

Ensino e aprendizagem  
de línguas estrangeiras:  
o foco na interação

Beatriz Fontana

Marília dos Santos Lima

Organizadoras

estudos  
de  
linguística

emberto

### **COMITÊ EDITORIAL**

Osmar Fávero (UFF) – Coordenador  
Adelaide Dias (UFPB)  
Evandro Guedin (Ufam)  
Jacques Therrien (UFCE)  
Lia Scholze (MEC)  
Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)  
Maria Laura Barbosa Franco (FCC)  
Marisa Vorraber Costa (UFRGS)  
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)  
Walter Garcia (FCC)

### **CONSELHO EDITORIAL**

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)  
Alceu Ferraro (UFPel)  
Ana Maria Saul (PUC-SP)  
Celso de Rui Beisiegel (USP)  
Cipriano Luckesi (UFBA)  
Delcele Mascarenhas Queiroz (Uneb)  
Dermeval Saviani (USP)  
Guacira Lopes Louro (UFRGS)  
Heraldo Marelim Vianna (FCC)  
Jader de Medeiros Brito (UFRJ)  
Janete Lins de Azevedo (UFPE)  
Leda Scheibe (UFSC)  
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)  
Magda Becker Soares (UFMG)  
Maria Clara di Pierro (Ação Educativa)  
Marta Kohl de Oliveira (USP)  
Miguel Arroyo (UFMG)  
Nilda Alves (UERJ)  
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (UFSCar)  
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)  
Waldemar Sguissardi (Unimep)

Ensino e aprendizagem  
de línguas estrangeiras:  
o foco na interação

Beatriz Fontana  
Marília dos Santos Lima  
Organizadoras

o  
rt  
e  
lo  
e  
a

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep)  
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

#### **Assessoria Técnica de Editoração e Publicações**

##### **Programação Visual**

**Editor Executivo** Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

##### **Revisão**

*Português* Alessandro Borges Tatagiba | alessandro.tatagiba@inep.gov.br  
Aline Ferreira de Souza | aline.souza@inep.gov.br  
Candice Aparecida Rodrigues Assunção | candice.assuncao@inep.gov.br  
Josiane Cristina da Costa Silva | josiane.costa@inep.gov.br  
Tânia Maria Castro | tania.castro@inep.gov.br  
*Inglês* Érika Márcia Baptista Caramori

**Normalização Bibliográfica** Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

**Diagramação e Arte-Final** Raphael C. Freitas | raphael@inep.gov.br

**Tiragem** 3.000 exemplares.

##### **Em Aberto online**

**Gerente/Técnico Operacional:** Marcos de Carvalho Mazzoni Filho | marcos.mazzoni@inep.gov.br

**Editoria** Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo  
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil  
Fones: (61) 2022-3075, 2022-3076  
Fax: (61) 2022-3079  
editoria@inep.gov.br - emaberto@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

**Distribuição** Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo  
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil  
Fones: (61) 2022-3060  
Fax: (61) 2022-3069  
publicacoes@inep.gov.br – <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

**EM ABERTO:** é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

**Indexada em:** Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

**Publicado em setembro de 2009.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

---

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,  
(nov. 1981- ). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.  
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.  
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006  
Suspensa de jan. a dez. 2008

Índices de autores e assuntos: 1981–1987, 1981–2001.  
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037

---

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

---

# sumário

**apresentação** ..... 7

## **enfoque**

**Qual é a questão?**

Questões centrais do ensino e da aprendizagem  
de línguas estrangeiras

**Beatriz Fontana** (Unisinos)

**Marília dos Santos Lima** (Unisinos) ..... 15

## **pontos de vista**

**O que pensam outros especialistas?**

Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso  
de Letras: uma experiência

**Douglas Altamiro Consolo** (Unesp)

**Maisa Jussara Martins** (Unesp)

**Priscila Petian Anchieta** (Unesp) ..... 31

A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira <b>Elisabete Andrade Longaray</b> (UFRGS) .....	<b>47</b>
Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil <b>Karen Pupp Spinassé</b> (UFRGS) .....	<b>61</b>
Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade <b>Lucia Rottava</b> (UERGS) .....	<b>81</b>
Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros <b>Terumi Koto Bonnet Villalba</b> (UFPR) .....	<b>99</b>
Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica <b>Athelstan Suresh Canagarajah</b> (PSU) .....	<b>113</b>

## **bibliografia**

### **6**

Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: levantamento referencial de estudos e pesquisas <b>Beatriz Fontana</b> (Unisinos) <b>Marília dos Santos Lima</b> (Unisinos) <b>Daniela Norci Schroeder</b> (UFRGS) .....	<b>137</b>
--	------------

## **resenha**

Formação continuada: representações e discursos para a construção e desconstrução do papel e da prática docentes <b>Isis da Costa Pinho</b> .....	<b>155</b>
--	------------

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Discussões teóricas sobre a prática educacional <b>Patrícia da Silva Campelo Costa</b> .....	<b>159</b>
---	------------

ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro G. João; Cuiabá: EdUFMT, 2008.

apresentação





Esta edição do *Em Aberto* apresenta e discute questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, com ênfase na interação em sala de aula. Estão incluídos nesta coletânea estudos referentes a diferentes línguas estrangeiras com o propósito de divulgá-los e, assim, contribuir para a reflexão sobre a diversidade cultural dos contextos nos quais esses estudos ocorrem, bem como sobre os processos envolvidos.

Iniciando com o texto “Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras”, na seção “Enfoque” apresentamos uma revisão sob o ponto de vista teórico e algumas reflexões sobre a complexidade dos processos e dos produtos envolvidos na interação.

A seção “Pontos de Vista” apresenta cinco textos de autores brasileiros e um texto traduzido. Douglas Altamiro Consolo, Maisa Jussara Martins e Priscila Petian Anchieta, no texto “Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de Letras: uma experiência”, descrevem a experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa, com foco na compreensão e na produção oral dos alunos, em uma disciplina do curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública, para verificar como pode ser trabalhado o desenvolvimento da competência oral nessa língua estrangeira. Com base nas observações e nos diários de pesquisa, os autores discutem as atividades didáticas propostas na disciplina, a atuação do professor, os processos de interação verbal na sala de aula e a avaliação do rendimento dos alunos.

Em “A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira”, Elisabete Andrade Longaray complementa a discussão

desenvolvida por Suresh Canagarajah no texto traduzido que é apresentado no final desta seção, "Identidades subversivas: zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica", ampliando a análise do que pode existir por trás da contradição entre o discurso institucionalizado sobre a necessidade e a importância da língua inglesa em oposição à evidência de resistência e não-participação observadas no estudo que realizou.

O artigo de Karen Pupp Spinassé, "Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil", descreve alguns aspectos relacionados à motivação dos alunos e à sua produção na língua-alvo, a partir de dados levantados em entrevistas e pesquisas desenvolvidas em duas escolas de contexto bilíngue português-alemão, no qual a variante do alemão é uma língua minoritária. Por meio desse estudo, a autora avalia em que medida estão sendo respeitados e promovidos os direitos linguísticos dessa comunidade.

No texto "Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade", Lucia Rottava investiga como os aprendizes situam seus enunciados no diálogo com o outro para construir sentidos. A questão que norteia essa reflexão busca analisar quais "vozes" são observadas e como elas são organizadas. A hipótese é que essas "vozes" são originadas nas diferentes línguas usadas pelos aprendizes e na comunidade sociocultural/multilíngue das quais eles participam, ou às quais eles pertencem.

Com o texto "Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros", Terumi Koto Bonnet Villalba retoma a discussão sobre o papel da gramática na construção da competência comunicativa, entendida como o conjunto de subcompetências, com base na constatação de que universitários brasileiros apresentam indícios de cessação prematura (fossilização) do seu processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira.

Concluindo esta seção, apresentamos o texto de Suresh Canagarajah, "Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica" (tradução de "Subversive identities, pedagogical safe houses and critical learning"), no qual o autor compara atitudes de não-participação em aulas de inglês como língua estrangeira no Sri Lanka e nos Estados Unidos e avalia o papel do que chama de áreas de segurança na negociação de identidades e na construção ou não de conhecimento linguístico. Essa constatação expande a compreensão de questões identitárias na interação e contribui para a busca de soluções pedagógicas para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem e do pensamento crítico dos alunos.

Na seção "Bibliografia comentada", Beatriz Fontana, Marília dos Santos Lima e Daniela Norci Schroeder apresentam uma análise da produção dos programas de pós-graduação de universidades brasileiras em nível de doutorado sobre língua estrangeira na sala de aula (2004-2007) e um levantamento das obras mais relevantes publicadas nos últimos anos, juntamente com uma listagem dos periódicos nacionais e internacionais mais expressivos da área do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Finalizando esta publicação, Isis da Costa Pinho apresenta a resenha de *A formação do professor como um profissional crítico*, livro organizado por Maria Cecília C. Magalhães, publicado em 2004, e Patrícia da Silva Campelo Costa a do livro *Línguas*

*estrangeiras: para além do método*, organizado por Ana Antonia Assis-Peterson, publicado em 2008.

Agradecemos a todos os colaboradores que contribuíram com seus estudos e reflexões e esperamos que esta publicação estimule os leitores a novas investigações sobre os temas aqui apresentados.

*Beatriz Fontana*  
*Marília dos Santos Lima*  
Organizadoras



Qual é a questão?

enfoque



# Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras

Beatriz Fontana

Marília dos Santos Lima

15

---

## Resumo

O ponto de partida deste texto são as distinções estabelecidas na linguística aplicada quanto a dois pontos de vista teóricos da área de ensino e aprendizagem de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE): o cognitivista e o sociocultural. Enquanto o primeiro se preocupa com o processo mental de aquisição de sistemas linguísticos, focalizando como as habilidades cognitivas interagem na tarefa de processamento e consequente aquisição, o segundo parte do princípio de que o desenvolvimento linguístico é essencialmente um processo social. Consideramos ambos os pontos de vista como primordiais para nossa área de pesquisa. Apresentamos um breve histórico de questões que caracterizam a pesquisa em ensino e aprendizagem de L2/LE nas últimas décadas, discutindo fatores relacionados ao processo e ao produto da aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: processo de ensino-aprendizagem; aquisição de segunda língua; línguas estrangeiras; processo e produto.

---

## Abstract

*Central questions on teaching and learning foreign languages*

*The starting point of this text is the distinction between the cognitive and the socio-cultural perspectives in the field of teaching and learning a second language (L2)*



or a foreign language (FL). Whereas the former is concerned with the mental processes of acquiring linguistic systems with a focus on how the cognitive abilities interact in the process of language acquisition, the latter sees the linguistic development as an essentially social process. In our view, both perspectives are fundamental to our field of research. We further present a brief review of issues that characterize the research in L2/FL teaching and learning in the last decades, discussing factors related to the process and product of language learning.

*Keywords: teaching-learning process; acquisition of a foreign language; foreign languages; process and product.*

---

16 O tema proposto para esta edição do *Em Aberto* tem gerado, nas últimas décadas, muitos estudos que remetem a uma reflexão sobre o processo de como se ensina e se aprende uma língua estrangeira. Ainda que permeadas por controvérsia, em anos recentes tem havido discussões sobre questões teóricas e empíricas (ver Lightbown, Spada, 2006; Gass, Selinker, 2008) neste campo específico, estabelecendo-se diferenças marcantes entre abordagens cognitivistas e sociointeracionais sobre a aquisição (ou aprendizagem) de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE)<sup>1</sup>. Foster e Ohta (2005) apresentam uma relevante caracterização das duas abordagens, salientando a importância de ambas para os estudos da área. Do ponto de vista cognitivista, a aprendizagem de uma L2 é essencialmente o processo mental de adquirir sistemas (morfo-sintático, fonológico, lexical) que constituem a língua-alvo. Há um interesse primordial sobre como o cérebro processa, armazena e recupera informação, o que aponta para um interesse na memória, atenção, automatização e fossilização. Segundo as autoras, há um foco nas habilidades cognitivas do aprendiz e no modo como tais habilidades interagem com a tarefa de processamento e consequente aquisição de uma L2. O progresso é medido por fatores tais como maior fluência e precisão linguística e automatização do conhecimento de estruturas linguísticas.

Por outro lado, as pesquisadoras caracterizam as abordagens socioculturais, afirmando que o desenvolvimento da língua é essencialmente um processo social. A aprendizagem é vista como um processo intermental inserido na interação social. Os indivíduos e os ambientes se constituem mutuamente e as pessoas devem ser vistas dentro de seus ambientes e interações. O conhecimento pertence aos ambientes sociais e não apenas aos indivíduos. O desenvolvimento linguístico está diretamente relacionado aos usos que o aprendiz faz da língua em interação (Foster, Ohta, 2005).

Após essa particularização das duas vertentes que vemos como centrais em nossa área de atuação, apresentaremos um breve histórico de questões que têm caracterizado a pesquisa em ensino e aprendizagem de L2/LE nas últimas décadas.

Inicialmente, a ênfase das pesquisas concentrou-se no produto resultante do processo de aquisição, estabelecendo o foco dos estudos empíricos na descrição da

---

<sup>1</sup> Estes termos são usados indistintamente no que se refere ao processamento linguístico, embora haja diferenças contextuais na aprendizagem de uma L2 (no ambiente onde a língua-alvo é uma língua materna) ou de uma LE (no ambiente onde a língua-alvo é uma língua estrangeira propriamente dita).

interlândia (a língua do aprendiz), definida como um sistema estruturado e construído pelo aprendiz em qualquer etapa do desenvolvimento da segunda língua (Selinker, 1972; Gass, Selinker, 2008).

Posteriormente, verifica-se uma mudança: os estudos da linguagem, na perspectiva teórica da Aquisição de Segunda Língua (ASL) em situação instrucional, têm estabelecido o foco nos processos, nos fatores implicados e nos sujeitos que estão adquirindo uma outra língua que não a sua língua materna. Nessa perspectiva, os principais estudos têm focado a interação, pois consideram a experiência de conversar o aspecto mais relevante para a aquisição da língua, uma vez que oferece oportunidade simultânea para a obtenção do insumo e do *feedback* necessários para o aprendiz construir sua gramática, modificando e ajustando a sua produção em direção à evolução da língua que está aprendendo. Assim, o trabalho interacional empreendido pelos participantes das atividades de sala de aula tem gerado inúmeros estudos que podem ser agrupados da seguinte forma, conforme Hall (2001):

- 1) pesquisa orientada para o insumo, apoiada na Hipótese do Insumo Compreensível de Krashen (1985), que considera o Insumo Compreensível central e suficiente para o processo de aquisição da língua;
- 2) pesquisa orientada para a negociação, apoiada na Hipótese Interacionista, com o foco na interação negociada, definida como modificações nos enunciados, conforme Long (1980, 1985 e 1997), Pica (1994) e Varonis (1994);
- 3) pesquisa orientada para a produção, com o foco nos resultados apresentados pelos aprendizes e no modo pelo qual a aquisição se processa através de tarefas colaborativas, conforme Swain (1995).

17

Com relação ao primeiro grupo, a Hipótese do Insumo de Krashen (1985) serviu de referencial para inúmeros estudos. Por insumo, entendem-se as amostras da língua-alvo às quais o aprendiz é exposto, seja via textos escritos (jornais, revistas, livros didáticos, etc.), ou via produção oral, principalmente pela fala do professor. Segundo Krashen (1985), a língua é adquirida pelos seres humanos através da compreensão de mensagens, isto é, através de Insumo Compreensível, obtido através do uso que se faz de informação contextual e através da simplificação produzida pelo falante mais competente. De acordo com a Hipótese do Insumo, no entanto, é necessário que o aprendiz esteja exposto a  $i+1$  (isto é, insumo que contém estruturas um pouco além do seu nível presente de competência), pois os aprendizes têm condições de progredir segundo a ordem natural de aquisição. A fala para estrangeiro e a fala de professor (Chaudron, 1988; Lynch, 1996) são exemplos de falas simplificadas, com ajustes potencialmente eficientes, pois fornecem aos falantes não-nativos um insumo que eles conseguem compreender.

A hipótese de que a aquisição da língua depende de insumo e de que este se torna disponível e processável para o falante não nativo pela assistência linguística e conversacional por parte do falante nativo (ou do falante mais proficiente) foi uma tendência que se estabeleceu na década de 80. No entanto, tal pressuposto não consegue

evidenciar empiricamente que o insumo seja o fator causador da aquisição da língua. Da mesma forma, White (1991) argumenta que os aprendizes precisam, além do Insumo Compreensível, da evidência negativa, isto é, da informação direta ou indireta de que algo não é possível na língua. No entanto, essa informação nem sempre está disponível no insumo que os aprendizes recebem. Por isso, a aquisição de certas estruturas da língua não pode ser presumida só pela evidência positiva, ou pela exposição ao Insumo Compreensível, uma condição necessária, mas insuficiente para a aquisição de L2.

Embora ainda haja controvérsia sobre o papel real do insumo na aquisição da língua, não se pode negar sua importância. Numa perspectiva pedagógica, Ellis (1997) aponta que é necessário também levar em conta o tipo de tarefa que promova a modificação do insumo, pela qual ele se tornaria compreensível para que ocorra a aquisição.

O segundo grupo encontra suporte na Hipótese Interacionista, defendida por Long (1985), segundo a qual o que leva à aquisição é o insumo que se torna compreensível, por meio da negociação de sentido na interação modificada. Tal concepção inaugura uma série de estudos buscando a comprovação empírica desse paradigma. Conforme Ellis (1994), as pesquisas sobre interação passaram a se orientar a partir de três questões principais: (1) como a interação e a conseqüente modificação do insumo contribuem para a aquisição da L2; (2) que tipos de interação e de insumo melhor promovem a aquisição de L2 e (3) que metodologias de ensino em situação instrucional são mais adequadas para a promoção de experiências interacionais que resultem em aquisição.

Em se tratando de sala de aula, Chaudron (1988, p. 140) acredita que a tarefa “é o fator crítico na interação negociada”. Dentro desse paradigma, Pica (1994) estudou três tipos de tarefas e o efeito na quantidade de negociação: a atividade de preenchimento da informação que está faltando (*information-gap*), na qual um participante descreve uma figura ao interlocutor que tenta reproduzi-la; uma tarefa em grupo (*jigsaw*), na qual os participantes têm que descrever suas figuras uns aos outros a fim de reproduzir a seqüência não visível das figuras, e uma tarefa de troca de opinião (*opinion exchange*), na qual os participantes têm que trocar pontos de vista sobre as contribuições das tarefas anteriores para a aprendizagem da língua. A conclusão foi que, das três, a atividade de preenchimento da informação que está faltando parece ser a mais eficiente na promoção de negociação de sentido, levando a crer que promove a aquisição da língua.

Evidências obtidas em pesquisas sobre negociação de sentido e sua importância para a aquisição de uma L2 apontam que certos tipos de tarefa favorecem mais a negociação e outros menos ou nenhum grau de negociação (Foster, 1998). Afora a circunstância decorrente da tarefa, mais especificamente a tarefa tipo preenchimento da informação que está faltando, como sugerem Pica (1994) e Coelho (1997) em estudos experimentais, por exemplo, a negociação de sentido não parece acontecer comumente em qualquer instância da rotina das salas de aula por elas analisadas. Alguns estudos demonstraram que as modificações interacionais, através de checagem de compreensão, confirmação de compreensão, ou solicitações de esclarecimento estão mais diretamente ligadas à compreensão e aquisição do que as modificações no insumo, através de simplificação, ou acréscimo do insumo (Pica, 1996; Lynch, 1996; Tsui, 1995). A fala do professor, usualmente permeada das duas formas de modificação,

tipicamente inclui alterações no insumo linguístico, na mudança da velocidade da fala, na sintaxe, na entonação e no vocabulário (Tsui, 1995).

Esses estudos têm investigado o papel das interações conversacionais na aquisição de uma L2, procurando verificar como as modificações na interação entre falante nativo e falante não nativo se agregam aos demais fatores que contribuem para a aquisição de uma L2.

Essa perspectiva teórica levou os pesquisadores da área de ASL a buscarem a evidência empírica de que aquisição e interação são indissociáveis. Aspectos específicos da interação em sala de aula passam a ser prioritários nas pesquisas. Uma dessas tendências se debruça sobre a fala do professor, observando que há um padrão dominante, presente em dados colhidos numa grande variedade de contextos escolares. Segundo Tsui (1995), o padrão *Inquiry/Response/Feedback* (IRF), ou, nos termos de Hall (2001) Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA), se caracteriza pela sequência: professor pergunta, aprendiz responde, professor fornece *feedback*, ou faz avaliação, como no exemplo abaixo:

#### Excerto 1

Teacher: Who can tell the answer to the first question? Ângela?

Ângela: Turkey.

Teacher: Yes, that's right, turkey. Who can answer number two? Mary, what do you have?

Mary: I put apples.

Teacher: Apples? Tom, what did you put?

(Hall, 2001, p. 80)

19

A ênfase na negociação de sentido como fator determinante para a obtenção de insumo modificado ao nível da compreensão para o falante menos competente e, conseqüentemente, para a aquisição da língua-alvo, tem gerado inúmeros estudos preocupados em verificar que tipos de interações oferecem mais oportunidades de negociação. Esses estudos sobre modificações interacionais na perspectiva da ASL se constituem num corpo influente de pesquisa e têm consolidado a ASL como uma área específica de investigação. Além disso, os estudos de Long (1981), Varonis e Gass (1985), Pica (1987 e 1996), Pica, Kanagy e Falodun (1993), Gass e Varonis (1994), Lynch (1996), Spada (1997) e Lightbown e Spada (2006), por exemplo, investidos na compreensão do processo de aquisição através da interação, têm servido de referencial para a elaboração de metodologias de ensino de L2.

Os autores avaliam que a aquisição da língua pode ser o resultado direto de trabalho de negociação em si, não apenas do Insumo Compreensível que advém dela, e defendem a importância do envolvimento ativo do aprendiz como sendo um dos fatores facilitadores da aquisição de L2. Embora o efeito real da negociação para a aquisição de uma outra língua que não a língua materna ainda seja desconhecido, ainda prevalece a possibilidade apontada por Chaudron (1988, p.117), segundo a qual "interação e negociação de sentido entre aprendizes estão potencialmente mais diretamente relacionadas à aquisição da língua-alvo" do que a outros fatores.

No entanto, nenhum estudo demonstrou de forma conclusiva o modo como a interação contribui para a aquisição de uma L2, uma vez que considera esse processo fundamentalmente cognitivo, portanto invisível, pois se passa na mente dos aprendizes. Na verdade, as alegações de Long (1985) têm sido questionadas por outros estudos que demonstram a não ocorrência de negociação de sentido em certas instâncias de não-compreensão, levando a crer que a interação é mais complexa do que aparenta.

Quanto ao terceiro grupo acima mencionado, no contexto canadense, Swain (1985, 1995 e 2001) propõe a Hipótese do *Output* Compreensível. Segundo a autora, quando um aprendiz participa de interações, especialmente aquelas em que há colapso na comunicação, ele recebe insumo negativo que indica a ineficiência do *output*, a linguagem produzida por ele. Caso ele esteja motivado a manter a interação, ele tentará emitir uma mensagem com acurácia, coerência e adequação. O aprendiz, então, muda do processo semântico (*top-down*), para o sintático (*bottom-up*), ou seja, ele é forçado a prestar atenção às formas de veicular o sentido que deseja e assim testar as hipóteses sobre a língua. Swain (2001) acredita que esse esforço para tornar sua linguagem compreensível contribui para a aquisição.

Isso fica patente em Foster (1998) que, buscando a evidência de que a negociação de sentido promove a aquisição da língua, acabou demonstrando que nem sempre existe uma atitude favorável à negociação entre os participantes de uma interação em sala de aula de L2 ao se depararem com instâncias de não-compreensão. A autora observou que, ao contrário do que tem sido teorizado em estudos de ASL, a negociação de sentido não é uma estratégia que os aprendizes estejam naturalmente predispostos a empregar quando encontram lapsos na compreensão. Na conclusão do estudo, Foster (1998) avalia que o máximo que um professor pode fazer é promover situações nas quais surja a necessidade de negociação, por meio de tarefas acessíveis, preparadas para oportunizar insumo modificado, mas sem a certeza de que as oportunidades vão ser realmente aproveitadas. Por ser uma característica da fala do/a professor/a, a modificação do insumo preenche uma necessidade imediata, favorecendo a compreensão e, dependendo da circunstância, poupando os aprendizes do constrangimento de solicitar esclarecimento, como no segmento interacional abaixo:

#### Excerto 2

Professora: Do you *often* (+) do you *usually* play cards?

A1: (Inaudível)

Professora: When you have the time. And you?

A2: No.

Professora: No? Hardly ever? (silêncio) (após longa pausa, a professora pergunta:)

Do you understand the meaning of "hardly ever"?

(Grupo faz sinal negativo com a cabeça)

Professora: It's not "never", but it's "almost never". (++)

(Fontana, 2000, p. 76)

Outros estudos relevantes, no contexto brasileiro, por exemplo, Coelho (1997), Cunha (2003), Lima (2006), Lima e Pinho (2007) e Vidal (2003) procuraram investigar a aquisição da LE através da interação negociada, com foco na forma tanto quanto no sentido, quando o aprendiz está tentando produzir linguagem, ou quando está tentando compreender o insumo.

A partir da década de 90, a contribuição de outras áreas de pesquisa sobre língua/linguagem e comunicação trouxe novas compreensões sobre o objeto de pesquisa da ASL, provocando uma revisão de concepções e metodologias de pesquisa. Nas novas concepções, a premissa de que grande parte do conhecimento linguístico, social e cognitivo está intimamente relacionado à participação em práticas discursivas para realizar ações na vida social tem contribuído para a expansão dos pressupostos teóricos da ASL e o consequente impacto na metodologia de pesquisa.

De uma forma ou de outra, está sendo proposto um re-pensar do que se convencionou denominar 'identidade', como entendida pelas Ciências Sociais, enquanto uma qualidade "integral, originária e unificada" (Hall, S., 2000, p.103). Tal noção tem sido referência para as análises dos mais importantes estudos empíricos em ASL (ver Fontana, 2005). Noções de identidade fixa não dão conta da complexidade do que ocorre no jogo interacional em relação à produção de identidades situadas e negociadas em ambiente instrucional, portanto, múltiplas e em permanente estado de constituição. Rampton (1995, p. 293) argumenta que,

ao invés de analisar as interações enquanto arenas determinadas por condições sócio-históricas, nas quais a identidade de aprendiz de língua é socialmente negociada, a ASL, em geral, examina o comportamento do aprendiz buscando evidência de processos psicolinguísticos. A ASL, provavelmente, lucraria com a inclusão de uma visão ampliada da diversidade sócio-cultural do mundo.

21

Para os propósitos do ensino e aprendizagem de LEs, a questão é crucial, na medida em que, ampliadas as bases teóricas de pesquisa sobre aquisição de línguas estrangeiras, as noções tradicionais com as quais se tem operado não são suficientes para a compreensão do que se passa nas interações numa situação instrucional em relação às identidades sociais dos participantes e ao processo dentro do qual elas são constituídas.

Conforme Lightbown e Spada (2006), historicamente, as metodologias de ensino de L2s/LEs primeiro se apoiaram na teoria behaviorista, segundo a qual a aquisição de uma outra língua segue os mesmos princípios que são empregados para se aprender a língua materna, ou seja, imitação, repetição e formação de hábito, seguido de reforço, na concepção de que a mente do aluno seja uma tábula rasa. A exposição do aluno ao item lexical é o estímulo, que gera uma resposta do aluno, reforçada pela avaliação do professor. A aula de LE se resume a uma sucessão de repetições e substituições, com correção imediata dos erros.

À visão behaviorista de aprendizagem se seguiu a concepção cognitivista, segundo a qual, ao ser exposto à língua-alvo, o aluno, a partir do conhecimento que tem das regras da sua língua materna, elabora hipóteses sobre a LE, já que, nessa concepção, a mente humana possui uma habilidade inata para o desenvolvimento de línguas. Ao contrário da concepção behaviorista de aprendizagem, na visão cognitivista

o erro é entendido como parte do processo de elaboração de hipóteses, no esforço cognitivo de aprender a língua. No caso da aprendizagem de uma LE, as hipóteses são construídas a partir do conhecimento das regras na língua materna.

