem oferecer às práticas pedagógicas mais inclusivas.

Pode-se vislumbrar como a questão da pessoa surda é muito mais problemática, na medida em que não se trata de uma variante lingüística, mas do acesso a Língua de Sinais.

## ENSINO DE LÍNGUAS

Grasiela Alisedo, da Universidade Museo Argentino e Diretora da Escola Bilingüe, em seu artigo sobre Sociolinguística da Surdez e Bilingüismo, citada em Fernandes e Orrico (2006) afirma que a questão do fracasso escolar da criança surda deve-se ao fato da primazia das metodologias oralistas que não contemplam na educação de surdos e o ensino da Língua de Sinais.

Num tempo remoto as pessoas surdas eram vistas com piedade e compaixão, como pessoas castigadas por Deus ou até mesmo pessoas enfeitiçadas, conseqüentemente incapazes de serem educadas.

No século XVII, surge a Língua de Sinais e a sua utilização no processo de ensino. O abade L'Epée foi o maior responsável por este acontecimento. Ele reuniu surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para os surdos, que antes viviam marginalizados em volta de Paris.

O trabalho de L'Epée foi muito importante, sendo que sua tradução da língua francesa para sinais, não era muito compreendida pelo surdo. O surdo como conhecedor de suas necessidades precisou envolver-se na construção da sua própria língua, para que houvesse um processo de comunicação eficaz.

Porém objetivando um processo de normalização do surdo, e para que isso ocorresse a língua de sinais foi reprimida em favor de idéias dominantes, por meio de práticas corretivas. Entre estas práticas podemos citar o ato de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de sinalizarem. Esta atitude esteve presente na educação dos surdos e impedia o uso da LIBRAS nas instituições de ensino, mas, não nas pequenas comunidades. Mesmo sendo alvo de grande preconceito e proibições, os surdos persistiram no uso da língua de sinais.

Estas ações foram fundamentadas em uma ideologia clínica e dominante que contribuiu para o impedir a disseminação da língua de sinais, ao mesmo tempo em que impôs uma condição sob a qual a maioria dos surdos não pôde se incluir, por pressupor que a comunicação plena do surdo aconteceria se ele aprendesse a se expressar verbalmente. A surdez era entendida como “doença”, sendo assim propostos tratamento fonoaudiológico e o uso de aparelhos auditivos. Como conseqüência desta ideologia ouvintencrista criou-se uma cultura surda marginalizada, reprimida, e o isolamento social deste grupo, pois esta ideologia clínica não conseguiu dar conta do que ela própria defendeu (Skliar, 1998, p. 57).

UMA BREVE HISTÓRIA BRASILEIRA DA  
EDUCAÇÃO DE SURDOS

D. Pedro II pela lei nº 839 de 26/09/1857, fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A iniciativa para a criação deste instituto foi de Hernest Hüet, educador francês, que era surdo. Na época, o instituto era um asilo onde só eram aceitos surdos do sexo masculino com idade de 7 a 14 anos. Em 1957, pela lei nº 3158 de 06/07 do corrente ano, o instituto passou chamar-se Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). No decorrer desses anos, por iniciativa privada várias instituições foram criadas, objetivando oferecer educação e suporte para o surdo, entre elas as APADAS (Associações de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos) e a FE-NEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo).

Atualmente, o INES tem aproximadamente 600 alunos divididos no ensino regular e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. A instituição possui como objetivo, produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez e também promover e assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa surda. Por isso, presta assessoria desde prevenção à surdez até o ensino de LIBRAS. Além de oferecer educação para o surdo da educação infantil ao ensino superior (o ensino superior estende-se também aos ouvintes).

A LEGITIMIDADE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A luta de defesa pela legitimidade da Língua Brasileira de Sinais culminou na promulgação da Lei 10436 em 24 de abril de 2002 que no artigo 1, parágrafo único destaca:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades surdas Brasil.

Em 02 de dezembro de 2004 entrou em vigor o decreto 5296 que estabelece normas e critérios básicos para promoção da acessibilidade quanto a barreiras físicas e também comunicacionais –propõe a criação de serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua

## **ENSINO DE LÍNGUAS**

Brasileira de Sinais – LIBRAS, prevê a redução barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. O artigo 59 recomenda que o poder público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, leitores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea.

A legislação educacional brasileira beneficia estes cidadãos que representam um universo de 8 milhões de surdos (de acordo com o IBGE). É garantido o pleno desenvolvimento numa escola regular de ensino, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, homologada na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de agosto de 2001. Seu objetivo é traçar os caminhos e estabelecer os meios legais para garantir a inclusão dos alunos especiais em toda a Educação Básica. E para tanto, os sistemas de ensino e as escolas precisam se adequar em diferentes aspectos, desde a estrutura física até os currículos.

### **A PESQUISA DE CAMPO**

Abordaremos agora uma experiência no ensino regular, como já foi relatado antes. Todas as pessoas relacionadas nesse trabalho têm nomes fictícios. A metodologia utilizada foi: observação participante da rotina acadêmica de sete alunos e da prática pedagógica da professora. A pesquisa foi realizada entre o mês de abril ao mês de agosto, 2007.

