

**XII CONGRESSO NACIONAL  
DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos  
Em Homenagem a Othon Moacyr Garcia*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
(de 25 a 29 de agosto de 2008)

**Cadernos do CNLF  
Vol. XII, N° 05**

O ENSINO DE LÍNGUAS

**Rio de Janeiro  
CiFEFiL  
2008**

**O 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 Vieira Alves 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

*Eduardo Kenedy Nunes Areas*

---

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  
[eventos@filologia.org.br](mailto:eventos@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 – [www.filologia.org.br](http://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*

O ENSINO DE LÍNGUAS

**XII CONGRESSO NACIONAL  
DE LINGUÍSTICA E FILOGIA**  
de 25 a 29 de agosto de 2008

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*

---

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

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

---

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

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

---

SECRETARIA GERAL

*Sylvia Avelar Silva*

---

SUMÁRIO

- 0- Apresentação – *José Pereira da Silva* ..... 07
1. A Análise de abordagem e a formação do professor de línguas estrangeiras: uma alternativa à prática reflexiva – *André Luiz Santos da Silva* ..... 09
2. Aprender a escrever é aprender a pensar – *Simone Xavier de Lima* ..... 23
3. Gramática e reflexão: por um ensino crítico em prol da competência comunicativa – *Kellen Cozine Martins e Marli Hermenegilda Pereira* ..... 35
4. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas – *Milene Bazarim* 51
5. O culto à norma x o papel da escola: como fica o aluno nessa história? – *Luana Serafim Gomes* ..... 63
6. O lugar do conhecimento de mundo na aula de línguas – *Renata da Silva de Barcellos* ..... 69
7. O preconceito e o estereótipo: temas essenciais no ensino de língua estrangeira – *Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque* ..... 81
8. O trabalho do professor de espanhol instrumental: incentivador da leitura ou reproduzidor de estruturas gramaticais? – *Antonio Ferreira da Silva Júnior* ..... 94

## O ENSINO DE LÍNGUAS

9. Sempre aberto para balanço: contribuições do projeto Disque-Gramática da Universidade Estadual de Londrina – *Cristina Valéria Bulhões Simon* ..... 104
10. Uma análise dialógica e ergológica da atividade do professor de cursos livres – *Luciana Maria Almeida de Freitas* ..... 116

## APRESENTAÇÃO

Temos o prazer de apresentar-lhe os dez textos relativos a trabalhos sobre o tema “Ensino de Línguas”, deste número 05 do volume XII dos *Cadernos do CNLF*, apresentados no XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, nos dias 27 e 29 de agosto de 2008.

Sinteticamente, informamos que André Luiz, realizando uma pesquisa bibliográfica, trata dos procedimentos capazes de estimular professores de línguas à investigação científica da sua própria prática, na tentativa de compreender as contribuições que a análise de abordagem pode trazer-lhe.

Simone Xavier discute ideias e orientações apresentadas por Othon Moacyr Garcia, analisando-as a partir das experiências diárias, na produção textual em sala de aula, convicta de que “aprender a escrever é aprender a pensar”.

Marli Hermenegilda Pereira e Kellen Cozine Martins propõem um ensino crítico do português como língua materna, que induza a análise e a reflexão sobre a língua em diferentes contextos comunicativos.

Milene Bazarim discute questões teórico-metodológicas relacionadas com a investigação do processo de ensino-aprendizagem de línguas, e a influência das escolhas teórico-metodológicas na construção do objeto de pesquisa e nas análises e nos resultados.

Luana Serafim Gomes critica o preconceito e a desvalorização da variante linguística do aluno, resultantes de uma visão de língua como o domínio de regras gramaticais, ao invés de um continuum de sentidos em construção. Em contrapartida, propõe uma prática docente reflexiva que busca alternativas para promover o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas dos alunos.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Renata Barcellos tenta sensibilizar os professores de línguas a respeito da importância de se explorar o conhecimento de mundo concomitantemente com o programa a ser cumprido da disciplina ministrada.

Ana Elizabeth faz uma amostragem do trabalho realizado pelo CAP-UERJ, com a compreensão de que ensinar língua estrangeira é ter diante de si sempre o outro, o estranho, o diferente, com quem se procura interagir, a partir da tentativa de entendê-lo através de sua história, de suas crenças, de sua ideologia, de sua cultura.

Antonio Ferreira relata, discute e reflete sobre os resultados obtidos após acompanhar um semestre letivo de aulas de Língua Espanhola Instrumental para Leitura em duas turmas do Curso de Graduação de Direito de uma instituição pública de educação superior do Rio de Janeiro, segundo os pressupostos teóricos do ensino da leitura em língua materna ou estrangeira de Kleiman e Junger.

Cristina Valéria apresenta-nos o projeto de extensão “Disque-Gramática”, da Universidade Estadual de Londrina-PR, que atua desde 1995.

Luciana de Freitas analisa o trabalho do professor de Língua Espanhola que atua em cursos livres a partir da abordagem ergológica da atividade (Schwartz, 1997) e da concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003).

Pede-se a colaboração possível de nos apresentar por e-mail ou por telefone as críticas sinceras sobre as falhas deste trabalho para futuros aperfeiçoamentos.

Rio de Janeiro, dezembro de 2008.

*José Pereira da Silva*



**A ANÁLISE DE ABORDAGEM E A FORMAÇÃO  
DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:  
UMA ALTERNATIVA À PRÁTICA REFLEXIVA**

*André Luiz Santos da Silva (UBM)*

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras tem sido alvo de muitas preocupações e críticas, principalmente devido aos resultados pouco satisfatórios que tem apresentado. Muitos alunos saem da Educação Básica com uma competência linguístico-comunicativa que não lhes permite estabelecer diálogos curtos ou elaborar e compreender textos simples (Sande, 2005, p. 1).

Analisando cuidadosamente as condições do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, percebe-se que vários fatores têm contribuído para que os resultados estejam abaixo do desejado. Salas numerosas, poucas aulas por semana, a necessidade do professor de se dedicar a várias escolas, falta de material didático básico e a descrença no ensino da língua por parte da comunidade escolar (alunos, pais, colegas e direção da escola) são alguns dos fatores agravantes (Moita Lopes, 1996 *apud* Perin, 2005).

A formação dos professores de línguas estrangeiras, foco deste trabalho, também tem sido apontada como uma das principais causas para o baixo rendimento. Pesquisas cujo foco principal é compreender melhor o processo de formação do professor e das variáveis que podem interferir na sua prática têm verificado que as deficiências se concentram principalmente na competência linguístico-comunicativa e na prática pedagógica. Em relação à primeira, muitos professores possuem um baixo domínio da língua que ensinam (Almeida Filho, 1992, p. 77), embora isso por si só não garanta melhores chances de aprendizagem dos alunos (Perin, 2005, p. 155). Em re-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

lação à prática pedagógica, grande parte dos professores possui um conhecimento superficial das teorias de ensino/aprendizagem de línguas e atua a partir das próprias intuições, crenças e experiências (Almeida Filho, 1993, p. 20). Isto não traz malefícios para o processo de aprendizagem dos alunos como um todo, mas atribui um caráter reducionista e ingênuo a um processo altamente complexo, no qual o conhecimento teórico e a reflexão se fazem cada vez mais necessários para uma prática consciente (Claus, 2005, p. 1).

Há, portanto, a urgente necessidade de formar professores capacitados para fundamentar a sua prática através da investigação científica em sala de aula e da análise do próprio ensino (Cavalcânti e Moita Lopes, 1991, p. 133). Muitos docentes são frutos de programas de formação desatualizados, que consideram a prática de formação de professores algo estável, e formam profissionais com práticas inadequadas das quais muitos não conseguem se desvencilhar com facilidade (Patrocínio, 1991, p. 161). Por outro lado, a oferta de cursos de extensão universitária e de pós-graduação não atende a demanda do país, o que dificulta a reciclagem daqueles que já estão em serviço (Sandeí, 2005, p. 3). Portanto, é necessário indicar caminhos viáveis para que os professores, tanto em formação inicial como em serviço, possam criar o hábito de realizar pesquisas em suas salas de aula como um mecanismo de inovação para a construção constante de novas competências e novas práticas.

Neste trabalho, refletimos sobre a análise de abordagem proposta por Almeida Filho (1999) como um caminho alternativo, entre outros, para o desenvolvimento profissional do professor. Através da observação e análise das transcrições das próprias aulas, princípios desta proposta, o professor pode conhecer as bases que fundamentam a sua prática e repensar metodicamente não somente as suas concepções, mas também a escola, a disciplina que ensina e as práticas pedagógicas que

desenvolve (Gimenez, 1999 *apud* Perin, 2005, p. 155). Deste modo, a análise de abordagem torna-se um instrumento valioso ao trazer à consciência do professor as bases que fundamentam a sua prática, conferindo-lhe um domínio sobre elas e a dando-lhe a oportunidade de reconstruí-las a partir de diálogos com a teoria dos especialistas.

Para realizar esta pesquisa, adotamos os procedimentos da pesquisa bibliográfica, metodologia mais adequada para recolher, analisar e interpretar contribuições teóricas existentes sobre um determinado assunto (Martins, 1994, p. 28). Também analisamos dois projetos de pesquisa realizados por pesquisadoras sobre o processo de conscientização teórica e aperfeiçoamento do docente de línguas estrangeiras através da análise de abordagem, com o objetivo de exemplificar a aplicação da proposta apresentada.

## O PROFESSOR E A SUA ABORDAGEM DE ENSINO

Para que os professores de línguas estrangeiras possam investigar-se, é importante que considerem que todo professor orienta o seu trabalho de acordo com uma determinada abordagem de ensino (Almeida Filho, 1993, p. 17). Ou seja, ensinar uma língua estrangeira é o mesmo que atuar sob a influência, consciente ou não, de um conjunto nem sempre harmônico de disposições, pressupostos teóricos, crenças e princípios sobre linguagem humana, língua estrangeira, ensinar e aprender línguas, além do papel do professor e do aluno (Almeida Filho, 1993, p. 17)<sup>1</sup>.

A abordagem de ensino atua como a principal fonte de critérios que orientam o professor nas diversas fases do traba-

---

<sup>1</sup> Um inventário com as principais concepções acerca do que é língua, ensino e aprendizagem de línguas que podem figurar em uma determinada abordagem pode ser encontrado em Almeida Filho (1997, p. 23 e 24).

## O ENSINO DE LÍNGUAS

lho pedagógico do processo de ensino de línguas estrangeiras, também conhecido como Operação Global do Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993, p. 17). Este processo é composto pela fase do planejamento de curso ou unidade, pela produção/seleção do material didático, pelas experiências de aprender língua estrangeira vivenciadas em sala de aula e em sua extensão e pela avaliação do desempenho dos alunos.

É importante salientar que mesmo sendo a força orientadora para as suas ações, a abordagem de ensinar do professor concorre com outras forças potenciais (Almeida Filho, 1993, p. 21). Aspectos sociais, psicológicos (filtro afetivo do professor e do aluno) e circunstanciais aliados à força de outras abordagens (como a do aluno, a de terceiros, a dos autores dos materiais de ensino) exercem uma influência e se mesclam, ao mesmo tempo, à prática dos professores. Logo, o ensinar do professor é construído a partir das vertentes da sua própria abordagem, em permanente conflito e ajuste com estas forças e fatores incidentes. E, a partir da análise desta dinâmica de influências, torna-se possível delinear a abordagem subjacente ao ensino do professor e o nível de suas competências (Almeida Filho, 1993, p. 14).

Existem pelo menos cinco competências básicas do professor que se desenvolvem durante o período da sua formação e experiência profissional, e são responsáveis pela configuração da sua abordagem (Almeida Filho, 1993, p. 20), a saber: 1) a competência implícita é a mais básica de todas, e resulta de um conjunto de crenças, intuições e experiências adquiridas pelo professor, e sempre entra em ação na falta de outra; 2) a competência linguístico-comunicativa se refere à capacidade de usar satisfatoriamente a língua que pretende ensinar e, aliada à competência implícita, permite ao professor que se inicie na carreira; 3) a competência teórica é construída a partir do contato do professor com as teorias correntes na área do ensino/aprendizagem de línguas; 4) a competência aplicada consis-

te na vivência dos conceitos teóricos no dia a dia de sala de aula; 5) a competência-meta corresponde à consciência do professor acerca do seu papel profissional, político e controlador da sua trajetória de crescimento.

Estas competências podem ser desenvolvidas pelo professor através da análise de abordagem e do seu engajamento em atividades de aperfeiçoamento teórico.

### A ANÁLISE DE ABORDAGEM: TEORIA E PRÁTICA

Apesar de todo professor ser orientado por uma determinada abordagem, nem todos têm consciência sobre as vertentes que a compõem. Almeida Filho (1993) afirma que a abordagem de ensinar varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido, e os professores que atuam sob uma abordagem desconhecida “são mestres mágicos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não se pode tratar profissionalmente” (Almeida Filho, 1993, p. 18). A partir do momento em que o professor começa a entender sob quais concepções opera a sua abordagem, ele passa a ativar o seu senso de plausibilidade, e quanto mais conhece de si, mais consciente se torna o seu ensinar.

À medida que o professor avança na sua profissionalização, crescem as chances desse profissional desenvolver a sua *competência teórica* sobre os processos de ensinar e aprender línguas, conhecidos em teorizações de pesquisadores (Almeida Filho, 2004).

O senso de plausibilidade representa, assim, todo o entendimento subjetivo que o professor tem acerca do seu próprio ensino. Prabhu (*apud* Sandei, 2005) afirma que o professor deve agir em sua sala como especialista sobre o ensino que ministra. Especialista porque age conforme um saber fruto do pensar (Freitas, 1999, p. 51). O professor deve operar com alguma concepção própria da melhor forma de conduzir o seu ensino (Prabhu, 1990, p. 172).

## O ENSINO DE LÍNGUAS

É necessário também que o professor esteja em contato contínuo com a ciência relevante produzida sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. A leitura de livros e artigos científicos, a frequência a cursos formativos, a participação em eventos e palestras podem proporcionar novas dimensões e subsídios ao professor, tornando-o apto para articular suas próprias teorias de ensino com as teorias dos especialistas, e fazer continuamente leituras e releituras da sua prática (Prabhu, 2000/2001). As teorias informais dos professores devem dialogar com as teorias dos especialistas para produzir um ensino mais coerente, não bastando apenas uma iniciativa dos professores em busca da teoria, mas também uma iniciativa dos especialistas em busca do entendimento da prática dos professores em sala de aula (Claus, 2005, p. 4).

### OS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE ABORDAGEM

A análise de abordagem é um conjunto de procedimentos de pesquisa em sala de aula cujo procedimento é o “exame de aulas típicas<sup>2</sup> gravadas, transcritas e acompanhadas de outros dados da situação real de ensino” (Almeida Filho, 1993, p. 14). Neste sentido, seus procedimentos metodológicos são determinados pela pesquisa qualitativa etnográfica (Erickson, 1986; Van Lier, 1988; Cançado, 1994; Abrahão, 2006).

Erickson (1986, p. 200) afirma que a pesquisa etnográfica se torna necessária sempre que desejamos saber o que acontece especificamente em um dado contexto e qual significado(s) as ações têm para os seus participantes. Desta forma, a pesquisa etnográfica em sala de aula consiste basicamente na observação não estruturada da aula e na coleta de dados no contexto de pesquisa (Cançado, 1994, p. 56).

---

<sup>2</sup> *Aula típica* refere-se ao conjunto de aulas observadas que apresentam as mesmas características entre si (Abrahão, 1999, p. 26).

Abrahão (2006) apresenta um inventário com os principais instrumentos de pesquisa ou métodos de coleta de dados que podem ser empregados em uma pesquisa de cunho etnográfico. A autora afirma que o investigador pode selecionar cuidadosamente e utilizar qualquer um dos instrumentos a seguir: questionários, entrevistas, auto-relatos, observação de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento das aulas e desenhos (Abrahão, 2006, p. 230).

Como a pesquisa etnográfica é baseada em uma interpretação subjetiva, é necessário que a coleta dos dados seja feita a partir da triangulação, ou seja, sob o uso de diferentes tipos de *corpus*, a partir da mesma situação pesquisada, com diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa (Cançado, 1994, p. 57). O analista de abordagem pode valer-se de qualquer um dos instrumentos citados, desde que tenha a consciência de que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas” (Abrahão, 2006, p. 221).

O analista de abordagem pode ser o próprio professor que se analisa ou qualquer outro que tenha uma crescente consciência crítica e queira ajudar (Almeida Filho, 1999, p. 15). Alguns autores acreditam que a análise deve ser feita individualmente (Schön, 1995 *apud* Sandei, 2005, p. 67). Outros defendem as reflexões em grupo. Nóvoa (1995 *apud* Sandei, 2005, p. 67) afirma que a interação do professor com os alunos, colegas, pesquisadores para partilharem conhecimentos proporciona o desenvolvimento de todos, e não somente do professor analisado.

Independentemente de como realize a pesquisa, é necessário que o professor-analista assuma uma postura de não julgamento em relação ao seu foco, e restrinja-se a somente observar e a estudar o contexto pesquisado. Abrahão (2006, p.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

225) acrescenta que o observador pode tornar-se membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades, ou pode limitar-se a observar, mantendo-se distante, com um mínimo ou nenhum contato com os participantes da investigação.

De posse dos dados, é necessário pormenorizar ao máximo a configuração de traços indicadores das concepções das vertentes da abordagem que se caracterizam nas atividades realizadas pelo professor analisado (Almeida Filho, 1999, p. 16). Cançado propõe um roteiro para o tratamento dos dados:

Ler e reler as transcrições para obter o sentido do todo; reler, levantando regularidades, e com esse procedimento buscar o aprimoramento do foco da pesquisa; indexar os dados para arquivá-los; descrição do que as pessoas fazem, como e porquê; relacionar estes dados com o foco central da investigação (Canaçado, 1994, p. 58).

O professor-analista, além de levantar regularidades, também pode optar por buscar casos discrepantes que não se encaixam nos padrões construídos. Pode-se também apresentar uma versão da primeira análise ao professor pesquisado para que seus comentários possam ser incorporados.

### ALGUNS EXEMPLOS PRÁTICOS

Cada trabalho analisado apresenta aspectos diferentes e questões específicas que contribuem para um melhor entendimento do processo de conscientização teórica do professor de línguas estrangeiras através da análise de abordagem, tanto desenvolvido individualmente (Blatyta, 1999) e em grupo (A-brahão, 1999).

No trabalho realizado por Blatyta, o seu objetivo principal era olhar criticamente para a sua prática de ensino em busca de uma maior conscientização teórica (Blatyta, 1999, p. 64). Uma das suas principais indagações era saber se existia



alguma garantia efetiva de mudança na prática do professor que desejasse se renovar pela prática da auto-reflexão (Blatyta, 1999, p. 63-64).

A pesquisadora dividiu os estágios de desenvolvimento da sua abordagem em momento A, B e C (Blatyta, 1999, p. 71-72). O momento A, ainda não documentando, representa o momento no qual as suas decisões em sala de aula ainda não eram fundamentadas por teorias explícitas, e coincide com o período anterior ao ingresso da pesquisadora em curso de pós-graduação.

O momento B representa o momento no qual ela agia e depois refletia sobre suas ações. Começaram, então, a despontar as suas atitudes e decisões teoricamente sustentadas, revelando a predominância da orientação, na maior parte do tempo, de uma nova abordagem, embora ainda pudesse perceber traços da abordagem anterior.

O momento C, momento no qual a autora relata uma simultaneidade entre ação e reflexão, trouxe o encerramento das gravações em áudio e vídeo e a análise dos dados colhidos.

No percurso de mudança do momento A até o momento C, a pesquisadora percebeu que o hábito de refletir metodicamente sobre a sua prática tornou-se cada vez mais frequente e evidente (Blatyta, 1999, p. 73). O agir por força de uma abordagem implícita foi progressivamente dando lugar a uma atuação mais consciente, resultante das suas teorias explícitas, da reflexão teórica, dos diálogos entre colegas e dos questionamentos (Blatyta, 1999, p. 73). Embora os momentos A e C apresentarem grandes diferenças entre si, não são antagônicos, pois o processo de mudança de abordagem não impede uma interpenetração de crenças (Blatyta, 1999, p. 75).

Seu processo de mudança de postura foi marcado por contradições e movimentos de afastamento e aproximação das teorias implícitas que se repetiram até que a professora alcance

## O ENSINO DE LÍNGUAS

uma abordagem amadurecida e renovada. A sua reflexão lhe permitiu uma prática apoiada no seu senso de plausibilidade, ou seja, em um ensino mais consciente, real e capaz de produzir uma aprendizagem mais significativa.

O trabalho de Abrahão é resultado da sua percepção da necessidade de pesquisas e de projetos nas universidades que integrassem professores de línguas estrangeiras em projetos de pesquisa-ação para uma maior compreensão do processo de ensino/aprendizagem (Abrahão, 1999, p. 30). Com isso, a pesquisadora poderia compreender melhor o processo de mudança de postura de ensino, com todas as suas nuances e implicações.

O projeto dividiu-se em duas fases e envolvia um grupo de professores formados e estagiários. Na primeira fase, os envolvidos se reuniram com a pesquisadora semanalmente durante dez meses, definiram as ações, o cronograma e os tópicos das reuniões que se relacionavam ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Os estudos eram feitos a partir da experiência de cada professor, e então, um texto teórico era lido e discutido, e novas propostas eram elaboradas (Abrahão, 1999, p. 31).

Na segunda fase do projeto, as professoras eram acompanhadas por uma estagiária. As professoras elaboravam o planejamento do ensino e o executavam. As estagiárias atuavam como auxiliares de pesquisa, gravando as aulas, fazendo anotações, roteiros de gravações etc. De posse dos dados, professores e estagiários se reuniam quinzenalmente em encontros gravados em áudio com a pesquisadora para discutirem o material colhido. Abrahão (1999, p. 31) afirma ter direcionado os debates ao nível de abordagem, relacionando os tópicos com a operação global do ensino de línguas e sua relação com a abordagem do professor.