Na visão sociointeracionista, também referida na literatura da área como sócio-cultural, ou histórico-social, para a compreensão de como se aprende uma LE, deve-se considerar o trabalho interacional, histórico e culturalmente situado, empreendido pelos participantes. Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção de significado. A perspectiva sócio-cultural da aquisição de uma LE apoia-se fundamentalmente nos estudos de Vygotsky (1978, 1986), descrevendo o desenvolvimento da linguagem segundo os seguintes princípios:

- 1) os meios de mediação (verbais, visuais, ou físicos, incluindo, além do recurso linguístico, recursos tecnológicos, gráficos, mapas, etc.) e os agentes que estruturam não só as atividades comunicativas que são transformadas em conhecimento e habilidades individuais, mas também os valores e significados relacionados a elas, servem de referência para negociarmos nossa inclusão, enquanto participantes competentes das interações. Os meios de mediação são marcados por padrões sócio-culturais de conhecimento. Na perspectiva de Vygotsky (1978), os meios que utilizamos na realização de atividades com os outros e os modos pelos quais eles são empregados com esse fim são agentes estruturadores, tanto da forma quanto do conteúdo do que é aprendido. Não só contribuem para a estruturação da atividade em si, mas para a percepção dos valores e significados incluídos, permitindo a negociação de sentido ao longo do processo de construção de conhecimento;
- 2) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde ocorre a aquisição através de atividades colaborativas com participantes mais competentes. Na definição de Vygotsky (1978), ZDP é “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela iniciativa independente de solucionar um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado no processo de solucionar um problema com a assistência de um adulto ou em colaboração com um colega mais competente” (p. 86). O aprendizado na ZDP está também diretamente relacionado com os meios de mediação e a pertinência deles para a solução da tarefa proposta;
- 3) o “andaime” (*scaffolding*) consiste no processo de negociação interacional, no qual o participante mais competente primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa ou resolução do problema. Segundo Hall (2001), a assistência proporcionada pelo mais competente através do “andaime” se vale das seguintes estratégias:
  - a) recrutamento – atrair a atenção do aprendiz e envolvê-lo na atividade;
  - b) redução do grau de liberdade – simplificar as exigências da tarefa para chegar ao que o aprendiz necessita;

- c) manutenção do foco – manter o aprendiz motivado e com o foco voltado para a tarefa a ser realizada;
  - d) marcação de aspectos relevantes – enfatizar todos os aspectos relevantes da tarefa, apontando discrepâncias em relação ao que está em andamento e o que é esperado no final da tarefa;
  - e) controle da frustração – ajudar o aprendiz a reduzir a pressão que ele sofre ao tentar participar de uma atividade para a qual ele não tem a competência necessária; e
  - f) modelagem – oferecer ao aprendiz modelos que ele possa perceber, observar e imitar.
- 4) a fala privada, que o aprendiz endereça a si mesmo, em voz baixa, parece ser um aspecto importante na aprendizagem de uma língua. Consiste na fala que o aprendiz faz para si mesmo, como um treino, antes de se envolver numa atividade oral. Lantolf (1996) observou que tanto os adultos, como as crianças, frequentemente fazem uso desse tipo de “treino”;
- 5) a imitação e a repetição, não no sentido mecânico de formação de hábito, mas de ação complexa e significativa na construção de significado na ZDP, especialmente nos estágios iniciais. Através da imitação e da repetição os aprendizes percebem e aplicam recursos linguísticos e não-linguísticos (tomada de turno, por exemplo) para realizarem objetivos comunicativos, de início, a partir do modelo disponível, contribuindo para que o aprendiz perceba as convenções para realizar determinada participação comunicativa na comunidade da sala de aula e, posteriormente, nas atividades interacionais da vida social. Para Vygotsky (1986), na imitação das ações de um participante mais experiente, tanto a criança como o aprendiz adulto conseguem participar ativamente de uma interação em situação de sala de aula, com benefícios cognitivos e sociais; e
- 6) o princípio de *role-play*, através dos meios de mediação, que permitam ao aprendiz usar os recursos comunicativos para alcançar inúmeros objetivos, sem a limitação de uso da língua exclusivamente a situações reais da vida social, mas também às imaginárias e possíveis (imaginar-se o garçom num restaurante, o presidente do país, uma celebridade, etc.). Tais atividades, além do aspecto lúdico envolvido, da possibilidade de uso da imaginação e da fantasia, permitem experienciar outras vozes sociais, outras identidades sociais, permitindo-o colocar-se no lugar do outro, não só em termos de recurso linguístico, mas de enquadre e de posicionamento interacional.

Ao propor a abordagem sociocultural para a aquisição, tanto de LE quanto de L2, J. K. Hall (1993, 1995, 2001) reforça o argumento de que uma reconceitualização dos estudos sobre aquisição de L2/LE se faz necessária para dar conta das “forças que influenciam tanto o sentido contido nos recursos linguísticos utilizados para nos engajarmos em interações face a face, quanto nossa habilidade de usá-los” (1995,



p. 207), pois, como argumentam os sociointeracionistas, o sentido linguístico se constrói sócio-historicamente.

Para dar conta do que acontece na sala de aula, o primeiro objetivo da abordagem sociointeracionista reside na construção de uma teoria de prática de sala de aula de L2, ou LE, em oposição aos experimentos de laboratório. Hall (2001) defende a necessidade de entender as condições com as quais se constrói o envolvimento dos aprendizes nas várias formas de práticas comunicativas da sala de aula e o quanto, com o passar do tempo, tal envolvimento afeta o desenvolvimento das suas identidades sociais e psicológicas tanto de aprendiz quanto de comunicador na língua-alvo. A importância da compreensão clara desse processo vai se refletir na produção de práticas, por meio de tarefas, por exemplo, que propiciem o desenvolvimento de comunidades competentes de aprendizagem de língua na sala de aula.

A perspectiva sociocultural e a noção de práticas orais, como defendidas por Hall (1995, 2001), levantam um número significativo de implicações para as pesquisas sobre a aprendizagem de uma L2/LE, segundo o uso da linguagem oral. Do ponto de vista sócio-histórico, dois aspectos importantes devem ser incluídos nas análises das pesquisas:

- 1) a necessidade de dar conta das identidades sociais dos aprendizes da língua e de seus interlocutores naquilo que elas apresentam de relevante para a prática interativa (Erickson, 1990; Hall, 1993, 1995, 2001; Cox, Assis-Peterson, 1999, 2001; Lopes, 2000, 2002, 2003; Lopes, Bastos, 2002; Signorini, 2001a, 2001b; Kleiman, 2001; Hall, Verplaetse, 2000, são alguns pesquisadores que adotam essa perspectiva). Para tanto, é necessário que nos desloquemos para além do construto falante nativo/falante não-nativo, a única identidade relevante nos estudos tradicionais de ASL. Essa redução frequentemente esconde e distorce outras identidades (gênero, opção sexual, cor, religião, idade, etc.) que podem melhor dar conta dos tipos e graus de uso da língua (Lopes, 2002b). Além disso, as identidades formais de professor e aluno não são suficientes para a compreensão do que acontece na sala de aula;
- 2) um modelo de investigação que responda mais adequadamente às perguntas feitas sobre o processo de aprender uma outra língua. Erickson (1990), Hall (1993, 1995, 2001), Signorini (2001b) e Rajagopalan (2001) sugerem que um estudo sócio-histórico da aprendizagem e uso de uma língua requer estudos longitudinais que incluam a coleta de dados de práticas interativas dos participantes, além de um exame mais detalhado de aspectos que salientem o uso da língua entre os grupos durante um período de tempo e de diferentes práticas na comunidade da sala de aula.

A experiência de ensinar línguas estrangeiras tem apontado para o “andamento” como a questão crucial para a aquisição da L2 ou LE. O processo colaborativo, através do qual os indivíduos ajudam uns aos outros para que um participante possa fazer algo que de outra forma não conseguiria, realiza-se em várias etapas. O espaço interacional denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual o aprendiz

é capaz de desempenhar uma tarefa que está além de seu nível de proficiência atual, através da assistência dos interlocutores, é um tipo de organização interacional. Essa assistência, embora fundamental para a aquisição, é gradativamente retirada para que o aprendiz possa trabalhar independentemente. Isso porque a aprendizagem é socialmente situada e passa do social para o individual. O que o aprendiz consegue fazer na prática social, no início do processo, com a assistência dos interlocutores, aos poucos vai conseguir fazer sozinho.

Finalmente, esta proposta para a série *Em Aberto* traz uma contribuição para as discussões a partir de resultados de pesquisas e descrição de práticas pedagógicas com diferentes enfoques para diferentes situações de línguas estrangeiras ensinadas no Brasil. As questões discutidas envolvem competência linguística, identidades, investimento dos participantes alunos, processos de não-participação, fossilização, aquisição de gramática e situações de bilinguismo.

A publicação destina-se a professores, formadores de professores, alunos de licenciatura e pesquisadores da área.

### Referências bibliográficas

---

CHAUDRON, C. *Second language classroom: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

COELHO, R. A. B. *Interactional behaviour in the communicative classroom: the effects of task and participation patterns on the negotiation of meaning*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

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

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, A. P. *O feedback corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. *Research in teaching and learning: a project of the american educational research association*. New York, London: MacMillan, 1990.

FONTANA, B. *O reparo na fala-em-interação na aula de inglês como língua estrangeira*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. *Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, v.19, n.1, p. 1-23, 1998.

FOSTER, P.; OHTA, A. S. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* v. 26, n. 3, p. 402-430, 2005.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge, 2008.

GASS, S. M.; VARONIS, E. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, v.16, p. 283-302, 1994.

HALL, J. K. The role of oral practice in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, v. 14, n. 2, p. 145-166, 1993.

\_\_\_\_\_. (Re)creating our worlds with words: a sociocultural perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 2, p. 206-232, 1995.

\_\_\_\_\_. *Methods for teaching foreign languages*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice 2001.

HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. The development of second and foreign language learning through classroom interaction. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (Orgs.). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 1-20.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-131.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 267-302,

KRASHEN, S. *The input hypothesis: input and implications*. New York: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P. SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!" *Language Learning*, v. 6, n. 4, p. 713-749, 1996.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, M. D. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 65-80.

LIMA, M. D. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. D. S.; GRAÇA, R. M. O. (Orgs.) *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p. 87-101.

LONG, M. Inside the "black box": methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30, p. 1-42, 1980.

\_\_\_\_\_. Input, interaction, and second-language acquisition. In: WINITZ, H (Ed.). *Native language and foreign language acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences, 1981. p. 259-278.

LONG, M. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Org.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985. p. 377-393.

\_\_\_\_\_. Construct validity in SLA research: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, v. 81 n. 3, p. 318-323, 1997.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: LOPES, L. P. Moita (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

LOPES, L. P. Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction in the classroom. *Applied Linguistics*, 7, p. 1-25, 1987.

\_\_\_\_\_. Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 102-122, 1994.

\_\_\_\_\_. Do second language learners need negotiation? *IRAL*, v. 34, n. 1, p. 115-127, 1996.  
PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In: CROOKES, G.; GASS, S. *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 146-167.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 21-46.

RAMPTON, B. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman, 1995.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, n.3, p. 209-231, 1972.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a. p. 7-18.

\_\_\_\_\_. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b. p. 333-380.

SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Learning*, n. 30, p. 73-87, 1997.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, 1985. p. 235-253.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 1995. p. 125-144.

\_\_\_\_\_. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, n. 1, p.44-63, 2001.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. Harmondsworth: Penguin English, 1995.

VARONIS, E.; GASS, S. Nonnative/nonnative conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, v.6, n. 1, p. 71-90, 1985.

VIDAL, R. *Interlanguage stretching: the role of conciousness-raising communicative tasks and metatalk*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1986.

WHITE, L. Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, p. 133-161, 1991.

---

Beatriz Fontana, doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. É editora da revista eletrônica *Entrelinhas*, do curso de Letras da Unisinos. Participa do grupo de pesquisa "Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira", cadastrado no CNPq.

bfontana@unisinos.br

Marília dos Santos Lima, pós-doutora em Linguística Aplicada pelo Ontario Institute for Studies in Education da Universidade de Toronto; é professora e orientadora de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordena o grupo de pesquisa "Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira", cadastrado no CNPq.

marilialim@unisinos.br

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista



# Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de Letras: uma experiência

Douglas Altamiro Consolo

Maisa Jussara Martins

Priscila Petian Anchieta

---

## Resumo

31

O desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira nos cursos de Letras constitui uma questão-problema, pois os alunos formados nesses cursos não atingem níveis de proficiência oral adequados para lecionar satisfatoriamente nas línguas estrangeiras de sua certificação. Considerando-se que desenvolver tais habilidades faz parte do currículo, realizou-se um estudo da experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa, com foco na compreensão e na produção oral dos alunos, em uma disciplina do curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública, para se verificar como promover o desenvolvimento da competência oral nessa língua estrangeira. Com base nas observações e nos diários de pesquisa coletados ao longo de um ano letivo, discutem-se, neste capítulo, as atividades didáticas propostas na disciplina, a atuação do professor, os processos de interação verbal na sala de aula e a avaliação do rendimento dos alunos.

Palavras-chave: oralidade; competência; formação de professores; interação; curso de Letras; língua inglesa.

---



## **Abstract**

*Development of speech skills in English in the Language and Literature Courses: an experience*

*The development of speech skills in foreign languages at the Language and Literature Courses is an issue in the pre-service training of teachers, because when they graduate, these students hardly ever display the language competence necessary to satisfactorily be foreign languages teachers. This text describes an experiment carried out at a public university, in an attempt to promote this competence. Observation notes on classroom activities and journals produced during one year, as well as teacher's performance, the interaction among students and the assessment of the students' performance comprise the data that is analyzed in order to evidence how speech competence can be increased.*

*Keywords: speech skills; competence; teacher's training; Language and Literature course; English language.*

---

32 A formação de professores de língua estrangeira (doravante LE) constitui um dos principais temas das pesquisas em Linguística Aplicada, na área de ensino e aprendizagem de línguas. Dentre as questões-problema abordadas, o fato de que muitos alunos-formandos, e mesmo profissionais em exercício, ainda não possuem competência satisfatória para se comunicar oralmente na língua estrangeira de sua licenciatura tem sido abordado por pesquisadores brasileiros, por exemplo, Consolo (2005), Martins (2005) e Silva (2000). O fato de uma porcentagem de alunos formados em cursos de Letras não atingirem níveis de proficiência oral adequados para lecionar satisfatoriamente nas línguas estrangeiras de suas certificações influencia negativamente a qualidade do ensino de LE no país.

Com base em Almeida Filho (1998), pode-se refletir sobre uma experiência de ensino e aprendizagem à luz do modelo da Operação Global de Ensino de Línguas, o qual contempla os diversos aspectos da abordagem de ensinar do professor. Nesse sentido, sabe-se que a abordagem de ensinar e as competências do docente influenciam na prática pedagógica, bem como na escolha do material, no desenvolvimento das aulas, na forma de avaliar os alunos e nas habilidades privilegiadas. Uma vez que essa consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem designa a competência implícita do professor e que, a partir dela, faz-se evidente sua competência aplicada, pode-se afirmar que os procedimentos adotados por esse professor, consciente ou inconscientemente, em sala de aula, determinam o êxito ou insucesso na aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, a fim de se obter um diagnóstico acerca do ensino e da qualidade da produção oral de futuros professores de LE, no caso deste trabalho, é necessário levar em conta aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem que dizem respeito não somente à abordagem de ensinar do professor, mas também à abordagem de aprender dos alunos.

Almeida Filho (1992, p. 77) constatou a preocupação com a competência oral dos professores de LE ao afirmar que o professor se forma “com uma licenciatura dupla em Português e em uma LE, mas as capacidades linguísticas e teórico-pedagógicas (*sic*) resultantes dessa formação para ensinar LE não convenceriam ninguém”. Ele apresentou dados estatísticos referentes ao uso da língua inglesa (LI) por parte de docentes em sala de aula, verificando que “60% dos professores faz uso restrito da LE e apenas 40% parece se inclinar a usar a LE mais frequentemente” (p. 80). Ademais, constatou-se nessa pesquisa que,

nas duas habilidades coordenadas da fala e compreensão de linguagem oral, perto de 80% dos professores da amostra se acham ‘capazes de perceber o sentido de fala simples’, fluente e educada apenas sobre assunto geral conhecido, capazes de falar sem hesitações e tropeços constantes sobre tópicos preparados e de usar expressões comuns que permitam comunicação elementar na língua com pronúncia razoavelmente inteligível para o falante fluente. (Almeida Filho, 1992, p. 81).

Os dados de Almeida Filho (1992) contribuem para nossa pesquisa, no sentido de possibilitar a verificação das informações fornecidas pelo autor no contexto específico da formação de professores de LE de uma universidade pública, focando a atenção, entre outros aspectos, na habilidade do professor de promover interação verbal entre os alunos. Isso se torna necessário, já que, segundo Consolo (2005a, p. 269), o professor de LE deve desempenhar dois papéis fundamentais: “atuar no processo de geração de insumo para a aquisição da língua-alvo e engajar-se na interação verbal com os alunos para o desenvolvimento da proficiência oral dos mesmos”.

Diante dessas premissas, foram observados, durante a pesquisa realizada em sala de aula, os seguintes aspectos:

- atuação do professor na interação em sala de aula;
- atuação dos alunos na interação, no mesmo contexto;
- recursos e materiais didáticos para o ensino das habilidades orais.

É importante ressaltar que, neste estudo, professor e aluno não são analisados isoladamente. Afinal, o docente é apenas um facilitador no processo de aquisição de uma LE, e ele, por sua vez, espera de seus alunos um retorno positivo ao processo de aprendizagem. Uma aula de LE gira em torno desse processo mútuo. Nesse sentido, é correto afirmar que o fracasso ou sucesso na aquisição de uma LE se dá não somente pelas ideias que o aluno tem sobre a língua-alvo, mas também pela relação que o professor estabelece com os aprendizes, com o material didático e, sobretudo, com a própria língua-alvo. Sabe-se que esses aspectos são moldados e definidos na abordagem do docente ao longo de sua vida profissional. No entanto, não se pode negar que o professor teve uma base inicial, verificada no momento em que ele estava sendo formado, ou seja, quando ainda era, por exemplo, aluno do curso de Letras. Portanto, o desenvolvimento insuficiente da habilidade oral dos alunos pode ser explicado pela falta de competência oral dos seus próprios professores, problema talvez decorrente de uma formação pré-serviço inadequada.

Assim, além de observar a competência oral de alunos de Letras que estudam uma LE, a pesquisa aqui relatada verificou alguns problemas referentes ao tratamento da oralidade encontrados constantemente em diferentes contextos de ensino, mas que podem também se manifestar nos contextos de formação de professores, como a seleção de temas e elaboração de materiais didáticos, atividades de sala de aula que desfavoreçam a interação na língua-alvo e procedimentos de correção de erros na produção oral dos alunos.

A seguir, relatamos como o estudo foi conduzido, trazendo dados de sala de aula e discutindo os aspectos do ensino e a aprendizagem das habilidades orais que nos propusemos investigar.

### **Desenvolvimento da pesquisa**

Preocupados com a questão supracitada, desenvolvemos uma pesquisa em uma universidade pública do Estado de São Paulo com base em dados coletados por duas alunas do 4º ano de licenciatura em Letras, em caráter de atividades de iniciação científica, no âmbito do Projeto Competência Linguística em Língua Inglesa de Alunos de Letras: Definição de Parâmetros na Formação e Avaliação da Proficiência Oral do Professor de Língua Estrangeira (Consolo, 2005b). Os dados são constituídos por informações registradas em diários das aulas de uma disciplina optativa denominada Interação Oral em Língua Inglesa (Ioli), oferecida aos alunos do 3º e do 4º ano do mesmo curso.

As aulas da disciplina Ioli foram registradas em diários de pesquisa, elaborados por duas alunas que cursavam a disciplina, sendo que uma delas se responsabilizou pelos diários durante o primeiro semestre e a outra continuou o trabalho no segundo semestre do ano letivo. Essa divisão de trabalho foi necessária porque a primeira aluna não cursou a disciplina no segundo semestre, devido a uma viagem de intercâmbio aos Estados Unidos.

Por meio da observação das aulas pelas alunas pesquisadoras, foram elaborados diários de todas as 23 aulas (com duração de uma hora e quarenta minutos cada) oferecidas durante o curso. Os diários visavam a registrar o trabalho na disciplina como um todo e abrangiam, de modo mais pontual, aspectos como a postura do professor, o comportamento dos alunos, o material didático utilizado, a organização dos tópicos discutidos e a interação verbal em sala de aula, dentre outros detalhes.

A disciplina Ioli tem o intuito maior de colaborar com a formação de professores de LI no sentido de aprimorar a proficiência oral dos alunos e estimulá-los a se comunicar na língua-alvo. A metodologia das aulas e os conteúdos tratados se baseiam na experiência relatada por Consolo e Silva (2006), sobre um trabalho de ensino de compreensão e produção oral em uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras – Inglês e Português, de uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro.

No decorrer das aulas observadas, a comunicação na língua-alvo foi imprescindível, sendo que o professor, sempre que possível, estimulava os alunos a interagirem em LI. Os únicos momentos em que a língua materna foi utilizada foram aqueles em que conversas paralelas aconteciam, conforme registrado em um dos diários: "Toda discussão feita em sala de aula utiliza a LI. Algumas exceções acontecem

nas conversas paralelas entre os alunos, que vivem cochichando” (Diário da aula nº 13 – dia 15 de agosto de 2007).

O professor que ministrou a disciplina era visto como um exemplo aos alunos, visto que demonstrou ter consciência da importância que existe em formar alunos proficientes por meio do seu fazer pedagógico. Embora a disciplina tenha como foco principal o desenvolvimento da proficiência oral, em muitos momentos, o caráter de licenciatura do curso também foi levado em consideração, no sentido de que a linguagem do professor e o discurso de sala de aula deveriam ser contemplados.

Muitas vezes, ao desenvolver atividades comunicativas, como o trabalho com figuras expostas no *PowerPoint* e a discussão feita em pares, o professor questionava os alunos a respeito do modo como eles desenvolveriam tais atividades em suas próprias aulas de LI. Podemos verificar esse acontecimento no seguinte trecho da aula nº 15:

#### **Diário da aula nº 15 – dia 8 de agosto de 2007**

O professor pergunta se os alunos acham que figuras podem ser usadas em uma aula de língua inglesa e a forma como elas devem ser utilizadas. Alguns alunos que já atuam como professores dizem que, por meio de figuras, podem ser trabalhados tópicos como cultura e vocabulário, e explicitam algumas estratégias que já utilizaram. O professor, mais uma vez, dirige-se aos alunos como *teachers to be*, levando-os a refletir e ensinando-lhes possíveis estratégias de ensino-aprendizagem de LI.

Já no primeiro dia de aula, os alunos entraram na sala de aula conversando em língua portuguesa e o professor deixou claro que eles deviam falar apenas em LI, como consta no seguinte trecho de diário:

#### **Diário da aula nº 1 – dia 28 de fevereiro de 2007**

Ao entrarem na sala, todos os alunos estavam conversando em português. O professor, em silêncio, escreveu na lousa *“Please, switch to English. Keep talking”*. De repente, todos se calaram. Houve também alguns risos. Ele continuou se comunicando com os alunos, escrevendo na lousa sentenças como *“Did I say ‘be quiet’?”*

A partir desse momento, os alunos já perceberam que a língua-alvo deveria ser priorizada. O fato de que a sala era composta por alunos dos 3º e 4º anos influenciou diretamente no desenvolvimento das aulas. No início do ano letivo, notava-se que os alunos do 4º ano obtinham maior participação durante as aulas, enquanto que os do 3º, na maioria das vezes, apenas prestavam atenção no que era dito e se comunicavam por meio de sorrisos e gestos, como foi observado:

#### **Diário da aula nº 1 – dia 28 de fevereiro de 2007**

Com relação aos dois grupos que compõem a sala, verificou-se que o grupo do terceiro ano é mais reservado, as alunas sentiam-se tímidas em expor suas opiniões e, por isso, não interagiam com o professor e o resto da turma. Por outro lado, o grupo do quarto ano mostrou-se mais extrovertido e espontâneo, provavelmente por já terem tido contato com esse professor.

Essa diferença entre os dois grupos permaneceu durante muitas aulas. Porém, devido ao trabalho em grupos que o professor desenvolvia, a interação entre a sala passou a ser gradativamente maior.

Foram desenvolvidas atividades nas quais alunos que geralmente não trabalhavam juntos, iriam agora trabalhar. Por exemplo, o professor atribuía números aos alunos da classe, em duas metades, e cada aluno deveria se sentar com aquele que tivesse recebido o mesmo número, da outra metade do grupo. Foi a partir de atividades como essa que a interação entre os dois grupos passou a se tornar maior, visto que um laço de amizade também foi estabelecido, o que levou o grupo de alunos do 3º ano a participar com maior frequência das aulas. Essa mudança é constatada no seguinte excerto de diário:

**Diário da aula nº 12 – dia 8 de agosto de 2007**

A estratégia de separar pares que normalmente trabalham juntos fez com que os alunos do terceiro e do quarto anos pudessem se conhecer melhor e criar um laço de amizade. Em outras palavras, além de as aulas passarem a ser mais interativas, os alunos estavam se tornando mais amigos.

Dessa forma, alunos que antes não participavam tanto das aulas passaram a se comunicar mais, o que ajudou o professor a ter uma visão maior do perfil da proficiência oral desses discentes, uma vez que o trabalho em pares, ao mesmo tempo em que os estimulam a falar mais à vontade, facilita ao professor monitorá-los em duplas, podendo tanto auxiliá-los como avaliar o desempenho deles. Vale ressaltar que, por outro lado, embora essa interação tenha se tornado maior, ainda se percebeu, até o término do curso, uma resistência dos alunos em participar das discussões entre a sala como um todo, como foi registrado no seguinte diário:

**Diário da aula nº 12 – dia 8 de agosto de 2007**

Já no final da aula, o professor pede para que os grupos respondam as perguntas de acordo com o que foi por eles discutido. Nesse momento, acontece uma certa resistência por parte dos alunos em começar a falar, mas, depois que o primeiro grupo falou, os demais se sentiram mais à vontade.

Em uma aula de interação oral, é imprescindível que o professor faça uso de estratégias que estimulem os alunos a se comunicarem de forma espontânea e natural. Nas aulas de Ioli, a escolha dos temas e a forma com que eles foram trabalhados influenciaram diretamente o desempenho dos alunos. Não se seguiu nenhum livro didático ou critérios puramente linguísticos. Amostras da língua-alvo foram extraídas de diversos livros (didáticos e paradidáticos), textos de jornais e revistas, materiais disponíveis na internet, canções e filmes em DVD. Na maioria das vezes, o professor trabalhava com apresentações de *PowerPoint* nas quais figuras, jogos, filmes, conteúdos gramaticais, textos, enfim, diferentes tipos de conteúdos eram mostrados e atividades didáticas eram desenvolvidas.

Temas atuais e de caráter polêmico eram propostos para discussão. Por exemplo, as relações amorosas foram discutidas em cerca de três aulas, utilizando-se diferentes exercícios, como músicas românticas, que os alunos ouviam, completavam lacunas, escolhiam expressões de vocabulário, discutiam em pares a respeito das lacunas completadas, interpretavam as letras, respondiam perguntas direcionadas e aprendiam novo vocabulário.

Um ponto positivo em se discutir temas dessa natureza é que, normalmente, os alunos discutem aspectos da vida real, contam experiências pessoais, opinam, contrapõem e defendem pontos de vista. Dessa forma, além de serem aulas de LI, os alunos participam de aulas em que podem desenvolver o pensamento crítico e se posicionar diante dos diversos fatos que acontecem no mundo cotidiano, como observado na aula de número 12:

#### **Diário da aula nº 12 – dia 8 de agosto de 2007**

Percebe-se que atividades como essas fazem com que os alunos façam um uso real da língua, pois expõem opiniões próprias e contam fatos da vida real, além de utilizarem a língua-alvo. Todos parecem interessados no assunto e falam bastante.

Ainda em relação aos temas abordados, podemos ressaltar que, desde o início do curso, o professor procurou trabalhar com temas que fossem do interesse dos alunos. Um exemplo desse fato foram as aulas do primeiro semestre, em que temas de viagens, medo de avião, acessórios que os passageiros ganham quando viajam foram abordados (e o professor mostrou aos alunos a *realia* que ele tinha trazido de viagens que realizou). Essa escolha foi diretamente relacionada ao fato de que três alunos da classe iriam fazer uma viagem de intercâmbio aos Estados Unidos no segundo semestre. Sendo assim, as aulas colaboraram diretamente com a vida desses alunos e também com a vida dos demais, que também planejavam viajar futuramente para o exterior. Essa observação foi registrada no seguinte trecho:

#### **Diário da aula nº 7 – dia 11 de abril de 2007**

Para iniciar a aula do dia, foi lembrado, antes de mais nada, o assunto discutido na última aula: medo de avião. O professor afirmou que preparou essa lição especialmente para três alunos matriculados na disciplina, que, no segundo semestre, realizarão um intercâmbio em Louisville, nos Estados Unidos, e farão sua primeira viagem de avião.

Antes de finalizar o primeiro semestre, o professor aplicou um questionário aos alunos com perguntas abertas, com o intuito de verificar suas impressões a respeito do curso, do material utilizado, das atividades, do desenvolvimento das aulas e dos temas escolhidos até aquele momento.

Tal questionário possibilitou que o professor repensasse seu fazer pedagógico de forma a adaptar melhor o andamento das aulas ao perfil dos alunos. Depois que os alunos responderam o questionário, houve uma discussão oral, mais direcionada,

acerca dos tópicos desenvolvidos em sala de aula, em que os discentes puderam opinar a respeito dos assuntos que mais gostaram e justificar suas escolhas.

É significativo o fato de que a opinião dos alunos é muito importante para o desenvolvimento do curso, pois o professor procurou respeitar o perfil de cada um e tentar, ao máximo, criar situações de interação em que todos se sentissem à vontade para se expressar, como apontado no seguinte trecho do diário:

#### **Diário da aula nº 11 – dia 1º de agosto de 2007**

Antes de os alunos saírem de férias o professor aplicou um questionário sobre o curso, com o intuito de saber o que os alunos estavam achando das aulas e quais assuntos eles gostariam de discutir. Essa foi uma decisão muito positiva do professor, pois, assim, os alunos puderam expressar suas opiniões, criticar, lançar mão de elogios, sem serem identificados. Por meio das sugestões dadas pelos alunos, o professor pôde direcionar melhor suas aulas, refletindo sobre o seu fazer pedagógico.

Os alunos foram avaliados de acordo com o desempenho que tiveram em cada aula, ou seja, eles eram avaliados a cada atividade proposta. Outra forma de avaliação mais específica empregada foram apresentações de seminários temáticos feitas pelos alunos. Os tópicos foram escolhidos por eles, sendo que cada um tinha cerca de trinta minutos para fazer sua apresentação.

A apresentação de seminários é uma forma muito produtiva para se avaliar a proficiência oral (PO) dos alunos, visto que eles fazem uso da língua-alvo de forma, ao mesmo tempo, espontânea e característica da fala do professor ao explicar determinado assunto e tentar serem compreendidos pelos colegas de classe e pelo próprio docente.