Essa turma iniciou o ano com a professora Enir que pensava que todos os alunos eram alfabetizados, pois era o que tinha chegado ao seu conhecimento. Através do recurso do quadro branco ela ensinava a matéria, passava exercícios e depois os corrigia, os alunos copiavam as respostas escritas no quadro. Ela corrigia os exercícios com a caneta vermelha e tudo parecia transcorrer tranqüilamente.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Certo dia a aluna Marlene pediu que a intérprete lesse a carta do namorado, já que ela não tinha entendido e as colegas não conseguiram ajudá-la. Então foi combinado o seguinte: “Você lê e o que não conseguir eu te ajudo”. A aluna conseguiu ler somente três palavras. Foi comunicada a professora a triste realidade de que ela e possivelmente outros alunos surdos, não conheciam a língua portuguesa escrita.

Posteriormente, a orientadora pedagógica e a professora, ainda muito surpresas, estudaram alternativas para ajudar estes alunos, que para terceira fase da EJA estavam bastante atrasados. Embora o papel da intérprete de LIBRAS seja apenas interpretar e de acordo com o código de ética, atentando com responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações e pelo sigilo de informações pessoais, porém quando em sua atuação for pertinente para o processo de ensino-aprendizagem, ela pode beneficiar com informações sobre a condição e limitação lingüística do surdo, favorecendo a relação professor/aluno.

Assim, o código de ética dessa especialidade deveria também prever que ao intérprete fosse permitido apenas fazer comentários específicos relacionados à linguagem da criança, à interpretação em si e ao processo de interpretação quando estes forem pertinentes ao processo ensino/aprendizagem. (Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes).

Ainda na terceira fase, a professora Enir foi substituída pela professora Maria, que também nunca teve contato com aluno surdo. Ambas relataram bastante dificuldade no exercício da suas funções. A professora Maria esforçava-se em se relacionar com os alunos surdos, deixando-os mais motivados, pois como afirma Reily:

... mesmo na escola que conta com um intérprete, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando maneiras de se interagir com ele. (Reily, 2004, p. 125)

O esforço da professora é importante, mas também é preciso conhecer o aluno surdo. Surgiram algumas situações, durante as quais pudemos compartilhar com a professora o conhecimento da cultura surda e da estrutura das LIBRAS, já que o papel da intérprete não é o suficiente para garantir um bom rendimento do aluno surdo, tendo a prática docente influência fundamental. E, de acordo com o

## ENSINO DE LÍNGUAS

### Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes:

Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido a falta de conhecimento do público sobre a área de surdez e a comunicação com o surdo. (FENEIS, cap. 4).

A falta de conhecimento pode levar a práticas que podem ocasionar conseqüências negativas no desenvolvimento do aluno surdo. Na tentativa de comunicar-se com os alunos, a professora utilizava-se de gestos, datilologia, oralização e sinais, tudo ao mesmo tempo, mesmo a intérprete estando ao seu lado, tendo a incumbência de interpretar, mediando aluno/ professor. A sua ação correspondia a “comunicação total”, que durante muito tempo foi considerada a ideal na comunicação com indivíduos surdos, mas pesquisas comprovaram que ela era ineficaz, pois ao invés de ajudar, confundia-o, sendo considerada uma “amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais e nem as línguas faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós”. (Capovilla, 1997). O mesmo autor, relata que “para sobreviver, comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilíngües, mas “sem língües”, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra”.

A LIBRAS não é composta por gestos como muitos pensam, mas sim por estruturas gramaticais próprias (configuração da mão ou mãos, datilologia, ponto de articulação, expressão facial e/ou corporal o movimento e a orientação da mão), sendo considerada pelos lingüistas uma língua na modalidade visual espacial, realizada na frente do corpo sob um ângulo de 180 graus, tendo todos os componentes lingüísticos: fonológico, sintático e semântico que lhe confere status de língua, como o italiano e o inglês.

A professora relatou que os alunos surdos precisavam ficar sentados nas primeiras carteiras para que pudessem entender a aula através da oralização. Então, foi explicado que a LIBRAS e o português eram duas línguas distintas e quando comunicadas ao mesmo tempo, tornam-se confusas para o surdo. Lucia Reily questiona a eficácia da oralização pura na comunicação dos surdos, pois o surdo ao fazer a leitura labial pode confundir algumas palavras, devido a existência de articulações parecidas para se emitir fonemas diferentes.

Para os surdos oralizados ela relata:

Mesmo quando o aluno surdo acompanha o assunto que está sendo exposto, quando conhece o contexto que está sendo apresentado, os equívocos na interpretação da leitura dos lábios podem chegar a 60%. É possível ler o formato dos lábios, mas não a posição da língua dentro da boca, assim, um mesmo formato de lábios e posição de língua servem para emitir o som de t e d ou r, l e n, por exemplo, provocando muitas dúvidas de interpretação. (Reily, 2004: 127)

Num outro momento, a professora contou uma história engraçada que tinha aprendido com um surdo oralizado, utilizando sinais e oralização, mas os alunos só puderam entender quando a história foi interpretada em LIBRAS. De acordo com Eulália Fernandes, o bilingüismo surgindo contrariando a língua sinalizada, já que *“a língua oral-auditiva e a língua espaço visual (língua de sinais) podem viver lado a lado, mas nunca simultaneamente”*. (Fernandes, Eulália, 2005, p. 62)

O direito ao intérprete em sala de aula é um direito garantido pela lei, após longos anos de práticas oralistas que trouxe grandes conseqüências negativas na educação dos surdos.