A pesquisadora concluiu que o processo de reflexão do professor que busca atuar sob uma nova abordagem é conflituoso e tenso, pois é marcado pelo desejo de atuar sob uma nova concepção e pela influência da abordagem implícita, além de ter que dialogar com os fatores contextuais de sala de aula (Abrahão, 1999, p. 33). Observou também que as professoras mais experientes não mudaram significativamente as suas práticas, continuando presas a crenças implícitas que não foram postas à reflexão ou estavam tão arraigadas que uma reflexão superficial não foi capaz de mudá-las (Abrahão, 1999, p. 37). As professoras menos experientes construíram mais facilmente uma prática informada teoricamente, pois não trouxeram elementos de uma abordagem prévia que pudessem entrar em conflitos com a construção de uma nova abordagem (Abrahão, 1999, p. 54).

Considerando os exemplos dos trabalhos apresentados acima, conclui-se que a mudança de abordagem é um processo lento, misto e conflituoso, principalmente no caso de professores em serviço. É importante salientar que para que ocorra uma mudança significativa na prática do professor é necessária uma reconfiguração das vertentes da sua abordagem, e não uma mera mudança de procedimentos de ensino. A experiência do professor ou a ausência dela é bastante determinante na sua prática. Professores menos experientes conseguem mudar de atitudes mais facilmente, por não terem nenhum modelo de prática de ensino previamente construído.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação insatisfatória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a busca pelo aperfeiçoamento profissional dos docentes despertaram o interesse de pesquisadores para o processo de formação dos professores, apontada como uma das principais causas, entre outras, do baixo rendimento dos alunos.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Constatou-se que muitos professores possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o que os faz atuar segundo suas crenças, intuições e experiências. Advoga-se, então, a necessidade de formar professores aptos a se conscientizarem através de uma prática de reflexão crítica e metódica sobre o trabalho que desempenham e adquirirem o hábito da pesquisas em suas salas de aula.

Desta forma, a análise de abordagem proposta por Almeida Filho (1999) representa um caminho alternativo para o professor que deseja desenvolver-se profissionalmente através de uma prática reflexiva. Baseada em métodos de pesquisas etnográficas, a análise de abordagem proporciona ao professor a possibilidade de conhecer as vertentes da sua abordagem de ensinar para que construa novas competências e novas práticas.

A análise dos trabalhos desenvolvidos por Blatyta (1999) e Abrahão (1999) nos forneceu dados sobre o processo de mudança de concepção teórica, o que pode nos orientar ao estabelecer qualquer projeto de trabalho de análise de abordagem, seja como um empreendimento individual ou em grupo.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. **In:** ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

———. Metodologia na investigação das crenças. **In:** BARCELOS, A. M. F. e ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-230.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? **In:** *Revista Contexturas*, vol. 1, nº 1, São Paulo: APLIESP, 1992.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

———. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993, p. 11-24.

———. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. **In:** ——. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

———. A abordagem orientadora da ação do professor. **In:** ——. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português / LE*. Campinas: Pontes, 1997, p. 23 e 24.

BLATYTA, D. F. Mudança de *habitus* e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. **In:** ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **In:** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 23. Campinas: UNICAMP, 1994.

CAVALCÂNTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação da pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **In:** ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17. Campinas: UNICAMP, 1991.

CLAUS, M. M. K. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2005.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. **In:** WITTRUCK, M. (org.). *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1986.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultado das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. **In:** ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

MARTINS, G. A. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas, 1994, p. 28.

PATROCÍNIO, E. F. Os bastidores do processo de ensino/aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. **In:** *Revista Letras*. Campinas: UNICAMP, 1991, p. 152-164.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. **In:** C. Jordão, T. Gimenez, & V. Andreotti, *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005, p. 143-157.

SANDEI, M. L. R. *Prospecções sobre a abordagem/senso de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira no ensino médio*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2005.

PRABHU, N. P. There is no best method – Why? *TESOL Quartely*, vol. 24/2, 1990.

———. A dinâmica da sala de aula. Trad. J. C. P de Almeida Filho e R. C. T. Cardoso. **In:** *Revista Contexturas*, vol. 5, p. 79-96, Indaiatuba: APLIESP, 2000/2001.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research*. London: Longman, 1988.

## **APRENDER A ESCREVER É APRENDER A PENSAR**

*Simone Xavier de Lima (UFRJ / UNIABEU)*

[simonelima@educacional.com.br](mailto:simonelima@educacional.com.br)

**"Penso, logo existo".  
(Descartes)**

Três palavras, uma sentença. A primeira leva à conclusão proposta pelas seguintes. Simples assim. Pelo menos à primeira vista. Pensar é a prova mais primária da existência humana, de acordo com o mestre Descartes. É a marca que agrega os homens num estágio de evolução que os sobrepõem aos demais seres. Em sua busca pela verdade, Descartes percebe-se vivo porque pensante; e ao perceber-se um ser que pensa, elege nossa epígrafe o primeiro princípio de sua filosofia.

Quem pensa, portanto, existe. E a elaboração desse pensar pode dar ao homem a capacidade de elevar-se frente aos seus iguais. Há muitas histórias em nossa História que comprovam isso. Quantos líderes nós já tivemos, quantos políticos por nós já passaram que sabiam muito bem dar voz a seus pensamentos utilizando-os como arma de conquista e dominação? Quantos povos já foram escravizados, quantas dores já foram sentidas, quantos romances perdidos pelo simples fato de palavras traduzirem pensamentos e ideias de uma maneira tão clara e forte que não houve como resistir?

Ao dizer “penso, logo existo”, não é preciso provar nada; há apenas uma constatação: o auto-reconhecimento de que sou um ser que existe e existe exatamente porque consegue pensar. É comum, entretanto, que a palavra “pensamento” seja usada de maneiras bem diversas. Poderia perguntar agora a você, leitor, o que habita seus pensamentos enquanto avança estas linhas. Talvez seja exatamente o assunto lido, mas tam-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

bém é possível que seu pensamento esteja em assuntos distintos dos aqui discutidos.

Etimologicamente, de pensar vamos a *pendere*, verbo latino que significa estar suspenso, pendente. Pensar, então, relaciona-se com suspensão de um julgamento até que se forme uma opinião a respeito do assunto, o que exige uma elaboração, trabalho, não acontecendo de uma hora para outra.

Para o jornalista Paulo Francis, "quem não lê, não pensa, e quem não pensa será para sempre um servo". Abre-se, pois, o leque. Para existir tenho de pensar; se não leio, não penso. Logo, quem não lê não existe. Conclusão falaciosa ou bom exemplo indutivo? Tire o leitor suas próprias conclusões.

Não por acaso, outro mestre, Othon M. Garcia, em sua obra-prima *Comunicação em prosa moderna*, ao falar da eficácia nas produções textuais apresenta-nos o subtítulo "Aprender a escrever é aprender a pensar", tornando indissociáveis essas duas ações. Uma vez que "as palavras são o revestimento das ideias e que, sem elas, é praticamente impossível pensar" (Garcia, 2003, p. 173), fica clara tal indissociabilidade<sup>3</sup>. Já desde o início do livro, em sua *Explicação necessária* (*Idem*, p.6-9), Othon diz que seu livro é uma maneira de pagar uma dívida aos jovens alunos a quem, ao longo de sua vida, procurara ensinar

---

<sup>3</sup> Não é o que pensa Langacker, em seu *A linguagem e sua estrutura* (1972). No capítulo 2, intitulado *Visão inicial da linguagem*, há um subtítulo "Linguagem e pensamento", onde o autor afirma não compreender "por que certas pessoas sustentariam ser impossível o pensamento sem a linguagem" (p. 45), após apresentar alguns exemplos referentes à presença do pensamento sem a motivação da linguagem. Para ele, alguns tipos de pensamento são completamente independentes da linguagem, como, por exemplo, o fato de podermos ouvir uma música instrumental e viajarmos nos pensamentos a ela relacionados – tudo sem ouvir, dizer ou escrever uma palavra sequer. Mais à frente, no entanto, admite "ser mais fácil pensar sobre coisas para as quais temos palavras." (p. 48)



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(...) não apenas a escrever, mas principalmente a pensar – a pensar com eficácia e objetividade, e a escrever sem a obsessão do purismo gramatical, mas com a clareza, a objetividade e a coerência indispensáveis a fazer da linguagem, oral ou escrita, um veículo de comunicação e não de escamoteação das ideias. (*Idem*, p. 6)

A presente comunicação tem por objetivos analisar as relações entre linguagem escrita e pensamento, tomando como base de discussão algumas ideias e orientações apresentadas por Garcia, observando-as a partir das experiências vivenciadas dia-a-dia dentro de sala de aula, nos momentos de produção textual.

Marilena Chauí, nos convidando a filosofar, fala a respeito do pensamento nos seguintes termos:

Quando pensamos, pomos em movimento o que nos vem da percepção, da imaginação, da memória; aprendemos o sentido das palavras; encadeamos e articulamos significações, algumas vindas de nossa experiência sensível, outras de nosso raciocínio, outras formadas pelas relações entre imagens, palavras, lembranças e ideias anteriores. O pensamento apreende, compara, separa, analisa, reúne, ordena, sintetiza, conclui, reflete, decifra, interpreta, interroga. (Chauí, 1999, p. 154)

Por isso aprender a escrever é aprender a pensar. Em um texto precisamos pôr em atividade as ações citadas por Chauí. Aprender a escrever, segundo Garcia, é, antes de qualquer coisa, aprender a criar e organizar logicamente as ideias que se pretende colocar no papel, o que só é possível quando se aprendeu, a priori, a pensar. Sem uma prévia elaboração mental sobre o texto e as relações que este pode apresentar, não é possível que se estruture um texto com eficácia. Como posso escrever sobre um tema sem antes pensar sobre ele: o que sei a respeito, que relações posso fazer entre o tema e outros que já conheço, o que já se escreveu sobre ele, sua importância e valor? A lição do Professor Júlio Nogueira, que Garcia transcreve em seu livro (p. 350-352), é bastante clara: “Falamos ou escrevemos quando temos alguma coisa a dizer. A ideia surge no

## O ENSINO DE LÍNGUAS

cérebro e exterioriza-se pela palavra” (p. 352). Antes, portanto, de aprender técnicas de produção de textos, é preciso organizar os pensamentos, buscando colocá-los no papel de forma clara e precisa.

### AULAS DE REDAÇÃO ENSINAM A ESCREVER. E A PENSAR?

Nas carteiras da escola me disseram muitas coisas.

Mas não me disseram coisas essenciais à condição do homem.

O homem não fazia parte do programa. (Paulo Mendes Campos)

Se temos visto até aqui a importante relação existente entre pensar e escrever, uma pergunta precisa ser feita: como têm sido nossas aulas de redação? Há espaço para o pensamento, o desenvolvimento da criatividade, o homem faz parte do programa ou aproveitamos (perdemos?) o tempo com técnicas e regras para bem escrever? Pensar é essencial “à condição humana”. Nossas aulas ensinam a pensar?

É notória e frequente a queixa de muitos professores nas aulas de redação. *Meus alunos não sabem escrever; o vocabulário deles é péssimo; estão cada vez escrevendo menos* são apenas um pequeno recorte de uma realidade bem mais ampla e que representa a fala de um grande número de docentes que chegam a se sentir, por vezes, perdidos, com uma sensação de incapacidade, diante da tarefa de levar seu aluno a escrever. Ao se propor uma atividade de redação para alunos, sejam eles do ensino fundamental, médio ou mesmo da educação superior, fica-nos notório o estudante que não sabe ou não tem o que dizer; seu texto é fraco, ainda que gramaticalmente perfeito.

No exato momento em que escrevo estas palavras invade minha mente a figura da Professora Therezinha Bittencourt, seguidora apaixonada de Eugenio Coseriu. E vem dele, através das palavras da mestra, uma importante lição, alguns conceitos

por ele discutidos a respeito dos saberes envolvidos no ato da escrita.

Coseriu nos ensina que a linguagem, embora sendo uma atividade humana universal, manifesta-se individualmente, na fala de cada sujeito, sendo influenciada historicamente. Assim, apresenta características diferentes, de acordo com a dimensão que assume: no plano universal, é a *linguagem*; no histórico, é a *língua*; no individual, a *fala*. Para cada plano apresentado, corresponde um saber específico, como segue: ao plano universal corresponde o saber *elocucional*, que diz respeito à realidade que nos rodeia, ao conhecimento das coisas; ao histórico corresponde o saber *idiomático*, relacionado às regras que compõem a língua; e ao individual corresponde o saber *expressivo*, que se liga diretamente a conhecimentos específicos envolvidos numa situação de fala.

Assim, escrever um texto envolve mais trabalho do que supõe a nossa vã filosofia... Para escrever um bom texto, não basta que eu tenha muitas informações sobre a realidade à minha volta, apenas; também não me basta estar antenado, compreendendo bem tudo o que meu interlocutor diz; nem tampouco dominar as regras como a gramática prescreve.

Conhecer as regras gramaticais, aliás, como nos ensina Othon Garcia, não garante boas produções textuais; importante mesmo é saber expor as ideias de maneira clara, direta, saber também pensar concretamente, revestindo as ideias com palavras bem colocadas, na tentativa de expressar exatamente o que se pensou. Um texto claro contribui para a comunicação, já que consegue expressar o pensamento de quem o produziu.

É preciso, portanto, atentar para as manifestações dos três planos supracitados, a fim de conseguirmos identificar de que ordem são as deficiências apresentadas nos textos que nossos alunos produzem. Trabalhar atividades que envolvam e ampliem os três planos é nossa tarefa como professores da lín-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

gua pátria. Assim nossas aulas de redação também serão aulas de estímulo ao pensamento e à livre criação. Dessa compreensão surgirão textos claros, que realmente expressem o pensamento do escrevente.

A comunicação linguística é internamente clara, quando nela aparece limpidamente o pensamento. A linguagem pode então ser comparada a um copo cristalino através do qual se vê nitidamente o líquido que o enche. Torna-se um vidro de perfeita transparência, e, sem sentir-lhe a interposição, recebemos as ideias de outrem. (Câmara Jr., 1986, p. 149)

O ideal de um texto é aquele em que a linguagem-copo permitirá a visualização do pensamento-líquido com o qual se torna plena, límpida e cristalina. E estará pronta a ser lida-bebida por leitores sedentos de boas ideias. Nesse sentido, torna-se de extrema importância, além da organização do pensamento, cultivar um bom vocabulário.

### CRIANDO IDEIAS

O terrível instante

Antes de escrever, eu olho, assustado, para a página branca de susto.

(Mário Quintana)

Uma queixa bastante comum entre os estudantes é a síndrome do "não-sei-o-que-escrever" diante de uma folha em branco ou do piscar intermitente do cursor na tela do computador. Essa experiência é relatada de maneira poética e ao mesmo tempo irônica no texto de Mário Quintana. Como escritor, também se assusta com a página em branco também assustada diante dele.

Diante de uma página em branco, o tempo demora a passar, mais do que comumente e, a despeito disso, as palavras não aparecem, como no poema de Arnaldo Antunes

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A palavra não vem  
pensa  
pensa  
pensa  
pensa  
e a palavra não vem  
nunca  
nunca  
nunca  
nunca  
nunca  
nunca  
nunca  
nunca

Othon se refere ao momento do estudante diante do papel em branco como sendo um “momento de transe a que estão sujeitos todos os que ainda não adquiriram o desembaraço natural advindo da prática diuturna de escrever” (p. 350).

A mesma ausência de palavras diante de uma proposta de redação foi assim traduzida em um fórum on-line proposto a alunos do primeiro período, dos cursos de Pedagogia e História (a escrita original foi mantida e os nomes omitidos):

A. O. S.: (...) Na verdade, o que mais me intimida na hora da redigir um texto para a avaliação é transformar uma ideia boa em um texto bom sem medo de errar, porque é ruim demais ter um texto que vc é criativo e na verdade é totalmente é inversamente proporcional rsrss. Acredito que o grande lance de ter uma ideia boa e transportar para o papel é se abituat a essas ferramentas que tornan isso possível e prático.

M. A. S.: Gosto muito de escrever, porém tenho dificuldade em algumas palavras, questões gramaticais me broqueiam na hora de passar para o papel.mais não me dezanimo preocuro ver a maneira certa das palavras para não errar.mais vou levando com muita vontade de aprender acada dia mais...

F. S. F. P.: Estar diante de um papel em branco torna a nossa mente obscura. Escrever é saber que eu posso errar e com o grande medo que isso aconteça travamos, como podemos ser vulneraveis a uma pequena folha inofensiva, infelizmente este é um terror que não existe mas criamos

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Na maioria das vezes, a síndrome supracitada se dá pelo simples fato de não haver mesmo o que escrever. Faltam palavras porque não há um corpus no vocabulário mental do escrevente. E não havendo o que buscar, nada virá à tona, pois assim como não se pensa, também não se cria *in vacuo*. É preciso organizar o percurso, deixando o imediatismo de lado e caminhando lentamente rumo ao texto que está por nascer. O citado Professor Nogueira nos auxilia no que Othon vai chamar de “artifícios para criar ideias”:

1. Não começar a escrever imediatamente, mas refletir antes de colocar qualquer ideia no papel.

2. Acionar os “coeficientes amigos”, assim denominados por Nogueira: “definição, distinção, considerações gerais, antecedentes, tempo, lugar, comentários, narrações a propósito do tema (...), conseqüências, discurso direto e outros (...)” (p. 351).

Ou seja, será exatamente pensando sobre o tema e tendo considerações a respeito dele que conseguiremos escrever. Aprender a escrever é aprender a pensar porque somente

(...) dispondo de palavras suficientes e adequadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de escolher, de julgar, do que outros cujo acervo léxico seja insuficiente ou medíocre para a tarefa vital de comunicação. (Garcia, *op.cit.*, p. 173)

Ideias claras prescindirão de palavras igualmente claras para serem expressas. E talvez aqui haja uma deficiência grande em relação aos textos de nossos alunos, como dissemos, independente da turma ou fase em que trabalhamos.

Aprender a escrever é aprender a pensar e transmitir o que se pensou pela escrita. A missão e tarefa do escrevente é traduzir em palavras seu pensamento, acabando com a distância existente entre o que se tem em mente e os olhos e ouvidos do leitor. E essa distância é vencida – ou a transparência do

copo é obtida – pela ação do pensamento. Aprender a pensar é, portanto, igualmente importante. Do contrário, a distância de que falamos não será minimizada, nem mesmo percorrida...

Mas como aprender a pensar, como recheiar o pensamento de novas ideias, mescladas às já existentes e, ainda, latentes?

Ao sugerir um conhecimento mínimo dos princípios norteadores da lógica, sendo esta compreendida como a arte de pensar, Othon nos apresenta algumas orientações para a construção eficaz de um texto claro e preciso.

Em primeiro lugar, as declarações que um texto apresenta precisam estar fundamentadas em fatos. Sem isso, elas não terão validade, sendo naturalmente refutadas.

Declarações, apreciações, julgamentos, pronunciamentos expressam opinião pessoal, indicam aprovação ou desaprovação. Mas sua validade deve ser demonstrada ou provada. Ora, só os fatos provam; sem eles, que constituem a essência dos argumentos convincentes, toda declaração é gratuita, porque infundada, e, por isso, facilmente contestável. (*Idem*, p. 302)

As declarações de um texto devem, portanto, apresentar fatos que se comprovem, e não indícios, que podem até "persuadir, mas não provam" (*Idem*, p. 304). Pelos indícios chegamos às inferências, mas pela insolidez dessas ações um texto nelas baseado tende a ser presunçoso, não verdadeiro, uma exposição que não convence nem tampouco informa com precisão, tornando-se falacioso. Popularmente, é um texto que "enche linguíça", faz rodeios, engambela, na tentativa de ocultar seus vazios.

A seguir, Othon escreve a respeito dos fatos e indícios, chamando nossa atenção para a diferença entre os termos. En-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

quanto por aqueles podemos chegar à certeza absoluta, por estes apenas conseguimos inferir<sup>4</sup>.

Além disso, os fatos de que falamos ou sobre os quais escrevemos precisam ser validados, e isso se dá através da observação, que ganha uma importância ainda mais especial, pois nos protege das generalizações, aproximando-nos da verdade. Na busca de tal verdade, escolhemos usar um ou outro método de raciocínio. Há dois, entre os apresentados por Othon, que vale a pena lembrar aqui.

O primeiro é o método indutivo, no qual partimos do efeito para a causa, da parte para o todo.

Pela indução, partimos da observação e análise dos fatos, concretos, específicos, para chegarmos à conclusão, i.e., à norma, regra, lei, princípio, quer dizer, à generalização. (...) É um raciocínio a posteriori. (*Idem*, p. 306)

Othon orienta aos leitores que, em se desejando fazer trabalhos, utilizem esse método de raciocínio, o qual lhes conduzirá a “primeiro saber o que *há*, o que *é*, o que se *fez*, o que se *faz*, o que se *diz*” (p. 308), ou seja, partindo da observação dos fatos, os dados serão colhidos e, então, discutidos e analisados, das partes para o todo.

O segundo é o dedutivo, que caminha no sentido inverso do anterior, ou seja, parte das generalizações para as aplicações particulares. Formalmente, o método dedutivo se expressa pelo *silogismo*, que seria uma forma de argumentação baseada num antecedente que relaciona dois termos a um outro.

A riqueza do texto de Othon tem o poder de não só aclarar nossas ideias a respeito do que se pensa e o que se diz ou escreve como também consegue nos estimular pensamentos

---

<sup>4</sup> Segundo Garcia, inferir “é concluir, é deduzir pelo raciocínio apoiado apenas em indícios” (p. 303), está, pois, no campo da possibilidade, não da certeza. Uma inferência pode ser deduzida, mas não comprovada.



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

novos, melhor estruturados, que sejam traduzidos com as palavras de forma clara e precisa.

Os pensamentos estão nos aguardando, muitos deles, nas tantas leituras que faremos em livros impressos ou virtuais, em pessoas que encontraremos, numa música que nos transmitirá algo, no sorriso ou lágrima de quem amamos demais, na consulta a enciclopédias, na busca aflita ao dicionário. Estão por aí, soltas ou presas, nos esperando para viver seu dia de libertação.

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. (...) (Galeano, 2002)

Pensar é sempre pensar por/com as palavras. E somente em contato com elas – que podem ter cheiro, voz, sabor – ampliarei os horizontes de meus pensamentos. E se aprender a escrever é aprender a pensar, se penso, logo escrevo melhor. Cação tanto acreditava nisso que chegou a dizer "estude, domine um assunto, e as palavras virão a seguir."