Embora os seminários permitam que o discente organize sua fala com certa antecedência, a situação de comunicação é autêntica, pois os alunos da classe interagem, fazem perguntas e participam das apresentações, gerando, inclusive, situações de uso da língua-alvo não previstas.

Por meio dos seminários, o professor pode analisar, de forma mais detalhada, a qualidade da produção oral dos alunos e a postura deles em situações dessa natureza, ao se expressarem em língua inglesa diante de uma classe. Além do aspecto da comunicação oral, foi também levado em conta o desempenho gramatical dos alunos-apresentadores, a organização das apresentações e a familiaridade com o tema, dentre outros fatores. Essa foi uma maneira eficaz de se avaliar a produção dos alunos, visto que, ao final de cada apresentação, o professor traçava comentários gerais a respeito do desempenho do aluno, corrigindo eventuais desvios linguísticos e dando sugestões de aprimoramento.

Embora não seja totalmente agradável ser corrigido diante da sala, os alunos, de forma geral, não se sentiam ofendidos com a metodologia do professor, pois ele procurava ser o mais educado e discreto no momento da correção. Um aspecto positivo é que, no decorrer das apresentações, o professor apenas interferia com o intuito de interagir sobre o assunto, colaborando com a dinamicidade dos seminários, como se pode verificar no seguinte excerto:

É muito interessante a forma com que o professor corrige seus alunos nas apresentações dos seminários. Primeiramente, ele ouve os apresentadores e interage como se fosse um dos alunos. Apenas no final da apresentação, ele faz as devidas correções, de forma a orientar como uma boa apresentação com *PowerPoint* deve ser feita, a postura que se deve adotar e os erros de proficiência que cada um apresenta. É uma forma de avaliar educadamente, sem magoar nenhum aluno, contribuindo para sua formação.

Ficou claro, durante as apresentações dos seminários, a evolução que os alunos tiveram no decorrer do curso. Muitos que não participavam de conversas, que incluíram a sala como um todo, puderam demonstrar o desempenho que tiveram na língua-alvo. Embora existiram fatores, como o nervosismo e a ansiedade, que prejudicaram o desempenho de alguns, de forma geral, as apresentações demonstraram que a classe era capaz de se comunicar muito bem, ainda que existissem pontos a serem melhor trabalhados e que eram expostos pelo professor ao término de cada seminário.

Os alunos foram também submetidos a uma prova de compreensão oral, aplicada no penúltimo dia de aula. Essa escolha foi coerente ao curso, pois vários exercícios de *listening comprehension* tinham sido utilizados durante as aulas. No dia da avaliação, os alunos receberam uma prova de duas partes compostas por exercícios diversos. O intuito maior dessa avaliação foi verificar a compreensão dos alunos ao ouvir a LI e não o conhecimento gramatical que eles possuíam. Uma das partes dessa prova encontra-se no Anexo 1, com o intuito de ilustrar os tipos de tarefas desse instrumento de avaliação.

### Considerações finais

Por meio da observação de aulas de uma disciplina na qual foram tratadas especificamente as habilidades orais de futuros professores de LE, foi possível verificar as diferentes estratégias de se trabalhar a competência oral e as diferentes maneiras de se avaliar a PO, desses alunos, em língua inglesa.

A postura e o comportamento do professor foram imprescindíveis para o bom andamento das aulas e o bom rendimento dos alunos. O fato de que as opiniões dos alunos eram sempre levadas em consideração fez com que a relação professor-aluno fosse positiva e possibilitasse uma comunicação real e amigável durante as aulas, fazendo com que a disciplina contribuísse diretamente para a formação desses alunos.

O ambiente descontraído, determinadas vezes marcado pelo tom humorístico de comentários do professor ou de alguns alunos, e as técnicas de dinâmicas de grupos utilizadas permitiram que os alunos se sentissem mais à vontade para falar na LE, além da cuidadosa seleção de conteúdos abordados e propostos para discussão, que motivou os alunos a participar das aulas.

Diversos aspectos da experiência da disciplina Ioli são retomados no diário da última aula, apresentado no Anexo 2. Nesse diário, verificam-se também os procedimentos utilizados para a discussão da avaliação com os alunos e o fato de que foi



utilizada uma nota de auto-avaliação, além das notas dos seminários e da prova de compreensão oral.

Nosso estudo indica ser importante planejar disciplinas que atendam às verdadeiras necessidades dos alunos em formação de professores. As habilidades orais podem ser trabalhadas de modo a fornecer aos alunos oportunidades e subsídios ao aprimoramento de sua competência oral em LE, bem como a experiência de serem expostos a ideias de como ensinar compreensão e produção oral.

## Referências bibliográficas

---

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Contexturas*, São Paulo, v. 1, p. 77-85, 1992.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M. M., ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005a. p. 269-287.

\_\_\_\_\_. *Competência linguística em língua inglesa de alunos de Letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira*. Projeto trienal de pesquisa. São José do Rio Preto: Unesp, 2005b. [Não publicado].

CONSOLO, Douglas Altamiro; SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. *The oral production of university EFL students: an analysis of tasks, format and quality in foreign language development*. Paper presented at The 5<sup>th</sup> Pacific Second Language Research Forum (PacSLRF), Brisbane, Australia, 2006.

CUNNINGHAM, Sarah; MOOR, Peter et al. *Cutting edge upper-intermediate (student's book)*. Harlow: Pearson Education, 2005.

MARTINS, Teresa Helena Buscato. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2005.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2000.

---

Douglas Altamiro Consolo, doutor em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira pela The University of Reading, Inglaterra, livre-docente em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), pós-doutor em Avaliação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e The University of Melbourne, Austrália. Atua como docente em disciplinas de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada, e orienta projetos de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Coordena o curso de especialização Estudos Avançados de Língua Inglesa na Unesp de São José do Rio Preto.

dconsolo@terra.com.br

Priscila Petian Anchieta, licenciada em Inglês e Português pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp), é mestranda em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, na Unesp.

pri\_anchieta@yahoo.com.br

Maisa Jussara Martins, licenciada em Letras (Inglês e Português) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) de São José do Rio Preto.

ma.jussara@yahoo.com.br

**Listening Comprehension Test**

Part 1/2

'Thanksgiving' is an important celebration in the USA. Listen to Beth Neher talk about this celebration.

Complete the text below (0.4 each = 4.0 marks) and answer the two questions ( 1.0 each = 2.0 marks ) based on what you hear. [From *Cutting edge: upper-intermediate*, module 7].

Thanksgiving is on (a) \_\_\_\_\_ November. It celebrates the first year (b) \_\_\_\_\_ of a group of settlers in North America. It's a formal holiday in the USA and there are (c) \_\_\_\_\_ that day except for a few essential services. And people tend not (d) \_\_\_\_\_ on the following Friday as well.

It's a typical family holiday. Americans usually prepare and eat a special dinner for Thanksgiving. It usually includes meat like (e) \_\_\_\_\_, sweet and regular potatoes, some green leaves, cranberry relish and (f) \_\_\_\_\_. People do not (g) \_\_\_\_\_ to each other but they may (h) \_\_\_\_\_, especially to family members who (i) \_\_\_\_\_. Often there is an American (j) \_\_\_\_\_ on TV that day and people watch it after dinner.

What difference between Christmas and Thanksgiving is mentioned in the conversation?

---

---

Does Beth have happy memories of Thanksgiving Day? Why (not)?

---

---

©DAConsolo



## ANEXO 2

Disciplina: *Interação Oral em Língua Inglesa* (Ioli)  
Diário da aula nº 23 (última aula) – dia 28 de novembro de 2007

Hoje, antes de entrarem na aula, os alunos se reuniram em grupinhos e conversaram a respeito do término das aulas. Algumas alunas do 4º ano disseram que estavam felizes devido à conclusão do curso. Quando os alunos entraram na sala, uma aluna do 4º ano, que não frequentava a disciplina, estava na porta. O professor a convida para entrar e todos dão risada com a brincadeira. Logo após são feitos os *greetings* habituais.

O professor inicia a aula dizendo que as provas de *listening* serão entregues e discutidas. Ele ressalta que gostaria que todos participassem da discussão de hoje, expressando opiniões a respeito do curso como um todo. Ele afirma que todos os comentários serão muito importantes tanto para ele, como professor, quanto para a aluna P, que desenvolve uma pesquisa cujo *corpus* principal são as aulas de Ioli.

[...]

São feitos alguns comentários a respeito do feriado americano *Thanksgiving*, um dos tópicos abordados na prova de compreensão oral. Poucas pessoas participam da discussão. A sala começa a ficar silenciosa, talvez devido à ansiedade de ver os resultados da prova. O professor lê as questões e as discute oralmente com os alunos. Muitos preferem apenas ouvir; a impressão que se tem é a de que muitos estão um pouco tensos.

Durante a correção, o professor lança mão de exemplos que apareceram nas respostas e comenta aqueles que foram mais frequentes. Ele pergunta qual parte da prova os alunos acharam mais difícil, a primeira ou a segunda. Nesse momento, houve uma divisão entre a sala, visto que, enquanto uns encontraram maior dificuldade ao responder a primeira parte, outros acharam a segunda mais complicada.

Uma aluna do 4º ano diz que o *accent* da apresentadora do programa de TV [*segunda parte da prova*] é de difícil compreensão. O professor aproveita o comentário e lista alguns adjetivos dessa apresentadora, como *funny* e *ironic*. Outra aluna do 3º ano já diz que, embora o *accent* da apresentadora fosse difícil de entender, as imagens favoreciam a associação de idéias, o que facilitou a compreensão do que estava sendo dito.

[...]

As provas são entregues. Todos puderam olhar as correções e argumentar quando necessário. Os discentes conversam paralelamente, comentando a respeito das notas e dos erros. Depois de um certo tempo, o professor entrega um pedaço de papel para cada aluno e pede para que eles escrevam a nota que tinham atribuído a si mesmo, na última aula, em relação à participação nas aulas da disciplina. O professor explica que levará em consideração essa nota, uma vez que a auto-avaliação durante o processo de aprendizagem é muito positiva. Os papéis e as provas são recolhidos.

O professor explica que fará algumas perguntas com o intuito de investigar quais são as impressões e opiniões dos alunos a respeito do curso. Primeiramente, ele diz que percebeu um grande número de faltas e quis saber a causa de tantas

ausências. Uma aluna do 4º ano disse que faltou muito porque tinha muitos afazeres e, por a disciplina ser optativa e mais *light*, resolvia faltar nessas aulas. Já uma aluna do 3º ano disse que, como eles não tinham aula às 14h, muitas vezes iam embora e acabavam não voltando para os encontros de Ioli, que eram às 16h.

[...]

Uma discussão a respeito da disciplina é iniciada. O professor diz que gostaria muito de continuar lecionando essa disciplina e que pretende, com a ajuda dos alunos e suas opiniões, refletir a respeito dos pontos que podem ser melhorados.

[...]

A sala é dividida em grupos para que sejam discutidas questões a respeito do curso, como, por exemplo, se o acharam interessante ou não, quais foram as atividades que mais gostaram, os pontos positivos e negativos.

No grupo do qual a aluna observadora fazia parte foram discutidos aspectos como a apresentação dos seminários, que, segundo o grupo, é muito positiva, pois faz com que os alunos pesquisem e se comuniquem na língua-alvo. A oportunidade que eles tiveram de praticar mais a língua inglesa, a interação e a amizade que foi estabelecida entre os membros da sala e os exercícios de *listening*, segundo eles, colaboraram diretamente para o aperfeiçoamento da habilidade de ouvir em LI.

Depois de discutirem em grupos, os alunos foram convidados a apresentarem suas idéias e opiniões para a sala como um todo.

Primeiramente, a aluna LY disse que o curso foi muito positivo, uma vez que era uma oportunidade a mais que ela tinha de praticar a LI e interagir de forma espontânea. Ela afirmou que o curso foi mais *light*, pois não exigia muito dos alunos e não eram solicitadas atividades a serem realizadas fora da sala de aula. Ela ainda ressaltou que fez novos amigos e se sentiu mais à vontade para se expressar com o decorrer do tempo. Constatações como essas já tinham sido percebidas e registradas pelas alunas observadoras em diários anteriores, o que vem reforçar o que até aqui foi dito e analisado.

Logo depois, a aluna RO afirmou estar feliz por ter conquistado novos amigos e por ter aprendido muito com eles, pois já estão no último ano do curso. Nesse momento, o professor diz que as alunas do 3º ano são tão capazes como as do 4º ano, o que não deixou de ser um incentivo a todas elas.

[...]

A aluna RO disse que o professor foi muito compreensivo em deixar que os alunos escolhessem os tópicos que apresentariam em seus seminários. Ela afirmou ainda que, quando se fala sobre algo que é interessante, a atividade se torna muito mais positiva. O professor explicou que quis dar a chance de os alunos poderem desenvolver a criatividade que possuem e de se sentirem no direito de falar sobre algo que realmente gostassem.

Quando o professor pergunta a respeito do *listening* trabalhado durante as aulas, os alunos do 3º ano afirmaram que as atividades propostas nas aulas de Língua Inglesa III [*outra disciplina do curso*] foram mais fáceis e que a parte da prova de Ioli em que um programa de TV foi mostrado foi, segundo ela, a mais fácil, visto que era possível associar as imagens ao conteúdo apresentado.

Já quase no final da discussão, algumas recomendações foram feitas. Uma delas é a de que o professor trabalhasse bastante com músicas, visto que a maioria dos alunos gostava de atividades com músicas. O professor dá alguns conselhos, dizendo que os alunos, como futuros professores, nunca devem parar de estudar e se dispõe a ajudá-los no que for preciso. Ele ressalta que fará algumas alterações no planejamento da disciplina, levando em consideração o andamento das aulas do ano de 2007 e a opinião dos alunos que delas participaram. Ele agradece a presença de todos e se despede.

Como se pode verificar por meio da fala dos alunos, muitas constatações que haviam sido feitas durante a elaboração dos diários foram reforçadas pelas falas dos próprios alunos, como é o caso da relação de amizade que entre eles foi estabelecida, os pontos positivos das apresentações de seminários e a oportunidade que tinham de se comunicar utilizando a LI. Percebe-se, dessa maneira, que o curso atingiu pontos positivos e contribuiu diretamente para a formação dos alunos, mais especificamente para o desenvolvimento da proficiência oral de cada um.



# A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira

Elisabete Andrade Longaray

---

## Resumo

47

O presente artigo explora pesquisas recentes que dão conta de questões identitárias no campo da Aquisição de Segunda Língua (ASL). Após uma breve introdução na qual a autora revela sua própria experiência enquanto aprendiz e professora de língua inglesa, este artigo discute uma série de estudos que têm caráter seminal para a pesquisa do ensino de Língua Estrangeira em sala de aula no que diz respeito às questões de língua e identidade. Com base em dados gerados na pesquisa que realizou em 2005, a autora revela a ambivalência existente entre o discurso politicamente correto sustentado por grande parte dos aprendizes empenhados na defesa da importância da aprendizagem da língua inglesa e os diferentes movimentos de resistência apresentados por eles quando em situação real de sala de aula.

Palavras-chave: processo de ensino-aprendizagem; língua estrangeira; aquisição de segunda língua; identidade; resistência.

---



## Abstract

*Learning English in public schools in Brazil and the myth of the importance of the English language*

*The purpose of this article is to explore recent research related to identity and second or foreign language learning in English classrooms. After a brief introduction revealing the author's own experience as a learner and a foreign language instructor, the article presents an overview of English instruction in Brazil from its origins to the present. Then, the article addresses recent studies which have been seminal in the field of Second Language Acquisition. Finally, the article reveals the ambivalence in terms of investment in second language acquisition, which is usually found alongside movements of resistance as demonstrated by the author (2005).*

*Keywords: teaching-learning process; foreign language; foreign language acquisition; identity; resistance.*

---

## Introdução

48 Estampada em jornais,<sup>1</sup> digna de pesquisa realizada por consultores internacionais, ou na sala de estar, em meio ao debate daquelas famílias que podem apostar num futuro melhor para seus filhos, a importância do domínio de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, vem chamando a atenção de uma série de estudiosos da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) nos últimos anos. Muitos desses autores estão preocupados em estabelecer relações entre a aprendizagem da língua estrangeira e questões identitárias que podem resultar num maior ou menor investimento<sup>2</sup> por parte dos aprendizes de inglês em sala de aula. O trabalho aqui relatado explora pesquisas recentes que dão conta de tais questões e investiga a existência de movimentos de não participação, de resistência ou de adesão ao discurso predominante na escola, nas famílias e nos meios de comunicação, de acordo com os quais o conhecimento da língua inglesa exerce influência direta no futuro de grande parte dos jovens brasileiros. Até que ponto isso tudo é verdade e, se a língua inglesa é mesmo tão importante, o que acontece com aqueles que não falam, não leem, tampouco escrevem nessa língua? Após uma breve introdução na qual revelo a minha experiência enquanto aprendiz e professora de língua inglesa, neste artigo discuto uma série de estudos que têm caráter seminal para a pesquisa do ensino de língua estrangeira em sala de aula, no que diz respeito às questões de língua e identidade. Os dados gerados numa pesquisa de 2005 fornecerão a base para se discutir a ambivalência existente entre o discurso politicamente correto, sustentado por grande parte dos aprendizes empenhados na defesa da importância da aprendizagem da língua inglesa,

---

<sup>1</sup> Ver *Zero Hora*, Porto Alegre, edição 15091, 17 dez. 2006, Caderno de Empregos. Disponível em: <www.clickrbs.com.br>.

<sup>2</sup> Bonny Norton (1995) da University of British Columbia (Canadá) afirma que, ao investir numa segunda língua, o aprendiz está ciente de que por meio dela poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural.

e os diferentes movimentos de resistência apresentados por eles quando em situação real de sala de aula.

Como aprendiz de inglês, dediquei alguns bons longos anos de minha vida escolar às aulas de gramática e tradução, que costumavam dar conta do uso correto das formas afirmativa, negativa e interrogativa do verbo *to be*. Na minha escola, a rotina invariável das aulas de inglês consistia numa sequência enfadonha que envolvia a leitura de um pequeno texto, a resposta a um pequeno questionário e o preenchimento de uma série de lacunas. Não havia espaço para atividades interativas e desafiadoras; o livro-texto, acatado à risca, ditava as regras. Ainda assim, a língua inglesa parecia exercer um forte apelo junto à grande maioria de meus colegas. Filhos da classe média, em meados dos anos 80, frequentávamos uma escola de iniciativa privada e estávamos em contato com os grandes nomes do cinema e os grandes *hits* da música norte-americana. Além disso, constantes visitas de agentes promotores de viagens à Disney encantavam todos com imagens de um mundo colorido e excitante, muito parecido com o mundo da televisão ao qual todos estávamos acostumados. As aulas de inglês estreitavam nossos laços de relação com o mundo. Não bastasse a propaganda do tipo artilharia pesada da qual lançavam mão os agentes de viagem, também o comportamento, a vestimenta singular e os relatos das experiências vividas por minhas professoras em países falantes de língua inglesa corroboravam para que um certo ar de encantamento e mistério invadisse as aulas de língua a despeito da prática exclusiva do ensino de gramática. O arrebatamento produzido pelo contato com o diferente se fazia inevitável. Naqueles dias de limitados uso e conhecimento da internet, minhas professoras de inglês assumiam o papel de elo entre o local e o global.

49

Para minha surpresa, um dia, numa dessas conversas informais que se tem ao encontrar uma professora dos tempos de escola, descobri que muitos daqueles relatos de viagem não passavam de ficção – fruto da imaginação de professoras temerosas da perda do *status* e do prestígio obtidos junto aos alunos ao longo de muito tempo de trabalho em sala de aula. Nas palavras de minha ex-professora, “isso era muito comum”. De fato, anos mais tarde pude perceber que alguns de meus colegas de profissão faziam o mesmo. Estávamos todos sob pressão e a experiência no exterior, mais do que desejada, parecia fundamental. Nas minhas primeiras tentativas de emprego, após o término do curso de letras, lembro-me de ter sido preterida por alguns cursos livres de inglês justamente em virtude da falta dessa experiência. Sem trabalho eu não podia viajar para o exterior e sem experiência no exterior eu não conseguia um emprego como professora de inglês num cursinho de línguas. Então, três meses após colar grau como licenciada em Letras, decidi prestar provas para professora de inglês do ensino fundamental na pequena cidade do Vale dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul. Estudei, passei pelos testes e, finalmente, dei início à minha carreira como professora de inglês.

Naquela época, quase sempre às cinco horas da manhã eu já estava de pé e a caminho da primeira escola onde lecionei. Acordava cedo para poder viajar tranquila e chegar a tempo das aulas que se iniciavam às sete e trinta da manhã. Durante um período de dois anos, ensinei inglês para meninos e meninas das 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries do

ensino fundamental numa pequena escola no centro da cidade. A maioria de meus alunos provinha de famílias germânicas cujos avós ainda prestigiavam a cultura, a culinária e a língua alemã. As turmas contavam com não mais do que 40 alunos e minha carga horária incluía todas as turmas de inglês. Tudo corria muito bem durante os dois primeiros anos até que, ao término do terceiro ano, uma série de ajustes me fizeram desistir da escola. Conforme as novas diretrizes da secretaria de educação da cidade, a partir daquele terceiro ano eu passaria a acumular as responsabilidades não só da cadeira de inglês, mas também de artes e de ensino religioso. Passado algum tempo, durante o qual tentei me adequar a aulas de pintura, desenho, modelagem, recorte, colagem e catecismo, percebi que meus alunos já não mais me reconheciam como professora de inglês. Como resultado de minha primeira crise de identidade profissional, parti em busca de novos ares e de novas oportunidades, desta vez um pouco mais perto, na mesma cidade onde morava.

Mais uma vez eu havia prestado provas para o serviço público. Agora, ensinava inglês de 5ª a 8ª série do ensino fundamental em duas escolas municipais da grande Porto Alegre. Nesse meio tempo, debutava como professora num dos mais importantes centros binacionais do Brasil. Muito embora ainda naquela época não contasse com a tão afamada experiência no exterior, meu *status* como professora de inglês começava a mudar. No município, trabalhava em duas comunidades bastante pobres e afastadas do centro da cidade. No centro binacional, ensinava inglês para crianças de classe média para as quais aprender inglês parecia fazer algum sentido. No município, muitas vezes, as aulas de inglês pareciam não ter a menor relevância para as crianças, muito mais preocupadas e envolvidas com as mazelas da vida diária. Coincidência ou não, após meus dois primeiros anos de experiência como professora da rede pública de minha própria cidade, mais mudanças pareciam inevitáveis. Enviada para uma escola de área verde – as chamadas áreas verdes geralmente pertencem ao município e são habitadas ilegalmente por famílias sem-teto – passei a avaliar a relevância do ensino do inglês como língua estrangeira na escola pública. Infelizmente, minha passagem como professora de inglês numa das regiões mais pobres e violentas da grande Porto Alegre não demorou a chegar ao fim. Antes mesmo do final do primeiro semestre, um episódio em sala de aula acabou por mudar meu futuro e a maneira como costumava encarar a função social do papel do professor de inglês.

Ensinar inglês na periferia pode ser bem difícil, em especial para professoras jovens e com pouco ou nenhum conhecimento da vida – para não falar no conhecimento de sala de aula. Apesar de bem intencionada, a experiência se encarregou de dar mostras dos muitos equívocos que permeavam minha prática. Um exemplo desses equívocos consiste na tarefa de preencher cartões coloridos com nome, endereço e telefone que eu ingenuamente pedia que os alunos da 7ª série completassem em duplas a fim de praticar as clássicas *What's your name? What's your address? What's your telephone number?* Atividade inadequada e de impossível solução, uma vez que a maioria dos meus alunos não possuía endereço, que dirá número de telefone. Cientes da minha estupefação, eles faziam questão de esclarecer que ninguém naquela comunidade recebia correspondência de qualquer espécie, nem mesmo contas de luz ou água. Meus alunos operavam numa faixa invisível da sociedade até então desconhecida

por mim. Eu não fazia ideia dos desafios que aqueles meninos e meninas tinham que enfrentar de forma rotineira. Assumia que eles estavam acostumados à mesma vida relativamente confortável com a qual estava acostumada. Uma casa segura, roupas limpas, comida e tempo para fazer meus deveres da escola e também para brincar traduziam minhas referências de uma infância normal enquanto filha da classe média.

As crianças da área verde não logravam de liberdade, tampouco de tempo para serem crianças. Questões tão sérias quanto violência doméstica, alcoolismo, drogas, prostituição e doenças como Aids e câncer exigiam a atenção daqueles meninos e meninas. Longe dos dramas familiares, a escola consistia no único espaço seguro para a expressão das identidades de muitos adolescentes. Ainda assim, eu queria muito que meus alunos aprendessem inglês e fazia questão que eles permanecessem sentados e prestassem atenção às aulas. Embaladas por algumas canções, as aulas de inglês pareciam fazer sucesso, mas o momento preferido de todas as turmas era mesmo a hora da merenda. Duvido muito que essa informação ainda choque algum de meus leitores. A bem da verdade, a maioria de nós sabe que, no Brasil, centenas de milhares de alunos frequentam as escolas públicas em busca do pouco alimento oferecido pelo governo. Na área verde não era diferente.

Lá, ensinava inglês para 5<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries. Na área verde, vi-me forçada a abrir os olhos para a realidade vivida por meus alunos. A primeira lição veio pelas mãos de um deles. Depois de algum tempo na escola, acreditava que minhas aulas começavam a funcionar um pouco melhor e as crianças, seduzidas pelas músicas e pelas brincadeiras, participavam das atividades. Apesar dos meus esforços, no entanto, nem todos pareciam felizes com a novidade. Uma tarde, ao abrir a porta da sala de aula deparei-me com um verdadeiro campinho de futebol. Pedi que os alunos tomassem seus lugares e que o jogo fosse adiado até o intervalo. Ignorando minha presença, alguns deles fizeram com que a partida prosseguisse. Então, resolvi pela expulsão do capitão do time, um menino de 17 anos matriculado pela enésima vez na 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Tomado pela fúria, o adolescente me segredou que em algum momento eu teria que sair da escola e que nesse momento ele estaria lá fora, esperando por mim. Eu não conhecia aquela área da cidade, o que fazia com que a ameaça nada velada de meu aluno parecesse infundada e um tanto fantasiosa. Só comecei a levá-la a sério quando percebi a reação da diretoria da escola face ao meu relato de ameaça de agressão. Diferentemente de mim, todos conheciam o histórico do rapaz e ninguém parecia disposto a enfrentá-lo. A maioria dos professores, o pessoal da limpeza, os guardas e a equipe diretiva moravam nas redondezas. Já naquela época, todos temiam a ação das gangues. Como era de se esperar, uma semana após o ocorrido, fui enviada a uma escola do centro da cidade para ensinar crianças de classe média novamente. Não me orgulho disso. Se tivesse outra chance, teria resistido e aprendido um pouco mais; teria apostado numa reconciliação com meu aluno rebelde. Ele tinha 17 anos, eu tinha 24. A diretoria da escola resolveu não pagar para ver.

Episódios como esse fizeram com que eu aprendesse um pouco sobre a escola pública. Meus alunos me mostraram uma perspectiva diferente, uma nova maneira de olhar para um mundo que eu achava que já conhecia. Atualmente, parecemos todos muito preocupados com uma série de questões globais e não há como negar que

temos fortes razões políticas e ecológicas para tanto. No entanto, não consigo deixar de pensar que muitos de nós, inebriados pelo fenômeno da globalização e em nome do mundo dito globalizado, esquecemo-nos de dar uma boa olhada ao nosso redor para ver o que está acontecendo do outro lado da rua. Meus alunos da área verde viviam a apenas 20 minutos de minha casa e, ainda assim, eu não sabia da existência deles nem das condições em que viviam: eles eram, e ainda são, invisíveis. Enquanto escrevo essas linhas, milhares de crianças em nosso país lutam para adequar-se ou para resistir a uma prática de sala de aula que nada tem a ver com o mundo no qual estão inseridas. Não há dúvida de que estamos apostos para ensinar língua estrangeira, mas, justiça seja feita, a grande maioria dos professores hoje, em sala de aula, ocupa-se de tarefas que vão muito além daquelas previstas pelo currículo. Tarefas que podem incluir, por exemplo, o ensino de noções básicas de higiene e de controle de doenças infantis e o apoio aos alunos vítimas de violência doméstica. A escola que temos atualmente parece muito mais apropriada às necessidades dos alunos provenientes de famílias da classe média do que àquelas crianças oriundas de comunidades resultantes de invasões, cuja prioridade consiste em sobreviver um dia de cada vez. Crianças obrigadas a conviver com a falta de alimento, com um sistema de saúde ineficiente e com índices crescentes de violência, para se dizer o mínimo. Por isso mesmo, a maneira com a qual as línguas estrangeiras ou qualquer outra disciplina são ensinadas na escola pública representa questão de grande importância para os professores brasileiros.

Há cerca de um ano, tive a oportunidade de ouvir o curioso relato de um professor universitário da província de British Columbia, no Canadá. Professor de inglês muito experiente e bastante respeitado, naquele relato, Rick contava do tempo quando, em crise, resolveu abandonar as salas de aula no início da década de 1990. Em sua fala, Rick justificava a desistência da carreira de instrutor de segunda língua com a crença segundo a qual ensinar inglês para as elites de países em desenvolvimento, como o Brasil, podia resultar na continuidade da exploração das massas. Meu amigo acreditava estar fortalecendo, por meio do ensino do inglês, o segmento errado da sociedade. Ele sentia estar corroborando para o fortalecimento daqueles que já haviam estabelecido posições de poder, ao invés de dar voz aos explorados. A resolução de Rick – ficar longe das salas de aula de ensino de inglês como segunda língua – não durou muito, porque como professor não havia outra alternativa para ele a não ser ensinar e garantir a subsistência de sua própria família.