De acordo com o decreto 5.626 (22/12/2005), no artigo 22, inciso II, para a inclusão de alunos surdos em classes regulares, é importante que:

Escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (p. 6)

Observou-se através dos surdos oralizados e daqueles que tem um menor o conhecimento em LIBRAS, também tem maior a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita em português.

Dos quais quero destacar: a aluna Lorrane que demonstra um maior conhecimento em LIBRAS, é a que tem uma facilidade maior no aprendizado, não só do português, mas também em outras matérias, sendo um instrumento de ajuda para outros alunos surdos; a aluna Kelly quando está com os ouvintes demonstra uma ótima oralização, passando-se por ouvinte e junto com os surdos utiliza a LIBRAS e oraliza ao mesmo tempo, sendo que não domina nenhuma

## ENSINO DE LÍNGUAS

das duas línguas.

Nos faz refletir que esta mistura de identidade lingüística inconsistente, vivida por Kelly, tem afetado o seu desenvolvimento, acarretando conseqüências dolorosas, como dentro de sala, sendo considerada junto com a aluna Bernadete, que conhece muito pouco a LIBRAS, as que têm um grau maior de dificuldade no aprendizado escolar.

Veja a seguir um dos textos que serviram de análise para ver o grau de conhecimento de palavras em português por parte dos alunos surdos.

Dia das Mães

A mãezinha tão querida  
Vamos homenagear  
Um abraço com carinho  
Mil beijinhos vamos dar

Um sorriso e uma flor  
A mamãe vamos dar  
E cantamos bem felizes  
Para ela se alegrar.

Neste texto, Lorrane distinguiu 9 palavras e Lílian 7, outros alunos distinguiram 2. Mas Kelly não leu uma palavra; no momento que foi interpretado o texto, mostrando a grafia em português e o sinal em LIBRAS para que todos os alunos pudessem acompanhar, ela recusou-se prestar atenção, mostrando uma fisionomia bastante tensa. Em outros momentos negou a participar de algumas atividades demonstrando medo de errar, o que nos fez perceber sua auto-estima baixa, já que não vê no erro uma possibilidade de aprendizado. Freitas relata que ao querer camuflar o surdo num ouvinte traz muitas conseqüências, dentre elas proporcionando auto-estima baixa. Um outro destaque a ser feito é o texto infantilizado para a faixa etária dos alunos a que se destina.

Estas comparações servem para mostrar a importância da língua de sinais na educação dos alunos surdos, porque ela serve como base para aquisição de uma outra língua. É preciso que o professor perceba que a LIBRAS permite o desenvolvimento cognitivo, porque acordo com lingüistas, ela se processa no cérebro da mesma forma que uma língua oralizada, satisfazendo de forma plena o que uma

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

língua proporciona na constituição do sujeito. Então ela não pode ser usada apenas como suporte para a aquisição da língua majoritária, mas para o desenvolvimento global e para garantir o direito de cidadania do surdo.

A professora deu uma atividade em que sentados em grupo de 5 (mas cada um com uma folha de papel) puderam formar palavras através de recortes de sílabas e escreverem no papel. Esta atividade foi muito interessante, já que os alunos se interagiram bastante, ajudando-se reciprocamente e nos apontaram suas dificuldades com a língua portuguesa escrita para que pudessem receber orientação quanto ao significado e a grafia. Ronaldo, Lorrane e Andressa formaram muitas palavras, sendo que: algumas sem nexos e com a grafia errada e outras, não se lembravam do significado. As alunas Bernadete e Kelly conseguiram formar pouquíssimas palavras e a maioria sem nexos com a estrutura em português.

Algumas produções realizadas pelos alunos:

Ronaldo - Escreveu Bolpo e fez sinal de bebê.

Kelly – Escreveu palipa, sinalizando pipoca

Lorrane – Escreveu a palavra gafo e após fez o sinal de bigode; ao invés de escrever caju, escreveu juca e fez o sinal de cadeado.

Ao relatar para Lorrane com o auxílio da professora, que a palavra juca e o sinal de cadeado não eram compatíveis, ela falou que era fruta. A aluna Andressa, ao observar a cena, fez o sinal de caju na forma correta; através da datilologia foi ensinado como se escrevia cadeado e explicou-se que Juca era nome de homem.

Numa outra atividade, foi solicitado ao aluno Ronaldo para ir ao quadro escrever a palavra cachorro: foi feito o sinal em LIBRAS, ele disse que não lembrava; a professora oralizou a palavra cachorro e mesmo repetindo com uma boa oralização, a aluna escreveu a palavra camo.

Em outro momento, foi realizado um teste com este aluno: Fazia-se o sinal, se não conseguisse escrever a palavra, então se oralizava para que tentasse escrever.

Palavra	Sinalizado, escreveu:	Oralizado escreveu:
---------	-----------------------	---------------------

## ENSINO DE LÍNGUAS

Cadeira	mesa (apontou para mesa; foi falado não e repetido o sinal de cadeira, mesmo assim escreveu mesa)	ceiua
Sorvete	aeoía	oeía
Mochila	liana	oeiua

O mesmo teste acima foi feito com a aluna Liliam, sendo que foram acrescentados as palavras mesa, tênis e rato. Ela falou que não sabia escrever nenhuma das palavras, somente mesa: primeiro ela escreveu “pa”, ao se arrepender escreveu “masa” e após escreveu “mas”.