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Arnaldo. *Tudos*. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1993.

BITTENCOURT, Terezinha. Reflexões sobre produção textual. *Cadernos do CNLF*, 156 VOL. XI, N° 04: Outros trabalhos do XI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2007, p. 156-172. Disponível em <http://www.filologia.org.br/XICNLF/4/16.htm>

## O ENSINO DE LÍNGUAS

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção “Os Pensadores”.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 23ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos linguísticos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 1972.

**GRAMÁTICA E REFLEXÃO:  
POR UM ENSINO CRÍTICO  
EM PROL DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

*Kellen Cozine Martins (UNIABEU)*

[kellencozone@click21.com.br](mailto:kellencozone@click21.com.br)

*Marli Hermenegilda Pereira (UFCG)*

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

## INTRODUÇÃO

**O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se expressar de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade. (Marcos Bagno)**

A formação de usuários competentes da língua materna vem despertando grande interesse dos estudiosos da linguagem no âmbito da Linguística. Esses trabalhos, em sua essência, defendem a tese de que o objetivo maior e prioritário do ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Médio, é o desenvolvimento da competência comunicativa. Esta deve ser entendida como a habilidade do falante de utilizar cada vez um número maior de recursos da língua de forma adequada em cada situação de interação comunicativa (Cf. Travaglia, 2004).

O ensino de gramática, em nossas escolas, tem seguido primordialmente uma abordagem tradicional, visto que privilegia uma visão prescritiva, isto é, apegada às regras de gramática normativa. Uma explicação para essa postura perante o ensino de língua materna deve-se a fatores não estritamente linguísticos, tais como: purismo, classe social de prestígio (e-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

conômico, cultural e político), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição). À guisa de exemplo, grande parte do tempo das aulas de língua portuguesa é gasto: na inculcação de que para falar e escrever bem deve-se utilizar apenas a variedade culta (norma padrão), assim como, na identificação e classificação de nomenclaturas (ensino metalinguístico).

Neste sentido, um primeiro objetivo desse artigo é refletir acerca da ineficiência de um ensino prescritivo e descontextualizado. Feito isso, partiremos para nosso segundo objetivo que é promover um ensino de língua portuguesa que proporcione a análise e a reflexão da língua em textos significativos para os alunos, de modo que estes alcancem a condição de falantes competentes em sua língua.

Todavia, “não se trata de dourar a pílula, dizer que há fórmulas infalíveis de se chegar ao aluno, com aprovação e receptividade tais que nos esperarão nas salas, ansiosos, motivados e prontos para aulas magníficas e inesquecíveis” (Pereira, 2000, p. 244). Trata-se, pois, de despertar-lhes o interesse e a reflexão para questões da Língua Portuguesa, disciplina considerada difícil e enfadonha por muitos educandos, e, enfim, romper com o estigma de que os estudantes não sabem falar nem escrever direito a própria língua. Assim como qualquer ciência, a ciência da linguagem requer que o profissional esteja atento aos debates e pesquisas acerca de seu objeto de estudo, Raul Seixas na música *Metamorfose Ambulante* já diz “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Assim, ser um profissional competente também implica estar apto a questionar velhas opiniões formadas sobre os fenômenos linguísticos.

Em linhas gerais, este artigo divide-se em duas seções. A primeira destina-se a uma reflexão sobre a abordagem tradicional de ensino de gramática, caracterizada por uma atitude prescritiva. A segunda visa o exercício da educação linguísti-

ca, com base na ciência Linguística Moderna. Salienta-se que a escolha deste ou daquele posicionamento em sala de aula decorre em modos distintos de atuação do educador, como veremos a seguir.

## REFLETINDO SOBRE A ABORDAGEM TRADICIONAL

Essa atitude prescritiva é rotulada de gramática normativa, “gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (Franchi, 1991, *apud* Travaglia, 2006, p. 24). Nesse sentido, prestigia-se a norma culta; variação linguística legítima em decorrência de argumentos estéticos, elitistas ou aristocráticos, políticos, comunicacionais e históricos; e depreciam-se quaisquer outras variações da língua que fogem a esse padrão.

Tal concepção falseada do que seja gramática da língua defendida pela escola reforça a construção de preconceitos em torno das variações não-padrão da língua.

Consequentemente, “a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes” (Antunes, 2003, p. 30). A autora ainda ressalta:

Toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer não existe língua sem gramática (*Ibidem*, p. 85).

Em síntese, estudar eficientemente uma língua – isto é, o uso linguístico, a elaboração dos enunciados e, consequentemente, a produção de sentido – implica, portanto, estudar a gramática dessa língua. “Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou es-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

crever não têm nada que ver com gramática” (Neves, 2000, p. 52).

Afirmamos que a questão maior debatida não é ensinar ou não ensinar gramática. Até porque, como destaca Antunes:

Gramática, como vimos, não entra em nossa atividade verbal dependendo de nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua (Antunes, 2003, p. 119).

No âmbito dessa discussão, faz-se necessário discernir sobre o objeto de ensino: análise das regularidades de uso da gramática ou a identificação e reconhecimento das unidades linguísticas. Assim sendo, regras de gramática são orientações sobre como empregar adequadamente as unidades da língua, de como combiná-las, tendo em vista os efeitos pretendidos na interação comunicativa. A título de exemplo, consoante Antunes (2003), são consideradas regras de gramática: a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto etc.

Em oposição, identificar e reconhecer as unidades da língua são questões puramente metalinguísticas. Por exemplo, saber a subdivisão das conjunções e os respectivos nomes de cada uma.

Isso induz à conclusão de que “o ensino de metalinguagem, de teoria gramatical ou linguística (...) não é um recurso, um instrumento para atingir o objetivo tão desejável de desenvolver a competência comunicativa” (Travaglia, 2004, p. 97).

Todavia, convém destacar que existem razões, não especificamente linguísticas, para acreditar que se deve trabalhar teoria com os educandos. Numa sociedade científica como a nossa, conhecimento teórico sobre a língua fornece informação cultural, desenvolve o raciocínio, a capacidade de pensar e

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ensina a fazer ciência, ao passo que, o aluno redescobre teorias existentes, criticando-as e criando e formulando outras.

Acreditamos que, no exercício de sua prática docente, o professor de língua portuguesa tem de propor atividades de gramática de uso (este tipo de gramática busca desenvolver os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua); gramática reflexiva (na qual, busca-se uma reflexão voltada para a explicitação das unidades linguísticas, assim como, os efeitos que tais unidades podem produzir nos textos); gramática teórica (é uma sistematização teórica, de caráter legislativo e metalinguístico, a respeito da língua) e gramática normativa (dita as normas de uso da língua segundo a variedade culta, padrão). (Cf. Travaglia, 2006)

Portanto, um dos maiores desafios de uma prática significativa de gramática é, a nosso ver, a superação de uma ótica exclusivamente prescritiva. “A insistência numa perspectiva normatizante é, sem dúvida, um sintoma bastante revelador do tipo de trabalho que se vem conseguindo realizar até o ensino médio” (Rocha, 2000, p. 259). A ineficiência da abordagem prescritiva verifica-se pela manutenção de diferentes entraves: o insucesso escolar, a falta de gosto pela leitura, a resistência em escrever, a memorização momentânea de nomenclaturas gramaticais para fazer provas, o medo de errar que induz o aluno a escrever pouco para que erre menos, e o sentimento de inferioridade e incapacidade perante a própria língua.

Logo, é imperativo que a noção de gramática seja apreendida em sua pluralidade.

Segundo Perini (2005), o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Parafraseando o autor quanto aos objetivos, saber gramática não é garantia de escrever bem. Existem pessoas que escrevem bem e, em muitos casos, desconhecem as regras da gramática normativa, como atestam as palavras de Marcos Bagno:

É importante também ter a consciência de que “saber gramática” não implica necessariamente em “falar bem” ou “escrever corretamente”. Isso é só mais um dos muitos mitos que compõem o preconceito linguístico tão vigoroso em nossa sociedade. Se o conhecimento da gramática normativa garantisse o ‘escrever bem’, todos os professores de língua seriam excelentes escritores, prosadores criativos... Isso não acontece, não é? Os gramáticos, então seriam os maiores artistas da língua! Ora, sabemos que não é bem assim. Aliás, muito pelo contrário: a maioria dos gramáticos escreve num estilo rebuscado, empolado, pouco ágil, usando recursos retóricos antiquados, justamente porque se apegam demais à tradição (Bagno, 2004, p. 160).

Nesses termos, é de extrema relevância que o professor reflita com os alunos sobre o que, realmente, representa “falar e escrever corretamente”. Apontar-lhes que o falar e o escrever bem implicam em ser bem-sucedido na interação comunicativa. E esse sucesso ocorre de maneiras diferentes, visto que múltiplas são as situações de produção. Desse modo, os usuários têm de possuir condições para moverem-se, adequadamente, nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão da língua, consoante o contexto comunicativo a qual estão inseridos.

Em relação à metodologia, ou melhor, à atitude diante da matéria considera-se inadequada; uma vez que se apresenta como uma série de regras e ordens a serem obedecidas que carecem de explicação racionais. Não se pode deixar de dizer que existe uma discrepância entre o ideal de norma-culta, prescrita nos manuais, e as variedades cultas, empregadas pelos brasileiros cultos. Sobre isso mostra Silva:

As regras categóricas do padrão prescritivo não se aplicam categoricamente nem nas falas cultas nem populares, com evidentes diferenças de taxas de frequência, a depender do nível so-



cial e da escolaridade dos indivíduos e mesmo nos usos escritos, até formais, de indivíduos de escolaridade alta, claro que, nesses casos, as taxas de não-concordância serão menores, mas existentes. (Silva, 2000, p. 25).

E quanto à matéria; se a analisarmos com acuidade, notaremos que a gramática apresenta definições arbitrárias que não dão conta dos fenômenos da língua. À guisa de exemplo, cita-se o fato de todas as gramáticas normativas dizerem que sujeito e predicado são termos essenciais da oração. Entretanto, as mesmas gramáticas admitem a existência de orações sem sujeito. Ora, se tanto o sujeito quanto o predicado são termos essenciais da oração, admitir a existência de “oração sem sujeito” é uma arbitrariedade, uma incongruência da gramática. Muitos pesquisadores, como Perini (1985, 1997, 2005), Bagno (2007) entre outros, têm se dedicado ao estudo dessas incoerências da Gramática Tradicional. Todavia, consciente da brevidade da obra, voltemos ao nosso foco: o ensino de gramática.

Conforme Perini (1995), o ensino normativo não é um mal em si, mas tem sido aplicado de maneira prejudicial aos alunos. Em outras palavras, o ensino normativo administrado consoante uma doutrina absolutista induz ao complexo de inferioridade e ao preconceito linguístico. Perini concorda com a ideia de que é necessário ensinar o português padrão, mas esse ensino (o “ensino normativo” da língua) deve ser atacado com muita cautela e com toda a diplomacia.

De acordo com Travaglia (2006), o ensino normativo deve ser feito sempre, uma vez que possibilita ao usuário o contato com a variação padrão culta da língua, que é a variação legítima por seu papel e status social, como já mencionamos. Dessa forma, o autor salienta a importância de se deixar bem claro para os alunos o papel dessa gramática normativa na sociedade, de forma a evitar a formação do preconceito.

Convém enfatizar que o quadro desanimador do desempenho dos educandos, especialmente, no tocante ao domínio

## O ENSINO DE LÍNGUAS

da Língua Portuguesa, reflete questões enraizadas em nossa sociedade. Visto que o desconhecimento da língua limita a participação e a atuação do usuário no meio social. Antunes aborda essa questão, quando se refere ao fato de que:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade (Antunes, 2003, p. 20).

Por conseguinte, como bem salienta o professor e gramático Bechara (2002, p. 16), “o ensino dessa gramática escolar normativa, é válido, como o ensino de uma modalidade ‘adquirida’, que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente!) a outra, ‘transmitida’, a modalidade coloquial ou familiar”.

Segundo ele, o ensino da língua padrão dispõe ao indivíduo a possibilidade de escolha em empregar a variação linguística que mais lhe convém à expressão consoante a interação comunicativa, logo, este ensino deve resultar de um ato de liberdade, não de opressão, com relação à língua. Para Bechara (2002, p. 13), “a língua não se ‘impõe’ ao indivíduo (embora isso frequentemente se costume dizer): o indivíduo ‘dispõe’ dela para manifestar sua liberdade de expressão”. Na mesma linha de análise, afirma Bagno:

Por isso, é preciso ensiná-la - as regras da norma-padrão- aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas linguísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua, justamente as consideradas de maior prestígio, além de serem também fórmulas com que algumas pessoas procuram exercer poder sobre as outras, como fica evidente no caso da burocracia (Bagno, 2004, p. 157).

A aprendizagem da variação culta, sob hipótese alguma, deve renunciar à variação coloquial. Todas as variações linguísticas convivem entre si, sendo absurda a necessidade de anular uma ou outra. Em função disso, é dever da escola levar o aluno, em primeiro lugar, à compreensão da natureza heterogênea da língua. A bem da verdade, como enfatiza Bechara (2002, p. 14), “a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação”. Em segundo lugar, levar à conscientização de que a variação padrão desfruta de certo valor e prestígio social. O que implica dizer que “falar uma variedade ou outra provoca efeitos diferentes de sentido sobre os interlocutores: cumplicidade, admiração, exclusão. Isso porque o valor social das variedades linguísticas não é o mesmo” (Nóbrega, 2000, p. 83).

Assim, as considerações da abordagem tradicional acerca do ensino de língua portuguesa pressupõem a existência de uma língua padrão culta, a qual deve ser ensinada de maneira crítico-reflexiva. “Esse ensino crítico obriga necessariamente a um questionamento da legitimidade da norma-padrão, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon linguístico” (Bagno, 2004, p. 59). Em outras palavras, pretendemos propor um ensino de língua materna, que acarretará numa mudança de atitude em sala de aula por parte do professor em geral e, particularmente, professores de língua portuguesa. Para Bagno (1997, p. 115), “essa mudança de atitude deve refletir na não-aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho: a norma culta”.

ABORDAGEM LINGUÍSTICA MODERNA:  
DA GRAMÁTICA TRADICIONAL  
À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Primeiramente, é oportuno elucidar que gramática distingue-se de linguística, visto que esta é uma ciência da linguagem. Já aquela constitui uma doutrina, isto é, uma tentativa não-científica de explicar os fenômenos da língua. O estudioso Bechara ratifica que:

A gramática não se confunde com a linguística, tendo em vista os próprios objetivos de cada uma. Enquanto a primeira, normativa, registra o uso idiomático da modalidade-padrão, a segunda, como ciência, estuda a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações. (Bechara, 2002, p. 50).

Em segundo lugar, deve-se esclarecer que “o que, de modo algum, compete à linguística é ser o pelourinho da gramática tradicional, apontando-lhe os erros, mas não enriquecendo com sucedâneos mais eficazes” (*Ibidem*, p. 58).

É proveitoso mencionar que, como informa Bagno (2004), atualmente a Linguística compreende todos os estudos contemporâneos e antigos sobre a linguagem, incluindo nesse ramo a Gramática Tradicional. Dessa forma, o professor de língua materna, cuja tarefa é estudar e ensinar a língua portuguesa, deve buscar dados em estudos linguísticos.

“A linguística e disciplinas afins, sem dúvidas, carregam elementos imprescindíveis e indispensáveis à formação do professor de língua portuguesa” (*Ibidem*, p. 57). Todavia, o professor deve ter cautela ao aplicar uma abordagem linguística em sala de aula. Visto que, como ressalta Bechara (2002), o mau emprego da linguística nas aulas de língua portuguesa pode gerar consequências perigosas, senão danosas, tais como: a) o empobrecimento da língua escrita culta nas atenções do professor; b) o embaralhamento do conceito de norma linguística, em especial para a língua escrita.

Visando atender o segundo objetivo deste artigo, é importante promover uma educação linguística. A educação linguística caracteriza-se como um campo promissor que constitui um fator decisivo ao desenvolvimento integral do indivíduo

para uma participação ativa dentro da sociedade e da cultura em que esta língua está vinculada. Como destaca Travaglia (2004), a educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, objetivo principal do ensino de língua portuguesa.

O desenvolvimento da competência comunicativa está relacionado, como já mencionamos, à capacidade de o usuário da língua saber interpretar e empregar um maior número de recursos da língua, seja na modalidade escrita, seja na falada, de forma adequada em diferentes situações de interação comunicativa (formais e informais). Assim, um indivíduo que domina os recursos e mecanismos da língua e sabe refletir sobre tais estratégias, não só consegue compreender melhor os sentidos da língua no seu dia-a-dia, como também terá maior probabilidade de ascender no mercado de trabalho.

Travaglia (2004) ainda ressalta que a educação linguística não corresponde ao ensino / aprendizagem de teorias linguísticas / gramaticais com sua metalinguagem (nomenclaturas). O que a educação linguística vai mostrar são os recursos, seus tipos, as diferenças significativas entre eles, sua força argumentativa, as nuances entre recursos de significação muitos próximos.

Assim sendo, a educação linguística respeita o saber linguístico prévio do usuário da língua, mas não lhe furta o direito de ampliar, aprimorar e variar esse patrimônio linguístico inicial. Em outras palavras, a língua dita legítima característica da classe dominante não é considerada nem melhor nem pior que a língua tida como legitimada da classe popular, ambas constituem variações linguísticas válidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN), publicados em 1998, incorporam as ideias linguísticas previstas para o ensino de língua materna. Segundo os PCN, no Ensino Fundamental, espera-se:

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN 1998 *apud* Pisciotta, 2001, p. 96).

As abordagens metodológicas, previstas pelos PCN, seguem o esquema USO – REFLEXÃO – USO. O aluno deve ser capaz de refletir sobre os fatos da língua em situações reais de comunicação, ou seja, ele deve “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (Pisciotta, *loc. cit.*).

No que tange ao sistema educacional brasileiro, a educação linguística orienta para uma reforma do currículo e das atividades pedagógicas, visando, pois, o enriquecimento da competência comunicativa do corpo discente. Nessa perspectiva, a tarefa do professor, em particular o professor de língua materna, é de extrema importância concernente à execução de uma política de educação linguística, visto que cabe à equipe docente oferecer subsídios para uma análise crítico-reflexiva que beneficie o enriquecimento cultural dos educandos.

A figura do professor é essencial. Sob hipótese alguma, ele poderá esconder-se atrás dos livros didáticos, expondo repetidamente regras e definições isentas de quaisquer análise e reflexão crítica. Como reforçam as palavras de Pereira, o professor:

Deve ser crítico e fazer com que seus alunos (com as adequações compatíveis ao nível) exerçam o sentido da crítica, conhecendo teorias diversas, sem medo de ser avançado (ousado) demais ou tradicional (antigo, ultrapassado), lembrando-se de que como usuário da língua (para comunicar-se simplesmente ou fazer uso de sua função expressiva, estética), ele tem direitos e deveres, não sendo indiferente, alheio, neutro. Muito menos te-

mer alguma pergunta embaraçosa que não possa responder correta e imediatamente. (Pereira, 2000, p. 246).

Dessa maneira, cabe ao docente dialogar com os alunos na língua e sobre a língua, interagindo social e linguisticamente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUINDO... MAS SÓ PARA COMEÇAR

Após colhermos e analisarmos a opinião de diferentes especialistas, enfim teceremos nossas considerações finais, no tocante ao ensino de gramática.

Creemos que o ensino de gramática escolar seja de suma importância para a ampliação do domínio dos recursos linguísticos. Porém, sugerimos uma mudança de atitude diante da matéria. O ensino de gramática não deve ser tratado: a) como uma atividade que estivesse livre do contexto, sob pena de não se tornar parte do modo de vida dos alunos; b) como uma verdade dogmática, sob pena de formar usuários acríticos; ou c) como um conjunto de regras a serem obedecidas, sob pena de criar um sentimento de repugnância associado à disciplina.

Somos a favor de uma atitude crítico-reflexiva de ensino de gramática escolar, já que este conhecimento não faz parte da língua materna do aluno. É preciso ensinar a refletir acerca das variações (padrão e não-padrão) da língua, de forma crítica, a fim de aumentar a bagagem linguística do corpo discente e, conseqüentemente, aprimorar a competência comunicativa dos nossos alunos.

Para isso, é relevante que os professores, para poderem ser assim chamados, sejam constantes leitores e pesquisadores. Professores de Língua Portuguesa não podem, ou melhor, não devem ignorar os avanços da investigação científica sobre a linguagem e o ensino de língua. Estes devem estar informados sobre o que sucede na comunidade onde a escola está inserida,

## O ENSINO DE LÍNGUAS

no país e no mundo. Afinal, a língua portuguesa está presente em tudo: dentro e fora da escola.

Logo, é sabido que, a fim de alterarmos esse quadro desesperador do rendimento dos discentes ao término da Educação Básica, a vontade e o empenho de querer mudar, por parte do corpo docente e das instâncias políticas, são de extrema necessidade. Enfim, como muito bem lembra Pereira:

Dá muito trabalho ser bom e eficiente professor de Língua Portuguesa. Títulos, cursos, leituras, eventos, ajudam – e muito. Entretanto, o mais importante é o entusiasmo, a paixão (gostamos dessa palavra) por aquilo que se faz, acreditar que se é capaz, pelo menos, de mudar aquela turma, as pessoas que estão ali, naquele momento, em algumas horas, em um semestre, em um ano, porque naquele breve tempo poderá, além de ensinar, “despertar” o desejo por mais, “instigar” a procura do conhecimento, ser responsável pelo aparecimento de pessoas especiais. (Pereira, *loc. cit.*)

Fazendo alusão ao poeta Caetano Veloso na música *Sozinho*, “quando a gente gosta, é claro que a gente cuida”; então, amemos e cuidemos atentamente do nosso objeto de estudo: a língua portuguesa.

Por fim, é oportuno mencionar que estudos que abarcam os fenômenos linguísticos e a gramática, enquanto matéria que se ensina nas escolas, estão em aberto. Nesses termos, este artigo constitui uma tentativa de preencher algumas dessas lacunas.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles & STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1997.

———. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: Opressão ou liberdade?* 11ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 52-73.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 74-86.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O professor de língua portuguesa: modos de ensinar e de aprender. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 244-249.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

———. *Sofrendo a gramática*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

PISCIOTTA, Harumi. Análise linguística: do uso para a reflexão. **In:** BRITO, Eliana Vianna; MATTOS, José Miguel de; PISCIOTTA, Harumi (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a*

## O ENSINO DE LÍNGUAS

prática em sala de aula. São Paulo: Arte e Ciência, 2001, p. 93-128.

ROCHA, Décio. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de linguística. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 256-264.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. **In:** AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 19-33.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

———. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

**METODOLOGIAS DE PESQUISA  
APLICADAS AO CONTEXTO DE ENSI-  
NO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

*Milene Bazarim (UNICAMP)*  
[milene-bazarim@yahoo.com.br](mailto:milene-bazarim@yahoo.com.br)

**INTRODUÇÃO**

A proposta deste texto é (provocar) a discussão de questões de ordem teórico-metodológicas que estejam relacionadas à investigação do processo de ensino/aprendizagem de línguas, bem como da influência das escolhas teórico-metodológicas na construção do objeto de pesquisa.

Em um primeiro momento, ao ser tematizada a construção do objeto de pesquisa, problematiza-se a concepção de ciência enquanto transcrição de uma realidade; a seguir, são feitas considerações acerca da construção do objeto de pesquisa em Linguística Aplicada; posteriormente, é retomada a reflexão a respeito dos paradigmas de pesquisa qualitativos e quantitativos e sua aplicabilidade em contextos de ensino/aprendizagem; nessa parte, também é brevemente apresentada a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação, dois tipos de pesquisa qualitativa.

Não há aqui nenhuma pretensão de neutralidade, assim como as concepções de pesquisa aqui discutidas o fazem, assumo que a seleção do tema, as referências utilizadas, a divisão do texto, tudo, enfim, está “contaminado” pelas minhas crenças e valores sobre o que é fazer pesquisa e pelas minhas experiências com pesquisa em contextos de ensino/aprendizagem de língua materna.

As ideias aqui apresentadas, portanto, de forma alguma esgotam a complexidade do tema; ao contrário, em muitos momentos apenas são sinalizados elementos a serem considerados

## O ENSINO DE LÍNGUAS

durante o processo de investigação em contexto de ensino/aprendizagem de línguas.

### A CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE PESQUISA

Antes mesmo de discutir quais metodologias podem ser utilizadas em pesquisas cujo contexto seja a escola e o objetivo seja flagrar algum aspecto do processo de ensino/aprendizagem de línguas, é preciso fazer algumas considerações sobre como uma teoria pode ser definida; como, à luz de diferentes teorias, são construídos diferentes objetos de pesquisa.

Segundo Santos Filho & Gamboa (1995, p. 88), as teorias podem ser consideradas “maneiras diversas de tentar articular diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto.” Nesse sentido, não existe uma relação representacional, especular e mimética entre teoria e realidade, ou seja, a teoria não é “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente, ontologicamente, a precede.” (Silva, 2007, p. 11).

Ao contrário, uma determinada teoria constrói o seu objeto entre vários possíveis criando também, conseqüentemente, *uma* e não *a* realidade. Assim, faria mais sentido, conforme Silva (2007, p. 11), falar em discursos ou textos e não em teorias, pois um discurso “produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve.” (Silva, 2007, p. 12), principalmente porque “é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria de seus ‘efeitos de realidade’.” (Silva, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, um discurso sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas não representaria mimeticamente esse processo, mas sim, construiria uma noção particular desse processo ou de algum de seus elementos. Com isso, aquilo que os objetos de pesquisas são depende da forma como

eles são construídos pelos diferentes discursos, ou seja, pelas diferentes teorias. A maneira de construir o objeto de pesquisa, portanto, não é neutra, pois a forma como o pesquisador olha a realidade é influenciada por esses discursos (e também por suas crenças e valores).

A opção por uma e não outra teoria tem as suas consequências metodológicas (Rockwell, 1989, p. 43). Admitir essa possibilidade de olhar a sala de aula e o processo de ensino/aprendizagem através de diferentes teorias significa também admitir que sejam construídas salas de aula e processos de ensino/aprendizagem diferentes. Se um mapa<sup>5</sup> pode deixar de mostrar os rios e montanhas quando não é esse o enfoque, por outro lado, sendo o objeto de estudo a hidrografia e relevo, ele não poderá mostrá-los onde eles não existam. Assim também ocorrerá quando o objeto de estudo for o processo de ensino/aprendizagem, o pesquisador irá selecionar aqueles aspectos que lhe pareçam mais relevantes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS:  
DA GERAÇÃO DOS REGISTROS À CONSTRUÇÃO  
DO OBJETO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Tomando emprestada uma reflexão acerca da definição currículo feita por Silva (2007, p. 14), é possível dizer que também uma definição de Linguística Aplicada (LA) não revela, essencialmente, mimeticamente, o que a LA é, mas sim como, em diferentes momentos, a LA tem sido definida nos diversos discursos.

Aqui, interessa o posicionamento de Pennycook (2006, p. 68), pois ele define e defende uma LA transgressiva, “[uma LA] como uma abordagem mutável e dinâmica para as ques-

---

<sup>5</sup> Referência ao conto do escritor argentino J.L. Borges, parcialmente transcrito em Akmajkian et alli (1995).

## O ENSINO DE LÍNGUAS

tões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” Logo, a LA transgressiva consiste em um modo de pensar e fazer sempre problematizador e na construção de objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos (mesmo que isso soe como redundância), portanto, uma LA adequada à noção, discutida na seção anterior, de ciência e de objeto de pesquisa como construções.

A pesquisa em LA, nessa concepção, utiliza-se de metodologias de base qualitativo-interpretativista, pois está aberta à complexidade do real e à interdisciplinaridade (Signorini, 1998). Aqui, o termo complexo assume o mesmo sentido proposto por Morin, E. (2002, p. 16) “o que está tecido em conjunto”. Para Morin, E. (2002, p. 72), enfrentar a complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes.

Em geral, podem ser gerados e/ou coletados uma grande diversidade de registros. A diferença entre gerar e/ou coletar um registro<sup>6</sup> está inteiramente relacionada ao grau de participação do pesquisador no que está sendo estudado. Assim, é possível falar em coleta de registros se a única interferência do pesquisador residir no fato de que ele seleciona, dentro daquilo que já existe, o que lhe poderá ser útil – exemplo: livro didático; documentos oficiais, tais como LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); Proposta Curricular, PPT (Proposta Político-Pedagógica) entre outros. Já a geração de registros ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a sua participação – isso se dá, principalmente, quando se tem um registro de interação oral (aula, entrevis-

---

<sup>6</sup> Registro é tudo que o pesquisador gera ou coleta a respeito da situação a ser estudada; já o dado é resultado da análise (portanto de seleção, de categorização e, conseqüentemente, de reduções). Assim, nem tudo que é registro se transforma em dado; ou ainda, os mesmos registros podem se tornar diferentes dados.

tas etc.) entre outros que podem ser gerados em uma pesquisa-ação ou pesquisa participante.

Em pesquisas da LA sobre processo de ensino/aprendizagem de línguas, podem ser utilizados de documentos escritos (materiais didáticos, documentos oficiais, planejamento, planos de aula, diário de campo, atividades dos alunos) à interação em áudio e vídeo ou quais outros registros que possam ser considerados “nós” através dos quais será se identifica o “tecido de que são feitos e a função que parecem desempenhar na orientação do fluxo” (Signorini, 2006). Quando o foco é o processo de ensino/aprendizagem, espera-se, com isso, flagrar os momentos de um processo sempre em fluxo, “identificando tanto o que já está posto quanto o que apenas se delinea, se esboça, mas já aponta para os movimentos microbianos de que é feita toda mudança social” (Signorini, 2006).

Mesmo sendo considerada por alguns um elemento dificultador, é tal diversidade de registros que dá credibilidade às pesquisas que seguem o paradigma qualitativo, pois permite a triangulação (Cançado, 2004), i.e., a análise de registros de diferentes naturezas a fim de identificar elementos que confirmem ou refutem determinadas hipóteses. Tal procedimento é necessário quando se tem intenção de construir um objeto de pesquisa que, nos termos propostos por Signorini (1998, p. 103), “rompa com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes [e esteja] aberta e orientada para o acontecimento, o “Intempestivo” de Nietzsche, os processos em andamento.”

Dado que a LA procura construir objetos de pesquisa cuja natureza é multifacetada e complexa, não é seguido um percurso de investigação que obedeça a um “programa fixo pré-montado”, mas sim um “plano” sempre orientado para as “regularidades locais” e para as “relações moventes” (Signorini, 1998, p. 102-103). O objetivo é manter a “especificidade”,

## O ENSINO DE LÍNGUAS

o “novo” e o “complexo” como elementos constituintes do objeto selecionado.

Tendo em vista, então, essa “grande quantidade e diversidade de registros, como analisá-los respeitando-se o objeto de pesquisa, adquirindo credibilidade e contribuindo para o conhecimento prático?” (Morin, 2004, p. 155). A fim de responder a tais questionamentos, torna-se necessária a descrição das ferramentas utilizadas durante as diferentes etapas da análise dos registros.

A LA assume que no processo de análise sempre haverá reduções, pois seria impossível “construir um mapa do tamanho do mundo”<sup>7</sup>. Mesmo assim, é possível fazer, não sem correr vários riscos, algumas regularizações: primeiramente, por exemplo, a maior preocupação do pesquisador consiste em agregar os registros formando uma espécie de mosaico que ajude a identificar uma compreensão possível para os acontecimentos analisados. É nesse momento em que são agrupados os registros de diferentes naturezas gerados e/ou coletados durante a pesquisa de campo. Tal agrupamento, que prevê um distanciamento em busca de uma significação, é feito para permitir a triangulação, a descrição da situação em que os dados foram gerados e/ou coletados, bem como para se “alinhar” (ou realinhar) as perguntas de pesquisa.

A observação, a classificação e a elaboração de conclusões, portanto, são procedimentos utilizados durante todo processo de análise dos registros. Tendo em vista que em LA não é seguido um percurso de análise linear e que a retroação é um movimento necessário para a validação das hipóteses que foram geradas ao longo do processo, é impossível fazer uma divisão estanque entre tais fases – são necessárias várias idas e vindas dos registros às hipóteses, das hipóteses aos registros.

---

<sup>7</sup> Referência ao conto do escritor argentino J. L. Borges, parcialmente transcrito em Akmajkian *et alii* (1995).



A despeito das diferenças que possam surgir nas pesquisas em LA o que parece comum é consciência de os objetos de pesquisa não são pré-existentes, eles são sempre resultado de uma construção. Um determinado objeto de pesquisa, portanto, é apenas *um* entre *vários* possíveis. Qualquer construção está inteiramente relacionada às opções teórico-metodológicas de cada pesquisador, mas também às suas crenças e valores acerca do que é objeto de investigação.

### QUALITATIVOS VERSUS QUANTITATIVO?

O paradigma de pesquisa qualitativo já conquistou seu espaço nas ciências humanas, por isso a discussão “qualitativo *versus* quantitativo” se apresenta como um falso problema, uma vez que, resguardando-se as especificidades, é evidente a complementaridade entre ambos. No entanto, ainda há discussões a respeito da validade das análises interpretativistas que seguem o método indutivo, principalmente nas ocasiões em que o pesquisador é participante.

A fim de compreender por que as análises interpretativistas são questionadas, convém compreender cada uma dessas duas abordagens (quantitativa e qualitativa), espera-se que nesse movimento compreensão, e também de diferenciação, seja percebida complementaridade entre ambas.

#### *A pesquisa quantitativa e a qualitativa*

A pesquisa quantitativa segue um paradigma positivista, concebe os objetos de estudos sociais como os objetos físicos, objetivando a elaboração de leis. Já a pesquisa qualitativa segue o paradigma fenomenológico, no qual se pressupõe que o objetivo nas ciências sociais deva ser a compreensão e não a busca de leis.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Na pesquisa quantitativa a realidade é tida como independente do pesquisador, trabalha-se com o método dedutivo – da teoria para os dados. Na pesquisa qualitativa, trilha-se o caminho inverso, partindo dos dados – método indutivo; o dualismo sujeito-objeto é negado, pois o processo de investigação influencia aquilo que é investigado. (Santos Filho & Gamboa, 1995)

Mesmo quando se opta por uma abordagem qualitativa, há ainda diversas possibilidades metodológicas<sup>8</sup>, entre elas a etnográfica e a pesquisa-ação, aqui brevemente discutidas.

### Etnografia

Ao se utilizar a etnografia no campo educacional, não se deve, segundo Rockwell (1989, p. 35), aceitá-la como uma simples técnica, mas sim tratá-la como uma opção metodológica no sentido de que todo método implica uma teoria e, complementando, teorias diferentes constroem objetos diferentes. Os propósitos essenciais da etnografia são documentar em detalhe o desenrolar de um evento que seja cotidiano para os participantes, bem como identificar os significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram. A ênfase da pesquisa passa a ser, portanto, as interpretações dos participantes, as quais são consideradas de maneira crítica pelo pesquisador. (Erickson, 2001, p. 12-13).

Quando o estudo se concentra em uma análise detalhada do registro – em áudio ou vídeo – da interação que ocorre nos eventos educacionais, tem-se o é chamado de “microetnografia”. A microetnografia, etnografia que mais contribuiu para o

---

<sup>8</sup> Ludke (1986) estuda duas abordagens qualitativas: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. A observação participante é colocada por essas autoras como um método de coleta de dados.

entendimento dos fenômenos educacionais, tem suas “raízes” teóricas na sociolinguística de Hymes e Cazden, conforme consta em Rockwell (1998, p. 41).

Em uma pesquisa que usa elementos da etnografia: a) os dados são gerados em situação natural; b) a maior preocupação, durante a análise, reside no processo e nos significados atribuídos pelos participantes; c) é assumida a interferência do pesquisador na construção do objeto de pesquisa; d) é seguido um processo indutivo de análise.

A etnografia, em contextos educacionais, conforme apontam Ludke & André (1986), deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

### **Pesquisa-ação**

Quando o pesquisador for participante, exercendo simultaneamente o papel de ator na ação considerada, esta pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação. Nos termos propostos por Morin, A. (2004), pode se tratar de uma Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica (PAIS), a qual também prevê a utilização de outras metodologias, entre elas a etnografia.

Na PAIS, a participação dos atores é direcionada para mudanças na ação e/ou na reflexão. Nas palavras de Morin, A. (2004, p. 91), a PAIS pode ser definida como

Uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico<sup>9</sup> para modelar um fenômeno complexo ativo em um am-

---

<sup>9</sup> Em Morin (2004: 98-99), são citadas as três características essenciais do pensamento sistêmico: dialogismo, recursividade e visão global ou hologramática. A primeira consiste em associar elementos complementares concorrentes e antagônicos em uma única perspectiva; a segunda, em organizar elementos conforme um processo de autoprodução; a terceira consiste em abandonar a explicação linear em prol de uma explicação em movimento e circular, a qual vai das partes ao todo e do todo às partes.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

biente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele [fenômeno complexo ativo] para induzir a mudança.

Tal opção metodológica exige não apenas que o investigador participe enquanto observador, mas que ele se implique como ator. Conforme Morin, A. (2004, p. 52) “ele [o investigador] se implica, ele se explica e ele se aplica em uma realização educativa” (grifo meu). O grau máximo de implicação se dá quando o pesquisador participa (e intervém) na ação que está sendo objeto de estudo e também assume o papel de analista.

Em contextos educacionais, o ator possui uma oportunidade de reflexão sobre o meu próprio fazer docente. Esse fato, que, em um paradigma positivista, poderia “comprometer” a análise, na PAIS é considerado como tendo uma contribuição determinante, pois permite ao ator, no papel de analista, recuperar suas intenções, entre outras informações, que não estariam disponíveis a um observador externo.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS (E PROVISÓRIAS)

Neste texto, procurei discutir o caráter de construção tanto da ciência quanto dos objetos de estudo em contexto de ensino/aprendizagem de línguas. Minha intenção era defender que desde a delimitação do objeto e da definição dos objetivos da pesquisa (sempre sujeitos à mudança no decorrer da pesquisa) o pesquisador já está utilizando concepções teóricas e metodológicas, pois é partir disso que será selecionado e ordenado o “observável” (Rockwell, 1989, p. 34), mas também suas crenças e valores sobre o que é ensinar e aprender línguas.

Na LA já é operado um deslocamento na construção do objeto de pesquisa, possibilitando que seja considerada a interferência das crenças, valores e teorias assumidas pelo investigador na própria maneira como ele olha – e (re)constrói – a re-

alidade. No caso específico da pesquisa que se volta para contextos de ensino/aprendizagem de línguas, a interferência do pesquisador na ação e do ator na análise pode ser uma opção metodológica que além de impactos nas teorias sobre o processo estudo, no próprio modo de fazer pesquisa, possa resultar também em mudanças (principalmente positivas) no contexto estudado.

#### PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

AKMAJIAN, A. et alli. *Linguistic – an introduction to language and communication*. Tradução e adaptação para o português de Adelaide Silva. Cambridge: The Mit Press, 1995.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp/IEL, nº 23, p. 55-69, 2004.

LUDKE, André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNAN. *Research Methods in language learning*. Cambridge: University Press, 1992, p. 91-114, 159-162.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. **In:** MOITA-LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. **In:** EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

SANTOS FILHO, Gamboa. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SIGNORINI, I. (org). *Os significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

———. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SIGNORINI, I.; CAVALCÂNTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## **O CULTO À NORMA X O PAPEL DA ESCOLA COMO FICA O ALUNO NESSA HISTÓRIA?**

*Luana Serafim Gomes (UERJ)*  
[lu-jesusamavc@yahoo.com.br](mailto:lu-jesusamavc@yahoo.com.br)

Atualmente, muitos são os autores que discutem acerca do ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas escolas. Dentre as várias e diversas discussões existentes, destaca-se o debate em torno da supervalorização da norma culta em detrimento à variante linguística apresentada pelo aluno. Notamos que o preconceito linguístico começa no espaço da sala de aula, o que é uma incoerência, visto que “todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu valor na escola” (Neves 2003, p. 94, *apud* Sobroza).

Além do mais, como afirma Sobroza, o papel da escola é justamente esse:

(...) oferecer o “bom exercício da língua escrita e da norma-padrão”, para que todos tenham condições iguais de compreender o mundo que nos cerca, para que ninguém se sinta incapaz de compreender o que é dito ou escrito nas mais variadas situações do dia-a-dia, assim, as diferenças dialetais não servirão como meio de exclusão social. (*Idem*)

Contudo, o que geralmente ocorre nas aulas de Português é o desprezo e a invalidação da variante linguística que o aluno traz consigo, em nome da exaltação e subserviência à gramática tradicional. Esse desprezo é atacado por Bagno quando afirma que “menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo enquanto ser humano”. (*Idem*)

Essa atitude de muitos professores só contribui para

## O ENSINO DE LÍNGUAS

aumentar as desigualdades e o aumento da insegurança do aluno dentro da sua própria língua. Embora seja um falante nativo, a normatização excessiva defendida por esses docentes conduzem o aluno a um caminho de dúvidas, desestimulação, causando ainda a falsa ideia de que são incapazes de se expressarem adequadamente em sua língua. Sabemos claramente que o ensino de gramática é necessário para o reconhecimento das estruturas gramaticais adequadas, “porém isso não significa o domínio de nomenclaturas, de regras e de exceções, mas sim a capacidade de concatenar, de combinar, de falar, de ler e de escrever com clareza e eficiência de acordo com regras interiorizadas” (Kraemer). Há um culto à forma engessada das regras gramaticais, ao invés da valorização da competência natural do aluno.

É lamentável constatar que essa forma equivocada de enxergar a língua e o ensino de gramática provoca um efeito corrosivo no processo de aprendizagem e de “aprimoramento”<sup>10</sup> da competência linguística de nossos alunos. Como exemplo das consequências catastróficas, temos a seguinte asserção de Sobroza:

Por isso, a maioria dos estudantes chega ao final do Ensino Médio sem conseguir transferir suas ideias para a folha da redação, há uma preocupação tão grande em empregar regras gramaticais, em “escrever certo”, que o pensamento não consegue concretizar-se no papel. (Sobroza)

Fatos como esse, apenas corroboram a seguinte afirmação de Teixeira, pois “são reflexos de uma prática pedagógica que tem demonstrado o despreparo de muitos docentes no que tange ao ensino da leitura e da produção de

---

<sup>10</sup>A utilização do termo “aprimoramento” pareceu-nos mais apropriada, uma vez que “desenvolvimento” (outra opção), passaria a ideia de que a competência linguística não existia anteriormente. O que seria uma inverdade, visto que o falante é dotado naturalmente da competência linguística antes mesmo do ingresso na vida escolar, não sendo, dessa forma, uma “tabula rasa”.



textos.” (Teixeira)

Esse “despreparo” apontado pelo autor, decorrente de uma visão deturpada de como deva ser o ensino da Língua Portuguesa, gera uma atitude totalmente nociva do professor diante do texto dos seus alunos. Ele não consegue ver nada além dos erros gramaticais, como se estes fossem um fator determinante para coerência do texto. Não há sequer a valorização do conhecimento de mundo apresentado pelo aluno, ou a intertextualidade realizada por este, nem sequer o posicionamento crítico do estudante é levado em consideração. Segundo Swander, “se eles tivessem um razoável conhecimento linguístico entenderiam que incoerências locais não fazem com que um texto seja perdido” (Swander, 2005, p. 23-29). Com isso, o aluno sente-se obrigado a escrever *para* a escola, ao invés de escrever *na* escola. O que são duas coisas totalmente diferentes como aponta o referido autor: “Enquanto neste [na escola] ocorre a liberdade para o exercício de uma opinião própria e autêntica, naquele [para escola] a preocupação com o interlocutor supera a intencionalidade de se externar um pensamento não-estereotipado” (*Idem*). Assim, concordamos com as duas asserções feitas por Swander de que por mais eloquente que um texto seja, só terá sua coerência garantida se ele “fizer sentido” para quem ler, e que além disso, o mais importante para a produção textual é que o aluno se assuma como autor de seu texto.