Eu estava do outro lado do muro. Professora de inglês em escola pública, acreditava no ensino dessa língua com função instrumentalizadora e pensava na língua estrangeira como peça chave na busca por melhores condições de vida e por um futuro melhor. Entretanto, após cinco anos em escolas da rede pública do sul do País e após observar e interagir com um sem-número de alunos, agora trago comigo uma versão um pouco mais pessimista do atual ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. Aulas equivocadas e preparadas sem uma maior preocupação com o contexto social dos alunos podem resultar na exclusão deles tanto do mundo dito global quanto da própria comunidade escolar. Aprender inglês com cartões coloridos que exigem dos alunos o que eles não podem dar – como no exemplo das crianças da área verde que não possuíam nem endereço nem telefone – serve apenas para mostrar a

esses estudantes que eles não são bons o suficiente para estar na escola. As aulas de tradução e gramática às quais eu estava acostumada nos meus tempos de escola são as mesmas que observei nas escolas públicas por onde passei. Agora, como antes, os aprendizes leem pequenos parágrafos, traduzem textos e completam exercícios de gramática. A única diferença reside no pouco contato com a língua ao qual são submetidas as crianças de famílias mais humildes de escolas de periferia. Infelizmente, as aulas de inglês parecem consistir numa possibilidade a mais de fracasso escolar. Ao invés de dar voz aos aprendizes, confrontá-los com aulas de inglês pode parecer uma outra forma de dizer-lhes que há, ainda, mais uma coisa que eles não sabem.

Continuo acreditando que a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser reduzida a instâncias puramente práticas. Dizer que aprender inglês é um luxo para as massas e que os segmentos mais humildes da população não precisam dessa aprendizagem seria um verdadeiro absurdo. Por outro lado, afirmar que em países em desenvolvimento as crianças não podem operar sem o conhecimento da língua estrangeira também me parece problemático. Em visita a duas escolas públicas no Canadá, ouvi de uma professora universitária aposentada a afirmação de que o grande problema do ensino de inglês em países como o Brasil consistia na ausência de instituições capazes de dar conta do ensino da língua estrangeira para os pais e não só para as crianças. Segundo ela, ensinando os pais garantiríamos o sucesso das crianças na aprendizagem da língua, fato que influenciaria, diretamente, a vida profissional dessas crianças. De acordo com minha própria experiência, tanto como aprendiz quanto como professora, a falta de conhecimento dos pais não parece ser a razão para o insucesso da aprendizagem dos alunos de inglês, tampouco a falta do conhecimento da língua parece ser a única razão pela qual alunos provenientes de classes mais humildes encontram dificuldades na busca por uma colocação no mercado de trabalho, por exemplo.

Quando penso na ideia da professora canadense que queria ensinar inglês para os pais da periferia, lembro-me de alguns amigos que, há bastante tempo, trabalham com a alfabetização de adultos carentes. Para esses aprendizes temporões, aprender a ler e a escrever na própria língua materna ainda é um grande desafio e a língua estrangeira parece muito distante da realidade que conhecem. Da preocupação com essa distância entre o contexto do aprendiz e o mundo que privilegia o conhecimento da língua estrangeira, surgiram, nas últimas duas décadas, estudos que versam sobre as identidades e sobre o investimento do aprendiz na aquisição do inglês. A próxima seção revisita alguns desses estudos.

## **1 Identidade e aprendizagem de inglês**

A partir da década de 90, estudos realizados na área de ASL reivindicam a adoção de uma perspectiva mais crítica em relação ao aprendiz de línguas. De acordo com essa nova postura acolhida por muitos dos pesquisadores da ASL, o aprendiz de línguas passa a ser aceito como um ser complexo, detentor de uma identidade mutável por meio do tempo e do espaço. Essa nova concepção acaba por determinar a adoção

de construtos mais adequados à natureza complexa do aprendiz. Nesta seção, conceitos como os de identidade e investimento auxiliam no estabelecimento de uma relação compreensível entre a noção de identidade e o aprendizado de línguas, facilitando o entendimento de eventos como o da não-participação dos aprendizes em sala de aula.

Dentre os trabalhos aqui citados, os estudos realizados pela pesquisadora Bonny Norton<sup>3</sup> têm caráter seminal. Para Bonny Norton Peirce (1995), a ausência de uma teoria abrangente da identidade social capaz de integrar aprendiz e contexto de aprendizado resulta na dificuldade encontrada pelos teóricos da ASL em conceituar a relação existente entre o aprendiz de línguas e o mundo social. Na tentativa de sanar tal deficiência, a autora propõe uma teoria da identidade social que, segundo ela, pode contribuir para o debate acerca do aprendizado de segunda língua.

À época daquela publicação, Bonny Norton critica o uso da noção de motivação em meio aos estudos da ASL e, ao mesmo tempo, sugere que as relações de poder desempenham papel crucial na aquisição de segunda língua. A teoria proposta por Norton Peirce (1995) defende a concepção de uma identidade social múltipla e suscetível a mudanças e argumenta em favor da noção de investimento. Segundo ela, esta noção supera aquela de motivação por capturar de forma mais adequada a complexa relação existente entre os aprendizes e o seu desejo, frequentemente ambivalente, de adquirir uma segunda língua.

De acordo com Norton Peirce (1995), a definição dos aprendizes enquanto motivados ou não-motivados, introvertidos ou extrovertidos, inibidos ou desinibidos, ignora que tais fatores afetivos são, com frequência, socialmente construídos em relações iníquas de poder que, passíveis de alteração por meio do tempo, podem coexistir de forma contraditória num mesmo indivíduo. Daí a necessidade, segundo a autora, de questionamento do conceito de motivação defendido por muitos teóricos da ASL. Conforme Norton Peirce (1995), no âmbito da ASL, o conceito de motivação consiste originariamente num empréstimo feito ao campo da psicologia social onde a noção era utilizada, sobretudo, a fim de quantificar o envolvimento do aprendiz em relação ao aprendizado da língua-alvo.

Norton Peirce (1995) argumenta que a noção de investimento sinaliza de forma mais adequada a relação construída social e historicamente pelos aprendizes em relação à língua-alvo. Para a autora, a concepção de investimento pode ser mais bem compreendida pela metáfora de capital cultural utilizada por Pierre Bourdieu (1992). O sociólogo francês faz uso da expressão capital cultural com o intento de se referir a conhecimento e modos de pensar que caracterizam diferentes classes e grupos em relação a conjuntos específicos de formas sociais. Para Bourdieu (1992), determinadas formas de capital cultural possuem valor de troca mais elevado dentro de um dado contexto social.

Inspirada pelo sociólogo, Norton Peirce (1995) afirma que ao investir numa segunda língua o aprendiz está ciente de que por meio dela poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural.

---

<sup>3</sup> Os textos a que me refiro neste estudo como de autoria de Norton Peirce ou de Norton são publicações da pesquisadora Bonny Norton, da Universidade de British Columbia, Canadá.

Para Norton (2000), recursos simbólicos constituem meios tais como língua, educação e amizade; os recursos materiais, no entanto, incluem bens de capital, bens imóveis e dinheiro. Segundo a autora, o investimento cria a expectativa de retorno por parte do aprendiz. Um retorno capaz de facilitar o acesso deste a recursos anteriormente indisponíveis.

A noção de investimento consiste numa tentativa de capturar a relação entre o aprendiz de língua e o mundo social mutável. Para Norton Peirce (1995), ao falar, o aprendiz está constantemente organizando e reorganizando a consciência de quem ele é e de como ele se relaciona com o mundo social. Assim, o investimento na língua-alvo consiste, também, num investimento na própria identidade social do aprendiz. Para Norton (2000), a noção de investimento tenta apreender a relação existente entre identidade e aprendizado de línguas e concebe o aprendiz enquanto detentor de uma identidade complexa e de múltiplos desejos que são constantemente alterados por meio do tempo e do espaço.

Norton (1997) usa o termo identidade para fazer referência ao modo pelo qual as pessoas compreendem sua relação com o mundo, como tal relação é construída por meio do tempo e do espaço e como essas pessoas entendem suas possibilidades para o futuro. A noção de identidade está intimamente ligada aos desejos de reconhecimento, afiliação e segurança.

Para Bonny Norton e Kelleen Toohey (2002), as pesquisas contemporâneas na área da linguística aplicada têm se voltado para a literatura que concebe as identidades dos aprendizes não mais como estáticas e unidimensionais, mas como múltiplas e mutáveis – um espaço para a luta. Conforme Nicole Marx (2002), até bem pouco tempo, a identidade dos aprendizes era concebida como uma entidade fixa e estável, capaz de permanecer inalterada pelas mudanças advindas do contexto externo (pelo menos na fase adulta). Para Marx (2002), no entanto, atualmente a noção de identidade aparece associada a um processo de variação contínua constituído de identidade cultural, papel social e voz discursiva.

Quanto à relação existente entre identidade e aprendizado de línguas, Norton e Toohey (2002) admitem que o aprendizado de uma segunda língua envolve as identidades dos aprendizes em virtude da natureza intrincada da própria língua que, mais do que apenas um sistema de signos e símbolos, consiste numa prática social complexa, na qual o valor e o sentido atribuídos ao enunciado são determinados, em parte, pelo valor e pelo sentido atribuídos ao falante.

A língua, para Norton Peirce (1995), constitui e é constituída pela identidade do aprendiz, que, por intermédio dela, negocia a noção do “eu” em meio a ambientes diferentes, em pontos distintos no tempo. É também pela língua que os aprendizes obtêm acesso – ou esse lhes é negado – às redes sociais de concessão de direito à fala. Assim, para Norton (1995), a língua não é concebida como um meio neutro de comunicação, mas é, antes, compreendida como referência ao seu significado social. Dessa forma, ao falar, os aprendizes não estão apenas trocando informações com o interlocutor: eles estão constantemente organizando e reorganizando um senso de quem são e de como se relacionam com o mundo. Durante esse processo, eles estão envolvidos na construção e na negociação de suas identidades.



Na intenção de apreender a relação existente entre identidade e aprendizado de línguas, Norton (2000) questiona o investimento do aprendiz na língua-alvo e a relação construída social e historicamente por ele no que se refere a essa língua. Desse modo, a autora ignora questões que destacam o tipo de personalidade ou a motivação apresentada por ele.

Num estudo longitudinal realizado junto a imigrantes recém-chegadas a Newtown, no Canadá, Norton (2001) discute uma prática que, segundo ela, tem chamado a atenção de um bom número de pesquisadores interessados em educação e linguagem: a prática de resistência à aquisição de uma segunda língua em sala de aula. O conceito de não participação utilizado por Norton (2001) tem origem nos estudos realizados por Etienne Wenger junto a comunidades de prática, tais como comunidades de parteiras, alfaiates e agentes de seguro. Segundo Wenger (1998), a identidade de um indivíduo é definida mediante o envolvimento desse indivíduo em certas práticas e pela rejeição de outras. Para o autor, identidades são constituídas por tudo que somos e por tudo aquilo que não somos. Wenger (1998) afirma que a relação dos indivíduos com as comunidades de prática às quais pertencem envolve participação e não participação e que as identidades dos membros de tais comunidades são, frequentemente, determinadas pela combinação de ambas.

Para Norton (2001), a não participação dos aprendizes na sala de aula de segunda língua pode ser resultado da disjunção entre a comunidade imaginada do aprendiz e as metas curriculares estipuladas pelo professor. Segundo a pesquisadora, os métodos utilizados pelo professor em sala de aula podem envolver as identidades dos aprendizes de maneiras diversas e imprevisíveis. A autora afirma, ainda, que o não-reconhecimento das comunidades imaginadas dos aprendizes, por parte do professor, pode exacerbar a não participação.

Resistência, oposição e não participação são também discutidas no estudo etnográfico realizado por Canagarajah (1993) junto a 22 alunos de artes e humanidades da Universidade de Jafna, no Sri Lanka. Conduzida por meio de questionários, entrevistas e observações, a pesquisa revela resultados contraditórios. Apesar da forte tendência dos participantes em afirmar uma grande motivação em relação ao aprendizado da língua inglesa tanto nas entrevistas quanto na resposta aos questionários, as demonstrações de oposição ao discurso alienante incutido no livro-texto utilizado em sala de aula refletem, segundo o autor, o conflito vivenciado pelos aprendizes. De um lado, a integridade cultural e, de outro, a mobilidade socioeconômica. Segundo A. Suresh Canagarajah (1993, p. 601), o estudo explica como o desejo dos estudantes de aprender apenas a gramática da língua inglesa permite que eles se acautelem da alienação cultural "enquanto são suficientemente orientados para passar no exame final do curso e para satisfazer uma necessidade socioeconômica".

Para grande parte dos participantes do estudo de Canagarajah (1993), a língua inglesa aparece associada ao desenvolvimento e ao progresso. No entanto, comentários e desenhos impressos pelos alunos nos livros-texto evidenciam o progressivo desinteresse que toma conta da turma já a partir do segundo mês de aulas, quando a frequência cai pela metade. Para o autor, o fato de que os comentários e desenhos encontrados nos livros recolhidos ao final de cada aula tivessem sido produzidos

durante a própria aula sugere que outros tópicos, que não a gramática do inglês, preocupavam os alunos no transcorrer daquele período. Para Canagarajah (1993, p. 613), a despeito das aparências – os alunos aparentavam observar e ouvir tudo o que o professor dizia – os desenhos deixados nos livros sugeriam a existência de uma “sobrevida muito ativa”.

## **2 Identidade e aprendizagem de inglês em escola pública no sul do Brasil**

Também os dados gerados por Longaray (2005) ratificam a existência de uma atitude social positiva em relação ao aprendizado de inglês como LE. Para grande parte dos aprendizes envolvidos nesta pesquisa, o conhecimento da língua inglesa aparece atrelado a melhores condições de vida. No entanto, apesar de professada de forma quase unânime pelos participantes, a importância do aprendizado do inglês parece desvanecer no confronto entre o discurso sustentado por eles e o desdobramento das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Dois grupos de 1º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul participam, de forma voluntária, da pesquisa que se estende ao longo dos primeiros seis meses do ano de 2004, subdividida em cinco etapas: 1) observação e registro das aulas em diário de campo; 2) registro das aulas em áudio e vídeo; 3) entrevistas; 4) questionário; e 5) sessões de visionamento nas quais os alunos assistiam às gravações realizadas durante o estudo.

A ambivalência do investimento dos participantes do estudo no que diz respeito à aprendizagem do inglês como língua estrangeira em sala de aula chama atenção nos dados gerados por Longaray (2005). Durante situação de entrevista, a maioria dos voluntários demonstra atitude extremamente positiva em relação ao aprendizado de inglês. Com quase nenhuma exceção, grande parte dos entrevistados ratifica a importância das aulas de língua na escola. O ensino de inglês é, frequentemente, ilustrado pelo vislumbre de um futuro melhor e mais decente. Quando inquiridos a respeito da língua inglesa, os voluntários insistem nas ideias defendidas por noções contemporâneas de aprendizagem de inglês e de língua global de acordo com as quais aprender inglês tornou-se obrigatório. Realizadas em período anterior às entrevistas, porém, as gravações em áudio e vídeo das atividades realizadas em sala de aula dão mostras do baixo investimento dos participantes no processo de aprendizagem da língua. Evasão e movimentos de resistência traduzidos tanto pela ausência como pela não participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula servem de indício desse baixo investimento.

### **Considerações finais**

Parece não haver dúvidas de que o ensino da língua inglesa nas escolas públicas no Brasil tem chamado a atenção não apenas dos professores da disciplina, mas também da sociedade como um todo nos últimos anos. Uma das razões para tamanha

ênfase na importância do ensino e da aprendizagem do inglês nas escolas deriva do senso comum de acordo com o qual as línguas estrangeiras, em especial o inglês, desempenham papel fundamental na obtenção de sucesso econômico dos aprendizes. Para a grande maioria dos pais, alunos e professores aprender inglês pode auxiliar na busca por um futuro decente, e o conhecimento de uma língua estrangeira quase sempre surge atrelado ao bem estar material dos indivíduos. No entanto, antes de lançar-nos às aulas de gramática e tradução é preciso que nos perguntemos: *Qual é o verdadeiro papel desempenhado pela língua inglesa na sociedade brasileira nos dias de hoje? Como os aprendizes encaram a aprendizagem de inglês como língua estrangeira nas escolas públicas ao redor de todo o País? Como esses aprendizes aceitam ou rejeitam aspectos culturais e ideológicos relacionados às aulas de inglês? A adaptação a esses aspectos culturais e ideológicos exige algum tipo de reformulação das identidades desses aprendizes?* Procurar por estas respostas tem sido minha maior preocupação nos últimos anos para que possamos encontrar o nosso lugarzinho ao sol como professores e aprendizes de uma língua estrangeira tão cara ao mundo cada vez mais global e interconectado.

### Referências bibliográficas

---

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, v. 27, 4, p. 601-625, 1993.

DUFF, Patricia. A.; UCHIDA, Yuko. The negotiation of teacher's sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 31, 3, p. 451-486, 1997.

LAVE, Jane; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.

LONGARAY, Elisabete Andrade. *A construção de identidades em sala de aula de língua estrangeira*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

MARTIN-JONES, Marilyn; HELLER, Monica. Introduction to the special issues on education. In multilingual settings: discourse, identities, and power. *Linguistics and Education*, v. 8, p. 127-137, 1996.

MARX, Nicole. Never quite a 'native speaker': accent and identity in the L2. *The Canadian modern language review/La revue canadienne des langues vivantes*, v. 59, n. 2, 2002.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. B. (Org.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

NORTON, Bonny; KAMAL, Farah. The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 2, n. 4, p. 301-317, 2003.

NORTON, Bonny. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

\_\_\_\_\_. Investment, acculturation, and language loss. In: McKAY, S.; WONG, S. L. (Org.). *English language learners in the United States: a resource for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 443-461.

\_\_\_\_\_. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

NORTON PEIRCE, Bonny. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, 1995, p. 9-31.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998.

---

Elisabete Andrade Longaray é doutoranda do PPG Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e participou recentemente do programa PDEE (bolsa sanduíche) oferecido pela Capes na University of British Columbia (Canadá). A autora integra o grupo de pesquisa "Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira", cadastrado no CNPq e coordenado por Marília dos Santos Lima.

elongaray@gmail.com



# Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil

Karen Pupp Spinassé

61

---

## Resumo

Há no Brasil inúmeras regiões onde a prática diária de uma variante da língua alemã (*Hunsrückisch*) é mantida devido ao grande número de imigrantes alemães que chegaram a esses locais ao longo dos séculos 19 e 20. Nesse artigo, resumidamente, são descritos aspectos relacionados à motivação dos alunos e à sua produção na língua estrangeira, a partir de dados levantados em pesquisas e entrevistas desenvolvidas com alunos de duas escolas em contexto bilíngue português-alemão, no qual a variante do alemão é uma língua minoritária. Este estudo tem por objetivo avaliar em que medida estão sendo respeitados e promovidos os direitos linguísticos dessa comunidade.

Palavras-chave: imigração alemã; língua alemã; direitos linguísticos; variação linguística.

---

## Abstract

*The double face of teaching German as a foreign language in Brazil*

*In several regions of Brazil, we find the daily practice of a linguistic variation of the German language. This is the result of the large number of German-speaking*

*immigrants coming to Brazil in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries. In this article, we briefly describe issues related to the motivation and linguistic production of learners of German, taking into account research and interviews with students from two bilingual Portuguese-German schools in which the German variant is a minority language. The study evaluates the extent to which the linguistic rights of this community are being respected and promoted.*

*Keywords: German immigration; German language; linguistic rights; linguistic variation.*

---

A língua alemã é uma das línguas estrangeiras mais aprendidas no Brasil, ao lado do inglês, do espanhol, do francês e do italiano. Isso se dá não só devido ao fato de a Alemanha ser um grande parceiro comercial do Brasil e uma grande potência mundial, mas também à extensa história de imigração de falantes de língua alemã para o Brasil ao longo dos últimos séculos, o que fez com que o idioma e as manifestações culturais se mantivessem presentes em solo brasileiro.

O alemão é ensinado em escolas, cursos-livres e universidades em diferentes localidades do Brasil, havendo uma maior concentração de instituições de ensino na Região Sul – justamente, talvez, pelo fato de que esta tenha sido o berço da colonização de imigrantes de língua alemã no País.<sup>1</sup>

62 Por esse motivo, o perfil de ensino de alemão como língua estrangeira (LE) no Brasil não pode ser visto como algo homogêneo e uniforme em todas as localidades. Enquanto no nordeste e no sudeste, por exemplo, grande parte dos aprendizes ingressa nos cursos sem ter uma ligação direta com a língua alemã, vendo-a mais como um diferencial para o mercado de trabalho, uma alternativa para ir além do inglês e do espanhol, vários alunos da região sul reconhecem no idioma alemão uma identidade familiar e até mesmo linguística.

Apesar de não podermos generalizar esses aspectos para cada região (existem, também no sul, por exemplo, alunos que não possuem essa ligação afetiva com a língua alemã), podemos caracterizar, de forma bem distinta, dois diferentes contextos de ensino de alemão como LE em território nacional: um monolíngue e um bilíngue.

Em inúmeras localidades do País se falam, ainda hoje, variedades linguísticas derivadas dos dialetos alemães trazidos na época da imigração. Essas variedades, apesar de constituírem um *corpus* um pouco diferenciado e terem um *status* que as distancia da sua base germânica de origem, representam uma espécie de “pré-conhecimento” quando os estudantes começam a aprender alemão-padrão nas escolas de línguas.

Enquanto isso, os alunos de outras localidades iniciam o estudo de alemão-padrão, de forma geral, com uma outra postura, reconhecendo-o como LE. Isso diferencia suas atitudes em relação a esse processo de aprendizado.

---

<sup>1</sup> Para informações a respeito da história da imigração de falantes da língua alemã para o Brasil, indicamos Roche (1969), Verband Deutscher Vereine ([1924] 1999) e Neumann (2000).

Tendo em vista as especificidades de cada contexto (monolíngue e bilíngue), a intenção deste artigo é descrever, de forma resumida, o perfil do ensino do alemão como LE no Brasil e traçar considerações sobre o processo de aprendizado nos diferentes contextos, observando aspectos relacionados à motivação dos alunos e à sua produção na LE.

Para tanto, valer-nos-emos dos resultados obtidos nas pesquisas de campo realizadas pela autora durante seu doutorado, que investigou a influência da(s) língua(s) materna(s) no aprendizado do alemão como LE no Brasil. Por meio de testes, observações de aulas e entrevistas com alunos e professores de três escolas de alemão (duas em contextos bilíngues e uma em contexto monolíngue), pudemos levantar dados e observar peculiaridades interessantes de cada contexto.

Já é conhecido que a língua materna pode influenciar consideravelmente o aprendizado de uma segunda língua (L2) ou uma LE (cf. estudos como: Schloter, 1992; O'Malley, Chamot, 1990; Hufeisen, 1991). Ao mesmo passo, porém, várias pesquisas apontam para o fato de que a primeira língua (L1) não é o único fator de influência nesse processo (cf. Helbig, 2000; Ellis, 1994; Vogel, 1990). As interferências e transferências da língua materna são importantes estratégias de aprendizado e desempenham um papel fundamental. Entretanto, o ambiente de aquisição e as atitudes linguísticas também são fatores importantes, especialmente em contextos bilíngues. Esses fatores serão abordados na presente contribuição.

Existem, no Brasil, importantes contextos bilíngues que servem como campo de pesquisa para averiguar esses aspectos. O fato ainda é negligenciado por grande parte da população, mas, ao lado do português, muitos brasileiros falam outra língua materna desde crianças, sejam elas variedades autóctones – as línguas indígenas – ou variedades alóctones – as línguas de imigração (cf. Morello, Oliveira, 2006). Como neste artigo trataremos do aprendizado do alemão-padrão, abordaremos como contexto bilíngue localidades onde o *Hunsrückisch*, uma língua de imigração de origem alemã, é falado como língua materna. Trata-se de uma variedade dialetal que, entre outros fatores, se originou, principalmente, do contato linguístico entre o português e os dialetos alemães no Brasil, como veremos mais pormenorizado no próximo item.

Já no início das atividades como professora de alemão no Brasil, ficou claro que as dificuldades no aprendizado do alemão por alunos do Rio de Janeiro, por exemplo, eram diferentes das de determinados alunos do sul do Brasil. Como diferença básica entre as duas realidades estava, entre outras, as diferentes línguas maternas, ou melhor, o fato de que os alunos pesquisados do sul possuíam, em sua maioria, ao lado do português, mais uma outra L1. Seria o bilinguismo o responsável pela diferença averiguada? Essa foi a pergunta que quisemos responder empiricamente.

Aliado aos questionamentos sobre se e em que medida a(s) língua(s) materna(s) realmente influencia(m) o processo de aprendizado do alemão-padrão na escola, procuramos avaliar o papel das atitudes linguísticas nesse processo, para que se pudesse analisar como a postura de alunos e professores em relação ao bilinguismo é determinante.

Durante o doutorado na Universidade Técnica de Berlim, a autora dedicou-se a esse tema. Os pressupostos teóricos relacionados, as pesquisas de campo, bem como



os aspectos históricos e linguísticos do *Hunsrückisch* constituíram a tese, que foi publicada em forma de livro, em 2005, sob o título *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen* (Alemão como Língua Estrangeira no Brasil: um estudo sobre interlínguas contextualizadas e interferências da língua materna). De modo geral, o tema era o ensino do alemão como LE no Brasil em sala de aula. Especificamente, porém, foram investigadas as interferências da língua materna nesse aprendizado, o que leva a um processo diferenciado nas variadas regiões/nos variados contextos brasileiros (*vide* Pupp Spinassé, 2005).

Para aquele trabalho havia três objetivos maiores: primeiro, dar um esboço do que seria a aula de alemão como LE no Brasil, descrevendo e discutindo seus aspectos mais relevantes; segundo, levantar dados para a identificação da interlíngua dos alunos, assim como para a comprovação de que as interlínguas nos dois contextos citados seriam diferentes; e, por último, analisar esses dados sob os pressupostos da teoria de aquisição de língua, levando em consideração as diferenças de cada contexto, para poder avaliar a influência da língua materna.

Inicialmente foram escolhidas três escolas (uma na cidade do Rio de Janeiro e duas em regiões bilíngues de contato linguístico português-*Hunsrückisch* no Estado do Rio Grande do Sul) com características semelhantes: as três são escolas de alemão como LE (ou seja, oferecem o alemão como primeira LE no currículo obrigatório, muitas vezes já a partir do jardim de infância), possuem elevado número de alunos e têm grande reconhecimento em seus contextos. Trata-se de escolas particulares que adotam o mesmo material didático e cujos professores possuem formação semelhante, entre outros aspectos.

O único fator que, à primeira vista, poderia ser caracterizado como diferença entre as três escolas é o fato de que os alunos do colégio pesquisado do Rio de Janeiro têm somente o português como língua materna, ao contrário dos alunos dos contextos bilíngues estudados que, em sua maioria, ao lado do português, possuem outra língua materna – o *Hunsrückisch*.<sup>2</sup>

## 1 Breves considerações sobre o *Hunsrückisch*

Com a imigração em massa de falantes de alemão para o Brasil no século 19, a língua alemã também entrou no País. Os vários dialetos germânicos foram trazidos para o Brasil, onde entraram em contato uns com os outros e, em colônias heterogêneas, misturaram-se ao longo do tempo. Além disso, objetos novos ou até então desconhecidos, como os quais os imigrantes e seus descendentes eram confrontados na nova pátria, tinham que ser nomeados. A isso se somou, ainda, o contato com outras línguas de imigração, sobretudo com o português, o que ocasionou

<sup>2</sup> Baseamo-nos em Pupp Spinassé (2006a, no prelo) e Altenhofen (2002) para definir tanto o *Hunsrückisch* quanto o português como línguas maternas dessas crianças simultaneamente. Atentamos também para o termo "bilinguismo consecutivo" ou "bilinguismo sequencial", o qual prevê que um indivíduo pode ser considerado bilíngue (com duas línguas maternas), mesmo tendo sido as línguas adquiridas em momentos diferentes, uma após a outra (cf. Butler, Hakuta, 2006).

empréstimos e mistura (cf. Pupp Spinassé, 2005, p. 77). Esses três aspectos contribuíram diretamente para uma mudança da língua alemã introduzida no Brasil. Do contato linguístico de uma espécie de *coine*<sup>3</sup> dos antigos dialetos alemães com o português, nasceu uma nova variedade, que vem sendo denominada pelos teóricos como *Hunsrückisch* (para maiores informações a respeito do *Hunsrückisch*, cf. Altenhofen, 1996; Ziegler, 1996; Tornquist, 1997).

Num primeiro momento, essa denominação pode parecer específica para a variedade dialetal falada na região alemã do Hunsrück. Como a maior parte dos imigrantes veio dessa região, o dialeto lá falado foi realmente o que mais contribuiu com elementos linguísticos para a variedade que se tem hoje no Brasil. A denominação, então, remeteria a isso. Entretanto, o termo *Hunsrückisch* não diz respeito à variedade alemã, pois o dialeto alemão falado nessa região é o francoso-renano. A nomenclatura *Hunsrückisch* é usada apenas para denominar a variedade falada no sul do Brasil, que se originou de uma forte mistura, tendo como base de influência maior, a princípio, o dialeto francoso-renano (cf. Altenhofen, 1996, p. 139). O termo *Hunsrückisch*, portanto, não é utilizado na Alemanha, sendo essa construção lexical um produto dos imigrantes no Brasil, adotada pelos pesquisadores brasileiros para tratar dessa variedade.