Através das atividades e dos testes acima, quero destacar duas questões. A primeira refere-se de que muitas vezes a dificuldade na escrita em português não são pequenos erros gráficos, como muitas vezes acontece com os ouvintes, mas se distanciam grandemente da escrita padrão e também dos sinais referentes ao objeto. A segunda aponta para o fato de que a oralização é ineficaz para auxiliar a escrita em português. Diferente do surdo, quando se solicita ao ouvinte para escrever uma palavra que ele nunca escreveu antes, para tentar escrevê-la, pode fazer associação com os sons das palavras que ele conhece, já no caso do aluno surdo fica inviável, salvo aquele surdo que durante muitos anos participou de um trabalho fonodiológico e conhece algumas palavras pela leitura labial, mas como foi dito anteriormente, a interpretação na oralização pode ocorrer erros, já que pode-se ver o formado dos lábios, mas não no interior da boca.

Citarei um exemplo mostrando uma prática utilizada dentro de sala, em que a escrita do aluno foi considerada errada sem considerar o contexto bilíngüe do surdo, muito comentado por Fernandes. A aluna Lilia escreveu no caderno: “Gosto bicicleta cidade passear”. A professora mandou apagar, dizendo que precisava aprender o correto na língua portuguesa: “Eu gosto de passear de bicicleta na cidade”.

Como interprete e educadora, acredito que não poderia apagar a produção do aluno, mas sugiro que incentive a escrever entre parênteses LIBRAS, como uma forma de valorizar sua escrita, que está marcada na sua identidade surda e posteriormente ensiná-lo a escrever de acordo com a estrutura da língua em português, já que de acordo com pesquisas o ideal é uma educação bilíngüe para o surdo.

Por diversas vezes, foi pedido aos alunos surdos que fossem

ao quadro negro separar as sílabas das palavras. Esta situação é considerada constrangedora, pois é expô-los ao erro desnecessariamente. Embora a separação de sílabas não tenha funcionalidade para o surdo, sendo considerado desnecessário o seu aprendizado, existem alguns truques que podem ajudá-los. Mas ensiná-los a distinguir as palavras que contenham ditongo ou hiato sendo surdos? É necessária uma parceria com profissionais como os fonoaudiólogos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se sobre a necessidade das redes de ensino considerarem a importância do respeito ao bilingüismo do aluno surdo, desde o início de seu processo de escolarização, para garantir os desenvolvimentos lingüísticos, cognitivos e sociais.

Para isso, faz necessário providenciar um instrutor de LIBRAS, auxiliando os surdos que não são proficientes em sua língua. Se a LIBRAS é considerada pelos lingüistas como tendo todos os níveis lingüísticos que lhe confere status de língua, então por que existe uma matéria que ensina a língua portuguesa para os ouvintes e os surdos não são contemplados com uma matéria que ensine a sua língua materna?

Também são importantes investimentos com intuito de capacitar profissionais para que na sua prática pedagógica, considere as peculiaridades dos alunos surdos, fazendo adaptação curricular e respeitando a sua forma de comunicação;

Além da necessidade de uma interação maior entre professor/aluno /intérprete, numa relação de troca, proporcionando um maior conhecimento lingüístico e cultural das pessoas envolvidas.

Enfim é preciso que estude formas para que proporcione uma inclusão que não seja excludente para os alunos surdos, mas que a sua cultura lingüística seja respeitada, garantindo um bom desenvolvimento, afastando assim o monstro do fracasso escolar.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002; Decreto 5296 de 03 de dezembro de 2004; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

## ENSINO DE LÍNGUAS

básica; Dicionário de Libras. Disponível no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em julho de 2007.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em surdez: Oralismo, comunicação total e bilingüismo. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 561-588, 1997.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO SURDO. *Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes FENEIS*: Rio de Janeiro. Disponível no site [www.feneis.org.br](http://www.feneis.org.br). Acessado em julho de 2007.

FERNANDES, E. (org). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

———; CARVALHO, G. Língua, cultura e poder: o caso da Língua Brasileira de Sinais e seus espaços sociais de resistência numa sociedade marcada pelo ouvintocentrismo. *Anais do IX Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Linguagens Especiais*. Rio de Janeiro: CIFEFIL; vol X, nº 12,101-112.

———; ORRICO, H. Política lingüística para as comunidades surdas: do texto da lei às práticas pedagógicas. *Anais do X Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Ensino de Letras*. Rio de Janeiro: CIFEFIL; vol X, nº 7, 181-191.

FREITAS, L. C. *A internet como fator de exclusão do surdo no Brasil*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2007.

REILY, L. *Escola inclusiva – linguagem e mediação*. São Paulo: Papirus, 2004.