Sendo assim, notamos que essas afirmações são resultantes da consciência de que “(...) a escola deve ser encarada como o lugar da comunicação, o que implica planejar uma série de atividades que tratem a língua em seus aspectos discursivos, e não em suas peculiaridades formais” (Teixeira). Dentre essas possíveis atividades, Teixeira apresenta a utilização da sinopse (que aparece nas capas dos filmes em DVD ou VHS) na sala de aula como uma alternativa que possibilita a leitura e a produção textual. O autor ainda afirma

## O ENSINO DE LÍNGUAS

que “a sinopse e outros gêneros textuais se constituem como práticas sócio-discursivas que devem fazer parte do cotidiano escolar” (*Idem*). Vemos que alternativas como esta refletem o exercício de uma prática docente reflexiva.

Dessa forma, a atividade docente que focaliza a competência comunicativa do aluno, demonstra o abandono da visão petrificada que impera em muitos professores sobre *como* ensinar gramática, resultante da concepção de que “(...) *saber gramática* corresponde a conhecer as normas estabelecidas por especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores, para *o bem falar e escrever*, dominando-as tanto nocionalmente quanto operacionalmente” (Kraemer).

Entendemos que é necessário ver a língua não como um sistema fechado e acabado, mas sim como um *continuum* de sentidos em construção, como afirma Swander. Com base no modelo funcionalista, “que se volta para a descrição da língua em uso, isto é, a língua não como uma entidade arbitrária, conforme postulou Saussure, mas como um contínuo de sentidos em construção, cuja codificação se dá motivada por necessidades de natureza discursivo-pragmática, ou seja, por intenções comunicativas” (Swander), percebemos que “Assim sendo, é o falante que moldará a língua mediante suas necessidades de uso” (*Idem*). Ora, à luz de tais conhecimentos linguísticos, é totalmente equivocada a atitude, “daqueles que se tornam escravos da normatização” (Swander, 2005, p. 23-25), de subordinar a língua à gramática normativa “ao invés de a gramática normativa representar a língua usada na sociedade atual” (Sobroza).

Aliás, é justamente a partir da apropriação de tais conhecimentos que o docente será levado a entender que:

É necessário ter uma concepção de gramática que considere a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação de interação co-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

municativa na qual o usuário da língua esteja engajado, ao perceber a gramática como o conjunto das regras que o falante de

fato aprendeu e das quais possa

lançar mão ao falar e escrever (Kraemer).

Dessa forma, nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua (...) (*Idem*).

Logo, percebemos que o nosso sistema educacional tem falhado em cumprir o seu papel de estimular o aluno “a desenvolver a competência de reflexão na linguagem, a organizar, a relacionar, a interpretar e a inferir adequadamente” (*Ibidem*).

Diante do que foi exposto, acreditamos que o ensino da Língua Portuguesa em nossas escolas deva ser permeado por uma “(...) reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo” (Kraemer).

Portanto, o ambiente escolar deve proporcionar ao aluno o contato com os gêneros textuais, a fim de que ele possa se desenvolver como um cidadão letrado. Uma proposta pedagógica que assim se construir formará indivíduos capazes de, através do instrumento de comunicação de que dispõe, a língua, expressarem-se com autonomia e segurança na sociedade na qual estão inseridos, até porque o aluno não vai à escola aprender a falar português, mas procurar desenvolver habilidades linguístico-comunicativas, como falante que é. (Teixeira)

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. *Gramática: um igapó estagnado à margem da língua?* Disponível em <http://letramagna.com/gramaticaigapo.pdf>. Acessado em 31/03/08.

SOBROZA, Lidiane Schlotefeldt. *Escola x Língua Padrão, Ideologia e Preconceito Linguístico*. Disponível em

## O ENSINO DE LÍNGUAS

<http://jararaca.ufsm/websites/l&c/download/Artigo/07-L&C-1S/L&C1s07-Lidiane.pdf>. (Acessado em 31/03/08)

SWANDER, Alex. A importância do conhecimento linguístico para o professor de língua portuguesa no processo de avaliação da produção textual de seus alunos. **In:** *IX Congresso Nacional de linguística e filologia*. Rio de Janeiro, 26 de agosto de 2005, p. 23 a 29.

SWANDER, Alex. *A linguística funcional como suporte de releitura e desbravamento do texto*. Disponível em <http://www.paratexto.com.br/document.php?id=2660>

TEIXEIRA, José. *Os gêneros textuais e a língua materna: a sinopse no ensino da leitura e da produção textual*. Disponível em <http://www.paratexto.com.br/document.php?id=2533>. Acessado em 31/03/08.

**O LUGAR DO CONHECIMENTO DE MUNDO  
NA AULA DE LÍNGUAS**

*Renata da Silva de Barcellos*  
[rsbarcellos@ig.com.br](mailto:rsbarcellos@ig.com.br)

**O mundo moderno exige pessoas preparadas para enfrentar e absorver as novas formas de mensagens que chegam até elas. (Adilson Citelli)**

A partir do que é preconizado pelos PCN, esta comunicação pretende sensibilizar os professores de LM e/ou de LE a respeito da importância de se explorar o conhecimento de mundo (CM) concomitantemente com o programa a ser cumprido da disciplina ministrada.

**LDB E PCNs**

Segundo a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96), a finalidade do Ensino Básico e do Médio é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (1999, p. 22).

Com relação à disciplina Língua Portuguesa, a LDB aponta uma reflexão sobre seu uso na vida e na sociedade. No artigo 22, os currículos do EF e/ou EM devem ter uma base comum e uma parte diversificada (“exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”). Já no inciso 1, não só o ensino de Português e de Matemática é obrigatório, como também “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Já os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram elaborados na década de 90 com a intenção de transformar o sistema educativo, ou seja, melhorar a qualidade do ensino. Por isso, uma sugestão é de o professor desenvolver um trabalho integrando o conteúdo a ser trabalhado com os fatos sociais, através, por exemplo, da utilização de material proveniente da mídia como: a linguagem da televisão, do jornal, da publicidade, da charge, da tirinha jornalística etc.

Cabe ressaltar que as propostas de atividades apresentadas para os professores de LM e/ou de LE estão pautadas na concepção sócio-histórica de Vygotsky. Teoria essa que aborda à questão da interação social, pois, segundo o autor, o desenvolvimento humano “se dá, portanto, de fora para dentro” (1994, p. 18). Ao elaborar atividades cujo ponto de partida seja o conhecimento de mundo do aluno, todo o fazer pedagógico do professor desenvolverá a zona de desenvolvimento do aluno. Então, o aluno conseguirá realizar as atividades que lhes forem propostas com autonomia, pois “o que antes era desenvolvimento potencial passou a ser desenvolvimento real” (Vygotsky, 1994, p. 30).

### LÍNGUA MATERNA (LM) – LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) E CONHECIMENTO DE MUNDO (CM)

Como a *linguagem* é “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação” (PCNs, 2002, p. 124), neste trabalho, é considerada como um ato de comunicação. E como tal, faz-se necessário dizer que há três tipos: *a verbal*, que se realiza através de uma língua, *a não-verbal*, que pode ser um gesto, um desenho etc.; e a *paraverbal*, a entonação. Segundo Bechara, o professor de LM e/ou de LE é professor de linguagens. Por isso, na nossa prática pedagógica, devemos contemplar esses três tipos.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Ao longo do tempo, a escola ficou restrita ao uso da linguagem verbal e a sua exploração. Porém, atualmente, com a evolução da tecnologia, há a necessidade de trabalhar a linguagem não-verbal. Então, para se obter melhorias na qualidade do ensino, a escola precisa de professores capacitados para que haja transformação na sua estrutura, a partir da sua nova prática pedagógica adotada.

Ao utilizarmos a linguagem não-verbal, nós, professores, desconstruímos o conceito que as pessoas têm do que seja texto (um conjunto de signos linguísticos) e passam a entendê-lo como sendo “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação” (Bronckart, 1999). O *texto* é o elemento básico com que devemos trabalhar no processo de ensino de qualquer disciplina. É através dele que o usuário da língua desenvolve a sua capacidade de organizar o pensamento/conhecimento e de transmitir ideias, informações e opiniões em situações comunicativas. Contudo, para nos expressarmos seja na LM, seja na LE, precisamos ter CM. O que é afinal isso? É o conjunto de informações a respeito das diversas áreas do saber e do que está acontecendo no seu país e no mundo. Por exemplo, vejamos as charges abaixo:

### **A- Caso Ronaldo:**



(*O Globo*, 2008)

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Só podemos entender a charge se soubermos quem são as pessoas (no caso, a travesti Andréa e o jogador Ronaldo) e qual é o assunto encenado (o episódio do motel Papillon em que o jogador se envolveu com travestis). A partir do CM, podemos fazer a seguinte leitura da charge: a imagem do Ronaldo está “em baixa” - comprometida – o que provocou perdas financeiras com relação a contratos; ao contrário de Andréa que, devido ao “problema”, está em ascensão – em evidência – são seus “cinco minutos de fama”.

### B- Caso bolsa ditadura



(O Globo, 2008)

Para compreender essa charge é preciso saber responder as seguintes questões: o que é bolsa ditadura? a quem foi concedida? qual é o seu valor? quem são os dois personagens na cruz? e o por que foi dito “por que no te callas?”. Devemos lembrar que essa frase foi dita pelo rei Juan Carlos da Espanha.

### *Língua estrangeira*

Aprender a LM ou uma LE não significa apenas decodificar códigos linguísticos e dominar as diferentes variantes para que não ocorra gafe e/ou mal-entendido como no exemplo a



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

seguir: na festa de lançamento da novela “Paraíso Tropical”, no Copacabana Palace, uma repórter portuguesa se dirige à atriz Beth Goulart e lhe pergunta:

– Você é uma mãe galinha?

Com os olhos arregalados, Beth Goulart ouve a explicação da repórter.

– Aquela que coloca os filhos embaixo das asas.

– Ah, tá. Aqui galinha é outra coisa (risos).

(*O Globo*, 05/03/2007)

A aprendizagem de uma LM e/ou LE implica um processo amplo que envolve vários aspectos, dentre eles, o conhecimento de mundo (o domínio, por exemplo, dos costumes de um povo). Não basta apenas falar um idioma, precisamos conhecer os hábitos dos seus falantes.

Mas mesmo assim, nós, professores de LE, devemos conscientizar os alunos de que é ilusão pensar que nos tornaremos o outro, isto é, “aprenderemos” uma LE e nos expressaremos fluentemente como um alemão, francês, inglês etc. Atualmente, com a globalização, os métodos estão sendo elaborados segundo os preceitos da abordagem comunicativa. Para essa abordagem, o que interessa é o aluno se fazer compreender (não sendo prioridade a forma como se expressa, ou seja, se está fazendo os devidos acordos, regências etc.). Precisamos nos conscientizar de que o estrangeiro sabe que estamos nos expressando em outra língua. Evidente que é necessário considerarmos a finalidade do uso da língua. Se por acaso for para fins profissionais, como para a função de professor ou de secretária executiva é exigido um bom conhecimento da língua, da norma culta. Então, ao nos dispormos a aprender uma língua, devemos estar cientes de que não somos o outro e nunca o seremos. Sendo assim, ao ministrar suas aulas, é função do professor fazer este esclarecimento para o aluno, mostrando-o, na medida do possível, que cada povo tem uma visão de mundo.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Enfim, enquanto professores de LE, precisamos criar condições para que o aluno se expressar, se fazer compreender. Para isso, devemos propor diálogos, encenações a partir de temas pertinentes ao panorama sócio-histórico-cultural-econômico da sociedade no qual estamos inseridos, a fim de desenvolvermos um ensino reflexivo, e, por consequência, tornarmos o ensino cada vez menos superficial.

### TEXTO JORNALÍSTICO

Atualmente, observamos a crescente utilização de texto jornalístico na sala de aula. Tal prática vem sendo cada vez mais adotada pelo fato do professor verificar a necessidade de desenvolver no aluno a habilidade de leitura de textos diversos de acordo com os objetivos das diferentes disciplinas. Assim, o texto da imprensa oferece ao aluno a possibilidade de compreender os fatos sociais, discuti-los e verificar a praticidade do conteúdo aprendido, dentre outros. Segundo Carmagnani, o professor, ao utilizar o jornal na sala de aula, verifica com os alunos “as condições de produção desse tipo de texto, discutem seus sentidos possíveis, bem como questionarem suas prováveis omissões, distorções e recursos argumentativos” (*apud* Coracini, 1985, p. 125).

Dentro dessa perspectiva, o *texto jornalístico* é entendido como: “uma unidade textual que é parte de um conjunto maior de significados que a constitui” (*ibidem*, p. 127). Como cada parte do jornal tem uma função específica e um gênero textual predominante, o discurso jornalístico atribui um aspecto didático aos discursos midiáticos, uma vez que transmite informações sobre os acontecimentos de diferentes formas.

Sendo assim, a recepção do jornal por parte do leitor é fundamental, pois sem ele a instituição jornalística não existiria. Se a instituição jornalística não funciona sem leitores, e se ela busca atraí-los como consumidores, segundo Mariani, há

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

que se considerar que todo jornal noticia para determinados segmentos da sociedade, produzindo uma imagem de leitor suposta em tal segmento (1998, p. 57). O leitor confere ao jornal/jornalista o papel de informá-lo acerca dos acontecimentos.

Outra questão crucial é de o professor ao trabalhar um discurso jornalístico, levar o aluno a compreender o processo de significação de cada jornal, ou seja, mostrará ao aluno que cada um está relacionado a um posicionamento político. E, ao mesmo tempo, o professor deve elucidar que a escolha está relacionada aos sentidos produzidos por um determinado jornal e a formação discursiva do leitor. Ao ter consciência dessas questões, o aluno pode ser considerado um leitor-crítico.

Enfim, é preciso que o professor adote na sua prática pedagógica jornal com o intuito de explorar vários temas, pois se trata de um material midiático com o qual o aluno (de um modo geral) manuseia no seu cotidiano.

A partir dessas considerações, na próxima parte, apresentaremos sugestões de atividades com as diferentes partes de um jornal.

### *Explorando o jornal na sala de aula de línguas*

Com relação à seleção do corpus, devem ser escolhidos não só com base nos temas transversais: ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo, que são temas de interesse dos jovens; como também relacionados aos conteúdos trabalhados, a fim de cumprir o programa de uma determinada série. A escolha de um determinado texto jornalístico deve estar de acordo com os seguintes critérios: primeiro, habilidade do autor, visto que através da linguagem verbal e icônica, resgatam-se os fatos sociais, dependendo do gênero do texto jornalístico, de modo criativo e divertido; segundo, importância social, são abordados temas

## O ENSINO DE LÍNGUAS

de diferentes natureza vigentes na sociedade e, dependendo da parte do texto jornalístico, um fato social ou qualquer tema pode ser tratado de forma bem-humorada, objetivando denunciar e criticar os problemas de nossa sociedade ou vender algum produto; e terceiro, função que desempenham, não só de informação, como também de entretenimento, a fim de levar o leitor à reflexão, à consciência crítica e/ou a adquirir algum produto.

Cabe ressaltar também que as propostas de atividades apresentadas para os diferentes profissionais estão pautadas na concepção sócio-histórica de Vygotsky. Teoria essa que aborda à questão da interação social, pois, segundo o autor, o desenvolvimento humano “se dá, portanto, de fora para dentro” (1994, p. 18). Ao elaborar atividades cujo ponto de partida seja o conhecimento de mundo do aluno, todo o fazer pedagógico do professor desenvolverá a zona de desenvolvimento do aluno. Então, o aluno conseguirá realizar as atividades que lhes forem propostas com autonomia, pois “o que antes era desenvolvimento potencial passou a ser desenvolvimento real” (Vygotsky, 1994, p. 30).

Assim, com base no que é veiculado na mídia, o professor dispõe de um amplo material oferecido pelo jornal para ilustrar suas aulas. Cabe a ele selecioná-lo de acordo com o interesse do aluno e com o conteúdo trabalhado. A partir da sua escolha, deve explorá-lo a fim de facilitar o processo de ensino/aprendizagem e de que o aluno perceba a praticidade do conteúdo trabalhado. Vejamos, então, alguns exemplos:

### *A. Título de matéria*

A 1- “Cafetina diz que governador de NY era voyeur”.  
(*O Globo*, 24/03/2008).

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- 1- Comentar o caso do governador de NY.
- 2- Localizar a região - NY-
- 3- Explicar o termo cafetina e trabalhar o nível de linguagem:
- 4- Significado do termo “Voyeur”.
- 5- Formação de palavras do termo “voyeur”.
- 6- Produção textual – tema: traição.

A 2- “Os 24 marajás do ‘trem da alegria’”. (*O Globo*, 22/02/2008)

- 1- Classificação tônica da palavra “marajás”.
- 2- A função das aspas.
- 3- Significado da expressão “trem da alegria”
- 4- Produção textual - tema: corrupção e impunidade.

A 3- “Lei seca: aparelho do IML está desligado”. (*O Globo*, 28/ 07/2008).

- 1- O que significa “lei seca”?
- 2- Qual é a formação de palavra de IML? O que significa?
- 3- Debate sobre a lei seca.

*B. Charge A – da página 2*

1- Observe a charge e cite dois verbos que sejam exemplos de antônimo.

*C. Charge B – da página 2*

- 1- Leia a charge e destaque:
  - um ditongo decrescente:
  - um encontro consonantal próprio:

## O ENSINO DE LÍNGUAS

2- Dê a função do travessão e das reticências.

A partir dos textos jornalísticos (impressos, televisivos e/ou digitais), semanalmente, faço perguntas de CM. Por exemplo, no retorno das férias de julho, indaguei os alunos sobre os fatos ocorridos. Vejamos algumas questões:

– Quem foi a atriz brasileira que faleceu? Qual foi a causa? Quantos anos?

– Por que Ronaldo fenômeno tornou-se motivo de piada?

– Quem é Daniel Dantas? E Natalino Guimarães?

– O que é “wi-fi”?

– O que aconteceu com Zeca Pagodinho? E com João Ubaldo Ribeiro?

– O que é comemorado no dia 26/07?

## CONCLUSÃO

A ação pedagógica reflexiva e interdisciplinar visa à construção de uma escola participativa e decisiva na formação do cidadão. Para isso, é preciso que o professor ofereça instrumentos para que o aluno articule os conhecimentos das diversas áreas do saber com a sua vida fora da escola (com a realidade da sociedade na qual está inserido). Podemos dizer que a exploração do CM é fundamental e tem por consequência o exercício da cidadania.

Quanto à LM, ao ingressar na escola, o aluno já é falante da sua língua mãe. Competindo, então, a nós, professores, proporcionarmos momentos de reflexão acerca do funcionamento da mesma (através de um ensino mais discursivo e menos classificatório), não nos restringindo à classificação e muito menos à utilização da mesma metodologia e estratégias da LE.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A LE requer outra abordagem e esta será determinada segundo os objetivos do aluno e as condições onde o processo de construção deste tipo de conhecimento se dará.

Afinal, numa concepção de ensino reflexivo, o aluno é considerado como atuante, construtor de seu próprio saber. Para isso, devemos desenvolver atividades que contribuam para a formação de indivíduos críticos, autônomos e participativos. Portanto, professor, adote esta ideia!!!

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2002.

CARVALHO, Nelly. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1995.

———. *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Projeto político-pedagógico da escola cidadã*. PPP, 1998.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. São Paulo: Artmed, 1996.

## **O ENSINO DE LÍNGUAS**

GAVAZZI, Sigrid & PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (org.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCONDES, Beatriz (org.). *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



## **O PRECONCEITO E O ESTEREÓTIPO: TEMAS ESSENCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque (UERJ)  
[bdreonerj@yahoo.com.br](mailto:bdreonerj@yahoo.com.br)

Quando cursava Letras, decidi escolher uma disciplina eletiva sobre teatro grego. Há muito lia peças de teatro e aquela seria uma oportunidade de mergulhar nos textos mais profundamente. Lembro-me que me revoltava ver a atitude passiva de certos personagens femininos, entretanto a professora chamava-me a atenção para o fato de que era preciso ler o texto com os olhos de antigamente, postados na cultura grega, e não com os meus olhos brasileiros de século XX; e que eu deveria procurar entender que a história se passara em outro tempo, em outra cultura; e que, portanto, eu não podia “ler o outro” com o “meu olhar”.

Essa tentativa de respeito ao outro não é uma tarefa fácil e não só foi um desafio para aquela tarefa de então como também tem sido para aqueles que trabalham com língua estrangeira. Não é à-toa que, ao perceberem a interferência de questões culturais tanto no turismo quanto nos negócios, alguns cursos direcionados para esse público exclusivo começaram a se preocupar em abordar a questão cultural a fim de diminuir os mal-entendidos provocados por comportamentos diferentes.

Essa mesma preocupação é visível em alguns sites, como SOLUTIONS ABROAD, que alerta sobre o comportamento do povo mexicano e que pode causar algum tipo de estranhamento ao turista, como podemos observar no fragmento a seguir:

México opera bajo un esquema que tiene una dimensión del tiempo completamente diferente a la que están acostumbrados la mayoría de los extranjeros. Aunque no deja de apreciarse la puntualidad, ciertamente no es algo que se exija en la gente, excepto

## O ENSINO DE LÍNGUAS

quizás en algunos círculos de negocios (aunque de forma inconstante). La práctica común es llegar una o dos horas más tarde a cualquier reunión, o incluso no llegar.

([www.solutionsabroad.com/espanol/a-choquecultural.asp](http://www.solutionsabroad.com/espanol/a-choquecultural.asp))

Se a fala e os costumes podem contribuir para uma comunicação conflituosa, os gestos, por não serem universais, também podem provocar mal-entendidos.

Um mesmo gesto pode conter diferentes significados em diferentes países.

Lo que se considera como educado y correcto varía de un país a otro. En general, el apretón de manos está ya reconocido en todo el mundo como una señal de amistad. Si te ofrecen una mano, no la rechaces, por muy sucia que esté, ya te lavarás luego. Sin embargo, hay otros gestos que hay que evitar. Fíjate en lo que hacen los nativos, como suelen comportarse, sus costumbres, aunque muchas veces no podrás evitar meter la pata.

(<http://www.amadeus.net/home/destinations/es/index.htm>.)