As variedades de base germânica no sul do Brasil não são todas iguais: existem o vestfaliano, o pomerano, o saxão, entre outras. Especificamente no *Hunsrückisch*, já foram apontadas diferenças claras, em estudos distintos. Contudo, uma estrutura padrão pode ser encontrada, e, por isso, todas essas variantes são entendidas dentro do termo *Hunsrückisch* – a diferenciação é diatópica (cf. Altenhofen, 2004).

A maioria dos alunos pesquisados no Rio Grande do Sul tem como língua materna, além do português, o *Hunsrückisch*, a princípio uma língua de base germânica que deve ser vista como um idioleto, famíloleto ou socioleto, originária do contato linguístico principalmente com o português.

Durante as pesquisas, interessa conhecer essa variedade oral para averiguar suas influências no aprendizado do alemão-padrão. Para tanto, vários estudos sobre o *Hunsrückisch* foram analisados e pesquisas *in loco* foram desenvolvidas.

## 2 A pesquisa

O objetivo do estudo foi abordar o ensino de alemão como LE no Brasil de forma empírica. Para tanto, questionários e testes foram elaborados e aplicados nas três escolas selecionadas. No total, 382 alunos participaram dos testes, dos quais, por diversos critérios, 222 foram analisados. O principal motivo para excluir um teste era que este estivesse incompleto ou que o aluno tivesse respondido na entrevista que não gosta de estudar alemão. Também o domínio do alemão como língua materna e o ingresso muito recente do entrevistado na escola eram fatores que deixavam os testes fora da análise.

---

<sup>3</sup> Utilizamos aqui o termo técnico usado para definir uma variedade que, por meio do contato linguístico com outras variedades regionais de mesmo valor, acaba por se desenvolver para uma variedade *standard* suprarregional, que carrega em si características dos outros dialetos a ela subjugados (cf. Bußmann, 2002, p. 352-353).

Em dois momentos diferentes, pesquisamos alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental, de 10 a 15 anos de idade. A proposta de fazer um estudo longitudinal visava a averiguar uma evolução na produção de cada aluno na LE após um ano.

Nos testes, habilidades linguísticas (orais e escritas) deveriam ser comprovadas e dados linguísticos (elementos da produção do aluno em LE) deveriam ser coletados. Essa produção do aluno é o verdadeiro *corpus* do trabalho.

Por não ser tão grande como o colégio escolhido no Rio de Janeiro, a escola selecionada no Rio Grande do Sul não poderia nos oferecer o mesmo número de alunos que nos foi disponibilizado naquela. Por isso, a decisão de pesquisar uma segunda escola de contexto bilíngue, que tivesse as mesmas características e complementasse os dados. A ideia de acrescentar o segundo colégio à análise era possibilitar o desenvolvimento de mais testes e entrevistas no sul, para que obtivéssemos mais dados tanto para a análise quantitativa quanto para a qualitativa.

Vale ressaltar que no sul do Brasil existem mais escolas que oferecem língua alemã como LE, inclusive muitas da rede pública (Volkman, 1999, p. 37). Entretanto, elas não são conhecidas como escolas de alemão como LE, pois não possuem a ênfase nessa língua, como fazem as escolas selecionadas para esta pesquisa. Além disso, para que os perfis das escolas se assemelhassem ao máximo, procuramos fazer com que alguns critérios determinassem a escolha. Como não havia escolas públicas que oferecessem alemão no currículo regular em contexto monolíngue em outra região brasileira e o colégio selecionado no Rio se mostrava a melhor opção, procuramos nas regiões bilíngues instituições que se aproximassem das características básicas desse colégio.

É importante justificar que escolas de ensino de alemão como LE de Porto Alegre, por exemplo, não foram selecionadas no Rio Grande do Sul, apesar de serem instituições com o perfil mais próximo do colégio do Rio, por não considerarmos o contexto onde estão inseridas como contexto bilíngue. Suas características se assemelhariam demais e não seria possível uma comparação contextual. As outras duas escolas selecionadas para a pesquisa foram consideradas mais adequadas.

Para que um perfil dos alunos pudesse ser traçado, os questionários deveriam coletar dados pessoais desses estudantes, bem como sua empatia e sua postura em relação ao aprendizado do alemão-padrão e à língua alemã em si.

### 3 Os alunos pesquisados

Dentre os 242 alunos entrevistados do contexto monolíngue, nenhum nasceu em um país de língua alemã. Entretanto, 4,1% possuem um passaporte alemão, já que têm pais, avós ou bisavós alemães. Outros alunos também são descendentes de alemães, mas não possuem passaporte. Ao todo, 17,8% são descendentes de alemães, sendo que 7 têm a mãe ou o pai vindo da Alemanha e apenas um possui grau de parentesco acima da 3<sup>a</sup> geração.

Embora 7 alunos tenham um dos pais alemão, apenas 3 (algo como 1,2% do total de entrevistados) aprenderam a língua alemã precocemente em casa. Os outros

239 (98,8%) começaram a aprender o alemão na escola – a maioria no próprio colégio pesquisado. 121 alunos (50%) estudam na escola desde o jardim da infância e apenas 4 eram novos na escola.

Para investigar sobre a motivação dos alunos em relação à aula de alemão como LE, perguntamos se eles gostam de aprender alemão. Mais de 89% responderam de forma positiva, ou seja, 216 alunos. Como justificativa, apareciam, frequentemente, as seguintes afirmativas (nesta ordem):

- alemão é importante para o futuro profissional, é um diferencial (41,3%);
- é importante aprender línguas estrangeiras (27,4%);
- aprender alemão é divertido (20,6%).

Outras respostas também foram dadas, entretanto, com menos frequência; entre elas, “porque quero ir para a Alemanha”. Alguns alunos, porém, declararam que não gostam de aprender alemão. Na opinião deles, a língua alemã é, sobretudo, difícil, e é monótono aprendê-la.

Os alunos foram questionados sobre o porquê de terem escolhido justamente aquela instituição para a sua formação escolar. As respostas mais frequentes foram: porque é uma escola muito boa/uma das melhores/a melhor (56,2%) e porque o colégio oferece alemão (26,4%). Dos alunos entrevistados, 22 (cerca de 9%) já estiveram em algum país de língua alemã. Além disso, quase 10% do total (24 entrevistados) declararam que seus pais sabem falar alemão (em 12 casos, só o pai sabe alemão – desses, 6 como L1; em 7 casos, apenas a mãe – uma dessas, falante de alemão como L1; mas em 5 casos, tanto o pai quanto a mãe dominam, de alguma forma, o idioma alemão – todos falantes de alemão como LE).

Em comparação com o colégio investigado no Rio de Janeiro, a primeira escola pesquisada no contexto bilíngue possui um número bem menor de alunos. Todos os alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série participaram dos testes, o que corresponde a 88 crianças. Como essa também é uma escola privada, os alunos pertencem a uma certa “elite” da cidade, o que não significa que se trata de crianças de famílias ricas. Os alunos também têm entre 10 e 15 anos de idade e nasceram no Brasil. Com exceção de um aluno, que possui passaporte alemão, nenhum tem dupla cidadania de algum país de língua alemã.

Dentre os entrevistados desse colégio, 90,9% têm ascendência alemã:

- um tem pai alemão;
- 8 têm avós alemães;
- 18 têm bisavós alemães;
- 53 possuem uma ascendência mais distante.

À pergunta sobre um conhecimento prévio da língua alemã, 61,4% responderam que já falavam alemão em casa desde pequenos.<sup>4</sup> Os outros 38,6% começaram a

<sup>4</sup> Trata-se, aqui, naturalmente, da já mencionada variedade. Para muitos moradores dessas antigas colônias, ou seja, para muitos falantes do *Hunsrückisch*, principalmente as crianças em fase escolar, o que eles falam é alemão – porém, um alemão errado.

aprender o idioma somente na escola. A grande maioria frequenta o colégio desde o jardim da infância (62,5%) e apenas 13,6% são relativamente novos na escola.

O alemão no colégio faz parte do currículo obrigatório a partir da 4ª série e 94,3% dos alunos disseram gostar de aprender o alemão porque:

- o alemão é importante para a comunicação (26%);
- língua pode ser importante para o futuro profissional (26%);
- aprender línguas estrangeiras é importante (10%);
- alemão é fácil (9%).

Os outros 5 entrevistados, que declararam não gostar de aprender alemão, argumentam que não entendem a língua ou se envergonham de falar alemão na escola, pois o desaprenderam lá.

Perguntou-se por que eles escolheram aquela escola:

- porque é uma escola muito boa, “a melhor da região” (52,7%);
- porque a escola oferece o curso profissionalizante de técnico agrícola (5,4%);
- porque oferece inúmeras atividades extras (4,7%).

Apenas dois entrevistados já estiveram na Alemanha.

Em seguida, perguntamos se os pais falavam alguma variedade de alemão. Averiguou-se que 83% dos pais sabem falar “alemão”: em 9 casos apenas o pai, em 7 casos apenas a mãe, mas em 57 casos tanto o pai quanto a mãe têm conhecimentos na língua alemã.

Diferentemente da escola pesquisada no Rio de Janeiro e da primeira escola pesquisada no Rio Grande do Sul, em que todos os alunos de 5ª a 8ª série participaram dos testes e dos questionários, na segunda escola do sul estudantes dessas séries foram convidados a participar, mas somente aqueles que quiseram se dirigiram ao auditório onde desenvolvíamos as tarefas.

No total, 58 alunos participaram de forma voluntária. Todos eles são brasileiros e apenas uma aluna declarou possuir passaporte alemão. Entretanto, todos têm ascendência alemã. Muitas crianças são da terceira geração de descendentes no Brasil, mas a grande maioria possui um grau de parentesco ainda mais distante com o imigrante:

- nenhum aluno tem pai alemão;
- 4 têm avós alemães;
- 18 têm bisavós alemães;
- 36 crianças têm ascendência mais distante.

Dos 58 entrevistados, 56 afirmaram que aprenderam o alemão como língua materna em casa, com a família; 2 disseram que começaram a aprender na escola, e um deles disse ter passado a usar o idioma para se comunicar com os parentes depois disso. Todos afirmaram que os pais possuem conhecimentos na língua alemã: em 2

casos apenas a mãe se comunica em alemão, em 2 casos apenas o pai, mas em 54 casos tanto o pai quanto a mãe dominam a “língua alemã” (em todos os casos trata-se, também aqui, do *Hunsrückisch*).

O colégio também oferece aulas obrigatórias de alemão em seu currículo. Perguntamos se eles gostam de aprender a língua, e todos afirmaram que sim. As respostas mais frequentes foram:

- ela é importante para a comunicação (30,8%);
- pode-se ir para a Alemanha no futuro (25,6%);
- aprender alemão é divertido (20%).

Entre as demais respostas, houve também “porque é fácil” (7,7%).

A escola também parece agradar-lhes: 66,7% dos entrevistados escolheram o colégio para a sua formação por ser uma boa escola (“a melhor da região”), que pode oferecer um bom futuro. As outras respostas foram casos isolados. 33 alunos frequentam esse colégio desde o jardim da infância e 9 haviam ingressado recentemente. Nenhum desses entrevistados já esteve na Alemanha.

É interessante observar, ao compararmos as respostas dos entrevistados dos três colégios, que para os estudantes do Rio de Janeiro, apesar de ascendência mais próxima, a língua alemã não está tão presente na realidade pré-escolar como para os alunos do Rio Grande do Sul, onde o grau de parentesco é, para grande parte, de 5ª geração. Além de vários desses alunos afirmarem que aprenderam o alemão em casa, também grande porcentagem declara que seus pais dominam a língua, diferentemente dos alunos do colégio do Rio, cujos pais dificilmente sabem alemão.

Outro fato interessante são os motivos pelos quais eles gostam de aprender alemão. Enquanto no Rio de Janeiro eles basicamente apontam as vantagens que a língua pode oferecer em suas vidas, alguns alunos dos contextos bilíngues chegam a apontar que a língua “é fácil”, o que não se ouviu dos alunos do contexto monolíngue. Por outro lado, enquanto os alunos do Rio de Janeiro, que afirmaram não gostar de aprender o alemão, disseram que a língua é difícil, alguns alunos das escolas pesquisadas no Rio Grande do Sul declararam estar “desaprendendo” o alemão na escola. Outro motivo que só aparece na entrevistas dos contextos gaúchos é que o alemão seria necessário para a comunicação diária.

Também vale a pena ressaltar que, enquanto muitos alunos do contexto monolíngue afirmaram que os pais escolheram a escola por oferecer alemão no currículo, isso não foi mencionado pelos alunos dos contextos bilíngues.

Resumindo, os alunos do contexto monolíngue cujos testes foram analisados não aprenderam alemão com parentes alemães, ou seja, não possuíam pré-conhecimento da língua alemã, e tiveram todo o seu aprendizado monitorado em sala de aula, como LE. Em contrapartida, os alunos dos contextos bilíngues pesquisados falam o português e o *Hunsrückisch* como línguas maternas. Apesar de estarem aprendendo o alemão-padrão como LE, eles dominam uma variedade que muito se assemelha ao idioma alemão no que diz respeito ao seu *corpus*, às suas estruturas e ao seu sistema linguístico. Embora o histórico familiar alemão seja muito forte, em

raríssimas vezes eles têm contato com o alemão-padrão fora de sala de aula. Depois da proibição de qualquer outro idioma no Brasil que não o português, outorgada por Getúlio Vargas em 1937, o alemão-padrão, que era ensinado nas escolas e utilizado nas igrejas, perdeu o seu espaço, sendo substituído em situações formais pelo português e em situações informais, como na família, pelo dialeto.

#### 4 Os professores e a aula de alemão como LE

Apesar da unidocência nas séries iniciais, o ensino de alemão é ministrado, nas três escolas, por professores específicos de língua alemã.

Na escola pesquisada no Rio de Janeiro trabalhavam, na época das entrevistas, 23 professores de língua alemã. Eles têm em média 38 anos de idade, mais de 5 anos de docência e muitos têm o colégio como única fonte de renda. Os professores são quase todos brasileiros, com exceção de uma portuguesa, que imigrou para o Brasil ainda criança, e um alemão com dois anos de estada no Brasil (para que haja uma reciclagem e uma atualização de informações, o colégio sempre procurou manter pelo menos um professor alemão entre os outros, o qual costuma passar dois anos na escola, quando retorna para a Alemanha e outro professor é enviado). Excluindo esse último, todos se formaram em universidades brasileiras, sendo que 15 não tinham nenhum contato prévio com o alemão antes de iniciarem sua graduação.

Os que tinham contato prévio eram, em sua maioria, filhos de alemães e se tornaram professores do idioma pelo simples fato de o dominarem. Para praticamente todos os outros, a escolha foi tomada ao acaso – e acabou se revelando “uma boa escolha”.

Assim como o número de alunos, também o número de professores de alemão das escolas pesquisadas no Rio Grande do Sul é menor que o da escola do contexto monolíngue. Na primeira escola, o corpo docente é composto por dois professores – um homem e uma mulher – com média de 29 anos de idade, mais de 5 anos de experiência docente e de dedicação exclusiva ao colégio. Ambos são brasileiros e falam como L1, além do português, também o já citado *Hunsrückisch*. O domínio dessa variedade desempenhou um papel fundamental na decisão de se tornarem professores de alemão.

Os dois são descendentes de alemães, sendo, porém, 4ª geração de descendentes no Brasil. Um deles é formado por uma universidade da região, enquanto o outro obteve sua formação pedagógica em um Instituto Goethe, na Alemanha.

É importante ressaltar que vários professores de outras matérias também falam a variedade germânica local. É comum observarmos *code-switching* na sala dos professores. Uma professora comentou, por exemplo: “Eu gosto de sentar aqui nesse *ecke*” (canto). Uma outra disse para um colega: “*Kommo her* (venha aqui), que eu tenho que falar contigo!”.

Da mesma forma, também os professores de alemão da outra escola pesquisada no Rio Grande do Sul têm o *Hunsrückisch* como língua materna. Por isso, todos afirmaram ser nativos da língua alemã. A variedade familiar representou um contato

prévio com o alemão e foi também a principal motivação para se tornarem professores de alemão. São, no total, seis professores, com idade média de 36 anos e com dedicação exclusiva à escola. Todos são brasileiros; cinco se formaram em Letras e um obteve sua formação pedagógica em um curso de línguas.

De forma resumida, podemos concluir que as aulas na escola pesquisada no Rio de Janeiro são ministradas parcialmente por professores que falam alemão como língua materna – e por isso se tornaram professores da língua – ou que também aprenderam o idioma como LE. Nas escolas selecionadas do Rio Grande do Sul, os professores são falantes de *Hunsrückisch* e aprenderam o alemão-padrão na escola ou na universidade onde se formaram.

As aulas de alemão representam o monitoramento do *input*, já que, de forma geral, eles não possuem contato extra com a língua. A fala do professor serve tanto de *input* como de *feedback* comunicativo – conforme Edmondson e House (1993, p. 241), *feedback* é “toda ação do professor para uma manifestação do aluno na língua-alvo, que não desencadeie uma continuação do assunto”. O objetivo do aprendizado são as quatro habilidades – ler, escrever, ouvir e falar –, para que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa e estejam aptos a demonstrar uma “boa proficiência” nos certificados desenvolvidos pelo Ministério da Educação da Alemanha e oferecidos pelas escolas, aos quais costumam se submeter (essa “boa proficiência” significa, em linhas gerais, que os alunos obtenham uma boa nota nessas provas alemãs, que são extremamente voltadas para a correção gramatical e fonética). Nesse sentido, a gramática ganha um peso grande nas aulas, mesmo que o método declarado não seja o gramatical. As aulas são ministradas, basicamente, em português, com exceção dos diálogos direcionados, e as atividades seguem o modelo de respostas fechadas, propostas pelo professor.

As três escolas utilizam o livro didático *Wer? Wie? Was?* uma série produzida na Alemanha para aulas de alemão como LE para crianças e adolescentes no exterior. Como material extra, os professores costumam utilizar material próprio ou partes de outros livros, como o brasileiro *Wie geht's*. O *Wer? Wie? Was?* é um livro didático convencional, ou seja, não foi desenvolvido especialmente para um público-alvo específico, com interesses semelhantes. Já o *Wie geht's* é uma iniciativa de conceber um livro didático para o ensino do alemão direcionado ao contexto brasileiro – embora tenhamos que nos perguntar o que seria um “contexto brasileiro”.

Ao serem comparadas, as aulas de alemão das três escolas são muito parecidas (segundo os critérios de Timm, 1993, p. 162-163): elas oferecem em média cinco horas-aula de alemão por semana; planejam a disciplina tendo como objetivo uma sequência de aprendizado voltada ao conhecimento exigido nos certificados; têm como objetivo a competência comunicativa ao lado do bom conhecimento da gramática; utilizam o mesmo material didático (mesmos conteúdos e mesmo método de ensino) e *inputs* semelhantes. A diferença fundamental seria o contexto e a língua materna.

No primeiro segmento do ensino fundamental, a língua alemã é utilizada para formas básicas, como cumprimentos, números e expressões fixas isoladas. Explicações são dadas sempre em português e as crianças também o utilizam como língua de sala



de aula. As atividades, geralmente lúdicas, são feitas em língua alemã. As crianças trabalham bastante em grupo, mas entre si falam em português – apesar de em uma das escolas do contexto bilíngue termos escutado uma ou outra frase em *Hunsrückisch* entre os alunos. Os alunos das duas escolas de contexto bilíngue costumam entender tudo que lhes é dito em alemão-padrão, o que não necessariamente ocorre com os alunos do contexto monolíngue.

Nas séries do segundo segmento do ensino fundamental, muitas explicações já são dadas em alemão, mas com frequente repetição em português – e então mais uma vez em alemão. As atividades básicas da aula (como o controle de presença) são feitas em alemão. Na 5ª série, os alunos continuam falando português entre si e com o professor, mesmo quando este faz a pergunta na língua-alvo. Especialmente nos contextos bilíngues, os alunos ainda têm muita dificuldade com a leitura em língua alemã, até porque não é a habilidade mais treinada. A partir da 6ª série, nota-se que o alemão é mais utilizado pelos alunos e também pelos professores. De forma geral, os estudantes estão motivados em sala de aula e participam das atividades.

As observações de aula contribuíram para a análise do perfil dos alunos, dos professores e da própria aula de LE, pois só as afirmações das entrevistas não poderiam ser tomadas como absolutas. As observações, assim como conversas abertas, complementaram as informações obtidas.

## 5 Os testes

Os alunos fizeram, em diferentes momentos, cinco tarefas escritas e quatro orais. A criação de um diálogo a partir de uma dada figura, assim como a redação, deveria refletir a sua habilidade escrita; as respostas a perguntas sobre um dado texto escrito deveriam refletir a sua habilidade de leitura; as respostas a perguntas em relação a um texto oral demonstrariam o entendimento auditivo; uma tradução revelaria as estratégias de tradução; e as manifestações orais (descrição de uma figura, uma narração e uma conversação aberta) mostrariam a habilidade da fala. Os dados linguísticos foram assim recolhidos.

Cada expressão obtida nos testes deveria ser analisada: tanto estruturas consideradas certas quanto estruturas ditas “erradas” (tendo em vista o padrão ensinado e esperado pelos professores). Sempre nos perguntávamos por que a manifestação havia saído “certa” ou “errada”. Obviamente, erros e acertos não dão informação a respeito de suas causas. O objetivo era analisá-las sob o ponto de vista do professor, que leva esses parâmetros em consideração, devido ao objetivo da aula. Nesse sentido, a comparação dos contextos era, ao mesmo tempo, um método para a investigação da origem das manifestações linguísticas: se nos dois contextos uma mesma tarefa apresentasse resultados distintos, isso já poderia ser indício de que, neste caso, algo específico do contexto inserido (por exemplo, a língua materna) poderia estar influenciando. Analisávamos o exemplo relacionando-o com todo o contexto pesquisado e levando em consideração outros fatores de influência, para eliminar resultados não plausíveis. Por fim, restavam indícios e comprovações que nos levavam

a caracterizar a manifestação como influência (ou interferência) da língua materna. Em outros casos, a explicação vinha de fatores diferentes.

Essa classificação era apresentada com argumentos baseados em todas as observações realizadas. Casos mais frequentes eram menos problemáticos. Por outro lado, os casos isolados precisaram ser mais minuciosamente analisados.

As conclusões de uma análise da produção do aluno não podem, segundo a teoria, ser tomadas como absolutas. Como essa produção linguística é variável, estando em constante modificação, Kielhöfer (1975, p. 84) já indicava que sua análise deve ser feita a partir de graus de probabilidade. Para casos não claros, foi esse o parâmetro usado. Para casos mais claros, buscamos apresentar indícios com base no material pesquisado e no contexto observado e descrito, que nos levaram a analisá-los de tal forma.

## 6 Os resultados

Ao longo das pesquisas, analisamos quantitativamente uma vasta gama de produção linguística dos alunos, selecionando para uma análise qualitativa ocorrências mais distintas, ilustrativas e reveladoras. Muitas dessas ocorrências, que num primeiro momento poderiam parecer interferências da língua materna, foram classificadas de outra forma: ou eram apenas desvios na performance, ou seja, manifestações não sistemáticas e geralmente únicas, que, por isso, pouco informam sobre a sua origem, ou não eram, segundo a hipótese da interlíngua (Pupp Spinassé, 2006b), uma interferência da língua materna, mas sim uma interferência intralingual ou uma influência de outro idioma aprendido anteriormente.

Partiu-se do pressuposto de que a língua materna, embora não sozinha, desempenhasse um papel importante no processo de aprendizado. Os testes confirmaram isso, pois dos 78 fenômenos descritos, 47% se deixam analisar como interferência da língua materna, contudo, não sozinha. Em muitos casos, somente a combinação de mais fatores pode reconhecer a interferência. Os resultados apontam que deficiências na competência, falta de conhecimento e métodos/exercícios não adequados despertam interferências; porém, a motivação e as atitudes também.

Muitas estruturas (principalmente as ditas "erradas") são consideradas, à primeira vista, interferências, porque, geralmente, costuma-se deixar de lado, pelo menos num primeiro momento, outros fatores internos e externos do processo de aquisição de uma língua e, com isso, tende-se a fazer simples comparações. Entretanto, após uma intensiva análise com os fundamentos na hipótese da interlíngua como base e com todos os fatores que desempenham um papel ou mesmo exercem alguma influência sendo levados em consideração, essas estruturas acabam sendo analisadas de outra maneira.

Não foi nenhuma surpresa, o fato de que a vantagem prevista para os alunos da região bilíngue, devido ao "conhecimento prévio de alemão", se restringia a determinadas áreas, tais como a fonético-fonológica e a semântica. A habilidade da fala é mais bem desenvolvida que as outras. Com base nesses testes, haveria de se

avaliar como mais exercícios de leitura e de escrita poderiam contribuir para o maior desenvolvimento das outras habilidades. Entretanto, notou-se que, principalmente, seria necessário trabalhar a motivação e a postura em relação à LE.

Nesse grupo, pôde-se observar com clareza que não necessariamente os elementos da L1, mas, com maior frequência, a macroestrutura da língua materna exerce interferência, pois a ideia amplamente difundida de que o alemão-padrão e o *Hunsrückisch* seriam a mesma língua, possibilita essa estratégia. Como já mencionamos, para muitos falantes de *Hunsrückisch*, especialmente os de idade escolar, eles falam alemão – só que um alemão “errado”. Com isso, muitos vão para a escola com a impressão de que irão “melhorar” o seu alemão. Isso fica muito claro quando observamos a presença de elementos da macroestrutura do *Hunsrückisch* na produção desses falantes em LE e as áreas de maior desenvolvimento.

Ao contrário, os alunos do contexto monolíngue mostraram resultados mais equilibrados, embora no léxico e na morfologia não tenham aparecido tantas interferências como nas outras áreas. Esses alunos tiveram mais problemas com a fala: em comparação com os alunos pesquisados no Rio Grande do Sul, os alunos do contexto monolíngue precisaram de mais tempo para resolver as tarefas e, por fim, se comunicavam de forma não suficientemente satisfatória. Eles utilizavam, frequentemente, estratégias para evitar o uso de certas estruturas e esperavam que o interlocutor lhes fornecesse de forma pronta, como retorno, a solução para a sua necessidade linguística.

Os alunos das escolas pesquisadas nos contextos bilíngues conseguiam, devido ao domínio do *Hunsrückisch*, se desenvolver nas tarefas orais com mais facilidade, desenvoltura e criatividade. Isso se comprovou, por exemplo, pelo uso de vocabulário específico. Enquanto para a construção do diálogo os alunos do Rio de Janeiro empregaram naturalmente frases treinadas na última lição ou frases básicas, usando seis linhas do diálogo só com cumprimentos para conseguir chegar às dez linhas propostas, os alunos dos contextos bilíngues tiveram a capacidade de brincar com a língua, criando situações novas, até engraçadas, com diálogos e estruturas não vistas anteriormente em sala de aula (independentemente de estarem de acordo com as normas gramaticais ou não).

Para a tarefa oral de informar o que tinha acontecido em uma figura, os alunos do colégio do contexto monolíngue restringiram-se a descrevê-la – exatamente o que se poderia esperar de aprendizes com pouco vocabulário na língua-alvo. Os alunos dos contextos multilíngues, por sua vez, conseguiam driblar a falta de vocabulário, dando explicações que iam além de itens lexicais esperados para alunos, por exemplo, da 6ª série, utilizando, inclusive, estratégias linguísticas pertinentes ao *Hunsrückisch*, como a mistura de radical do português com flexão alemã – estratégia que esperávamos também dos alunos do contexto monolíngue e que não apareceu uma só vez.

Porém, a única ressalva a ser feita é que pouco se pôde observar um desenvolvimento significativo dos alunos da 6ª e da 8ª série das escolas do sul, por exemplo, se compararmos esses alunos aos do contexto monolíngue, que apontaram um crescimento visível. Enquanto os monolíngues, na 6ª série, pouco conseguem fazer uma produção oral espontânea, os bilíngues já o fazem de forma satisfatória. Analisando as 8ª séries, porém, os alunos do contexto monolíngue apresentam uma

evolução linguística muito maior, enquanto os alunos do sul pareceram manter sua qualidade de produção.

Pudemos averiguar, então, que enquanto os alunos do Rio de Janeiro encaram a língua alemã como LE, mantendo uma postura de distanciamento para com o novo, o desconhecido, o “estrangeiro”, as crianças que participaram dos testes no Rio Grande do Sul revelaram maior “intimidade” com a língua-padrão – intimidade esta emprestada do *Hunsrückisch*, devido à óbvia proximidade entre as duas línguas, mas sobretudo devido à crença de que a língua aprendida na escola é uma versão melhorada da língua que já se tem em casa.

Isso poderia ser um dado extremamente positivo, visto que essa postura em relação à LE poderia trazer muitos benefícios, muitas interferências e atitudes positivas, pois faz os alunos acreditarem que esta seja para eles uma língua fácil de aprender – uma vez que eles já a dominam. No entanto, uma conhecida tradição de preconceito e proibição do *Hunsrückisch* em escolas, por ser um alemão errado e cheio de vícios, faz com que os alunos evitem sua língua materna em sala de aula e não se utilizem dos benefícios que esse “pré-conhecimento” poderia trazer. Por mais que afirmem que aprender alemão seja “fácil” e que observemos que eles têm uma certa segurança no idioma, o processo de aprendizado tem percalços que, muitas vezes, os desmotivam. Ao longo dos anos de aprendizado, isso vai ficando cada vez mais claro.