SKLIAR, C. Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

**TRABALHO DOCENTE  
E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE:  
RESSONÂNCIAS DE UM MURAL  
DA SALA DE PROFESSORES**

Bruno Deusdará (SEE-RJ/UERJ)  
[brunodeusdara@yahoo.com.br](mailto:brunodeusdara@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

É sempre questão pertinente às pesquisas que se desenvolvem no âmbito da Análise do Discurso a reflexão no que tange aos procedimentos de análise. A inexistência de um roteiro fixo e previamente determinado acerca das etapas a serem cumpridas para que se obtenha um suposto “sucesso” das análises propostas produz um duplo efeito entre os pesquisadores. De um lado, como efeito negativo, compreendendo a referida inexistência como “ausência”, observa-se a insegurança dos pesquisadores em ter de trilhar um caminho cujos pontos de chegada seriam ainda desconhecidos. De outro, como efeito positivo dessa mesma ausência de um roteiro prévio de procedimentos de análise, teríamos a produtividade de uma trajetória de pesquisa que se afirma como tal nesse percurso que se vai cuidadosamente tecendo.

Reconhecendo que a problemática a que nos referimos anteriormente pode constituir-se simultaneamente como impasse de pesquisa e motivação para invenções produtivas, pretendemos aqui oferecer ao leitor uma contribuição no sentido de explicitar as opções feitas ao longo de um percurso de pesquisa<sup>25</sup> em AD e, paralelamente à explicitação mencionada, analisar o referencial teórico que lhe dá sustentação.

Antes, porém, gostaríamos de esclarecer ao leitor a que nos referimos quando falamos em “invenções produtivas”. A partir de uma abordagem enunciativa, dizemos que o sentido não reside *na*

---

<sup>25</sup> Trata-se de pesquisa de Mestrado intitulada “Imagens da alteridade no trabalho docente: enunciação e produção de subjetividade”, defendida na área de Linguística do PPG em Letras/UERJ, defendida por Bruno Deusdará e orientada por Décio Rocha.

## ENSINO DE LÍNGUAS

linguagem, mas se produz *entre* as práticas de linguagem como atividade social. Desse modo, vemos que a linguagem e, por conseguinte, o conhecimento que se produz sobre ela estão sempre inscritos histórica e socialmente. No contraponto de uma imagem de conhecimento-representação, assumimos a idéia de que o conhecimento se produz. Assim, as ferramentas que operam tal produção não podem ter existência anterior a ela, à qual pudesse ser apenas “aplicada”. Fazer tais ferramentas funcionarem em diferentes contextos significa, por menor e mais sutil que seja, promover invenções. Estamos dizendo assim que há uma dimensão do trabalho do pesquisador que acaba por não ganhar consistência. Ou seja, essas invenções que são inerentes às pesquisas que fazemos não se mostram como intensidades de um trabalho minucioso. Antes, aparecem como meros “ajustes”. É preciso ressaltar ainda que o não enquadramento de um conjunto de elementos no quadro previsto por um referencial metodológico não deve ser entendido como um desajuste, ou um defeito. Trata-se sim de força motriz para as invenções a que fazemos referência aqui.

Atribuímos a inspiração para tais reflexões em uma trajetória de estudos que irá buscar em Nietzsche um referencial interessante. Foucault sistematiza tais idéias da seguinte maneira:

Efeito de superfície, não delineado de antemão na natureza, o conhecimento vem atuar diante dos instintos, acima deles, no meio deles; ele os comprime, traduz um certo estado de tensão ou de apaziguamento entre os instintos. Mas não se pode deduzir o conhecimento, de maneira analítica segundo uma espécie de derivação natural. Não se pode, de modo necessário, deduzi-lo dos próprios instintos. O conhecimento, no fundo, não faz parte da natureza humana. É a luta, o combate, o resultado do combate e conseqüentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. O conhecimento não é instintivo, é contra-instintivo, assim como ele não é natural, é contra-natural (Foucault, 2005, p. 17).

Anunciamos agora ao leitor algumas breves linhas de contextualização da pesquisa sobre cujas opções nos debruçaremos neste artigo. Nela, partimos de uma inquietação acerca do trabalho docente que se dá a conhecer, por exemplo, quando observamos o referencial utilizado para o cálculo salarial. Embora para a base de cálculo salarial se tomem como referência as horas de trabalho despendidas em

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

sala de aula<sup>26</sup>, a jornada desses trabalhadores estende-se por um conjunto de outras atividades mais ou menos reconhecidas como trabalho – tratamos aqui de atividades como elaboração de material, correção de provas, e ainda outras atividades “informais” que consideramos igualmente necessárias ao cotidiano do trabalho docente: combinados com outros profissionais, conversas com alunos ou seus responsáveis, que, muitas vezes, não ganham visibilidade como trabalho.

Desse modo, compreendemos ser necessário pôr em análise a produção/circulação de sentidos do trabalho docente, para além das coordenadas de espaço-tempo classicamente identificadas como tal: as interações ocorridas na sala de aula. Optamos assim por uma pesquisa de campo realizada em uma unidade escolar da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Como desdobramento de tal opção, considerando ainda as questões motivadoras expostas anteriormente, pusemo-nos a analisar as interações produzidas na sala de professores da referida escola.

Feita essa breve contextualização das motivações que nos conduziram à sala de professores, passaremos a discutir aqui os encaminhamentos que se fizeram necessários a uma pesquisa que se propõe a problematizar a produção/circulação de sentidos do trabalho docente, no cotidiano escolar.