Algumas vezes, o mesmo gesto pode ter significados não apenas diferentes, mas agressivos. Por exemplo, um gesto bastante conhecido como o de “juntar o polegar e o indicador, fazendo um círculo”, pode ter vários significados em diferentes países:

- França: “você não vale nada”.
- EUA: OK.
- Japão: dinheiro.
- Tunísia: ameaça de morte.
- Alemanha: chamar alguém de imbecil.
- Brasil: gesto obsceno.

As diferenças culturais podem ser muito acentuadas mesmo quando se pensa num único país, como é o caso da Espanha. E tanto isso é verdade que, para haver um maior envolvimento por parte do público quanto ao uso da camisinha, fo-

ram elaborados 4 cartazes semelhantes, mas cada um deles escrito numa das línguas oficiais (castelhano, catalão, vasco e galego), apesar de todos os espanhóis falarem o castelhano.

Há também gêneros textuais que habitualmente estão repletos de estereótipos e preconceitos, como as piadas. Mas como não rir do politicamente incorreto? Ou até onde pode ir o humor sem que se cometam indelicadezas? O interessante está em ver que aquele que foi objeto da piada pode inverter os papéis, como é o caso a seguir.

Luis Landriscina, comediante argentino, retornou ao seu país após uma ida à Espanha, e aproveitou para contar a piada (De España con humor) para os seus conterrâneos: uma piada contada por espanhóis sobre os argentinos.

Y para que sepan en España ya empezaron a devolvernos la atención.

Estuve para mayo del año pasado y me contaron esto que evidentemente... En la historia meten un porteño, por el manejo de lunfardo que hace el personaje del cuento.

Se va un tipo argentino a lo que nosotros llamamos un quisco (allá tiene otro nombre: tabaquería), en Madrid. Entonces dice:

- Loco, un paquete pacho.
- Hombre, mira... – dice - Disculpe, usted, pero no le entiendo
- Pucho, loco, pucho, paquete pucho (peor todavía)
- Dice: Disculpe, mas usted no habla castellano
- ¿Y que estoy hablando? Estoy pidiendo un cigarrillo pa fumar.
- Ah – dice - por el gesto que usted me hace, y le veo, deduzco que lo que usted quiere son pitillos.
- Uy, Dios. Así que “pitillos” Jaja. ¿Que creen todavía? Pitillos. Jaja Me da una caja de fósforo.
- Dice: Disculpe, usted, pero no le entendí.
- Fósforo, pa prender lo pitillo de ustedes, loco.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

– Dice: - nuevamente por el gesto, deduzco que lo que usted quiere es “lumbre” y es para llevar lo que quiere es una “caja de cerillas”

– Así que se dice “pitillo”, “cerilla”. Está bien. ¿Qué quiere? Tengo que aprender todo de nuevo. Che, gallego, ¿a los tarados acá como los llaman?.

– Hombre, se no los llamamos. Vienen solos por Aerolíneas Argentinas.

Trabalhar com os alunos diferenças culturais, diferenças linguísticas, que também existem entre nós brasileiros, seja pela região em que vivemos, pela faixa etária, pelo gênero, pelo estrato social, pela formação escolar, talvez seja um exercício inicial para atingirmos o respeito ao diferente.

Ver-nos como os outros nos veem, diferentemente da forma como nós nos vemos, é perceber que o estranhamento é uma via de mão-dupla, e que não há melhores nem piores.

Em 1993, a escritora americana Priscilla Ann Goslin, escreveu de forma bem humorada um “Guia alternativo para o Turista no Rio”: *Rau tchu bi a CARIOCA*. Ali se encontravam idiossincrasias que só um nativo entende e que os que aqui chegam para morar levam um tempo para compreender o real sentido de determinadas expressões, como “A gente se vê” ou “Aparece lá em casa”, após uma despedida, sem que o carioca se preocupe em fornecer o endereço ou em dar o telefone.

A questão que se coloca é que ensinar língua estrangeira é ter diante de si sempre o outro, o estranho, o diferente, com quem buscamos interagir, a partir da busca por entendê-lo através de sua história, de suas crenças, de sua ideologia, de sua cultura. A ideia de que todos somos iguais ou que podemos olhar o outro a partir do que percebemos é equivocada.

Num cómic<sup>11</sup>, Quino discute a ideia de que a globalização serviria para mostrar que não há diferenças entre os povos. Para isso contrapõe a fala alegre do personagem central (*¿Qué nos demuestra todo esto? Que ellos, aparentemente tan distintos, ¡son como nosotros!*) à sua posterior reflexão (*¡Se dice fácil “son como nosotros”! ¿cuánto tiempo nos llevará empezar a decirnos “somos como ellos”?*).

No ano de 2006, após a crise entre a Dinamarca e os muçulmanos, gerada pela publicação de charges de Maomé num jornal dinamarquês, o jornalista peruano Guillermo Giacosa escreveu um artigo em que questionava a posição do jornal europeu por se negar a pedir desculpas pelo ocorrido. A fim de mostrar o seu espanto diante de tal negativa, Giacosa dizia: “Me asombró la conducta etnocéntrica de algunos periodistas europeos que no parecen comprender que el otro es precisamente eso, otro, y que por serlo tiene derecho a sus propios razonamientos y a sus propias reacciones”. E completava:

Deberemos admitir que somos diferentes, pues provenimos de culturas y experiencias históricas diferentes y, además, debemos estar convencidos de que la diferencia no es una barrera sino una oportunidad de crecer haciendo prevalecer la tolerancia y la reflexión por sobre los prejuicios y los estereótipos.  
(<http://www.peru21.com/Comunidad/Columnistas/Html/2006-02-10/Giacosa0453756.html>)

Reação semelhante de incompreensão sobre o que é ser o outro tiveram alguns alunos quando se depararam com um texto de uma prova da UFRJ de 1991<sup>12</sup>, cujo tema era o uso e a função de máscaras e seus significados para os povos indíge-

---

<sup>11</sup> Este cómic pode ser visualizado no site da UFF, prova de vestibular objetiva de 2000.

<sup>12</sup> Esse texto foi apresentado durante alguns anos a várias turmas e a reação era a sempre a mesma.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

nas da Nicarágua, antes da chegada dos espanhóis, durante o período de dominação e a sua função nos dias atuais.

Nesse texto, Guillermo Fernández Ampié contava sobre o primeiro confronto havido entre os espanhóis e os povos indígenas da Nicarágua:

Afirma una leyenda que los Maribios, durante la conquista, ocultos sus rostros con esas máscaras y con pieles humanas superpuestas, pretendiendo con ello asustarlos, enfrentaron decididamente los españoles. Ante los cañones, sables y mosquetes, los indígenas caían muertos como moscas, sin que sus divinidades pudieran defenderlos.

Após a leitura desse fragmento, havia sempre um riso generalizado porque os alunos viam os Maribios como tolos por acreditarem que simples máscaras os protegeriam de canhões, sabres e mosquetes. Fazê-los refletir sobre o que estava por detrás desse pensamento preconceituoso era crucial. Para isso, se fazia necessário que eles percebessem que a crença religiosa dos Maribios era tão fundamentada quanto qualquer outra. Ao mesmo tempo, dizer-lhes que religiões europeias, como a dos gregos e romanos, que duraram milênios, acabaram como fumaça, era colocar-lhes frente a acontecimentos históricos que mexiam com as suas próprias crenças religiosas, produtos que são da fé que o homem tem no divino.

Para Frei Betto, alteridade é

Ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem. A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele. Ele não sabe. Eu sei melhor e sei mais do que ele.

(<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=7063>)

Mas como lidar com o diferente quando crenças, religiões ou não, estão de mão dadas com a falta de informação?

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Num texto sobre Botsuana e o problema da AIDS que está exterminando a população jovem desse país emergente, nos deparamos com uma crença em que a cura para a doença estaria em ter relações sexuais, permitidas ou não, com mulheres virgens. Com o devido cuidado para não desmerecer o outro, é importante discutir com os alunos o quão nocivas são certas crenças que também podemos encontrar em nosso país travestidas de certezas.

Se a crença religiosa é um ponto a ser discutido, o que dizer dos conflitos causados pela imigração. No site do youtube é possível ver o vídeo “stop inmigration”, em que árabes e negros são vistos como uma praga na Espanha, uma turba de violentos. Ao final do vídeo há uma foto de uma menina loira com os seguintes dizeres: “*Cuando ella se jubile, los europeos blancos seremos minoria*” “*Europa, despierta*”.

A princípio se poderia pensar num movimento isolado, fascista, preconceituoso, mas alguns fatos nos têm mostrado que não se pode ficar cego diante de atitudes que revelam uma tentativa de imputar a culpa em alguém pelos problemas sociais e econômicos que se vive.

Após a queda do muro de Berlim, em 1989, houve uma euforia inicial de ambos os lados do muro. Parecia que uma etapa se encerrava, que famílias separadas voltariam a se encontrar. Passados, porém, alguns anos, o quadro mudou: os menos afortunados foram vistos como competidores ao buscarem oportunidades idênticas aos que demonstravam ter prosperidade.

Em agosto de 2000, uma correspondente espanhola do jornal El País, Pilar Bonet, descrevia uma série de atentados contra negros e chineses em Berlim, fossem eles cidadãos alemães ou não, ocasionados pela crise econômica que se instalou no país:

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Mohamed llegó de Togo en 1992 y está casado con una alemana blanca, con la que tiene una hija (...) [y] compete con sus vecinos por una colocación o un subsidio social en Sajonia-Anhalt, la región que, con un 20% de paro, tiene el índice de desempleo más alto del Este (17%) y del Oeste (7,5%) de Alemania.

Em seu texto, Bonet também nos fazia recordar que “El racismo, la xenofobia y la violencia contra los débiles, cualquiera que sea el color de su piel, no son fenómenos nuevos ni tampoco exclusivos de Alemania”. E chamava a atenção para um fato novo:

Una novedad de este verano es el enfoque económico que ha desbancado la argumentación moral en la lucha contra la extrema derecha. Matar a patadas a un vagabundo, como el que fue pisoteado en julio en la isla de Usedom (Mecklenburg-Pomerania Occidental) es “políticamente incorrecto”, no sólo porque se trate de un prójimo indefenso, sino porque asusta a los inversores y a los especialistas en informática que Alemania necesita para reactivar el Este.

En nombre de “la *imagen* de Alemania en el extranjero”, los políticos, los dirigentes de las asociaciones empresariales, los banqueros y sindicalistas condenan el racismo. También los esclavos del nazismo han sido indemnizados en nombre de la imagen de Alemania.

Trabalhar textos como esses em sala de aula nos permite discutir a nossa própria realidade, quando nos faz lembrar de acontecimentos recentes e passados de espancamento e tortura até a morte (vide notícias sobre mendigos, empregada espancada, chefe indígena Galdino, entre tantos outros); atos esses cometidos por adolescentes abonados que se veem no direito de decidir pela vida ou morte dos mais indefesos ou excluídos.

A imigração, em 2004, recebe um tratamento especial de José Luis García Sánchez em seu curta “Español para extranjeros”, que fez parte da campanha “Hay motivo”<sup>13</sup>. Nesse

---

<sup>13</sup> O vídeo está disponível no site [www.haymotivo.com](http://www.haymotivo.com) ou no site <http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id=article=1137>



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

vídeo, García Sánchez coloca como pano de fundo um áudio com frases aprendidas em cursos de espanhol para estrangeiros (frases de conteúdo voltadas para o turista) enquanto mostra imagens de imigrantes clandestinos que chegam em barcos (pateras), vivos ou não.

Sabemos que as diferenças existem e torna-se necessário sensibilizar nossos alunos a fim de fazê-los refletir sobre o quanto e como a sociedade discrimina e qual é o nosso papel como cidadãos frente a esse tipo de agressão social.

A professora e socióloga norte-americana Jane Elliot, após o assassinato de Martin Luther King em 1968, propôs um exercício a seus alunos do ensino fundamental, a fim de conscientizá-los do drama vivido por quem sofre cotidianamente a discriminação. Para tanto dividiu a turma no que chamou de Olhos Azuis e Olhos Marrons. Num dia, foram os Olhos marrons os discriminados; no outro, foram os Olhos Azuis. Os discriminados eram facilmente identificados por um lenço amarrado no pescoço. Esse exercício virou o documentário "The Eye of the Storm", pelo qual a professora ganhou um Emmy. Posteriormente, já aposentada, Jane Elliot realizou workshops com adultos e de um deles saiu o documentário "Olhos Azuis" (Blue eyed)<sup>14</sup>, transmitido pelo canal GNT – Brasil.

Segundo Jane Elliot, um dia, uma senhora judia lhe procurou para lhe dizer que a odiava por lhe fazer lembrar o que passara na sala de aula no regime nazista, mas que ficava feliz porque acreditava que os seus alunos, ao passarem por tal experiência, não permitiriam, quando adultos, que preconceitos, como o que sofrera, viesse a acontecer novamente. A fim de explicar o porquê de seu trabalho em sala de aula, dizia Elliot:

---

<sup>14</sup> É possível visualizar o documentário no site:  
<http://www.uykucu.org/searchpage/azuis/1.aspx>

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Criamos um clima neste país [EUA] para 11% ou 12% da população semelhante ao sofrido pelos judeus na Alemanha nazista. Pessoas brancas me dizem: “Não concordo com isso”. É claro que não, elas não vivem assim. Não vivemos a mesma realidade neste país.

Em 1993, o Ministério Español de Asuntos Sociales ordenou uma campanha com o mesmo espírito de conscientização denominada *Democracia es igualdad*, que incluía um vídeo, um tríptico e um manifesto. O vídeo da campanha era assim descrito:

El spot (de 39 segundos) genera una fuerte disonancia, estimulando con ello el conflicto y la discusión. En el spot se ve a personas de reconocido prestigio (Martin Luther King, Einstein, Hawking, Valdano, Carmen Amaya, Oscar Wilde), que pertenecen a los grupos que sufren discriminación, al mismo tiempo que se escuchan los insultos o calificaciones despectivas que suelen reflejar el rechazo a dichos grupos. El hecho de oír estos insultos como si fueran dirigidos a personas con las que el observador se identifica tiende a producir un sufrimiento empático con dichas víctimas y, de esta forma, con los grupos que habitualmente los reciben.

Ainda que eu não tenha tido acesso a tal vídeo, é possível encontrar, na Internet, ou no livro didático “Planeta”, o tríptico apresentado na campanha. Nele se viam fotos de Martin Luther King (Nobel da Paz), Carmen Amaya (bailarina flamenca), Stephen Hawking (físico e matemático), Oscar Wilde (escritor inglês), Jorge Valdano (jogador argentino de futebol), Naguib Mahfouz (Nobel de Literatura) e Albert Einstein (Nobel de Física). Para cada um, além da foto, do nome e de sua profissão ou qualificação, havia algum tipo de insulto preconceituoso, fosse por questão racial, religiosa, sexual ou étnica:

“¡BASURA NEGRA!”	“¡MORACO ASQUERO- SÍ!”	“¡INÚTIL!”	“¡MARICÓN!”
Martin Luther King Nobel de La	Naguib Mah- fouz Nobel de Lite-	Stephen W. Hawking Físico y Mate-	Oscar Wilde Escritor

E terminava o texto com a seguinte frase: “¿Acaso te crees mejor que estas personas? Por todas y todos, un respeto”.

Se campanhas como essas buscam trazer a reflexão sobre os malefícios que podem provocar os diferentes tipos de preconceitos, a indiferença parece ser a tônica no comportamento da maioria das pessoas.

Naquele mesmo texto que vimos sobre Botsuana (Botsuana, un país que se muere de SIDA), a autora do texto, espanhola, questionava:

¿Qué haríamos en España si de repente supiéramos que 35 de cada 100 mujeres embarazadas tienen sida? ¿Qué haríamos si descubriéramos que más del 40% de los jóvenes de entre 20 y 34 años están infectados y condenados a muerte?

Tal questionamento era causado pela perplexidade da autora, já que não causava espanto nas sociedades ditas civilizadas a notícia de que um povo poderia ser exterminado na sua base (já que os jovens estavam morrendo e os filhos gerados nasciam com AIDS). Ao longo da leitura se percebe que, para a autora, provavelmente a atitude seria vista como catastrófica se tal ocorresse num país considerado “importante” para a economia mundial.

Em 2001, quando as torres gêmeas foram atingidas por aviões, o número de mortos chegou a 3500. Segundo dados da FAO, no mesmo dia mais de 35 mil crianças morreram de fome no mundo, mas o tratamento dado a cada caso foi destoante.

Também não somos muito diferentes: basta ler a notícia que trazem os jornais sobre a situação da saúde e da educação no estado do Rio de Janeiro e o pouco impacto que isso tem na população, seja ela de classe média ou alta.

Se não podemos modificar a sociedade, podemos pelo menos fazer com que nossos alunos reflitam sobre a história recente e passada, sobre a realidade que vivemos. Que possa-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

mos através do olhar sobre o outro como sujeito, reconhecermos e respeitarmos nossas diferenças e diminuir, pelo menos em nós e em nossos alunos, o “apartheid” existente não só entre o primeiro e o terceiro mundo, mas entre os diferentes mundos que existem em nosso país.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BONET, Pilar. *Vete a tu país, negro*. Espana: El País, 13/08/2000.

DESTINOS. *Gentes y costumbres*. Disponível em <http://www.amadeus.net/home/destinations/es/index.htm>. Acesso em 20/09/2007.

ELLIOT, Jane; VERHAAG, Bertram. *Olhos azuis*. EUA: [s.n.e.], 1996. Disponível em <http://www.uykucu.org/searchpage/azuis/1.aspx> Acesso em 20/09/2007.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencias. Recursos didácticos. *Democracia es igualdad*. Disponível em: <http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia-escolar/4-4.htm#> Acesso em 10/09/2006.

FERNÁNDEZ AMPIÉ, Guillermo *Los rostros de la tradición*. Barricada Internacional, p. 29/30, 20 de octubre de 1990, Año X, nº 327. In: Vestibular UFRJ 1991, Prova de Espanhol.

FREI BETTO. *Alteridade*. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=7063> Acesso em 21/09/2007

GIACOSA, Guillermo. *A veces la caricatura somos nosotros*. Disponível em <http://www.peru21.com/Comunidad/Columnistas/Html/2006-02-10/Giacosa0453756.html>. Acesso em 10/4/2006.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

GOSLIN, Priscilla Ann. *Rau tchu bi a Carioca*. Rio de Janeiro: Netuno, 1993.

LANDRISCINA, Luís. *De Espana com humor*. Baixado com o Kazaa em 10 de abril de 2005.

PÉREZ OLIVA, Milagro. *Botsuana, un país que se muere de SIDA*. Disponível em:

<http://www.elpais.es/suplementos/domingo/20010617/03botsuana.html>. Acesso em 20/06/2001.

QUINO. Clarín. *Revista Viva*. Buenos Aires, 05 set. 1999, p. 6. **In:** Vestibular UFF 2000, Prova de Espanhol Objetiva. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2007/index.htm>. Acesso em 05/10/2001.

SOLUTIONS ABROAD. ¿Necesitas ayuda para adaptarte a México? ¿A veces te sientes frustrado con respecto a México? ¿Las cosas te salen siempre diferentes a como las habías planeado? Disponível em [www.solutionsabroad.com/espanol/a-choquecultural.asp](http://www.solutionsabroad.com/espanol/a-choquecultural.asp). Acesso em 23/09/2007.

STOP INMIGRATION. Vídeo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=drXSeKGBgcg>. Acesso em 05/02/2007.

## **O ENSINO DE LÍNGUAS**

### **O TRABALHO DO PROFESSOR DE ESPANHOL INSTRUMENTAL: INCENTIVADOR DA LEITURA OU REPRODUTOR DE ESTRUTURAS GRAMATICAIIS?**

*Antonio Ferreira da Silva Júnior (CEFET/RJ)*

Este trabalho tem por finalidade relatar as atividades desenvolvidas na disciplina *Supervisão da Prática de Observação* realizada durante o período de maio a novembro de 2005 no Curso de Especialização em Língua Espanhola do Instituto de Letras/UERJ.

Com a finalidade de adquirir maiores conhecimentos no processo de ensino/aprendizagem da leitura no nível superior realizamos o estágio na disciplina de Língua Espanhola Instrumental nas turmas de Graduação de Direito no transcurso do qual foram desenvolvidas atividades envolvendo professores, estagiários e alunos com o objetivo de formar e informar profissionais de qualidade.

O objetivo principal da disciplina de Supervisão é a aquisição, por parte do estagiário, do conhecimento prático e real do processo de ensino da leitura em língua estrangeira, segundo o modelo sociointeracional (Kleiman, 2000), já que através dessa prática, o professor/estagiário adquirirá a confiança e as ferramentas necessárias para que possa desenvolver em suas turmas um trabalho produtivo e gratificante tanto para ele mesmo quanto para seus alunos.

Nas páginas a seguir analisaremos o trabalho realizado pelo professor das turmas caso, no decorrer do estágio, a partir das anotações recolhidas durante o período de observação e das respostas da entrevista fornecida pelo professor regente das turmas.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Em maio de 2005, demos início ao estágio de Língua Espanhola Instrumental em duas turmas da Graduação de Direito de uma Instituição Pública de ensino superior, onde teríamos que cumprir 36 horas de acompanhamento da prática docente, seja em sala de aula ou de outra forma que pudesse contribuir ao trabalho realizado pelo professor regente da turma. O estágio desenvolveu-se no decorrer de dois semestres letivos em turmas bem heterogêneas, onde encontramos alunos de classes sociais, faixa etária, sexo e conhecimento de mundo diferentes.

Para entender esta prática em sala de aula, contamos com a ajuda e vivência de uma professora supervisora do estágio, que com seu conhecimento nos preparou de antemão para perceber que os alunos do ensino superior também trazem muitas carências ainda não resolvidas pela escola. Além disso, em nossos encontros com a professora supervisora do estágio discutíamos quais seriam as funções do estagiário na sala de aula de leitura, principalmente, quais eram os objetivos a serem alcançados no decorrer da carga de estágio obrigatória. Ainda podemos acrescentar outras discussões do tipo: como os alunos recebem os conhecimentos da língua estrangeira através da competência leitora? Quais são as formas encontradas pelo professor regente de turma para dar vida a tais conteúdos? Como o professor pode ser criativo e motivador ao preparar aulas de leitura?