## Conclusão

Percebemos, ao compararmos as duas realidades, que as aulas de língua alemã como LE são tratadas igualmente nos dois contextos pesquisados, não se levando em consideração as especificidades da realidade na qual estão inseridas. As aulas no contexto bilíngue não levam em conta essa peculiaridade tão importante, que o distingue tão claramente do monolíngue. O resultado é que se ensina alemão-padrão nas comunidades bilíngues de contato português-*hunsrückisch* da mesma forma como se ensina em contextos monolíngues.

Com base nos dados analisados, objetivamos dar uma contribuição para a reflexão didática sobre o ensino-aprendizagem da língua alemã como LE no Brasil. Para tanto, faz-se necessário, também, avaliar como a formação dos professores influencia diretamente os fatores averiguados nas pesquisas. Notamos, por exemplo, que os professores de alemão de norte a sul do Brasil recebem uma formação semelhante, não levando as especificidades locais em consideração, fazendo com que haja uma uniformização no ensino – algo que, no mínimo, não corresponde à realidade. Nos contextos bilíngues, a variedade das crianças (que, como vimos, muitas vezes também é a do professor) não é apreciada. Obviamente os professores não o fazem por querer, mas, como já foi dito, existe uma tradição de se tratar o dialeto materno dos alunos como tabu, como algo a ser evitado e proibido. Os professores desses alunos, quando alunos, passaram por isso da mesma forma. Agora eles só reproduzem naturalmente o que aprenderam: que o *Hunsrückisch* atrapalha o aprendizado do alemão correto.

A falta de reflexão a respeito e, principalmente, a falta de informação sobre a língua materna minoritária e seu *status* conduzem a essa postura de preconceito e ao objetivo de “corrigir” o *Hunsrückisch*.

Enquanto no contexto monolíngue os alunos passam por um processo natural e paulatino de aprendizado, com todos os seus aspectos, acertos, erros, elementos inevitavelmente transferidos, tempo de assimilação, dificuldade inicial na habilidade oral, estratégias de aprendizado e outros fatores que requerem tempo e dos quais poucas horas de aula de LE sozinhas não conseguem dar conta, percebemos outra perspectiva para os alunos dos contextos bilíngues. As interferências da L1 ocorreram mais num patamar extra e até metalinguístico, mais especificamente na motivação e nas atitudes em relação à LE (no caso, o alemão), e isso está diretamente ligado ao método de ensino. Como afirmamos, não só muitos alunos, mas também muitos professores das escolas pesquisadas no sul do País acreditam que o dialeto e o alemão-padrão sejam a mesma língua. As pesquisas linguísticas a respeito, entretanto, mostraram que ele pode ser considerado um novo código linguístico; mas a antiga opinião ainda é soberana: impera a postura de que eles falam alemão, porém, um alemão incorreto.

Os alunos pesquisados do Rio Grande do Sul trazem consigo um substrato real e muito útil se usado de forma correta, não só buscando comparações para tornar as diferenças conscientes e com isso fazer as correções e profilaxias necessárias. Não se deve querer corrigir o *Hunsrückisch*. Assim como as interferências ocorrem em um patamar extralinguístico, também nesse mesmo patamar elas devem ser trabalhadas. E isso começa na formação de professores: enquanto os futuros educadores tiverem essa postura, acreditando falar um alemão incorreto, ruim, os alunos, mais tarde, também terão essa posição. E assim a motivação ficará deficiente, bem como os exercícios.

Isso resulta no que os testes apontaram: que estruturas se fossilizam ainda em fases muito iniciais do processo de aprendizado nos contextos bilíngues, mantendo-se invariáveis com o passar dos anos – tanto que dificilmente se pode traçar uma sequência de evolução do aprendizado desses alunos. As ideias de “isso eu já sei” e “isso eu não vou conseguir aprender” atrapalham essa evolução. Se fosse trabalhado esse aspecto, ou seja, se o *Hunsrückisch* e o alemão-padrão fossem vistos como dois códigos diferentes, talvez houvesse menos interferências negativas e mais interferências positivas, pois os alunos teriam uma postura mais refletida sobre os elementos linguísticos.

A grande questão é como lidar com essa situação, pois não só o fato de se ensinar em um contexto bilíngue é um desafio, mas, principalmente, lidar com crianças bilíngues que possuem como L1 uma língua muito próxima à língua-alvo. Entretanto, da mesma forma que sendo falantes de português reconhecemos o espanhol como LE, tendo consciência das vantagens de dominar uma língua semelhante ao idioma castelhano, também em relação ao par *Hunsrückisch*/alemão-padrão é necessário estabelecer claras relações, para que se possa aproveitar mais a capacidade de assimilar línguas – inerente ao indivíduo bilíngue. Assim, seria dada a eles a possibilidade de ampliar seus horizontes, sem que tivessem que abrir mão de sua língua materna, que,

devido principalmente ao preconceito, vem sendo deixada de lado nas famílias. Alunos com mais consciência sobre a riqueza cultural trazida de casa seriam alunos mais motivados e mais interessados em aprender, por exemplo, o alemão-padrão – sem falar na facilidade.

Para tanto, são necessárias iniciativas concretas de política linguística que reconheçam e insiram as línguas minoritárias brasileiras no conhecimento da opinião pública. Fazemos nossa parte, desenvolvendo projetos e travando discussões que levem a tais atitudes. Buscamos conversar e conscientizar professores, para que juntos consigamos reverter o quadro de preconceito linguístico presente nas escolas de contextos bilíngues de línguas minoritárias. Nossa pesquisa demonstrou que se procura no aluno, muitas vezes, soluções e medidas para problemas que não têm sua origem nele. Se queremos um ensino de alemão-padrão mais eficaz e aprendizes mais motivados, precisamos rever os objetivos imediatos da aula de LE e acrescentar na formação de professores noções de bilinguismo e linguística histórica (também direcionada à realidade específica do contexto), para que eles estejam preparados para lidar com essa situação.

### Referências bibliográficas

---

ALTENHOFEN, Cléo Wilson. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996.

\_\_\_\_\_. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português). *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=94>>.

\_\_\_\_\_. A constituição do *corpus* para um "Atlas linguístico-contatual das minorias alemãs na Bacia do Prata". *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 51, p. 135-165, 2004.

BUBMANN, Hadumod. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 2002.

BUTLER, Yuko G.; HAKUTA, Kenji. Bilingualism and second language acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. *The handbook of bilingualism*. Malden, Oxford: Blackwell, 2006. p. 114-144.

EDMONDSON, Willis; HOUSE, Juliane. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: Francke, 1993.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

HELBIG, Beate et al. (Org.). *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen; Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 2000.

HUFEISEN, Britta. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1991.

KIELHÖFER, Bernd. *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs: linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlerlern*. Kronberg/Ts.: Scriptor, 1975.

MORELLO, R.; OLIVEIRA, G. M. Livro de registro de línguas: uma política patrimonial para as línguas brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERAMERICANO SOBRE A GESTÃO DAS LÍNGUAS, 3., 2006, Rio de Janeiro. *As políticas linguísticas das Américas em um mundo multipolar*. Rio de Janeiro: União Latina, 2006. p. 107-112.

NEUMANN, Gerson Roberto. *A "Muttersprache" (língua materna) na obra de Wilhelm Rotermund e Balduino Rambo e a construção de uma identidade cultural híbrida no Brasil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2000.

O'MALLEY, J.; Michael; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PUPP SPINASSÉ, Karen. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Berlin: Peter Lang, 2005.

\_\_\_\_\_. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Contingentia, Revista do Setor de Alemão da UFRGS*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.1-10, nov. 2006a.

\_\_\_\_\_. As interferências da língua materna e o aprendizado do alemão como língua estrangeira por crianças bilíngues. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 10, p. 339-362, 2006b.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas em contextos multilíngues. *Fragmentos, Revista de Língua e Literatura Estrangeira da UFSC*, Florianópolis. (No prelo).

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Trad. Emery Ruas. Porto Alegre: Globo, 1969. v. 1-2.

SCHLOTTER, Andreas L. *Interferenzfehler beim Erwerb des Englischen als Fremdsprache: Ein empirischer Beitrag zur Fehlerursachenforschung*. München: tuduv-Verl.-Ges., 1992.

TIMM, Johannes-Peter. Freiräume organisieren für handelndes Lernen. Schulisches Fremdsprachenlernen und -lehren im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Org.). *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit: Arbeitspapier der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer, 1993. p. 161-168.

TORNQUIST, Ingrid M. *"Das hon ich von meiner Mama" - zu Sprache und ethischen Konzepten unter Deutschstämmigen in Rio Grande do Sul*. Uppsala: Umeå, 1997.

VERBAND DEUTSCHER VEREINE (Ed.). *100 anos de germanidade no Rio Grande do Sul: 1824-1924*. Trad. Arthur Blasio Rambo. São Leopoldo: Unisinos, 1999. [Reedição de obra originalmente publicada em Porto Alegre pela Typographia do Centro, 1924].

VOGEL, Klaus. *Lernersprache: Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr, 1990.

VOLKMANN, Walter. *O Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA)*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 1999.

ZIEGLER, Arne. *Deutsche Sprache in Brasilien: Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brazilianer in Rio Grande do Sul*. Essen: Die blaue Eule, 1996.

---

Karen Pupp Spinassé, doutora em Linguística Aplicada pela Technische Universität Berlin, Alemanha, é professora de alemão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

kpupp@bol.com.br





# Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade

Lucia Rottava

---

## Resumo

81

Tem-se observado um aumento de interessados em aprender português como língua estrangeira em diferentes países. No entanto, o ensino e a aprendizagem em um contexto onde o português é uma terceira língua ou língua estrangeira adicional é mais recente. O objetivo deste artigo é investigar como os aprendizes de português situam seus enunciados no "diálogo com o outro" para construir sentidos. A pergunta de pesquisa diz respeito a "quais 'vozes' são observada e como elas são organizadas". Os dados são provindos de contexto de sala de aula, coletados em 2006 e 2007 numa universidade britânica. De um total de 34 participantes, 22 são femininos e 12 masculinos, com idade média de 30 anos. Os resultados indicam que não somente o contexto de língua estrangeira adicional, mas também o contexto multilíngue contribuem para a percepção/construção das "vozes" dos aprendizes no processo de aprendizagem de português como língua estrangeira.

Palavras-chave: português como língua estrangeira; terceira língua; língua estrangeira adicional; vozes; identidade.

---

## Abstract

*Portuguese as third language (L3) or additional foreign language (FL): learner's voice indicating identity*

*The interest in learning Portuguese as a foreign language (PE-FL) has increased around the world. However, only recently, people have become interested in Portuguese as a third foreign language or as an additional foreign language. The chapter aims to investigate how Portuguese learners situate their utterances in the "dialogue with the other" to create meanings. This paper will address the following research question: What "voices" are observed and how are they organized? The data have been gathered in a classroom in 2006, 2007 and 2008 in a British University. From the total of 34 participants, 22 were female and 12 were male, in the age range of 30 years. The results indicate that the learning process of PE-FL in a context of the third or additional language and the multilingual context contribute to the learners' "voices".*

*Keywords: Portuguese as a foreign language; third language; additional foreign language; voice; identity.*

---

## Introdução

82

Pesquisas em português como língua estrangeira (PE-LE) ou segunda língua (L2) têm sido recorrentes na área de Linguística Aplicada a partir dos anos 80. Muitas dessas pesquisas focalizaram o PE-LE/L2 em contextos onde os aprendizes têm aprendido apenas uma LE, não em contextos nos quais o português se constitui uma terceira ou quarta língua estrangeira (L3 ou L4), por exemplo. Em termos de pesquisas, PE-LE/L2 tem sido tema em estudos que focalizaram: (a) PE-LE/L2 em geral, contemplando uma das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) ou integradas, assim como se concentrando em aspectos particulares da língua; (b) planejamento, operacionalização e implementação de material didático; (c) aspectos relacionados ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); (d) aspectos relacionados à identidade e à cultura de falantes do português brasileiro no que diz respeito aos usos da linguagem. Entretanto, o ensino e a aprendizagem de PE-LE/L2 em contextos onde esta língua é uma L3, L4 ou LE adicional é recente.

Tem-se observado um número crescente de interessados em PE-LE em diferentes locais e por razões diversas. A expansão de PE-LE é devida, em grande parte, ao incentivo do governo brasileiro em promover a Língua Portuguesa e também à demanda daqueles interessados em aprendê-la para diferentes propósitos, tais como negócios, turismo e interesses culturais diversos. Desse modo, aprendizes de português têm usualmente aprendido mais de uma LE. Por exemplo, em um estudo com 34 aprendizes iniciantes de português, Rottava e Silva (2008) observaram que, do total dos participantes, 79,41% afirmaram ter aprendido uma L2/LE, 50% uma L3, e 17,64% uma L4. Portanto, contextos de ensino e aprendizagem de português podem ser

descritos como diversos em termos do perfil dos aprendizes e dos seus interesses. Eles participam de várias comunidades discursivas e usam diferentes línguas em contextos particulares. Em tais circunstâncias, pode haver uma relação entre identidade e aprendizagem observada no modo como os participantes interagem (oralmente e por escrito) numa comunidade sociocultural.

De um ponto de vista teórico, contexto de L3 ou LE adicional (De Angelis, 2007) pode ser compreendido considerando-se não somente teorias da aquisição de L2/LE, mas outras, envolvendo contextos bilíngues e multilíngues (Cenoz, 2003). Portanto, o objetivo deste artigo é investigar como os aprendizes de PE situam seus enunciados no diálogo com o outro (Bakhtin, 1986) para construir sentidos. A questão da pesquisa que orienta essa reflexão diz respeito a quais “vozes” são observadas e como elas são organizadas (*idem*).

O presente texto está organizado em seções, apresentando-se, inicialmente, a base teórica e, em seguida, a metodologia de pesquisa, a análise dos dados, as conclusões e as contribuições. Finalmente, são comentadas algumas implicações e feitas algumas sugestões para futuras pesquisas.

## 1 Aquisição de L3 ou LE adicional

Estudos que consideram contextos de L3 e usam essa terminologia são relativamente recentes, assim como pesquisas focalizando essa área são mais sistemáticas nesta década (Cenoz, 2000, 2003; Cenoz, Jessner, 2000; Cenoz, Hefeseisen, Jessner, 2001, 2003; Herdina, Jessner, 2000; dentre outros). Neste campo de investigação, tem sido usada uma terminologia advinda de outras áreas.

De Angelis (2007) discute a terminologia<sup>1</sup> utilizada, indicando haver sobreposições de termos tais como: L3, bilinguismo e multilinguismo. Para De Angelis, o termo L2 tem sido usado para referir-se a uma L2 ou a uma LE, além da primeira língua (L1). Entretanto, L3 tem sido usado para referir-se à aquisição de outras LEs tais como L3, L4, L5 e assim por diante, indistintamente.

Em alguns casos, o termo L3 tem sido usado levando em conta a ideia de “diversidade temporal” (Cenoz, 2003). O conceito de “diversidade temporal” está relacionado ao número de línguas previamente aprendidas ou ao número de línguas que têm sido aprendidas em um mesmo período de tempo: duas línguas simultaneamente (*early* bilinguismo) ou consecutivamente, três línguas consecutivamente; e também duas línguas podem ser adquiridas simultaneamente antes de uma L3 ou LE adicional ser adquirida ou depois da L1, ou ainda simultaneamente. Em outras palavras, o processo de aquisição de uma L3 ou LE

---

<sup>1</sup> De Angelis (2007, p. 10-11) observa diversos termos relativos a esta área de investigação, incluindo: (a) aquisição múltipla de línguas – um conceito que poderia considerar a palavra “múltiplo”, significando mais de uma LE *ao mesmo tempo* (p. 10), porém os aprendizes podem aprender LE em diferentes momentos, consistindo em um processo simultâneo ou sequencial; (b) o termo aquisição multilíngue tem sido um termo “guarda-chuva” utilizado na área, referindo-se ao aprendiz que está aprendendo/adquirindo mais de uma LE. Salienta-se o aprendiz que é bilíngue e não o processo em si (p. 10); (c) aquisição de L3 – a palavra “terceira” enfatiza uma L3, excluindo todas as outras línguas que poderiam ser aprendidas ou que têm alguma influência no atual processo (p. 11); e (d) aquisição de L3 ou língua adicional é um termo que De Angelis utiliza e adota para referir-se a todas as outras línguas além da L2/LE, sem priorizar uma língua em particular (p. 11).

adicional poderia envolver várias combinações (Cenoz, 2000, p. 40), por exemplo: (a)  $L1 \rightarrow L2 \rightarrow L3$ ; (b)  $L1 \rightarrow Lx/Ly$ ; (c)  $Lx/Ly \rightarrow L3$ . Essas combinações<sup>2</sup> podem ser entendidas como seguem:

- a) um aprendiz adquiriu a sua L1, então aprendeu uma LE/L2, e está atualmente aprendendo uma L3 ou LE adicional, isto é, três línguas podem ser adquiridas consecutivamente;
- b) situações em que podem estar sendo adquiridas duas LE simultaneamente;
- c) uma situação na qual o aprendiz está usando mais de duas línguas ao mesmo tempo e está aprendendo uma terceira LE.

Esta diversidade é, para muitos pesquisadores, denominada trilinguismo. Quanto mais línguas envolvidas, mais complexo será o processo, particularmente, para entender as relações entre as línguas envolvidas. Outro aspecto está relacionado ao contexto de aquisição: se é um contexto formal ou informal/natural, embora contextos mistos também sejam possíveis. Finalmente, é necessário considerar se as línguas envolvidas são ou não tipologicamente próximas: a L3 ou a LE adicional tipologicamente próxima à L1 (um aprendiz de PE-FL/L2 cuja língua materna seja espanhol, francês, galego, por exemplo) ou próxima à LE/L2 (aprendizes de PE-LE/L2 cuja língua materna seja o inglês, mas a L1/LE/L2/L3 é o espanhol ou francês, por exemplo).

No entanto, a ideia de “temporalidade” pode negligenciar aspectos relacionados à proficiência na língua-alvo e, de acordo com De Angelis (2007, p. 10), “a distinção entre uma criança bilíngue aprendendo uma L3 e um adulto que já adquiriu uma L2/LE e está aprendendo uma L3 não é clara”, na medida em que eles podem ser considerados tanto aprendizes de L3 quanto aprendizes multilíngues. Além disso, outras variáveis deveriam ser consideradas em pesquisas nessa área, incluindo, por exemplo: as características (semelhanças e diferenças) compartilhadas quando uma L3 ou uma LE adicional está sendo aprendida e/ou ensinada; a complexidade do processo envolvido; a influência de outras LEs que o aprendiz já conhece ou sabe; a experiência prévia do aprendiz; o conhecimento linguístico prévio envolvendo outras línguas em geral e a consciência metalinguística (Cenoz, 2003; Cenoz, Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2003). Portanto, considerando o propósito deste capítulo, o termo L3 ou LE adicional será utilizado para referir-se a todas as línguas além da LE/L2 sem dar preferência a alguma em particular (De Angelis, 2007, p.11), pois para os participantes deste estudo a língua portuguesa não é necessariamente uma L3.

Estudos focalizando L3 ou LE adicional são geralmente relacionados à língua inglesa mais do que a outras LEs (Cenoz, Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2001). Tais estudos sugerem que a língua inglesa é uma língua comum/recorrente como uma L3 ou LE adicional se considerado o contexto europeu, visto muitos dos

---

<sup>2</sup> Essas diferentes combinações podem ser aplicadas ao contexto de PE-LE/L2 no curso da School of Languages, Linguistics and Culture – Birkbeck College (<http://www.bbk.ac.uk/l/c>), da Universidade de Londres.

países serem bilíngues ou multilíngues. De acordo com Cenoz e Jessner (2000, p. xi), embora “a aquisição de L3 compartilha muitas características com a aquisição de LE/L2, ela apresenta também diferenças”, incluindo aspectos tais como:

- 1) L3 é um fenômeno mais complexo – o processo e o produto da aquisição de uma LE/L2 podem potencialmente influenciar a aquisição de uma L3;
- 2) aprendizes de L3 têm mais experiência, mais estratégias e níveis mais altos de consciência metalinguística;
- 3) aquisição de L3 envolve questões relacionadas à competência multilíngue e à interdependência linguística.

Entretanto, a aquisição de L3 ou LE adicional é um processo complexo e, de acordo com Cenoz (2003), deve-se considerar aspectos relacionados à teoria de Aquisição de Segunda Língua (ASL) – o contexto no qual a LE/L2 tem sido adquirida; a idade na qual o aprendiz adquiriu ou está adquirindo a LE/L2; além dos aspectos relacionados ao bilinguismo – o *status* das línguas envolvidas (tipologicamente próximas e línguas consideradas minoritárias ou majoritárias), o grau de bilinguismo e o tipo de bilinguismo na L1 e L2 apresentado pelos aprendizes quando estão adquirindo uma L3 ou LE adicional.

A obtenção de L3 ou LE adicional tem a vantagem de que os aprendizes já tiveram contato ou acesso, no mínimo, a dois outros sistemas linguísticos, caracterizando-lhes como aprendizes mais experientes em relação à aprendizagem de línguas. Esse aspecto diferencia o bilinguismo da aquisição de LE/L2, da aquisição de L3 ou LE adicional. Na obtenção de LE/L2, o foco é no processo da aquisição da língua-alvo e no resultado desse processo, e a ênfase é no nível geral de proficiência ou nas habilidades específicas na língua-alvo (Ellis, 1994). No bilinguismo, o foco são as variáveis: idade, frequência de uso das línguas, comunidades de usuários/falantes e assim por diante – que determinam o nível de proficiência bilíngue em aspectos tais como cognição, consciência metalinguística, capacidade de comunicação, dentre outras dimensões.

Com relação aos fatores individuais e contextuais relativos à aquisição de L3 ou LE adicional, Cenoz (2000) destaca alguns advindos dos contextos de ASL e bilinguismo. Os fatores advindos da ASL incluem: fatores individuais (quociente de inteligência e aptidões, estilo cognitivo, estratégias, atitudes e motivação, personalidade e idade) e fatores contextuais (cenários de aprendizagem natural ou formal, validade etnolinguística, *status/nível* socioeconômico e contexto educacional). Os fatores relacionados ao bilinguismo incluem: criatividade, consciência metalinguística e percepção comunicativa. Entretanto, de acordo com Cenoz, são poucos os estudos que têm considerado tais fatores.

Em termos de pesquisa, os primeiros estudos focalizaram crianças expostas a três línguas (Lx + Ly + Lz) desde pequenas, incluindo situações nas quais uma criança usa duas línguas em casa e uma terceira língua fora de casa (na comunidade ou na escola). Outra situação pode estar relacionada à comunidade, isto é, em casa a criança usa uma determinada língua e na comunidade duas outras. Sem dúvida, as

possibilidades dessas combinações de contextos bilíngues são diversas e é necessário, de acordo com Cenoz, estudos que possam identificar as características desse processo, incluindo línguas tipologicamente próximas ou não, e diferenças em termos de “insumo para identificar características fonológicas, lexicais, morfossintáticas, pragmáticas e discursivas em processo inicial de multilinguismo” (Cenoz, 2000, p. 44).

Estudos que investigaram adolescentes e/ou adultos aprendendo LE – como L3, L4 ou assim por diante – são mais recentes (Klein, 1995; Herdina, Jessner, 2000; Muñoz, 2000; por exemplo). Klein (1995) investigou adolescentes monolíngues e multilíngues buscando compreender a aquisição de algumas construções sintáticas. De acordo com a autora, é questionável se o conhecimento de mais de uma língua ajuda os aprendizes a adquirir línguas adicionais, em particular envolvendo a aquisição de itens lexicais e de construções sintáticas. As hipóteses do estudo eram que “aprendizes multilíngues aprendendo inglês exibiriam um grau significativamente mais alto no conhecimento de subcategorizações e no conhecimento do uso das preposições do que os aprendizes monolíngues”; e “aprendizes monolíngues e multilíngues aprendendo inglês exibiriam preposição nula”. A metodologia incluiu um grupo de controle com 15 falantes nativos de inglês e um grupo experimental com 17 aprendizes monolíngues e com 15 aprendizes multilíngues que estudam inglês. Os participantes do estudo tinham idade média entre 12 a 15 anos de idade. Para a coleta de dados, tarefas oral e escrita de julgamento gramatical e correção foram apresentadas para os participantes. Klein coletou os dados aplicando um teste contendo 18 sentenças, cujos verbos tiveram preposições obrigatórias omitidas, e analisou 12 delas em seu estudo, sendo seis orações declarativas e seis interrogativas.

Os resultados do estudo de Klein (1995) sugerem que “os aprendizes multilíngues mostraram significativamente um melhor conhecimento dos verbos lexicais e seus complementos preposicionais tanto quanto das construções com uso obrigatório de preposições do que os monolíngues” (p. 450); e “os aprendizes multilíngues e monolíngues exibiram preposição nula, embora em graus (potencialmente significante) diferentes” (p. 450). A autora também enfatiza a necessidade de pesquisas posteriores para confirmar esses resultados, sugerindo, por exemplo, como e porque esse processo ocorre.

O estudo de Herdina e Jessner (2000), visando explicitar o processo de aprendizagem de uma L3, sugere que seja necessário considerar uma visão holística do multilinguismo, ou seja, o processo de aquisição compreendido como um processo não linear; as diferenças dos aprendizes são vistas em termos de nível de competência, não em relação a fatores sociológicos; não é suficiente apenas aprender o sistema linguístico, mas mantê-lo; o processo não ocorre de modo isolado, mas dependente do conhecimento linguístico prévio, por exemplo. Conforme esses autores, um modelo dinâmico do multilinguismo poderia ser mais bem compreendido em um contexto de aquisição de L3 e que incluísse vários fatores, tais como linguístico, social e individual.

Do ponto de vista do ensino, Muñoz (2000) investigou o contexto de ensino bilíngue ou trilíngue na Catalunha focalizando escolas primárias e secundárias. Os objetivos do estudo foram “examinar a competência lingüística em catalão, espanhol e inglês de resultados obtidos de uma série de testes em três diferentes grupos de

estudantes, quais sejam, de idades de 10, 12 e 17 anos, respectivamente”; e “examinar a influência da idade na aquisição de LE”.

A autora observou a competência em catalão e em espanhol, enquanto uma análise da proficiência em inglês foi feita baseada em dados de um subgrupo de sujeitos, de cada grupo de idade que não apresentavam qualquer instrução prévia ou adicional em inglês, nem qualquer exposição aos demais grupos. Os procedimentos incluíram uma série de testes aplicados aos sujeitos. A análise do material contemplou dois tipos de testes (ditado e cloze) nas três línguas que os sujeitos foram examinados.

Os resultados sugeriram uma correlação direta e alta entre os resultados nas duas línguas (catalão e espanhol), independentemente da língua usada em casa pelos sujeitos. Outro resultado diz respeito ao alto coeficiente de correlação entre os testes das três línguas, sugerindo, neste estudo, que nenhuma das duas línguas parecem ter forte influência na L3, e nenhuma das línguas aparentemente são próximas ao inglês. Os resultados parecem mostrar que a idade das crianças influenciou os escores obtidos nos testes de inglês. No entanto, as diferenças foram consideráveis no teste de gramática, como Muñoz havia previsto.

Um das sugestões de Muñoz (2000, p. 175) para futuras pesquisas consiste em “separar diferentes aspectos da competência da L2 (compreensão oral, leitura, pronúncia, habilidades de construção discursiva, etc) visando examinar quais crianças das mais jovens em idade escolar poderiam ser tão competentes quanto às mais velhas”.

87

## 2 Voz e identidade

Voz é um conceito ligado à teoria do diálogo de Bakhtin. Essa teoria focaliza as dimensões cultural e interpessoal da linguagem e do discurso que são formados por múltiplas vozes. Desta maneira, o diálogo não é meramente uma troca verbal entre os interlocutores, mas um processo de construção de sentidos socialmente situado. De acordo com Bakhtin (1986, p.86),

...qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como uma palavra neutra de uma língua, não pertencendo a ninguém; como uma palavra do outro, que pertence a outra pessoa e é plena dos ecos do enunciado do outro e, finalmente, a minha palavra, porque, desde que eu estou lidando com ela, numa situação específica, cujo plano específico de fala já está imbuído da minha expressão.<sup>3</sup>

Entretanto, para que o diálogo possa ocorrer no texto/discurso de qualquer falante ou aprendiz de LE é necessário que se considere para quem e para qual comunidade discursiva determinado discurso é endereçado. Comunidades discursivas

---

<sup>3</sup> ...any word exists for the speaker in three aspects: as a neutral word of a language, belonging to nobody; as an *other's* word, which belongs to another person and is filled with echoes of the other's utterance, and, finally, *my* word, for, since I am dealing with it in a particular situation, which particular speech plan, it is already imbued with my expression.



estão relacionadas aos interesses e às necessidades profissionais e pessoais de seus falantes. Em comunidades discursivas multiculturais ou multilíngues, essa diversidade está também ligada à competência comunicativa da LE que seus usuários apresentam. Nesse sentido, o conceito de diálogo é relevante para o contexto de L3 ou LE adicional na medida em que se pode melhor compreender diferenças linguísticas em termos de características culturais e entender contextos multilíngues e multiculturais nos quais os aprendizes estão inseridos.