### QUESTÕES PARA UMA INVESTIGAÇÃO DO/NO COTIDIANO

Neste item, daremos ênfase às discussões acerca da elaboração de uma demanda de pesquisa, associando-a aos desdobramentos de pesquisa relativos aos procedimentos de análise. Ao longo de cada uma das opções, faremos discussões evidenciando a lógica que

---

<sup>26</sup> Na rede pública estadual do Rio de Janeiro, os profissionais possuem vínculo estatutário, em dois regimes de carga horária. O ingresso na carreira do magistério por concurso público atualmente tem se dado através do regime de 16 (dezesseis) horas, sendo 12 (doze) em sala de aula e 4 (quatro) destinadas a atividades chamadas de “complementares”. Há ainda o regime de 40 (quarenta) horas, das quais 30 (trinta) devem ser cumpridas em regência de turma e 10 (dez) com atividades “complementares”.

## ENSINO DE LÍNGUAS

sustenta cada uma delas. Tais discussões têm como objetivo apontar para uma desnaturalização das práticas de pesquisa, mostrando ser necessário dar visibilidade à trajetória de reflexões como singularidade, que se afirma não a partir de metodologias anteriores a ela, mas na própria constituição do percurso.

Podemos dizer que nossa pesquisa centra-se em uma questão razoavelmente consensual, qual seja a afirmação de que o trabalho do(a) professor(a)<sup>27</sup> estende-se por outras coordenadas de espaço-tempo, para além da sala de aula. Assim sendo, fica evidente que a demanda para uma investigação a partir da referida questão dispensa mesmo uma formalização. Ou seja, mesmo que não tenha chegado até nós um grupo de professores solicitando uma pesquisa assim delineada, isto não nos impossibilita de afirmar que há uma demanda que se origina no cotidiano de profissionais de Educação angustiados com uma rotina de trabalho que se prolonga por uma série de outras atividades que extrapolam as interações professor(a)/aluno (a), na sala de aula.

Trata-se de afirmar, portanto, que esta seria uma das primeiras opções feitas em nossa pesquisa: elaborar uma demanda à qual viríamos responder com a mobilização de um dado instrumental teórico e com um conjunto de opções relativas ao campo empírico.

Em nossa trajetória de reflexões, recorreremos à pesquisa de campo como dispositivo de co-construção de saberes entre pesquisador e os(as) trabalhadores(as). Ao tratar a pesquisa de campo como “dispositivo de co-construção de saberes”, estamos dando visibilidade aos pressupostos que sustentam uma segunda opção em nossa trajetória de reflexões. Queremos assim nos distanciar da concepção segundo a qual o campo seria apenas a fonte de dados para o pesquisador. Do nosso ponto de vista, não é possível extrair “dados” do campo para serem analisados em gabinetes. No caso de um trabalho com textos, a própria opção por um texto e não por outro já é fruto de um diálogo que vai se produzindo, mesmo que sem ganhar a devida visibilidade nos registros da pesquisa.

---

<sup>27</sup> A marca de gênero é absolutamente dispensável quando não se trata de gênero feminino [NOTA DO EDITOR].

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Devemos assumir que tal perspectiva – a de que, ao supostamente “extrair dados do campo”, o pesquisador encontra-se implicado em um complexo diálogo, que, na maior parte das vezes, não tem a merecida visibilidade – é atravessada pelos textos de Bakhtin e os de seus leitores.

O sentido é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente. Aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo. E é bom sublinhar que, na situação interativa da pesquisa de campo, as questões colocadas pelo pesquisador participam das respostas dadas (A-morim, 2004, p. 190).

Na seqüência de nossa trajetória de pesquisa, optamos pela sala de professores de uma escola da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, como espaço de nossas observações. Tal opção pretendia pôr o foco sobre um contexto de produção/circulação de textos que habitualmente é visto como espaço em que os profissionais encontram-se descansando, em período de intervalo, com o objetivo de desnaturalizá-lo.

São duas as razões que nos conduziram à escolha referida acima. Em primeiro lugar, tomar a sala de aula como coordenada de espaço-tempo do trabalho docente implica compreender as atividades que transcorrem em outros espaços como “complementares”, ou mesmo “secundárias”. Há diferentes pistas no cotidiano de trabalho dos(as) professores(as) que nos conduzem a tais reflexões, uma delas é o fato de a referência para o cálculo do salário se dar em termos de tempos em sala de aula. Configura-se assim um cenário em que teríamos a separação entre algumas atividades que seriam remuneradas e outras não, produzindo-se certa hierarquia entre elas. Assim sendo, ao tomar como referencial o tempo de trabalho do professor em sala de aula, a remuneração do magistério, por exemplo, parece apontar para imagens classicamente identificadas com o trabalho docente, quais sejam as interações entre professor/aluno em sala de aula.

Essa hierarquização entre atividades que seriam inerentes ao trabalho docente (e, portanto, deveriam ser remuneradas) e outras supostamente secundárias constitui-se em uma das questões para análise propostas pela referida pesquisa. Nossa hipótese de pesquisa questionava o fato de que, embora apenas algumas atividades se

## ENSINO DE LÍNGUAS

mostrem como efetivamente essenciais ao trabalho docente, há outras atividades inerentes à nossa prática profissional, que acabam por apresentar-se como secundárias.

Dessa forma, tanto as conversas, as reclamações, os comentários, os recados, os combinados, quantos as resoluções, as notícias de jornal, os versículos bíblicos e os bilhetes que circulam na sala de professores convocam o(a) professor(a) ao trabalho, de diferentes maneiras.