Antes de iniciar diretamente tal prática pedagógica nas turmas caso, tivemos primeiro nas aulas do curso de Especialização contato com textos que nos atentavam para certas experiências e orientações do desenvolvimento das técnicas e estratégias de leituras, de modo que facilitasse o processo de compreensão da leitura de um texto e gerasse nos alunos certo olhar crítico diante da sociedade em que se encontram.

Várias foram as disciplinas do curso de Especialização em Leitura que atentaram para essa conscientização do profes-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

sor como meio de gerar a ideia de trabalho que envolva aluno, texto e autor, permitindo um diálogo entre esses três elementos. Dessa forma, o aluno é capaz de atribuir e negociar sentidos para o que se propõe a ler.

Através de nossas leituras, buscamos avaliar na prática de observação se realmente um determinado sujeito conseguiria compreender um texto na língua estrangeira, no nosso caso o espanhol, sem mesmo nunca ter escutado, visto ou estudado tal língua antes. Comprovamos que a maior parte dos alunos já trazia um conhecimento em relação à língua espanhola, permitindo que desenvolvesse mais outras competências discursivas.

A proposta inicial do curso seria a de levar esses alunos a relacionar o conhecimento de mundo individual com o do outro e o universo de possibilidades revelado a partir da leitura de um texto na língua estrangeira, onde deveriam ser capazes de não só decodificar ou traduzir as ideias apresentadas ao longo dos parágrafos, mas sim colocar em prática um diálogo com diferentes saberes acumulados no decorrer de suas vidas. Ressaltamos a ideia original da ementa da disciplinas, porque notamos que na prática o foco de trabalho do professor se dispersou para um trabalho mais voltado para o desenvolvimento da competência linguística.

Quando o docente desenvolvia um trabalho voltado somente para a compreensão leitora, esse não se dava de maneira crítica e uniforme, pois os sujeitos não eram capazes totalmente de separar as informações principais e secundárias de um texto, ou seja, deixavam transparecer falhas deixadas pela escola no desenvolvimento das habilidades leitora e escrita e, às vezes também, uma falta de interesse pessoal pela prática da leitura. Percebemos que os alunos precisavam ser orientados para encontrar caminhos e possibilidades de leitura para o material analisado. Além disso, notamos em certos momentos a falta de experiência leitora quando o aluno não conseguia rela-



cionar o material fornecido na língua estrangeira ao conhecimento de mundo já adquirido.

Em tal prática de observação, no nível superior de ensino, notamos uma diferença entre a teoria aprendida (digamos pela parte de como deve ser trabalhada a leitura em sala de aula, a inferência de sentidos e a construção de ideias, o planejamento realizado pelo docente, a motivação sempre presente através da escolha dos textos selecionados e o modo de como o professor avaliará os seus alunos) e a prática de ensino desenvolvida pelo professor regente. O relacionamento entre professores e alunos favorecia sempre um ambiente propício para a descoberta de novos saberes. Na maioria das aulas observadas, o professor regente não conseguia orientar seus alunos para um novo tipo de trabalho com a leitura, consequentemente, não lhes geravam um novo olhar para o texto. Cabe ressaltar que propunha um trabalho com diferentes diversos gêneros discursivos, porém não conseguia explorar os elementos e a estrutura tipológica dos mesmos.

A forma como o docente apresentava o trabalho de leitura do texto se chocava com as premissas que ditam o trabalho com a leitura interativa, como por exemplo: esquecia de realizar um trabalho de análise de títulos, como a não articulação destes aos parágrafos, a falta de exploração da fonte do texto, ou ainda, não conduzia o aluno na construção de sentidos, dando pistas e/ou instigando até que o mesmo conseguisse descobrir o significado de um vocábulo. Simplesmente, o professor substituíam tais procedimentos por simples traduções literais das palavras destacadas pelos alunos ou já fornecia sua leitura pronta do texto e explorava os elementos gramaticais. Dessa forma como queremos formar sujeitos críticos? O professor seria um mero reproduzidor de saberes ou deve ser um formador de opiniões?

Outra questão que num primeiro momento nos pareceu descontextualizada aos objetivos de um curso de leitura, foi a

## O ENSINO DE LÍNGUAS

questão de propor aos alunos, exercícios estruturalistas retirados de livros didáticos, que contemplavam questões relacionadas ao emprego de alguns tempos verbais em espanhol e o fato de que em alguns momentos a exposição de conteúdos dava-se na própria língua estrangeira. Qual seria a relevância do espanhol oral em um curso onde o foco era a leitura? Por que ensinar estruturas gramaticais? Onde estaria o trabalho com a gramática textual? Já que o objetivo possivelmente fosse trabalhar com os verbos, por quê não trabalhar com os valores semânticos dos tempos dentro do texto? Pensamos que esta questão de mostrar aos alunos os paradigmas verbais poderia ser interessante quando se quer trabalhar outra destreza que não seja a leitura e, que também dependerá dos objetivos do aluno para com a disciplina ou para com os seus interesses.

Outro ponto que merece atenção é o fato que o professor ao planificar uma determinada proposta de trabalho, escolha de textos e/ou exercícios não pode deixar de levar em consideração o público a que se propõe a atividade planejada, bem como quais são os objetivos explícitos ou implícitos que tal proposta contém.

Os alunos das turmas caso, graduandos de Direito, se deparavam com textos não autênticos e atividades não pertinentes a sua área de atuação e muitas dessas tarefas empregavam uma linguagem voltada para alunos do Ensino Médio. Muitas atividades pareciam fáceis de serem realizadas, gerando por parte de alguns o desinteresse pela matéria. Não defendemos que os alunos de Direito devam ler somente textos relacionados às leis, processos e outros textos técnicos, mas sim acreditamos que um trabalho com textos pré-selecionados da área de Humanas estaria mais adequado a estes sujeitos, que são capazes de oferecer um potencial maior do que lhes é exigido. Alguns fatores podem explicar a não adequação do trabalho do professor regente à proposta inicial do curso, entre eles, destacamos, a falta de tempo do professor para preparar

aulas com textos mais próximos à realidade sociocultural dos alunos, a utilização dos materiais produzidos pelos estagiários, a falta de uma reflexão das necessidades de um aluno de espanhol para fins específicos etc.

Notório destacar que se comparamos a seleção de textos do primeiro semestre letivo para o segundo, encontramos uma diferença significativa em alguns textos selecionados para o trabalho neste último semestre, o que também se explica pela utilização de uma apostila com uma teoria resumida para os alunos sobre o passo a passo dos conteúdos que aprendiam e com exercícios de compreensão leitora com textos de diferentes gêneros e tipologias.

Outro elemento aliado à observação das aulas foi a realização de uma entrevista com o docente das turmas caso. Pensamos nesse recurso como forma de comprovar as hipóteses levantadas no decorrer do estágio. Dessa forma, realizamos, em novembro de 2005, a entrevista com o professor regente, graduado pela própria instituição onde lecionava como professor substituto e, que no decorrer da sua formação acadêmica teve contato com as teorias da leitura interacional, porém não de maneira tão profunda, conforme relatado pelo próprio. Sendo assim buscou mecanismos e suportes teóricos para poder transmitir tais conceitos a seus alunos.

Por meio de suas palavras evidenciamos um nítido desejo de levar o alunado a compreensão das técnicas que os mesmos, em muitos dos casos, já aplicam na leitura de textos em língua materna, porém que não se dão conta quando o assunto é a leitura de um texto numa outra língua que não a sua. Percebemos que ensinar uma língua estrangeira é permitir que o aluno conheça a cultura, os hábitos e os costumes do outro, sendo a linguagem um mecanismo fundamental para caracterizar a essência do indivíduo, e neste ponto a leitura se insere como um instrumento que permite o próprio sujeito desvendar aos poucos esse novo universo, que ganha vida e destaque a

## O ENSINO DE LÍNGUAS

partir da descoberta do sentido das palavras. Nesse ponto, está o leitor crítico, aquele que pretendemos formar, sujeito capaz de ler nas entrelinhas de qualquer discurso.

Segundo o docente, o fato do trabalho em turmas heterogêneas dava-se de modo mais produtivo, já que a maior parte dos alunos discutia as questões levantadas pelos textos e, era notório que cada um respondia ou argumentava conforme a sua bagagem cultural, logo de leitura, que continuará sendo intensificada no decorrer das experiências individuais. Entretanto comenta que alguns enfoques eram bem recebidos por tais alunos, sendo temas como política, sociedade, economia e comportamento os que mais motivavam para o debate. Quando questionado sobre o trabalho com exercícios gramaticais e o uso da língua espanhola em sala, o docente afirma que a utilização de exercícios descontextualizados seria uma forma de levar o aluno a praticar estruturas básicas da língua espanhola, já em relação ao uso do espanhol, o docente entende como uma forma de treinar a percepção auditiva do aluno, auxiliando-o na construção de sentidos sonoros para um texto. Seriam essas práticas realmente pertinentes num trabalho de ensino de língua instrumental para a leitura?

Estas são questões que a prática em sala de aula nos levou a refletir e buscar respostas, mas o evidente é que cada grupo de alunos é único, as soluções e estratégias adotadas para certo grupo, nunca podem ser iguais às pensadas para outro. Estamos numa área onde o professor lida com seres humanos, e cada um, portanto, possui sua personalidade, que o faz agir e reagir de diferentes modos.

A constante experimentação deve estar aliada e pensada junto às discussões teóricas propostas no decorrer da formação do docente que as faz uso para contribuir cada vez mais com sua prática diária, além disso, cabe ao professor implementar, em seu dia-a-dia, novas vivências e trocas com outros profissionais da área, para que nessa troca mútua surjam novos hori-

zontes a serem desenvolvidos e alcançados. Para o professor nunca há dificuldades em sala de aula, mas sim desafios, que devem ser enfrentados e com certeza podem ser resolvidos.

Ao iniciar o estágio do curso de Especialização, a primeira pergunta que nos ocorreu foi a indagação do motivo de retornar ao espaço da sala de aula como estagiários, já que vivenciamos há mesma experiência a tempos atrás como alunos de graduação e, em alguns casos, sem ainda um discernimento crítico. Pensamos que os quatro anos do Bacharelado em Letras e as disciplinas teóricas da Faculdade de Educação já tinham fornecido todas as informações possíveis da prática educacional. Porém quando nos lançamos no espaço universitário, comprovamos que realmente não sabemos nada ou quase nada da prática em sala de aula, e que esta, independente da quantidade de leitura que um indivíduo possa ter, exige uma formação continuada e uma prática constante do professor em querer atualizar-se para estar mais próximo à realidade de seus alunos em sala de aula.

Só saberemos se dominamos um determinado conteúdo quando o colocarmos em prática, porém quando estamos em sala de aula, exercendo nossas funções de regentes de turma, não somos capazes de avaliar nossas próprias falhas, para que possamos analisá-las e modificá-las. Assim consideramos a prática desse estágio como um instrumento de grande contribuição, pois à medida que avaliamos e criticamos o trabalho do outro, podemos também identificar as mesmas incongruências em nossa maneira de transmitir saberes diariamente, tornando-nos seres capazes de constantes mudanças em prol de uma educação de qualidade e crítica.

Tendo em vista o ensino de línguas estrangeiras, na era da globalização econômica e cultural não podemos contar apenas com especialistas em suas áreas de conhecimento, mas sim aqueles que buscam aplicar, na sua rotina diária, conhecimentos relacionados às artes e às línguas estrangeiras, por e-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

xemplo. A rápida inserção no mercado laboral pressupõe uma formação que busca atender objetivos práticos dos setores a que se dedica o profissional, sejam eles, por exemplo, o do direito, da indústria, o do meio-ambiente, o do turismo e outros. Partimos, pois, do pressuposto que, na contemporaneidade, a vida profissional exige uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e capaz de dialogar com os mais diferentes saberes. Devido a nossa aproximação aos países de língua espanhola, notamos de modo cada vez mais recorrente o número de empresas que solicitam profissionais com conhecimento não só da considerada primeira língua de comunicação internacional – o inglês –, mas também do espanhol, por sua relevância no campo das relações sociais. Como forma de atingir tais objetivos, o professor deve reconhecer seu verdadeiro papel como responsável pelo desenvolvimento crítico do alunado, mas para que isso ocorra deve também reconhecer e procurar sanar falhas e carências em sua formação acadêmica.

Constatamos que nunca sabemos tudo. A vida nos revela inúmeras experiências e oportunidades e cabe a essas mostrar os diversos caminhos para o indivíduo. Cabe, em suma, registrar que mais que entregar conhecimentos aos alunos, temos a oportunidade de crescer com eles, porque ensinando é que se aprende, e com certeza esta experiência nos será de grande utilidade num futuro bem próximo.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

JUNGER, Cristina S. Vergnano. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Tese de

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Doutorado em Letras Neolatinas. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Um modelo interacional de leitura. **In:** *Oficina de Linguística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SÁNCHEZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997.

SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. 4ª ed., Barcelona: Graó, 1994.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

### SEMPRE ABERTO PARA BALANÇO: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO *DISQUE-GRAMÁTICA* DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

*Cristina Valéria Bulhões Simon*  
[cristinasimon@uel.br](mailto:cristinasimon@uel.br)

#### INTRODUÇÃO

O Disque-Gramática, projeto de extensão da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, desde 1995 em atividade, desempenha papel relevante não só na comunidade interna como também na externa, haja vista a sua perenidade e a receptividade de seus serviços. Afinal, durante esse período, milhares de dúvidas foram solucionadas e mais de quarenta mil páginas, revisadas. O projeto sempre contou com alunos do Curso de Letras e com alguns professores do departamento ao qual está vinculado. Não obstante o tempo de atuação desse projeto na comunidade, a sua forte presença na sociedade e a sua relevância para o Curso de Letras da UEL — uma vez que alguns de seus professores atuam como consultores e orientadores dos alunos participantes —, não houve até o momento uma pesquisa que buscasse descrever o seu funcionamento, organizando os inúmeros dados compilados ao longo de seus quatorze anos. Além disso, ainda não se pesquisou o seu papel na formação dos alunos de Letras, inegavelmente enriquecidos quanto à aquisição de saberes, ao desenvolvimento da pesquisa aplicada, às discussões sobre a noção de certo e de errado na língua, à percepção, pela prática, da complexidade que envolve as línguas e o ofício de um professor de português. No referido projeto, esses alunos refletem junto com seus professores sobre classificações e definições prontas que os compêndios gramaticais e os dicionários trazem, não raro, com divergências e incongruências. Este trabalho é parte de minha tese e se propõe a divulgar algumas das contribuições e das características do Disque-Gramática.



## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Como atividade acadêmica necessária e salutar, as universidades públicas brasileiras têm estimulado a criação e o desenvolvimento de projetos de natureza variada, relacionados à pesquisa, ao ensino e à extensão. A Universidade Estadual de Londrina incorporou ao seu Projeto Político-Pedagógico<sup>15</sup> (PPPI), de 2000, o princípio segundo o qual a pesquisa, o ensino e a extensão são indissociáveis:

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não quer dizer somente que um departamento realiza atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, mas fundamentalmente que cada atividade de ensino envolva a perspectiva da produção do conhecimento e sua contribuição social; que cada atividade de pesquisa se articule com o conhecimento existente e seja vinculada com a melhoria da qualidade de vida da população; que cada atividade de extensão seja um espaço privilegiado no qual educadores, educandos e comunidade articulam a difusão e a produção do conhecimento acadêmico e do conhecimento popular possibilitando uma percepção enriquecida dos problemas sociais, bem como suas soluções de forma solidária e responsável.

Com base na convicção de que se faz necessário definir os princípios e as finalidades dessa universidade, foram estabelecidos 11 princípios dos quais podem se destacar:

[...] a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assegurado seu compromisso social; a interação do ensino, da pesquisa, da extensão e da prestação de serviço, assegurado seu compromisso social; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a garantia de qualidade acadêmica [...].

Como se pode notar, a Universidade (ou seria universidade?) preza a liberdade de ideias e posturas, bem como busca

---

<sup>15</sup> Conforme o Projeto Político-Pedagógico da UEL, p. 9.

<http://www.uel.br/uel/portal/frm/frmOpcao.php?opcao=/prograd/download/PPPI/PPPI.doc>. Acesso em 20 jul. 2007.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

uma aproximação dos membros do “tripé”: pesquisa (pela vocação atribuída ao ensino superior e assumida pelas instituições que o representam, a saber, produzir conhecimento), ensino (na crença de que a formação dos graduandos passa também pelas atividades extras à sala de aula) e extensão (objetivando aproximar a universidade da comunidade externa).

Entre a lista de finalidades apontadas pela universidade, encontram-se:

[...] gerar, disseminar e socializar o conhecimento em padrões elevados de qualidade e equidade; formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento; valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber; promover a formação humanista do cidadão, com capacidade crítica perante a sociedade, o Estado e o mercado [...].

Assim, ficam evidentes os anseios de uma instituição de ensino que busca basear-se em uma formação plural, técnica e humana, atenta às necessidades de sua comunidade mais próxima e do contexto maior do qual faz parte. Para isso, os projetos são parte fundamental ao lado da grade curricular de cada curso.

Como este trabalho busca a observação mais atenta de um dos projetos de extensão dessa instituição de ensino, cabe ainda apontar o que diz o seu PPPI especificamente quanto à extensão:

A Extensão está vinculada ao ensino e a pesquisa através da articulação com a comunidade, no sentido de contribuir com a construção de sua autonomia.

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 Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento docentes e discentes trarão um a-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

prendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido à-quele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (*Plano Nacional de Extensão*)

Assim, as atividades de extensão devem primar por ações que capacitem a comunidade, pois, na medida em que a comunidade se apropria do conhecimento produzido na Universidade re-futa-se uma extensão apenas assistencialista ou de oferecimento de serviços que não promova a articulação entre ensino, pesquisa e a educação da comunidade para autonomia.

Para deixar ainda mais claro o que pensa a instituição, a Resolução 2802/95, do CEPE (UEL) estabelece:

O projeto de extensão deve ser entendido como um conjunto de atividades sistematizadas, voltadas a questões sociais relevantes. Deve estabelecer um fluxo bidirecional entre conhecimento acadêmico e popular, promovendo ações de estímulo ao desenvolvimento da sociedade. Deve proporcionar aos acadêmicos a formação de uma consciência crítica. Deve ainda contribuir para uma reflexão crítica das práticas curriculares e das linhas de pesquisa.

A Universidade Estadual de Londrina conta atualmente com 122 projetos de extensão em andamento<sup>16</sup>, dos quais 10 são propostas do Curso de Letras, nos seus dois departamentos: 6 do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) — no qual o Disque-Gramática se insere — e 4 do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM). Tais projetos, incluindo-se aqueles dos demais cursos do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), como História e Ciências

---

<sup>16</sup> De acordo com dados de agosto de 2008.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Sociais<sup>17</sup>, encaixam-se predominantemente nas Áreas Temáticas ‘educação’ e ‘cultura’.<sup>18</sup>

### O PROJETO DE EXTENSÃO *DISQUE-GRAMÁTICA*

Mas como funciona tal projeto? Teria ele o alcance almejado? De que forma sua existência tem afetado o perfil dos graduandos que dele participam?

A riqueza de variáveis a se analisar exige disciplina na sua descrição. “Nascido” projeto de ensino, o Disque-Gramática buscou inicialmente desenvolver um trabalho duplo, a saber, o de ser um porto seguro para aqueles que se veem com dificuldades nos diferentes usos da língua materna (na verdade, como ainda o é), de um lado, e, de outro, o de ser um “escritório de textos”, voltado para um trabalho disciplinado de revisão de textos os mais variados: desde produções acadêmicas a peças publicitárias (aliás, esta atividade ainda está muito presente no cotidiano do projeto).

Pelo lado dos docentes envolvidos, ao todo, 6 professores — todos do mesmo departamento — já dele participaram, dos quais 2 ainda participam<sup>19</sup>.

Já passaram pelo projeto 54 alunos e atualmente são 9 os graduandos participantes, todos do Curso de Letras daquela universidade. Vale acrescentar que eles vêm de diferentes níveis do Curso e, de modo geral, buscam um aperfeiçoamento dos conteúdos gramaticais (com certeza muito em função do

---

<sup>17</sup> O CLCH conta também com a graduação em Filosofia, entretanto esse curso não possui projetos de extensão no momento.

<sup>18</sup> São oito as áreas temáticas: direitos humanos, comunicação, cultura, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho.

<sup>19</sup> Devido à licença para a capacitação de um dos professores (a autora deste artigo), no momento apenas o seu coordenador permanece oficialmente.

nome do projeto), além da possibilidade de aperfeiçoar sua performance didático-pedagógica.

A relação dos alunos com os professores é marcadamente aberta e, na medida do possível, simétrica. Ambos estabelecem uma relação bem diferente daquela observada comumente nas disciplinas curriculares: em lugar da tradicional equação professor X alunos, em que se pressupõe oposição, percebe-se aquilo que Anastasiou caracteriza como proposta atual, que

...muda radicalmente essa relação, indicando uma relação contratual de parceria *deliberada*, pautando-se num processo de adição de esforços, na conquista do conhecimento, este sim, o adversário, pela complexidade que pode tanto ser verificada no processo de explicitação pelo professor, quanto no de apreensão pelo aluno. (Anastasiou, 1998, p. 194)

Segundo essa autora, a nova equação seria {(professor + alunos) X conhecimento}, na qual os dois primeiros formam uma parceria para, juntos, enfrentarem o desafio do conhecimento.

Parece ser esta a proposta do Projeto, segundo o seu preâmbulo:

O aluno estagiário do Disque-Gramática passa a ter no projeto um fator importante de aprendizado não-livresco somente, mas também na prática com as dúvidas da realidade do dia-a-dia: nas salas de aula, nos escritórios, nas firmas, nas revisões de textos, na elaboração de todo tipo de material escrito.

Quanto ao público atendido pelo projeto, observa-se que é bem diversificado, formado por professores de diferentes níveis, alunos (das escolas públicas e particulares londrinenses, dos cursos de graduação e de pós-graduação da UEL e de outras instituições), pesquisadores, publicitários, jornalistas, funcionários da própria universidade, advogados, enfim, por qualquer pessoa que, no uso da língua materna e na reflexão sobre ela, necessite de auxílio, não só no que diz respeito a questões de ordem normativa, mas também na busca de maior

## O ENSINO DE LÍNGUAS

eficácia nas práticas de leitura, de produção e de revisão de textos.