Em produções orais ou escritas, particularmente em contexto acadêmico, é exigido dos aprendizes (falantes ou escritores) que expressem suas próprias ideias relativas ao tópico que está sendo abordado. Na produção escrita, essa tarefa tem se revelado difícil para qualquer estudante ao escrever em sua língua materna e, por conseguinte, essa dificuldade tem sido maior quando diz respeito à produção escrita em uma LE. Por exemplo, quando um aprendiz produz um texto escrito, quer seja iniciante ou avançado/proficiente, algumas características de sua língua materna podem ser observadas: experiência prévia em produzir por escrito, letramento/formação, cultura de escrever, identidade dos escritores e questões relacionadas a quem é tal falante/escritor. Além disso, em muitas situações, o trabalho escrito ou oral carrega 'vozes' dos falantes/escritores não somente em termos de sua identidade, mas também referente a outras línguas que eles têm aprendido. Há, no entanto, alguns textos/discursos nos quais as vozes dos falantes/escritores não são facilmente observadas. Portanto, em tais produções podem ser ouvidas ou identificadas ressonâncias, explicitada pela metáfora do violino sugerida por Elbow (1981), segundo o qual, o violino tem uma voz porque ouvimos ou desenvolvemos uma capacidade para ressonância.<sup>4</sup>

Investigando a relação entre voz e produção escrita, Canagarah (2004) examinou diversas estratégias adotadas por escritores multilíngues ao analisar 'voz' em relação à identidade dos sujeitos, ao papel e à subjetividade estabelecida pelas instituições educacionais em termos do que consiste escrita acadêmica. As estratégias observadas por Canagarajah (2004, p. 284-285) incluíram: evitação, acomodação, oposição, apropriação e transposição. Em outras palavras, evitação e acomodação, de acordo com Canagarajah, são estratégias que poderiam "silenciar" (no sentido do termo em Foucault, 1972) os escritores. As outras estratégias parecem ter como papel a construção de vozes, independentemente do posicionamento de um contra-discurso do qual são estabelecidas as práticas de escrita. Entretanto, como Canagarajah ressalta, a estratégia de oposição não é suficientemente dialógica ou funciona como uma estratégia de negociação para promover o discurso vernacular na nova situação comunicativa, tendo ela um potencial de revelar um escritor crítico. As estratégias de apropriação e de transposição têm mais potencial crítico e comunicativo. O estudo de Canagarajah (2004) ajuda a compreender a identidade dos aprendizes por meio das produções escritas.

---

<sup>4</sup> "Resonance is a deep, clear and strong sound" (Collins Cobuild, *Advanced Learner's English Dictionary*, 2006, p. 1227). Ou de acordo com Houaiss (2001, p. 2441), essa palavra provém do adjetivo ressoante que significa "que ressoa, que faz eco; que retumba, que reforça o som; ressonante".

Por sua vez, para Norton (1995), identidade, língua e aprendizagem são conceitos interligados. A autora vê identidade como um conceito múltiplo, considerando o contexto social em que estão inseridos os aprendizes de línguas, e, quando falam ou escrevem,

...eles não somente trocam informações com os falantes da língua alvo, mas constantemente organizam e re-organizam um sentido de quem eles são e como eles estão ligados ao mundo social. Desse modo, um investimento na língua alvo é também um investimento na identidade social do próprio aprendiz, uma identidade que constantemente muda no espaço e tempo. (Norton, 1995, p. 18).<sup>5</sup>

Como se observa, portanto, a noção de identidade social do aprendiz de língua implica a noção de comunicação e interação social. Conseqüentemente, os aprendizes fazem parte de um contexto social de língua onde o uso dela é heterogêneo.

O conceito de heterogeneidade origina-se em Bakhtin, segundo o qual, quando um participante toma parte no discurso apropria-se das palavras do 'outro' e segue determinadas regras de uso para que possa ser compreendido pelos seus interlocutores. Em outras palavras, o falante precisa apropriar-se de 'vozes' para que possa ser aceito como pertencente a uma determinada comunidade discursiva. Portanto, saber uma LE não é somente conhecer a gramática, a estrutura e o vocabulário, mas é, principalmente, saber como fazer parte de uma comunidade de falantes da língua que está aprendendo (Bakhtin, 1986).

### 3 Desenho da pesquisa

#### 3.1 Contexto

Português como LE é oferecida pelo Birkbeck, Universidade de Londres, como parte de um curso de bacharelado (BA course) em três níveis distintos. O iniciante –Língua Portuguesa I – focaliza as quatro habilidades integradas, e, para que os alunos possam matricular-se, previamente, eles deverão ter estudado outra língua de origem latina, tal como o espanhol, o francês ou o italiano. O intermediário – Língua Portuguesa II – enfatiza gêneros diversos de leitura e de escrita, sendo o programa do curso é orientado por temas culturais e literários. O avançado – Língua Portuguesa III – focaliza a dimensão discursiva, busca integrar temas diversos (inter)culturalmente e enfatiza, também, as quatro habilidades de modo integrado em contextos formais, incluindo noções de tradução. Cada nível consiste em 120 horas-aula durante um ano acadêmico e o total das horas é dividido em uma aula por semana, com duração de 3 horas.

---

<sup>5</sup> ...they not only exchange information with target language speakers but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner's own social identity, an identity which is constantly changing across time and space.

### 3.2 Participantes

Os participantes são aprendizes de PE-LE. Os dados são provindos de contexto de sala de aula, coletados em 2006 e 2007. De um total de 34 participantes, 22 são femininos e 12 masculinos, com idade média de 30 anos (Tabela 1).

**Tabela 1 – Distribuição dos participantes do estudo pelos níveis do curso, segundo o gênero – 2006-2007**

Níveis do curso	2006		2007		Total
	M	F	M	F	
Português I	03	09	02	06	20
Português II	05	05	01	01	12
Português III	–	–	01	01	02
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>14</b>	<b>04</b>	<b>08</b>	<b>34</b>

Todos os participantes neste estudo usam ao menos uma LE em casa, no trabalho, com amigos ou em outros contextos. Além disso, eles afirmam que sabem mais do que uma LE e, dentre elas, ao menos uma é tipologicamente relacionada ao PE-LE.

### 3.3 Dados de produção escrita

Os dados de produção escrita consistem em textos de diferentes gêneros, produzidos individualmente, e são parte de um jornal experimental. Cada aluno produziu cinco jornais durante o ano letivo como tarefas do curso. Aos aprendizes era requerido escrever sobre tópicos relacionados à literatura, à cultura e ao cinema brasileiro. Os tópicos tinham sido previamente explorados em aula e os estudantes dispunham de material extra para consultar e produzir por escrito seus jornais. A eles foi solicitado que organizassem seus jornais em uma folha A4, usando ambos os lados, dividindo-os em quatro seções. As seções eram organizadas conforme segue: editorial/introdução, literatura, cultura e cinema. Com exceção do editorial/introdução, os aprendizes poderiam escolher o gênero que queriam seguir para cada seção. Cada jornal experimental tinha uma média de 1000 palavras, totalizando, no final do ano letivo, 5000 palavras decorrentes dos cinco jornais produzidos.

### 3.4 Dados de produção oral

Os dados de produção oral consistem numa média de 600 palavras, resultantes de uma média de 5 minutos de produção oral individual. Eles proveem do exame oral do final de cada curso de português. Anteriormente ao teste, os aprendizes foram

solicitados a preparar um tópico sobre o qual eles quisessem falar com dois interlocutores (no caso, dois examinadores conhecidos pelos sujeitos). Eles poderiam preparar o tópico com antecedência, fazendo anotações que, no entanto, não poderiam ler, apenas seguir, durante a interação com os interlocutores. Os temas tinham sido previamente explorados em sala de aula e focalizavam aspectos relacionados à cultura, ao cinema e à música brasileira, dentre outros. Sem dúvida, a tarefa consistia numa situação formal de avaliação e esse fato pode ter influenciado os resultados.

## 4 Análise dos dados e resultados

### 4.1 Análise de produção escrita

A análise dos dados escritos dá uma ideia geral de como os aprendizes de PE-LE produzem textos visando examinar que vozes são observadas e, se possível, como essas vozes estão organizadas pelos aprendizes. Ressalta-se que a análise não se concentra em um tópico ou em um gênero específico, mas busca-se delinear padrões recorrentes que possam ser representativos do grupo de participantes.

No Fragmento 1, o escritor indica seu ponto de vista, comparando aspectos da cultura:

#### Fragmento 1

Agora, comparo um pouco a cultura brasileira com a minha própria cultura. *É necessário dizer* primeiramente que evidentemente as culturas britânica e brasileira são diversas, *mas talvez não tanto como acreditem muitas pessoas. Minha justificação por tal postura* é que existem outras culturas mais diferentes. *Por exemplo, temos mais em comum do que temos com a cultura árabe. Até também* temos nosso próprio Carnaval como o Carnaval no Brasil, que tem lugar em Londres cada agosto. (B, II)

Nesse fragmento, o escritor recorre a termos para indicar seu ponto de vista: “É necessário dizer” e “Minha justificação<sup>6</sup> (*sic*) por tal postura”. Em tais expressões, a voz do escritor parece indicar quais são os argumentos apresentados e desenvolvidos no texto. O escritor também sugere em sua produção que esse tópico não é facilmente compreendido por algumas pessoas, observado quando escreve: “mas talvez não tanto como acreditem muitas pessoas”, mostrando que o objetivo não é apenas contemplar o tópico, mas também indicar uma controvérsia relativa a ele. Essa voz é observada no Fragmento 1: “Por exemplo, temos mais em comum do que temos com a cultura árabe”, introduzindo essa informação com a expressão: “Até também temos”, indicando diretamente o ponto de vista que gostaria de destacar.

<sup>6</sup> O uso adequado para esse contexto seria ‘justificativa’ em vez de ‘justificação’.

Nesse caso, a voz do escritor poderia ter um efeito no leitor, não somente com relação ao vocabulário e à estrutura linguística usada, mas por prever um interlocutor. Em outras palavras, isto significa que a comunicação acontece entre uma pluralidade de falantes e leitores (como também ouvintes) que percebem e compreendem o(s) sentido(s) pretendido(s) (Bakhtin, 1986).

Ainda no Fragmento 1, em 'não tanto como acreditem muitas pessoas' representa um enunciado real de comunicação (Bakhtin, 1970) na medida em que o escritor traz para seu texto essa informação, buscando ser reconhecido como parte de uma comunidade discursiva (Norton, 1995; Norton, Toohey, 2002), apropriando-se da palavra do "outro" e seguindo regras de modo a ser compreendido por seus interlocutores/leitores.

No Fragmento 2, o escritor traz sua voz, não somente por indicar o que sabe a respeito do tópico tratado, mas porque convida o leitor a expandir essa informação em: "Para o leitor moderno, o assunto do livro suscita muitas questões"; e em: "Até se poderia dizer que não é solo um amosta o um ensaio como pretende seu autor mas uma curiosidade histórica":

### Fragmento 2

*Para o leitor moderno, o assunto do livro suscita muitas questões, de justiça de racismo e uma maneira de ver as realidades do encontro entre o colonizador e o indígena muito antiquada; até se poderia dizer que não é solo um amosta o um ensaio como pretende seu autor mas uma curiosidade histórica. E um conto de uma relação fictícia. Trata de justificar o resultado das acções coloniales e descreve a experiência colonial de maneira romântica para assim crear um mito nacional o que é imprescindível para a criação duma nação moderna integrada de varios povos inteiramente distintos [...] (M, III)*

Nos dois exemplos, o escritor adiciona o seu ponto de vista ao oferecido pelo autor do texto que está sendo referido. Em outras palavras, o escritor representa ele mesmo nesse conhecimento intertextual e como gostaria de ser reconhecido como escritor.

No Fragmento 3, embora possam ser observadas interferências linguísticas advindas do conhecimento prévio do escritor, é possível observar a voz do escritor:

### Fragmento 3

*Cabe falar que está regularid do jeitinho não está presente em tudos os brasileiros, pero sim em uma gran malhoria, em uma sociedade de contrastes e irregularidades, o jeitinho pasa ser uma esperança, e de repente se le podria lhamar, uma cualidade, uma arte para o desenvolvimento na vida diria. (C, III)*

Nesse fragmento, o escritor busca no discurso do cotidiano o ponto de partida para apresentar seu ponto de vista, ao mencionar: "Cabe falar", complementado pela expressão de dúvida: "não está presente" e "e de repente se", indicando como organiza sua voz na produção escrita.

Pode-se observar, no Fragmento 4, vocabulário característico da língua materna do escritor, similar ao verificado no de número 3:

#### Fragmento 4

Nesta filme há muito emoções diferentes como o amor, ódio, curiosidade, vingança, tristeza, inferioridade, superioridade honra.

*Acho que* e um filme que reflete a crueldade e ódio que vingança podem levar às pessoas não ver sentido da coisa boa em a vida.

*Acho que* e um magnifico filme para refletionar sobre coisas que pessoas tem que cambiar and refletionar sobre nos próprio vida. (A, II)

Entretanto, no quarto fragmento, a competência linguístico-gramatical do escritor é provavelmente distinta das anteriores em termos de fluência na escrita e de estrutura textual da produção apresentada. A voz do escritor pode ser observada quando é usado o marcador discursivo “acho que”, sem, no entanto, oferecer argumentos que sustentam tal ponto de vista.

Todavia a voz não está somente relacionada ao vocabulário e à estrutura, visto ser possível uma determinada produção escrita não apresentar inadequações dessa natureza e mesmo assim não conter voz. Sem dúvida, reconhece-se que o nível de proficiência é um importante aspecto a ser levado em conta em estudos dessa natureza, e será objeto de pesquisa futura. É necessário dizer que a qualidade da produção escrita é estreitamente ligada à capacidade do escritor produzir textos que facilmente são compreendidos pelo leitor em termos de argumentos apresentados e também a capacidade do escritor articular e produzir ideias originais e próprias.

Em suma, os resultados sugerem que a produção escrita pode depender: (a) da capacidade do escritor fazer o leitor ler seu texto completamente ou parte dele; e (b) das ideias presentes serem originais e únicas, ou não. Com relação à identidade, o conhecimento intertextual revela: (a) como os aprendizes representam a si próprios, (b) como eles consideram o leitor como um dos importantes fatores a serem considerados no processo de escrita, e (c) como representam a si próprios como escritores enquanto fazem referências a outros contextos ou a outros temas relacionados.

#### 4.2 Análise de produção oral

Visando entender como a voz pode ser percebida, são delineados os padrões recorrentes no grupo. O primeiro padrão verificado é do participante cuja língua materna é inglês. Esse participante diz usar, no mínimo, três LEs. Observe o fragmento:

#### Fragmento 5

... e a formação da identidade cultural nacional / *porque há os conflitos / das versões / mostra a impossibilidade ... (...) ... as versões oficiais / e ter em conto o jogo do interesses contidos na versão oficial da cultura nacional ... (...) ... porta voz do partido conservador / no Brasil / no século dezenove / é uma / uma alegoria perfeita / e / do ... (M, III)*

No Fragmento 5 é possível inferir a voz do participante que quer indicar seu conhecimento sobre o tópico e deixar claro o seu ponto de vista. Ele traz para sua discussão a voz do “outro”, quando afirma “porque há os conflitos / das versões”. Esse aspecto é também enfatizado quando afirma que esse tópico é controverso. Observa-se também que o participante não somente quer desenvolver o tópico selecionado, mas demonstrar sua opinião e mostrar que é possível incluir outras vozes, advindas de outros textos, escritores, recursos, observado em “e ter em conto o jogo do interesses contidos na versão oficial...”. Enfim, vozes também representam algum poder em si mesma, “uma alegoria perfeita”.

Posteriormente, voz pode ser observada na maneira que o participante produz, ao buscar fazer uso de termo que melhor expresse suas ideias na LE:

#### Fragmento 6

... sua narração é muito / *romanticist / romanticista / idealizada / hum/ idealizada e escrita como muitos *autores, escritores / indianistas / utilizam o gênero *romanticista ... (M, III)***

#### Fragmento 7

... e a salvação/ se pode dizer, e também / alegoricamente e uma / a entrega / a abnegação / **a capitulação voluntária** da Iracema / e / simbolo o alegoria / da *capitulação voluntária / hum/ (M, III)*

Nos Fragmentos 6 e 7 há uma voz vinda da língua do aprendiz que busca adequar sua produção não somente por rever a palavra usada como também àquela que melhor expresse o que pretende. No Fragmento 6, há uma voz “interlinguística”, observada quando o participante usa uma palavra que parece ser português: “romanticista” por “romântico”. O adjetivo “romântico” compartilha do mesmo radical em português e inglês. No entanto, “romancista” e não “romanticista”, em português, é a pessoa que escreve romances. No Fragmento 7, por outro lado, o mesmo não acontece porque não é possível nesse contexto usar “capitulação voluntária”, embora o seja em outros contextos ou situações de uso.

Outro padrão pode ser observado no participante cuja língua nativa é o espanhol:

#### Fragmento 8

... pois *ai podemos ver* a parte tropical que se mescla com la parte moderna e ludicamente / **e aqui** / donde esta constante interacción entre o moderno e o finitivo e se cream entre os dois / *mas a diferencia deste / dessa ... (C, III)*

#### Fragmento 9

... *acho que e na parte mais interessante do livro / hum / essa transformação ocorre também en la lengua / se puede percceber* no livro como no capitulo nove ... (C, III)

A voz está relacionada à possibilidade de escrever e comparar aspectos do tópico desenvolvido quando o participante usa termos tais como “ai podemos ver”, em contraste a “e aqui”, concluindo com “mas a diferencia (*sic*) deste/dessa”, observados no Fragmento 8. Além disso, o participante descreve, ao dizer “... acho que e na parte mais interessante do livro”, e demonstra seu ponto de vista sobre o tópico “se puede perceber no livro como no capítulo nove...” (Fragmento 9).

No caso desse participante/aprendiz, há uma clara interferência de sua língua materna. A hipótese para explicar tal ocorrência é que a língua materna e a LE são tipologicamente próximas e, por isso, o participante insere palavras de sua língua nativa como se elas fossem da língua que está usando e, por conseguinte, lhe exigisse menos cuidado com alguns aspectos, assumindo que será igualmente compreendido por seu interlocutor.

No terceiro e último padrão, o participante pode ser comparado com os demais descritos, mas diretamente relacionado ao último deles em termos de uso linguístico, na medida em que são inseridas palavras de outras LE, conforme se observa em:

#### Fragmento 10

P – ... eu não sabia que *hai* desfiles de samba aqui no Londres.  
I<sup>1</sup> – Tem.  
I<sup>2</sup> – Acho que tem.  
I<sup>1</sup> – Tem. Ou é julho ou é agosto.  
P – Hai desfile de cultura latino americana / el carnaval del povo / do povo / *I don't know* se está incluída com samba também, no é? / dos diferente ... (A, II)

95

Como pode ser observado no Fragmento 10, quando o tópico é mudado, esse participante usa a outra LE que habitualmente fala em seu cotidiano.

Para resumir, os resultados sugerem que:

- o fato de opinar sobre o tópico parece ser parte da identidade dos sujeitos;
- eles usualmente buscam comparar suas “vozes” com diferentes “vozes” para reforçar o ponto de vista;
- há o uso de palavras de outras línguas como mecanismo para evitar a quebra no fluxo da comunicação;
- os participantes substituem algumas estruturas ou expressões como uma estratégia para encontrar uma palavra ou expressão mais adequada ao que querem dizer; e finalmente,
- quando línguas tipológicas estão envolvidas, os participantes esperam que o interlocutor seja cooperativo na interação.

#### Considerações finais

Os dados observados neste estudo revelam “vozes” dos participantes ao produzirem por escrito e oralmente, indicando como eles comparam seu ponto de



vista com outros, quais estratégias usam para se comunicarem e interagirem apropriadamente. Esses aspectos podem indicar que “vozes” estão sendo usadas e como elas se organizam na interação. As vozes parecem refletir o contexto no qual os aprendizes vivem, o conhecimento textual e discursivo relativo à organização textual que produziram, a competência linguístico-comunicativo na L3 ou na LE adicional, a possibilidade e o contexto em que eles têm oportunidade de interagir na língua-alvo ou em outras LEs, assim como regras e normas que advêm da língua materna ou do conhecimento de outras LEs pelos participantes.

Outras características podem estar relacionadas à língua materna ou com a experiência em escrever ou com a experiência em produzir oralmente, pois produzir com “voz” requer não somente conhecimento linguístico-gramatical e lexical, mas também conhecimento do tópico a ser abordado. Levando em conta essa dimensão, produzir com voz requer que o falante tenha claro qual é o propósito do texto e para quem tal produção é direcionada, ou seja, a previsão de um interlocutor. Além disso, é reconhecido que cada texto/discurso não só possui a sua própria voz em decorrência do propósito e do efeito que pode causar para o leitor/interlocutor, como também pode atrair a atenção do leitor/ouvinte de diferentes maneiras dependendo de cada situação e de cada falante, isto é, marcas de sua identidade são percebidas nas “vozes” que são observadas. Há, portanto, uma ressonância advinda da identidade do aprendiz: o contexto que vive, crenças, experiências prévias, experiência em LEs nas habilidades envolvidas que revelam como certos textos/discursos provocam reações ao leitor/ouvinte, enquanto outros nem mesmo persuadem o leitor. Enfim, todas as produções (textos/discurso), mesmo que em diferentes dimensões, têm sua própria voz e efeito sobre o leitor/falante e esse efeito, sem dúvida, não diz respeito apenas à competência linguística na LE do falante/aprendiz de línguas.

Por outro lado, devem ser consideradas as condições em que tais textos/discursos foram coletados e analisados neste estudo. É necessário investigar cada uma dessas características, considerando dados de natureza diversa (contexto formal e informal, variação de interlocutor e tópico e gênero textual, por exemplo) para poder melhor afirmar o que resulta da competência na L3 ou LE adicional, o contexto multilíngue em que eles vivem, como também tais variáveis fazem parte da construção de identidade dos aprendizes.

Embora os dados analisados tenham sido coletados em contexto formal, os resultados indicam a importância que ele tem no processo de aprendizagem de línguas e, por essa razão, contextos diversos poderiam ser comparados visando compreender o papel desempenhado por eles no processo de aquisição de L3 ou LE adicional. Provavelmente, a natureza dos dados e a quantidade deles influenciaram nos resultados observados. Seriam necessários dados longitudinais coletados em sala de aula em diferentes situações de aprendizagem, complementados com dados de fora de sala de aula.

Portanto, estudos posteriores são necessários para entender qual é a importância em se reconhecer a voz do aprendiz no processo de aquisição não somente das LEs, mas também da língua materna dos participantes, incluindo línguas tipológicas e não tipologicamente próximas à língua portuguesa.

## Referências bibliográficas

---

BAKHTIN, Mikail M. *Speech genres and other late essays*. Texas: University of Texas Press, 1986.

BLOCK, David. *Second language identities*. London: Continuum, 2007.

CANAGARAJAH, S. Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In: PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. (Eds.). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004. p. 266-289.

CENOZ, Jasone. Research on multilingual acquisition. In: CENOZ, Jasone; JESSNER, Ulrike (Ed.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. p. 39-53.

\_\_\_\_\_. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: CENOZ, Jasone; HEFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. p. 8-20.

\_\_\_\_\_. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, v. 7, n. 1, p. 71-87, March, 2003.

CENOZ, Jasone; HOFFMANN, Charlotte. Acquiring a third language: what role does bilingualism play? *The International Journal of Bilingualism*, v. 7, n. 1, p. 1-5, March, 2003.

CENOZ, Jasone; JESSNER, Ulrike. *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.

CENOZ, Jasone; HEFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001.

DE ANGELIS, Gessica. *Third or additional language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

ELBOW, Peter. *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press, 1981.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.

FOUCAULT, Michel. *The archeology of knowledge*. New York: Phantheton, 1972.

HERDINA, Philip; JESSNER, Ulrike. The dynamics of third language acquisition. In: CENOZ, Jasone; JESSNER, Ulrike (Ed.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. p. 84-98.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KANNO, Yasuko; NORTON, Bonny. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

KLEIN, Elaine C. Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language Learning*, v. 45, n. 3, p. 419-465, Sept. 1995.

MUÑOZ, Carme. Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In: CENOZ, Jasone; JESSNER, Ulrike (Ed.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. p. 157-178.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Keleen. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

NORTON, Bonny. Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 1, p.9-31, Spring, 1995.

ROTTAVA, Lucia; SILVA, A. M. da. *Beliefs about learning Portuguese as a foreign language: multilingual context*. 2008. [Não publicado].

ROTTAVA, L. *Brazilian Portuguese as foreign/second language: an overview*. In: SILVA, Kleber; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Orgs). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 245-266.

---

Lucia Rottava, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atuou como professora leitora de Português como língua estrangeira no School of Languages, Linguistics and Culture – Birkbeck, University of London, local onde ela desenvolveu a pesquisa à qual se refere neste artigo. Tem publicado sobre tópicos que envolvem a leitura e a escrita em contexto de Português como língua materna e estrangeira.

luciarottava@yahoo.com.br

# Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros

Terumi Koto Bonnet Villalba

99

---

## Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o Foco na Forma no ensino de espanhol a falantes brasileiros adultos, baseando-se na constatação de que poucos alunos atingem o nível considerado avançado, apesar da prática da metodologia comunicativa em sala de aula. A revisão da abordagem metodológica e a característica linguística do português e do espanhol como línguas muito próximas levam a um novo olhar sobre as noções de conhecimento declarativo e procedimental para usá-las numa abordagem comunicativa mais ampla, lidando com diferentes tipos de textos que permitam focar a forma linguística a partir da discussão e apropriação do sentido.

Palavras-chave: ensino de espanhol para brasileiros; metodologia comunicativa revisada; foco na forma; conhecimento declarativo e procedimental.

---

## **Abstract**

*A stone in the shoes: grammar teaching in a Spanish language course for Brazilian university students*

*The purpose of this article is to discuss the Focus on Form Instruction in the teaching of Spanish to Brazilian Portuguese speakers, taking into account that just a*

*few learners reach the desired advanced proficiency level, despite the communicative methodology in the classroom. The similarity between Portuguese and Spanish and the need for a renewed methodological approach to teaching lead us to adopt a revised approach to declarative and procedural knowledge in a broader view of communicative teaching.*

*Keywords: teaching Brazilians the Spanish language; reviewed communicative methodology; focus on form; declarative and procedural knowledge.*

---

## **Introdução**

Ao revisar a noção de competência comunicativa de Canale (1980), que é a meta dos que aprendem uma língua estrangeira, e contrastar a teoria com a prática em sala de aula no contexto universitário, percebemos que o aluno brasileiro ao aprender espanhol não apresenta muitos problemas de comunicação, ajudado tanto pela fala didática do professor quanto pelo uso de estratégias comunicativas que permitem ao discente dar conta dos problemas linguísticos nos níveis fonológico, semântico e morfossintático, estabelecendo uma razoável interação (Martín Peris, 2002).

Esse manejo do conhecimento linguístico de "sobrevivência", que é percebido como facilidade na aprendizagem e que, portanto, provoca entusiasmo na fase inicial, logo é reconhecido como insuficiente pelo próprio aluno quando se confronta com a necessidade de produzir textos orais e escritos para fins acadêmicos. Existem estudos que indicam que a interlíngua, entendida como parte do processo de aproximação e construção de uma nova gramática, parte de um conhecimento "não-zero" devido à proximidade gramatical entre o português e o espanhol, mas que parece sofrer uma estagnação e/ou retrocesso no nível intermediário, revelando muitas vezes sinais de fossilização (Selinker, 1992) em quantidade indesejável em todas as dimensões formais (Villalba, 2002).

A meu ver, é justamente a dicotomia entre a semelhança e a falsa semelhança entre a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2), em questão, que provoca o fenômeno da desaceleração na aprendizagem. A interface entre a dimensão linguística e a psicológica como meio de relaxamento no esforço de superar o problema linguístico possui uma série de implicações pedagógicas, sendo a principal, a forma como se lida com a aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros, contextualizando-a na prática de diversas versões de metodologia comunicativa. Para uma melhor compreensão e avaliação do impacto do enfoque comunicativo no ensino de espanhol no Brasil, será aberto um parêntese, como se segue.

### **1 Parêntese: estado da arte**

Desde os anos 90 – período em que a disciplina de língua espanhola foi reintroduzida no ensino médio em caráter optativo e que coincidiu com os primeiros

passos do Mercosul – os cursos de licenciatura em espanhol começaram a ser revisados no sentido de atualizar o conteúdo programático para preparar melhor os futuros profissionais dessa área. Seguindo o modelo europeu, a ênfase foi dada à metodologia comunicativa, que pretende tornar o aprendiz comunicativamente competente, de acordo com os princípios postulados por Canale e Swain nos anos 80, isto é, o aluno estaria dominando a língua estrangeira se seu desempenho fosse considerado satisfatório nas subcompetências gramatical, sociocultural, discursiva e estratégica. Esse enfoque metodológico passou por algumas revisões, e uma de suas versões mais recentes é o ensino por tarefas, que concebe o processo de aprendizagem de língua estrangeira baseado na realização de atividades, individuais ou grupais, conforme a noção de interação em sala de aula, com a finalidade de co-construir conhecimentos.

A ênfase dada ao significado, e não à forma, praticada nos moldes da metodologia comunicativa, não produziu o resultado esperado. Nesse sentido, várias pesquisas de especialistas brasileiros apontam para as falhas linguísticas que se observam nas produções – neste caso, escritas – dos alunos, embora do ponto de vista da transmissão de mensagens o objetivo tenha sido atingido. Por exemplo, observe-se o texto, escolhido aleatoriamente, de uma aluna que está no final de Língua Espanhola II (após 90 horas de Espanhol Básico e 90 de Língua Espanhola I):

Teniendo en cuenta mi desarrollo en el curso de lengua dos, creo que me daría una nota seis porque a pesar del progreso que yo obtuve creo que podría ter me dedicado más.

Al final de este curso al hacer una avaluación, pienso que ahora estoy fijándome más en la gramática, pasé a autocorregirme buscando las respuestas adecuadas para mis errores, aprendí a buscar y elegir mejor informaciones lingüísticas y culturales; pero lo más importante, porque era mi mayor dificultad cuando empezé el curso, es que ahora ya uso mis conocimientos fuera de clase y antes evitaba hacerlo. Además pasé a practicar la parte escrita, desarrollando no sólo la gramática y el vocabulario pero también los aspectos de estructuras textuales. Otro gran progreso fue mi aprendizaje sobre distinción y utilización de algunos modos gramaticales (como “el” y “lo”) y un contacto mayor con la literatura hispana.