Assim sendo, a opção pela sala de professores foi motivada ainda por reflexões de Foucault acerca das sociedades disciplinares.

Segundo o referido autor:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente (Foucault, 2004, p. 119).

O controle sobre o trabalhador rural, nas sociedades ocidentais que se instituíram entre os séculos XIII e XVIII, dava-se sobre a cobrança de impostos, que representavam parte do produto de suas ações. A partir do século XVIII, com a emergência da industrialização, não bastaria agir mais apenas sobre o resultado da produção, é preciso, de acordo com o projeto que se hegemoniza então, evitar o desperdício do tempo. Tal imperativo se sustenta na necessidade de desenvolver uma economia do exercício do poder que articule obediência e utilidade. É nesse contexto que se consolidam as chamadas *sociedades disciplinares*.

A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona ao modo de uma economia calculada, mas permanente (Foucault, 2004, p. 143).

De acordo com o referido autor, o poder não apenas reprime ou impede, mas produz realidade. O exercício do poder, conforme propõe Foucault, não se estabelece somente na relação entre a direção da escola e os professores, impedindo-os de realizar suas ativi-

dades de outra maneira. O poder se capilariza, assume formas variadas, produz certos regimes de verdade (Foucault, 2002).

Para agir sobre a virtualidade gestos, do movimento dos corpos, o poder disciplinar irá se impregnar na arquitetura, distribuindo os corpos no espaço. Na escola, cada atividade deve se exercer em um dado momento, no local reservado para tal. Vemos assim compor-se, de modo articulado, um cruzamento das coordenadas de tempo e espaço. Na sala de aula, o que se espera do professor é que tenha controle de turma. Controlar a turma significa evitar falatórios, movimentos repentinos, posições inadequadas. A cada indivíduo, um lugar. A cada lugar, uma tarefa a ser cumprida. A cada tarefa, um tempo previsto.

O “bom” aluno e o “bom” professor definem-se por adequar seus movimentos, preencher seu tempo, circular pelos espaços da maneira mais próxima possível ao esperado, ao previsto pela norma.

É um princípio de ordem e de regularidade; pelas exigências que lhe são próprias, veicula, de maneira insensível, as formas de um poder rigoroso; sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração, impõe uma hierarquia e uma vigilância que serão ainda mais bem aceitas (...) (Foucault, 2004, p.203)

A descrição acima caberia tanto a uma unidade escolar, quanto às instituições prisionais, aos ambientes hospitalares, ou ainda aos conventos e monastérios. As sociedades disciplinares caracterizam-se exatamente pela dispersão por todo o tecido social de instituições de disciplinamento.

Ao optar por uma observação da sala de professores de uma escola da rede pública estadual de ensino, tínhamos em vista uma tentativa de desnaturalizar certo modo de funcionamento da arquitetura das instituições disciplinares. Nosso objetivo era exatamente o de mostrar o(a) professor(a) sendo convocado ao trabalho em um espaço em que apenas aparentemente ele se encontraria descansando entre uma aula e outra.

Entre os comentários que traçamos acima, destacaríamos o fato de que uma pesquisa em AD de base enunciativa reúne, como elementos basilares na construção de seu referencial teórico, da elaboração de suas hipóteses de trabalho, autores que não são propriamente lingüistas, embora contribuam fortemente com reflexões que po-

## ENSINO DE LÍNGUAS

tencializam um trabalho sobre a linguagem. É nesses pequenos movimentos que se pode compreender o que está em questão quando se afirma que a AD é “uma disciplina não prevista no campo dos saberes” (Maingueneau, 1997). Isto significa dizer que sua emergência opera uma desarrumação na lógica disciplinar que se vinha produzindo.

Sustentamos nossa opção pela sala de professores recorrendo ainda à noção ampliada de situação de trabalho proposta por Rocha, Daher e Sant’Anna (2002), que nos permite compreender a situação de trabalho não apenas como o local em que se realiza uma dada atividade, mas a partir de uma rede de discursos que se responsabiliza pela produção/circulação de sentidos. Percebemos assim que a sala de professores da escola observada não se restringe a um espaço em que o profissional descansa entre uma aula e outra, é antes espaço de produção de combinados de trabalho entre disciplinas, correção de provas e testes, reuniões administrativas, sindicais, etc. Trata-se de espaço em que não só se fala sobre o trabalho, mas também se desenvolvem certas atividades como as descritas anteriormente.

### O MURAL E A “INVENÇÃO” DE PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO NO COTIDIANO

Neste item, evidenciaremos em que medida é possível articular as leituras de Foucault a que recorremos ao longo de nossa pesquisa com uma abordagem enunciativa, tal qual a define Bakhtin (2000).

Começaríamos assim afirmando que os textos, de uma perspectiva enunciativa, não podem ser vistos como unidades autônomas, mas sim como fios que tecem a complexa rede do interdiscurso. Desse modo, perceber entre o texto e seus meios de circulação uma relação de anterioridade seria indesejável.

O todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralingüísticos (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extralingüísticos (dialógicos) (Bakhtin, 2000, p.336).

Assim, é necessário dizer que um dos aspectos importantes para uma dada teoria do discurso é a ruptura com modelos segundo

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

os quais haveria uma organização linear da comunicação. Primeiro, imagina-se que o emissor teria algo a dizer. Em seguida, sua intenção seria codificada em uma mensagem. Só então é que se optaria por um meio de circulação para a transmissão da mensagem.