Como não são obrigadas a se identificar, torna-se difícil em alguns momentos perceber o contexto preciso da consulta. Frequentemente solicitam o auxílio na revisão de textos acadêmicos. Sobre esse trabalho de revisão, é interessante que se registre que, somente nos três primeiros anos, mais de 25 mil páginas foram revisadas.

O contato diário com os consulentes permite perceber quanto têm dúvidas sobre o seu próprio idioma, muitas vezes desconhecendo as fontes adequadas para resolvê-las. Para elas, o que se busca é a solução para um problema, o desaparecimento de uma dúvida. Nas esferas em que as reflexões linguísticas não se mostram preponderantes (aparentemente) e em que valem as preocupações de outra ordem, como pagar contas, procurar emprego etc., a noção de erro é bastante clara: trata-se daquilo que precisa ser corrigido, o oposto do que é correto. Não se espera haver meio termo, pois as pessoas sabem do estigma que podem vir a sofrer (e sofrem) se falarem e escreverem fora do padrão culto, seja nos momentos de avaliação oficial, como em concursos, entrevistas para emprego, na produção de textos escolares, nos seminários, seja nas situações não-oficiais, como no trabalho, nas cartas pessoais, nos bilhetes, nas cartas para revistas ou jornais.

No que concerne ao material para consulta da equipe do Disque-Gramática, o projeto conta com manuais gramaticais de autores diversos, enciclopédias, dicionários gerais e especializados (de línguas estrangeiras, de latim, de regência, de dúvidas frequentes etc.), guias, além do acesso à internet. É relativamente comum encontrar divergência nas definições e classificações das gramáticas, até mesmo na forma de certos vocábulos nos dicionários. Se a consulta não é do tipo certo ou errado, apresentam-se as diferentes versões para que a pessoa tome conhecimento e decida por conta própria. Assim, tem si-

do possível levar àqueles que procuram o projeto algo mais: sempre que a situação permite, o usuário conta com opções e com breves e simplificadas explicações, que dão conta de que a língua é viva e se modifica e de que há que se considerar sempre o contexto. Sobre essa maleabilidade da língua em alguns contextos, é interessante notar o quanto certos consulentes se aborrecem se a resposta não é pronta ou precisa, o que traz à discussão não só os preconceitos que envolvem a concepção de língua e de linguagem como também a assunção de que o falante nativo de uma língua é cativo de suas normas, principalmente aquelas que caracterizam o padrão culto.

Alguns autores com os quais se trabalha no projeto adotam uma postura radical em certas situações, mostrando-se, contudo, “abertos” em outras, o que demonstra não ser claro o critério que baliza a sua noção de certo e de errado. Fica claro que a tolerância ao erro não se pauta na razão. Aliás, sob esse aspecto, vale a pena verificar o pioneirismo de Frei Domingos Vieira, ainda no século XIX, na Introdução ao *Grande Dicionário Portuguez ou Thesouro da Língua Portuguesa*. Nessa seção, encontram-se duas partes: uma, bem extensa (aproximadamente 200 páginas), referente à língua portuguesa; e outra, bem menor (40 páginas), sobre a literatura portuguesa. No que se refere àquela, chama à atenção o seu caráter pouco conservador, não só para a época, mas principalmente se comparada aos dias atuais:

É curioso observar como modos de pronunciar condemnados n'uma epocha são os correntes e adoptados por todos dentro d'um espaço de tempo pouco considerável, e como os modos de pronunciar primeiramente propostos para substituir os que se julgavam viciados são depois os que se condemnam.

Francisco José Freire quer que se diga: antiado e não enteadó; avelutado e não aveludado, [...] contia e não quantia, [...], emprender e não emprehender, [...] etc., mas os modos de pronunciar condemnados por elle são hoje os seguidos. (Vieira, 1871, p. XXXI).

## O ENSINO DE LÍNGUAS

Nesse trecho, vê-se o quanto uma imposição vinda de fora, no caso por um estudioso “conservador” (nas palavras de Vieira), não “vingou”. Fica, portanto, a certeza, tão dificilmente aceita ainda hoje, de quem é o verdadeiro agente das mudanças nas línguas naturais: o povo. Curiosamente, no último exemplo citado, nenhuma das duas formas ficou oficialmente: “empreender” é a forma adotada hoje, embora oralmente a primeira, “emprender”, recomendada, mas não adotada, seja usada e por vezes reproduzida dessa forma na escrita.

Para o conceito de “norma”, Câmara Jr. (1984) traz uma definição associada a uma classificação do erro e seus efeitos sobre a norma de uma língua:

Do ponto de vista da norma, a variabilidade que a contraria constitui o ERRO, e temos, portanto, 3 espécies de ERRO: a) regionalismos; b) vulgarismos; c) erros individuais, que correspondem ao idioleto. Todos esses três tipos de erros atuam contra a norma e tendem a enfraquecê-la ou modificá-la, principalmente quando na estrutura social se debilita o prestígio do lugar e da classe que representa. [...]

Em muitas sociedades altamente evoluídas a norma se torna operante e agressiva em face dos 3 tipos de ERRO, por meio do ensino escolar e da organização de uma disciplina gramatical. (Câmara Jr., 1984, p. 177-178)

Essa disciplina gramatical seria “um conjunto de prescrições que se estabelecem para impor uma norma linguística no uso falado e escrito”. (Câmara Jr., 1984, p. 98). Mattoso Câmara nos adverte, porém, para a necessidade de se partir de uma norma espontânea, sem a fixação rígida de uma variante em detrimento das demais.

Quanto ao conceito de “correção”, tão caro à disciplina gramatical, o referido autor destaca o seu caráter universal, porque presente em qualquer sociedade, “independentemente do seu tipo e do seu grau de cultura”, pois é uma força conservadora, “em face da variabilidade linguística que se verifica de um lugar para outro, de um meio social para outro e até de um



indivíduo para outro.” (Câmara Jr., 1984, p. 86). Mais adiante, Câmara Jr. distingue quatro fatores que criam, na comunidade linguística, o conceito de correção:

- 1) o predomínio social de um lugar ou de uma classe [...]; 2) o esforço para a plena eficiência no uso da língua como processo de comunicação e ação social; 3) o sentimento estético [...]; 4) o impulso para a uniformização, que reage contra a variabilidade linguística. [...]. (Câmara Jr., 1984, p. 86)

Todas essas concepções de erro linguístico são importantes, uma vez que permitem que se entenda melhor o fenômeno da linguagem, bem como a ansiedade daqueles que se orientam pelo que a mídia costuma definir como certo e errado, sem, via de regra, qualquer respaldo científico dos estudiosos do idioma.

No que se refere à natureza das dúvidas<sup>20</sup>, as questões que mais inquietam os consulentes dizem respeito ao fenômeno da crase, ao uso ou não uso do hífen, ao significado de certos termos e à ortografia. Porém, são frequentes também questões envolvendo outras línguas, inclusive o latim, atividades escolares (aumentativo, diminutivo, análise sintática, separação de sílabas, fonética/fonologia, concordância, regência). Tudo isso demanda dos professores e dos discentes alguma solidez nos conhecimentos do Português e bastante disposição para a pesquisa e o diálogo, porquanto nem sempre a resposta está pronta à espera do pesquisador.

Tal “jogo de cintura” da equipe atraiu recentemente o interesse da emissora de rádio local de maior audiência da ci-

---

<sup>20</sup> No momento, há cerca de 1400 consultas por telefone anotadas, o que significa poderem existir bem mais dúvidas do que esse montante, pois é comum cada telefonema representar duas, três perguntas, ao menos. No total, excluindo-se o ano de 2008, tem-se aproximadamente 30 mil anotações manuscritas (que estão sendo devidamente digitadas para preservar os dados e facilitar o acesso e a pesquisa).

## O ENSINO DE LÍNGUAS

dade<sup>21</sup>, a Rádio Paiquerê AM, que propôs ao coordenador do Disque-Gramática uma parceria, por meio da qual se criou o Fala Brasil, programa curto de língua portuguesa, diariamente apresentado pela manhã (e reprisado à tarde) por um dos atuais professores do projeto, acompanhado do jornalista-chefe da emissora. A recepção do programa tem sido muito boa, a ponto de manter-se no ar pelo quarto ano consecutivo, sempre com temas inéditos, além de já servir de modelo para outros programas também de perfil social.

O Fala Brasil revela-se mais um espaço, desta vez de fato extramuros, para a aproximação entre a universidade e a comunidade. Já há planos, inclusive, de converter parte dos programas já veiculados em livro (ou livros) para as escolas.

### CONCLUSÃO

Nos dias de hoje, proliferam consultores gramaticais nem sempre confiáveis, os chamados por Bagno de “entertainers da língua”. Seu papel tem sido o de regular o comportamento linguístico do povo, pela proibição do uso de certas formas e pela imposição de outras, práticas raramente apoiadas nos gramáticos sérios. É fato, porém, que seus manuais vendem bastante e ajudam no fortalecimento do preconceito linguístico. Lembrando que todo preconceito é fruto da ignorância, resta lamentar que se valorize ou se desvalorize alguém somente por conta do modo como usa sua língua, principalmente num país como o nosso, tão carente de educação em todos os sentidos.

A experiência do Disque-Gramática permite concluir que é preciso que se abra espaço para o conhecimento da língua e que o torne acessível às pessoas de modo geral, pois é

---

<sup>21</sup> Importa assinalar que a cidade de Londrina é de porte médio, isto é, tem cerca de 500 mil habitantes e é considerada a 2ª da Região Sul do Brasil.

nas consultas mais simples que se pode deixar a semente para a germinação de um novo uso da língua materna e de um novo pensar sobre ela.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

BAGNO, Marcos. Comandos paragramaticais: o purismo linguístico nos meios de comunicação. **In:** AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CÂMARA JR., Joaquim. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 11<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

VIEIRA, Dr. Frei Domingos. *Grande Dicionario Portuguez ou Thesouro da Língua Portuguesa*. Porto: Ernesto Chardron e Bartholomeu H. de Moraes Editores, 1871.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

### UMA ANÁLISE DIALÓGICA E ERGOLÓGICA DA ATIVIDADE DO PROFESSOR DE CURSOS LIVRES

*Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)*  
[lucianafreitas@uol.com.br](mailto:lucianafreitas@uol.com.br)

A presente comunicação visa a apresentar um projeto de tese em desenvolvimento cujo objetivo é analisar o trabalho do professor de Língua Espanhola que atua em cursos livres de idiomas. É concebido a partir da concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003) e da abordagem ergológica da atividade (Schwartz, 1997).

A seguir, o texto se organiza em duas sessões: a primeira, com algumas questões relativas ao ensino de espanhol em cursos livres; a segunda, com o quadro teórico da investigação e uma breve referência aos procedimentos metodológicos adotados.

#### O ENSINO DE ESPANHOL EM CURSOS LIVRES

O ensino de Língua Espanhola (E/LE) em cursos livres de idiomas é uma área quase inexplorada no Brasil no que diz respeito aos estudos acadêmicos. Isso ocorre apesar da enorme proliferação de instituições que, nos últimos 15 anos, vêm dedicando-se ao ensino não regular de Espanhol, seja de forma exclusiva, seja em concomitância com outras línguas estrangeiras.

Como um exemplo dessa carência de investigações, é possível citar o próprio desconhecimento da história do estabelecimento da língua espanhola nos cursos livres em nosso país. Enquanto há um número crescente de estudos acerca da história do espanhol no ensino regular (Daher, 2007; Paraquett, 2006, Picanço, 2003; Freitas; Barreto, 2007), no que diz respeito aos cursos livres no Rio de Janeiro, a única referência co-

nhecida anterior à década de 1980 é a atuação do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica, fundado em 30 de maio de 1956.

Desse modo, se por um lado esta pesquisa se justifica em virtude da ausência de pesquisas sobre o seu objeto – os cursos livres –, por outro, não se veem investigações preocupadas em analisar a situação de ensino como uma situação de trabalho do professor. Como afirma Faíta (2005), o estudo dos modos pelos quais o professor se investe na realização de suas tarefas é um campo que carece de investigações.

É também fundamental mencionar que o trabalho do professor de cursos livres se reveste de características distintas daquelas do docente do ensino regular. Seguindo os passos de Daher e Sant’Anna (2008), é possível ver aí alguns elementos que tangenciam a visão taylorista do trabalho como, por exemplo: a divisão entre os que executam (os professores) e os que decidem e pensam (os coordenadores, diretores e autores de materiais); o estudo do tempo e dos movimentos (das atividades, do professor e dos alunos); a proposta modelizada de trabalho, que se aproxima de uma “mecanização da produção”; os “treinamentos” de professores como tentativa de substituir sua formação acadêmica. Essas questões serão, a princípio, as privilegiadas na análise do trabalho do professor de cursos livres.

Para isso, o foco da investigação está nas práticas de linguagem do professor, mais especificamente nas suas falas **sobre** o seu trabalho (Lacoste, 1998), e nos escritos normativos da sua atividade (Souza-e-Silva, 2000) como, entre outros, os manuais do professor, programas das disciplinas e materiais didáticos utilizados. Assim, será possível, entre outros aspectos, contrastar o etos do professor, construído por ele próprio nas falas sobre seu trabalho e nos escritos normativos que integram sua atividade, que costumam ser preparados por instâncias superiores da instituição de ensino.

Para concretizar a investigação, recorre-se ao marco teórico da abordagem ergológica da atividade (Schwartz, 1997) e

## O ENSINO DE LÍNGUAS

da concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003).

### POR UMA ANÁLISE ERGOLÓGICA E DIALÓGICA

Tendo como objeto de pesquisa o *trabalho* do professor de espanhol em cursos livres, é fundamental considerar as disciplinas que têm como objeto a análise das situações de trabalho.

A Ergologia propõe (Schwartz, 2004) uma nova abordagem do trabalho. Para isso, sugere o estabelecimento de uma opacidade na sua reflexão, ou seja, pensá-lo como um objeto denso e não como uma obviedade ou algo transparente sobre o qual não há necessidade de uma abordagem em profundidade. Isso é instituído pela Ergologia

Um enfoque que tenta desenvolver simultaneamente no campo das práticas sociais e com o objetivo de elaboração dos conhecimentos formais, os dispositivos de três pólos onde for possível. Daí uma dupla confrontação: confrontação dos saberes entre si; confrontação dos saberes com as experiências da atividade como matrizes de conhecimentos<sup>22</sup> (Institute d'Ergologie, 2007).

Na concepção ergológica, o elemento universal no trabalho é o debate de normas (normas antecedentes e renormalizações), reformulação dos conceitos ergonômicos de trabalho prescrito e realizado. Para Schwartz (2002, p. 135), as normas antecedentes são construções históricas que vão de elementos mais específicos, como as prescrições particulares para a realização do trabalho de um operador, aos mais amplos, como os políticos, econômicos e sociais. Durante a atividade, o trabalhador, com suas experiências e valores, institui a sua maneira

---

<sup>22</sup> Tradução nossa: "C'est une démarche qui tente de développer simultanément dans le champ des pratiques sociales et dans la visée d'élaboration des savoirs formels, des dispositifs à trois pôles partout où c'est possible. D'où une double confrontation: confrontation des savoirs entre eux; confrontation des savoirs avec les expériences d'activité comme matrices de savoirs".

de realizar o que foi prescrito, ou seja, renormaliza as normas antecedentes. Na atividade, o trabalhador cria a sua parte de forma a singularizar a atividade. Assim, segundo a abordagem ergológica,

Toda atividade humana é sempre, e em todos os graus imagináveis entre o explícito e o não-formulado, entre o verbo e o corpo, entre a história coletiva e o itinerário singular, o lugar de um debate incessantemente reinstaurado entre *normas antecedentes* a serem definidas a cada vez em função das circunstâncias e processos parciais de *renormalizações*, centrados na entidade atuante [...]. (Schwartz, 2002, p. 135, grifos do autor)

Para Schwartz (2004) o debate de normas pode ser ilustrado como a mira de uma luneta, em cujo centro, no cruzamento das normas antecedentes com o trabalhador, está situado o trabalho.

No que diz respeito à relação entre as Ciências do Trabalho e as da Linguagem, é importante ressaltar que a preocupação dos linguistas com o estudo da linguagem em situação de trabalho é recente. Suas origens remontam, segundo Souza-e-Silva (2002, p. 61-62), aos anos 1980 na França e 1990 no Brasil.

A abordagem da linguagem em situação de trabalho é singular porque vê as práticas languageiras, “como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivo, social etc., se cruzam em um complexo que se torne ele próprio uma marca distintiva de uma experiência específica em relação a outras” (Nouroudine, 2002, p. 21-22).

A abertura desse campo de reflexão é fundamental para a compreensão do trabalho. Como afirmam Faïta e Donato (1997, p. 149), não é possível compreender e investigar as atividades sem as contribuições provenientes das trocas verbais entre os trabalhadores. Na verdade, não existe situação de trabalho em que não haja algum tipo de interação verbal, mesmo que ela não faça parte da realização da atividade *stricto sensu*.

## O ENSINO DE LÍNGUAS

A primeira tentativa de recorte metodológico da análise da linguagem em situação de trabalho foi a distinção das falas desenvolvida por Lacoste (1998). Essa proposta diferencia a linguagem *como*, *no* e *sobre* o trabalho.

A linguagem *como* trabalho é aquela que é utilizada durante e para a realização da atividade. A linguagem *no* trabalho é que não se relaciona diretamente com a execução da atividade, mas que ocorre na própria situação de trabalho. Por fim, a linguagem *sobre* o trabalho é a produção de saber sobre a atividade, seja durante a sua realização, entre os próprios atores, seja em algum questionamento posterior (Lacoste, 1998).

A distinção das falas, apesar das suas limitações, tem a vantagem de ter sido a primeira tentativa de sistematização do problema e de ter provocado um deslocamento nas análises. Segundo Lacoste (1998), a explicitação de que a linguagem *sobre* o trabalho é diferente da linguagem *como* trabalho, deslocou a atenção dos analistas, que anteriormente centravam suas pesquisas nas falas dos operadores *sobre* seu trabalho e negligenciavam o papel da linguagem na própria atividade. Nouroudine (2002, p. 18), por sua vez, ressalta que a complexidade do trabalho está na linguagem como um todo, mas se traduz de maneiras diferentes em cada um dos elementos da tripartição das falas.

No contexto de realização desta pesquisa, a distinção das falas é importante porque um dos objetivos pretendidos é a análise das falas dos professores *sobre* o trabalho que, como afirma Nouroudine (2002, p. 26), pode fazer emergir informações relevantes sobre a atividade.

A concepção de linguagem do enunciado concreto e dialógico desenvolvido pelo círculo de Bakhtin (2003) vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho por considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais (França, 2004, p. 125).



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A língua é, assim, concebida como fruto do trabalho humano de interações entre sujeitos que se dão nas mais diversas esferas de atividade. Para Bakhtin (2003, p. 265), o dialogismo constitutivo da linguagem está presente em cada enunciado, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Nessa perspectiva, o papel do linguista que centra seus estudos nos enunciados concretos é a de um participante daquele diálogo:

A compreensão de enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). [...] Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (Bakhtin, 2003, p. 332).

Por meio da compreensão do enunciado concreto e dialógico como “real unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 274), a interface entre a Linguística e as Ciências do Trabalho ganha uma nova dimensão: por um lado, não existe atividade humana sem uso da linguagem; por outro, não há linguagem fora de um campo da sua atividade humana.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se trata de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, os resultados são parciais. As análises iniciais parecem confirmar a principal hipótese da investigação: há elementos na atividade do professor de cursos livres que tangenciam a visão taylorista do trabalho.

Entre esses elementos, podemos citar:

1. os requisitos para contratação do professor de cur-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

os livres costumam estar mais relacionados ao nível de proficiência linguística que aos conhecimentos teóricos e metodológicos e que a sua experiência;

2. os cursos somente contratam professores que realizam o treinamento, como é frequente na Administração Científica;

3. alguns cursos possuem um manual de procedimento como um dos escritos normativos do trabalho do professor.

4. os cursos costumam buscar a uniformidade no trabalho de todos os professores, bem como previa a Administração Científica;

5. o professor não tem liberdade para escolher o material didático;

6. o livro do professor e o manual do aluno ocupam o papel de escrito normativo descendente.

É importante ressaltar que as análises ainda não foram concluídas e que tais conclusões são, portanto, provisórias.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título original: *Estetika Sloviésnova Tvórtchestva*.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil. *Revista Hispanista*, Niterói, n.27, 2007. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>. Acesso em 2 fev. 2007.

———; SANT'ANNA, V. L. A. *A formação profissional do professor de espanhol língua estrangeira*, 2008 [No prelo].

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: 2005.

———; DONATO, J. Langage, travail: entre compréhension et connaissance. **In:** SCHWARTZ, Y. *Reconnaissances du travail* – Pour un approche ergologique. Paris: PUF, 1997.

FRANÇA, M.B. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do Homo loquens com o ser humano industrial. **In:** FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. (org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREITAS, L. M. A.; BARRETO, T.A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. **In:** *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, suplemento, p. 65-77, 2007.

INSTITUTE D'ERGOLOGIE. *Proposition de "Vocabulaire ergologique"*, rédigé par Louis Durrive et Yves Schwartz, 2001. Disponível em: <http://www.ergologie.com/>. Acesso em 01 fev 2007.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. **In:** DUARTE, F; FEITOSA, V. *Linguagem & trabalho*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. **In:** SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D (eds.). *Linguagem e trabalho* – construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. **In:** MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Espaços linguísticos*. Resistências e expansões. Salvador: UFBA, 2006, p. 115-146

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

SCHWARTZ, Y. *Reconnaissances du travail* – Pour un ap-

## O ENSINO DE LÍNGUAS

proche ergologique. Paris: PUF, 1997.

———. Disciplina epistêmica / disciplina ergológica – Paideia e Politeia. *Pro-posições*. Campinas, vol.13, n.1 (37), jan/abr, 2002, p. 126-149.

———. *Transmitir e ensinar: entre saberes acadêmicos e recriações da experiência*. Como fazer com isso seu ofício do professor? Conferência debate realizada na UNIRIO. Rio de Janeiro, 2004. Mimeo.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. Os escritos no trabalho. I Congresso e IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso. **In:** *Atas....* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

———. A dimensão linguageira em situações de trabalho. **In:** ——. FAÏTA, D. (eds.). *Linguagem e trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.