Seria preciso compreender que os meios de circulação integram o conjunto da comunicação, interagindo na própria constituição dos enunciados. Nas palavras de Maingueneau (2001), seria preciso compreender não essa organização preconizada por certos modelos de comunicação, mas a existência de um dispositivo comunicacional que modela a totalidade do gênero.

Vemos assim que, ao afixar textos no mural da sala de professores, não se está apenas retirando uma notícia de jornal ou um versículo bíblico daqueles que seriam seus contextos habituais de circulação. Tais deslocamentos reconfiguram o quadro da totalidade do gênero, produzindo, portanto, sentido.

Com efeito, não estamos a defender que, ao ser retirada do jornal e afixada no mural da sala de professores, uma notícia deixaria de ser notícia e passaria a outro gênero. Estamos apenas dizendo que, apesar das permanências mais evidentes (mantêm-se, por exemplo, a mesma organização tipográfica, o mesmo texto, etc.), há algo que se desloca e produz sentido.

Desse modo, temos observado que no mural não só se “informam” questões que se supõem importantes, como também se propõem discussões. Ao ser afixada uma notícia sobre gravidez na adolescência ou um versículo bíblico que anuncia que o sucesso é caminho para poucos, é possível compreender que tal deslocamento não apenas transmite “informações”, mas propõe que tais textos sejam importantes para o referido contexto. Ou seja, pressupõe a existência de um interesse dos profissionais relativo a esses textos ou ainda julga sua circulação no contexto em questão como necessária.

Haveria assim certas vozes que se autorizariam a falar aos professores através do mural. Tal opção nos tem levado a compreender o mural a partir de três aspectos: i. regime de visibilidade de textos “divulgáveis”; ii. dispositivo de saber; iii. construtor de um interesse coletivo. Essa compreensão foi possível, na medida em que

## ENSINO DE LÍNGUAS

percebemos a relação texto-mural inscrita na *totalidade do gênero do discurso*.

É possível dizer, portanto, que tal opção teórica tem nos permitido compreender o mural, do ponto de vista enunciativo, não como mero reflexo das interações ocorridas, mas como produtor de saberes e, assim, de imagens discursivas do trabalho docente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, vimos explicitando os referenciais teóricos, bem como as expectativas que nos levaram a uma dada trajetória de pesquisa em AD. Com isto, pretendemos sustentar que uma pesquisa em AD tem como projeto desnaturalizar os percursos previamente estabelecidos de pesquisa, em favor de um investimento no sentido de dar visibilidade às intensidades que vão se tecendo ao longo do percurso.

Evidenciamos ainda que, ao estabelecer como objeto de estudo o discurso como fenômeno integralmente histórico e integralmente lingüística, uma perspectiva enunciativa nos coloca o desafio de fazer diferentes referenciais dialogarem. Ao dialogar com saberes supostamente próprios à Psicologia, à História e às Ciências Sociais, o que está em questão é exatamente uma dada arbitrariedade na constituição das fronteiras disciplinares. Trabalhar com a linguagem é, necessariamente, transitar pelos diferentes campos do saber.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19. Campinas: Unicamp, julho-dezembro, 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. a partir do francês por Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

DEUSDARÁ, B. *Imagens da alteridade no trabalho docente: enunciação e produção de subjetividade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras/UERJ, 2006.

——— & ROCHA, D. O mesmo e o outro do(a) professor(a): a relação entre gênero do discurso e suporte na construção de imagens discursivas do trabalho docente. Rio de Janeiro, *Cadernos do CNLF*, volume X, nº 10, 2006. Disponível em:  
<http://www.filologia.org.br/xcnlf/10/14.htm>

FOUCAULT, Michel.. *A Verdade e as formas jurídicas*. Trad. de Roberto C. de M. Machado e Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

———. *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*. 29ª ed. Trad. Raquel Ramallete Petrópolis: Vozes, 2004.

———. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIORGI, Maria Cristina. *Seleção para a rede pública estadual de ensino: o que se espera do professor de língua estrangeira?* Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

———. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes; Unicamp, 1997.

ROCHA, Décio, DAHER, M. del Carmen F G. & SANT'ANNA, Vera L. de A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de & FAÏTA, Daniel (orgs.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

**ENSINO DE LÍNGUAS**  
**INSTRUÇÕES EDITORIAIS**

1. O textos completos dos trabalhos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia devem ter os mesmos títulos dos resumos correspondentes, que forem enviados com o Formulário de Inscrição.
2. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
  - 2.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows, com extensão .DOC ;
  - 2.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
  - 2.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
  - 2.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
  - 2.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
  - 2.6. Mínimo de 05 e máximo de 12 páginas (exceção para os minicursos, que podem ter até 20 páginas);
  - 2.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
  - 2.8. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto;
3. Os trabalhos completos devem ser enviados por e-mail para [eventos@filologia.org.br](mailto:eventos@filologia.org.br) até o primeiro dia do evento (exceção para os textos dos minicursos, que devem ser enviados até o final de junho).

Outras informações podem ser adquiridas pelo e-mail [eventos@filologia.org.br](mailto:eventos@filologia.org.br) ou pelo telefone (21)2569-0276.