Todavía hay mucho que mejorar, principalmente mi seguridad sobre la lengua, para que yo pueda desempeñar más y mejor el español fuera de clase. Para esto creo que necesito estudiar más la gramática (en todos sus aspectos) y practicar la oralidad.

São evidentes alguns erros lexicais e morfossintáticos, como é o caso do verbo “ter” como auxiliar, do sufixo em “-ajen” de “aprendizajen” ou da desinência em “-va” de “evitava”, provavelmente devido à influência da língua materna, fenômeno que já foi bastante discutido por estudiosos brasileiros (González, 1994; Barbieri-Durão, 1999). São temas de discussão tanto a interlíngua popularizada como “portunhol” quanto a fossilização, uma ameaça real contra a qual professores e alunos não sabem exatamente como agir – embora estejam conscientes dela –, principalmente no nível intermediário, quando as necessidades comunicativas estão satisfeitas e ocorre a desaceleração no processo de aprendizagem (Villalba, 2002).

Para abordar esse problema, pretendo tratar aqui do que os linguistas chamam de FonF (*Focus on Form*), tentando refletir teoricamente sobre o que acontece no caso do falante brasileiro aprendendo uma língua-irmã.

## 2 Foco na Forma

Em primeiro lugar, é de se destacar que o próprio aluno sente a necessidade de conhecer a gramática da língua-alvo. No caso do universitário brasileiro, aprendiz de espanhol, essa é uma reação bastante comum desde o primeiro semestre, quando os primeiros contatos com a língua estrangeira não só permitem constatar que a semelhança é superficial, como também intuir que a principal diferença é gramatical, embora ainda não consiga definir exatamente os aspectos gramaticais que marcam a distância entre o português e o espanhol. Por outro lado, também é possível que a busca pela explicação gramatical se deva à forma tradicional em que ainda se aborda muitas vezes o ensino da língua materna no nível médio, o que leva o aluno a sentir que conhecer a língua é conhecer a sua gramática. Essa sensação, apontada principalmente pelos aprendizes de mais de trinta e cinco anos, soma-se ao uso da comparação entre as gramáticas da L1 e da L2, uma estratégia meta-cognitiva fortalecida pela percepção de semelhança entre as línguas implicadas.

Em segundo lugar, atualmente é possível encontrar um apoio bibliográfico razoável sobre o Foco na Forma, já que diversos especialistas reconhecem que algum tipo de FonF é necessário (DeKeyser, 2003b), mas para algumas formas, para alguns alunos e em determinado momento do processo de aquisição. Assim, as questões são: quais formas, quando enfocá-las e como enfocá-las.

A partir deste momento, as reflexões que apresento em torno da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira serão fundamentadas nos estudos de DeKeyser (2003a), de Doughty e Williams (2003), e de Anderson (1983), usando conceitos como conhecimento declarativo e procedimental, próprios da psicologia cognitiva, tais como concebe o citado Anderson ao propor sua teoria *Atomic Components of Thought* (ACT). Dela aproveito a distinção entre os dois tipos de conhecimento, a qual se baseia no par “o quê” e “como”, isto é, aproveitando os exemplos deste autor, o conhecimento declarativo é saber que “Washington D.C. é a capital dos Estados Unidos”, e o procedimental é saber como “se dirige um carro”. Também da teoria cognitivista são emprestadas as noções de aprendizagem explícita e implícita, entendendo-se pela primeira o tratamento instrucional que inclui a explicação das regras (dedução) ou a orientação para formá-las com base no *input* (indução), como explica DeKeyser (2003b).

Transportando essas noções para a área de aprendizagem de língua estrangeira por adultos, especialmente quando a relação entre a L1 e a L2 é muito próxima, é comum observar que os alunos se comunicam por meio de determinadas estruturas memorizadas – que são típicas dos diálogos introdutórios de cada unidade temática no método comunicativo –, um comportamento que é em parte favorecido pela semelhança interlinguística tanto no nível da recepção quanto da produção. Em geral, a partir dessa prática se introduz a informação gramatical, seguida de uma série de exercícios de corte estruturalista, cujo objetivo é a fixação das novas estruturas. No caso de enfoque por tarefas, são apresentadas propostas de atividades comunicativas, que têm a vantagem de promover a interação intergrupar, seja no sentido social, seja no sentido linguístico de construir juntos o novo conhecimento, trocando ideias e discutindo dúvidas.

No entanto, o trabalho integrado em sala de aula termina nesse ponto para o professor e para o aluno, ambos atores supostamente ativos de quem se esperaria um passo a mais para garantir que o conhecimento declarativo se transformasse em procedimental; já que sem essa passagem, não se pode falar em aprendizagem de língua estrangeira, muito menos em aprendizagem reflexiva e crítica. Decorre daí a frustração mencionada no texto *The essentials of language teaching* (NCLRC, 2007): “Muitas vezes professores e alunos de língua estrangeira sentem-se frustrados porque não há conexão entre saber as regras gramaticais e ser capaz de usá-las automaticamente ao escutar, falar, ler e escrever”.<sup>1</sup>

Contra toda expectativa, consciente ou inconsciente, de que ensinar/aprender espanhol é fácil, o resultado não costuma ser satisfatório, principalmente na produção – oral e escrita – de textos que ultrapassam o nível de frases.<sup>2</sup> Note-se que, no exemplo apresentado, aparecem erros na aplicação de regras aparentemente simples, como o uso de “ter” como verbo auxiliar ou a posição do pronome pessoal na oração.

DeKeyser (2003a) adverte, em primeiro lugar, que não existe uma relação proporcional entre a complexidade da regra e a dificuldade de aprendê-la. Isto é, há regras que são compreendidas facilmente, mas são adquiridas lentamente, ou vice-versa. A experiência docente revela que, por exemplo, é o caso dos artigos “el” e “lo”, masculino e neutro, respectivamente, que apesar de sua aparente simplicidade, exige tempo para aquisição, o que é percebido pela aluna do texto anterior. Em segundo lugar, tenta-se explicar a lacuna entre o conhecimento declarativo e o procedimental apelando para a noção de Gramática Universal (GU), segundo a qual uma estrutura da língua estrangeira que faz parte da GU deve ser acessível ao aprendiz. A incapacidade de usar automaticamente as regras já explicadas deve ser atribuída à falta ou à qualidade do *input*, “exceto se a LE for um subconjunto da L1” (DeKeyser, 2003a, p. 43).

Embora não seja possível estabelecer linguisticamente uma relação hierárquica entre o português e o espanhol no sentido de definir qual dos dois é subconjunto, a proximidade gramatical dessas duas línguas instaura outro tipo de dificuldade de aquisição – em termos de uso automático de regras – que parece estar vinculado à natureza nebulosa das fronteiras gramaticais, as quais, por sua vez, estariam ligadas a questões pragmáticas e socioculturais.<sup>3</sup>

Na realidade, a transformação do conhecimento declarativo em procedimental ainda é um assunto polêmico, uma vez que, do ponto de vista cognitivista, não existe uma explicação consensual sobre a relação entre esses dois tipos de conhecimento. Há, no entanto, algumas indicações empíricas:

- a) os conhecimentos declarativo e procedimental estariam interligados e seriam complementares;

<sup>1</sup> *Language teachers and language learners are often frustrated by the disconnect between knowing the rules of grammar and being able to apply those rules automatically in listening, speaking, reading, and writing* (nossa tradução). Disponível em: <<http://www.nclrc.org/essentials/grammar/stratgram.htm>>. As traduções subsequentes também são nossas.

<sup>2</sup> Há problemas também na recepção (oral e escrita), mas em menor grau, que costumam ser resolvidos com o uso de estratégias comunicativas e técnicas de compreensão leitora.

<sup>3</sup> Os aspectos pragmático e sociocultural estão sendo cada vez mais considerados nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, que focam o contexto real em que se daria a interação social.



- b) a prática comunicativa promoveria a transformação do conhecimento declarativo em procedimental;
- c) essa prática significa realizar atividades comunicativas que superem o nível repetitivo dos modelos descontextualizados, mas que impliquem tarefas significativas para o aluno. Trata-se também de orientá-lo para compreender as atitudes linguísticas na língua estrangeira em questão;
- d) o conhecimento declarativo precederia o conhecimento procedimental, pois o aluno não conseguiria lidar com este último, refletindo sobre a maneira como as regras funcionam, nem automatizá-las, se não tiver acesso a elas;
- e) é importante que o aluno seja exposto a exemplos de evidência negativa e que haja correção dos erros.

Resumindo: apesar de parecer contraditório, assume-se a necessidade de focar a forma no processo de aprendizagem de língua estrangeira apoiado na metodologia comunicativa. O objetivo do FonF não é introduzir o estudo da gramática desvinculada da prática e nem orientar para a prática da Análise Contrastiva, mas permitir que o aluno perceba o funcionamento das regras e passe a usá-las. Quando estão implicadas duas línguas muito próximas, a tendência é de se contentar com o conhecimento declarativo, o que em muitos casos significa tornar-se insensível às diferenças, e equivale a chegar a um estado de imunidade à evidência negativa e à correção. Esse é um dos fatores de fossilização que, se não for minimizada, marcará negativamente a interlíngua do aprendiz. Assim, a prática em sala de aula vem demonstrando que o modo indutivo de trabalhar a forma não parece ser suficiente quando se trata de aprendizagem de espanhol por adultos brasileiros. Por outro lado, a longa tradição do método gramática e tradução, centrado na forma, já provou que esse não é o caminho apropriado, o que aponta para a pertinência de reenfocar mais uma vez o conceito de competência comunicativa.

### 3 Discussão do caso do brasileiro aprendiz de espanhol

Coincidindo com o postulado de Schmidt (1997) quanto à necessidade de promover a conscientização no processo de aquisição de língua estrangeira (*consciousness raising*), DeKeyser concilia o Foco na Forma com a prática linguística e afirma que a abordagem que oferece as melhores condições para isso é a comunicativa, pois está fundamentada na teoria de desenvolvimento de habilidades – não no sentido tradicional de relacionar mecanicamente uma forma linguística com a outra, mas no de proporcionar ao aluno condições de casar a forma com o sentido –, o que implica prever que existe tempo para consolidar cognitivamente o conhecimento declarativo na memória de longo prazo e disponibilizá-lo para a procedimentalização: “é fundamental que o conhecimento declarativo se torne disponível para ser procedimentalizado mediante a prática, com o qual se dá a aquisição desse conhecimento” (DeKeyser, 2003a, p. 52).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> This availability of declarative knowledge during actual practice of the skill to be proceduralized is essential to skill acquisition.

Por outro lado, deve-se refletir sobre a forma como esse conhecimento declarativo deve ser introduzido. Nos livros didáticos de espanhol, como língua estrangeira com abordagem comunicativa, é comum priorizar um determinado contexto, próprio para ativar a conversação, para cuja realização seria necessário possuir o conhecimento de certas estruturas gramaticais. No primeiro momento, é dada ênfase à situação, inclusive para sensibilizar o aluno para questões pragmáticas, e é só no segundo momento que o foco é centrado explicitamente na forma. DeKeyser afirma, no entanto, que não haveria problema se as atividades do tipo FonF fossem colocadas no início, contanto que seu objetivo seja desenvolver, testar e refinar o conhecimento declarativo. A questão é: essa posição vale para todas as línguas e para todos os aprendizes?

No caso de espanhol para falantes brasileiros, tanto as teorias de aquisição de língua estrangeira como a experiência docente indicam que não se deve desconsiderar o seu conhecimento linguístico prévio, justamente porque do ponto de vista gramatical, o português e o espanhol compartilham o mesmo sistema. A percepção dessa característica acionaria espontaneamente o mecanismo da transferência, sobretudo nos alunos iniciantes, linguisticamente ingênuos (*naive learners* – Ringbom, 1992), o que facilitaria o acesso à língua espanhola. Convém assinalar que a transferência de informações não se dá somente no nível gramatical, mas também no sociocultural, e é aqui onde reside a principal dificuldade do aluno brasileiro. É bem provável que, após reorganizar o seu conhecimento de mundo e assumir que a comunidade hispanofalante é diferente dele, esse aluno tenha condições de estabelecer as devidas relações entre o sistema e a norma da língua espanhola. Nesse momento, ele estaria preparado cognitivamente a aceder ao novo conhecimento linguístico declarativo, a partir do qual pode e deve realizar a prática comunicativa no sentido proposto por DeKeyser, isto é, o aluno conseguiria atribuir sentido à forma, o que contribuiria para mudar a sua atitude linguística em relação a essa língua estrangeira. Nesse sentido, acompanho o linguista quando declara que se trata de um período relativamente longo, em que os erros que aparecem (e se espera que apareçam, conforme o autor) devem ser corrigidos, assim como há fortes indícios de que o sucesso é individual, porque também é individual o processamento da interlíngua.

Por que isso não funciona na realidade? É muito provável que seja devido ao fato de que nos materiais didáticos, os exercícios e as atividades a serem desenvolvidos não são definidos em termos de comportamento comunicativo, mas como representação artificial de uma situação comunicativa, em que os atores (alunos e professor) agem como está previsto no livro, anulando-se como indivíduos reais. Assim, um simples *e-mail* que deve ser enviado a um amigo participando que vai haver uma festa no próximo fim de semana acaba se tornando um jogo de faz de conta, cujo objetivo real não é mais do que apresentar e ensinar uma nova estrutura gramatical. No âmago dos propósitos parece subsistir o Foco na Forma como se praticava na metodologia áudio-lingual. Faltaria a ponte entre o conhecimento declarativo e o procedimental, que é dada pela criação de condições de procedimentalização mediante o foco no sentido, trabalhado não apenas no nível textual, mas também no extratextual, pois a comunicação não ocorre no vazio entre seres abstratos.

Quando DeKeyser propõe a prática comunicativa como forma de transformar o conhecimento declarativo em procedimental e destaca que as atividades devem ser significativas para o aluno, certamente sugere que elas devem estar contextualizadas, o que implica incluir também informações do tipo sociopragmático. Um dos fenômenos mais comuns no ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros é, por exemplo, a dificuldade de usar o imperativo. Embora as duas línguas usem esse modo verbal para expressar ordens e pedidos, o brasileiro prefere evitá-lo por considerar agressivo ou mal-educado, enquanto que o hispanofalante não atribui esse matiz à forma “Cierra la puerta!”, assim como existe a diferença de comportamento linguístico entre os dois falantes quanto ao emprego ou não da negativa direta “No”.

Outro aspecto interessante a ressaltar – que talvez explique a dificuldade do aluno brasileiro devido à dissociação entre conhecer a regra e usá-la – é a noção de comunicação que mesmo os especialistas em ensino de língua estrangeira não parecem levar em conta, restringindo-a à ideia de diálogo. É o que se pode depreender dos livros didáticos que ostensivamente seguem a metodologia comunicativa. Na realidade, essa visão limitada já foi apontada por vários linguistas aplicados, mas ainda há pouca discussão capaz de levar a mudanças significativas no tratamento metodológico dessa questão.

Se a relação entre indivíduos é estabelecida pela comunicação verbal, isso não significa obrigatoriamente que deva ser oral e em situações construídas e preparadas de modo didático – na escola, no bairro, na família, nas compras, no restaurante, etc. Já que no conceito de cidadão está inserida a noção de “cidadão leiturizado” – pela necessidade generalizada de interagir com diferentes tipos de mensagens escritas, desde o nome da linha de ônibus até comentários críticos publicados na mídia – há claros indicativos de que, para trabalhar e desenvolver a competência comunicativa, é preciso sair do círculo de diálogos e repensar outros tipos de textos que devem constar no manual. Parece-me que é nesse sentido que as atividades passam a ser “significativas”, permitindo que o Foco na Forma se torne compreensível e seja justificado.

Do ponto de vista de sala de aula, possibilitar o acesso à diversidade textual não é suficiente, pois assimilar uma regra gramatical não seria apenas uma questão de quantidade/qualidade do *input*, mas também o resultado de sua pedagogização.

Exemplificando: costuma-se pedir a produção textual sem apresentar e discutir o contexto, o(s) objetivo(s), os interlocutores, o assunto, o léxico e as estruturas gramaticais, muitas vezes repetindo mecanicamente as propostas do livro que, por sua vez, carece de uma visão mais ampla do que é comunicação ou de uma atualização metodológica de ensino de língua estrangeira para brasileiros. Assim, o aluno é orientado/obrigado a ler diferentes tipos de texto, desde um diálogo entre amigos até uma informação científica, mas sem receber explicitamente o *input* necessário para reconhecer as diferenças entre um texto e outro, e nessa omissão, também é solicitado a produzir textos semelhantes, tarefa que ele realiza de forma intuitiva baseando-se no conhecimento linguístico da língua materna. Nesse faz-de-conta por parte do professor e do aluno, a forma, que tinha sido explicada e praticada de modo pontual na fase anterior, acaba se perdendo, mesmo que se trate de uma L2 historicamente parecida com a L1.

Independentemente de questões metodológicas, a pergunta que se faz é sobre a aparente incapacidade do falante brasileiro aprendendo espanhol de transladar a regra à produção textual. Pesquisas recentes apontam para o fato de que a aprendizagem implícita é menos produtiva do que a explícita, ou seja, no nível morfosintático, o aluno aprenderia mais se houvesse Foco na Forma e se fosse praticada a correção sistemática dos erros. Isso aconteceria porque o aluno adulto médio não costuma por si só articular as informações, contrastá-las com as que já possui, inferir novos significados e usos, reestruturar e refinar para internalizá-las, o que equivale a dizer que só o *input* não é suficiente para promover a aquisição. DeKeyser (2003a) reforça essa ideia quando afirma que o próprio conceito de procedimentalização implica que as regras são adquiridas no processo de aprendizagem que começa explicitamente.

Na área específica de espanhol para brasileiros devem ser consideradas mais duas questões: Quais estruturas ou regras são mais fáceis ou mais difíceis? Existe uma ordem natural na aquisição da gramática espanhola por falantes brasileiros?

a) *Quais estruturas ou regras são mais fáceis ou mais difíceis?*

É possível que o professor experiente saiba responder empiricamente essa pergunta, mas do ponto de vista científico ainda não há critérios capazes de classificar e hierarquizar as dificuldades. Sem eles, também não seria possível optar com segurança pelo ensino implícito ou explícito para cada item gramatical, embora haja indícios de que as regras mais fáceis podem ser tratadas implicitamente, enquanto que as mais complexas devem ser enfocadas de forma mais enfática e demorada. E aqui, forma-se o círculo vicioso, já que nem sempre as fáceis são as gramaticalmente mais simples.

O que tenho constatado em sala de aula é que alguns aspectos inexistentes numa língua, mas que permanecem em outra, como é o caso do futuro do subjuntivo em português, que se expressa por meio de presente do subjuntivo em espanhol (*Quando chegar, me ligue = Cuando llegues, llámame*), são os mais resistentes à erradicação. A dificuldade aumenta quando, em momentos diferentes e desvinculados, o aluno se defronta com a dupla possibilidade de usar o presente do indicativo e do subjuntivo, de acordo com o matiz pretendido pelo enunciador. Compare-se, por exemplo: *Quizás haya perdido el autobús* e *Quizás ha perdido el autobús*. O mesmo tipo de problema costuma acontecer no uso do chamado “pretérito indefinido” em contraste com o chamado “pretérito perfecto”, pela dificuldade que implica adquirir duas formas, em geral, correspondentes a uma só forma na língua materna. Assim, para um hispanofalante peninsular há diferença entre *He leído el Quijote* e *Leí el Quijote*, quando ambas as frases podem ser traduzidas para o português como *Li o Quixote*, porque o falante brasileiro não leva em consideração se a ação de ler e seu efeito, que começou no passado, tem ou não continuidade até o momento presente da enunciação. Nesse exemplo, há um agravante em termos de variação sociolinguística, uma vez que hoje, pelo menos na região sul, o acesso mais comum ao espanhol é o americano,

e o hispano-americano possui outros parâmetros temporais como *Hoy he desayunado poco* (variante peninsular) e *Hoy desayuné poco* (variante hispano-americana).

Por outro lado, o domínio do uso do artigo em espanhol ou do pronome pessoal em função do sujeito, que parecem simples, costumam demorar mais do que seria desejável, resistindo à correção convencional, o que me leva a questionar não só as razões dessa resistência, mas também as formas de correção, o que certamente estaria relacionado com a avaliação, cuja reflexão mereceria outro estudo.

*b) Existe uma ordem natural na aquisição da gramática espanhola por falantes brasileiros?*

A dúvida decorre da constatação de que os livros ditos comunicativos estão organizados em unidades temáticas/situacionais, subordinadas às estruturas gramaticais selecionadas de acordo com a noção de ordem natural na aquisição da língua materna. Assim, na primeira unidade, que é de apresentação e cumprimentos, é comum tratar dos pronomes interrogativos; dos verbos “ser” e “estar”, bem como dos verbos regulares nos tempos verbais do indicativo (presente, passado e futuro); do imperativo; dos pronomes possessivos, demonstrativos, pessoais; dos numerais; etc. O uso do subjuntivo é previsto para o nível intermediário. Mas, essa ordem é até certo ponto artificial, e só existe por uma razão didática, que não tem fundamentação linguística, se se considerar a importância do *input* autêntico, o contexto acadêmico e a maturidade cognitiva, a experiência pessoal na língua estrangeira por meio de filmes, internet, música, contatos, etc., e, principalmente, se se considerar a opção por gêneros textuais que permitem o acesso à diversidade textual, cada qual com características formais próprias. Trata-se, pois, de abordar a forma de acordo com o tipo de texto, sem estabelecer de antemão uma espécie de hierarquia gramatical, segundo a qual os artigos antecederiam os pronomes possessivos, mas o par “pretérito indefinido” e “pretérito perfecto” do indicativo seria apresentado ao mesmo tempo por questões de contraste.

Para iniciar, com um mínimo de rigor, uma discussão sobre a ordem na aquisição de espanhol por falantes brasileiros, seria necessário um estudo contrastivo da gramática descritiva do espanhol peninsular ou de uma variedade hispano-americana e do português brasileiro para detectar as diferenças entre as duas línguas e examinar à luz de alguma teoria de aquisição de língua estrangeira questões como a facilidade/dificuldade de compreensão e uso de determinadas formas sem aparente explicação, ou o percurso e a velocidade em que se dá essa assimilação em termos de conhecimento e uso natural.

## **Conclusão**

Embora não seja conclusivo, o estudo sobre o conhecimento declarativo e o procedimental tem fornecido subsídios para pesquisas na área de aquisição de língua

estrangeira, tentando explicar como se dá cognitivamente a relação entre ambos os campos. Para o caso do falante adulto brasileiro aprendendo espanhol, esse tipo de explicação é de fundamental importância para entender o mecanismo de apropriação de conhecimentos linguísticos novos e não tão novos, em que a dificuldade reside, por um lado, na dificuldade de reconhecer a fronteira gramatical entre a L1 e a L2, e, por outro, na aparente insensibilidade às diferenças, mantendo o nível de influência mútua, travando qualquer esforço de desfossilização em termos de discriminação gradual dos sistemas de espanhol e português.<sup>5</sup>

Conforme DeKeyser, a explicitação da forma é essencial para dominar a língua estrangeira. Parece evidente que o resgate de seu papel – mesmo contra a corrente da metodologia comunicativa que é centrada no significado – é necessário no processo de aprendizagem de espanhol por falantes de português, assim como é convincente o argumento a favor do FonF vinculado à prática comunicativa. O que não parece tão evidente é o momento em que se deve produzir essa união e em que medida a noção de competência comunicativa, que subjaz à metodologia do mesmo nome, deve ser revisada para que a pedra (entenda-se o “conhecimento gramatical”) no sapato deixe de incomodar professores e alunos. Nessa linha, também todos os aspectos linguísticos da L1 e da L2 devem ser descritos e analisados contrastivamente para, no mínimo, sinalizar os eventuais problemas de aquisição, preparando o caminho para discussões metodológicas e pedagógicas.

Por outro lado, convém assinalar que a percepção da gramática da língua espanhola por parte dos alunos brasileiros, que vai além do sistema linguístico e avança para área de sociopragmática, deve levar não a um simples conhecimento declarativo que permite reconhecer “*Me gusta chocolate*”, mas também à compreensão da organização dessa estrutura que possibilite diferenciá-la de “*Me gustas*”, para usar ambas de forma automática e correta num contexto de comunicação livre e real.

Finalmente, retomando as perguntas iniciais de “quais”, “quando” e “como”, deve-se admitir que não há respostas conclusivas, uma vez que para isso deveria existir pelo menos uma explicação clara para a relação entre o conhecimento declarativo e procedimental que conduza à compreensão de como se dá a passagem de um para o outro. Também não há estudos em que possa apoiar-se para determinar com segurança a relação entre o grau de complexidade gramatical e a facilidade/dificuldade de aprendizagem, superando o tradicional binômio postulado pela Hipótese de Análise Contrastiva.

No caso específico de falantes brasileiros aprendendo espanhol, uma abordagem metodológica que inclua o FonF parece pertinente, dada a característica de similaridade entre as duas línguas, principalmente se for levado em consideração o resultado de algumas pesquisas que apontam para a desaceleração no processo de aprendizagem e para a manutenção da interlíngua no nível intermediário. Independentemente da análise das causas de fossilização, seria desejável, de modo paralelo, uma pesquisa empírica para testar o alcance da prática de metodologia comunicativa com Foco na Forma, tal como foi proposto por DeKeyser e discutido aqui com base na experiência

---

<sup>5</sup> Ver os artigos de Nakuma (1998) e Long (2003) para uma nova visão de fossilização e desfossilização.

docente. Nesse sentido, as perguntas objetivas “quais”, “quando” e “como” ainda não podem ser respondidas objetivamente, mas elas já permitem visualizar novas opções didáticas que ultrapassem a fragmentação em “sentido” e “forma”, o que, de certo modo, obriga a repensá-las levando em conta o sujeito aprendiz adulto, com experiência linguística rica na língua materna, capaz de interagir com o mundo numa língua estrangeira que é gramaticalmente semelhante a sua.

## Referências bibliográficas

---

ANDERSON, John R. Transfer to somewhere. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

BARBIERI-DURÃO, Adja Balbino. *Análisis de errores e interlengua de brasileño s aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa, 1995.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n. 1, p. 1-47, 1980.

110

DEKEYSER, Robert M. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom*. Cambridge: CUP, 2003a.

\_\_\_\_\_. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003b.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press: 2003.

GONZÁLEZ, Neide. *Cadê o pronome? O gato comeu*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo (USP), 1994.

HAMBRICK, David Zach; ANDERSON, John R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, n. 89, p. 369-406, 1982.

LARRAÑAGA, Juan Andrés. Enseñanza de español a universitarios brasileños: análisis contrastivo en producciones escritas. In: MASELLO, L. (Org.). *Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideú: Universidad de la República, 2002.

LONG, Michael H. Stabilization and fossilization in interlanguage. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. H. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003.

MARTÍN PERÍS, Ernesto. La subcompetencia lingüística o gramatical. In: SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE*. Madri: SGEL, 2004.

NAKUMA, Kaansangata C. A new theoretical account of 'fossilization': implications for L2 attrition research. *IRAL*, v. 36, n. 3, p. 247-256, 1998.

NATIONAL CAPITAL LANGUAGE RESOURCE CENTER (NCLRC). *The essential of language teaching*. 2007. Disponível em: <<http://www.nclrc.org/essentials/index.htm>>.

RINGBOM, Hakan. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning*, v. 42, n. 1, p. 85-112, 1992.

SCHMIDT, Richard W. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p.17-46, 1997.

SELINKER, Larry. *Rediscovering interlanguage*. Londres: Longman, 1992.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.

---

Terumi Koto Bonnet Villalba, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora de Língua Espanhola e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

terumikoto@ufpr.br





# Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica\*

Athelstan Suresh Canagarajah

113

---

## Resumo

O artigo discute e compara atitudes de não-participação em aulas de inglês como língua estrangeira no Sri Lanka e como primeira língua nos Estados Unidos, nas quais o autor avalia o papel do que chama de zonas de segurança na negociação de identidades e na construção ou não de conhecimento linguístico. Essa constatação expande a compreensão de questões identitárias e de resistência na interação e contribui para a busca de soluções pedagógicas para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem e do pensamento crítico dos alunos.

Palavras-chave: inglês como língua estrangeira; zonas de segurança; negociação de identidade; resistência.

---

---

\* Original: Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Orgs.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Cap. 7, p. 116-137. Disponível em: <<http://www.wisc.edu/english/rfyoung/333/canagarajah2004.pdf>>.

Tradução: Beatriz Fontana; revisão da tradução: Lucia Rottava.

## **Abstract**

### *Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning*

*The article discusses and compares non-participation attitudes in English as a foreign language in Sri Lanka and as first language in the United States, in which the role of the so-called safe houses is evaluated in identity negotiation and linguistic knowledge construction. This perception expands the understanding of identity and resistance issues in the interaction, and contributes to the development of pedagogical solutions in promoting students' learning and critical thinking.*

*Keywords: English as a foreign and first language; safe houses; identity negotiation; resistance.*

---

A prática de se preservar alguma coisa de si contra a investida das garras de uma instituição... essa recalitração não é um mecanismo incidental de defesa, mas, sim, um aspecto essencial da constituição do *self*. (Goffman, 1961, p. 319).

No livro *A century of English education (Um século de educação inglesa)*, John V. Chelliah (1922), um professor nascido em minha cidade natal, num período em que o Sri Lanka era governado pelos ingleses, esforça-se para glorificar a pedagogia e as políticas do sistema educacional colonialista. Com respeito às abordagens de ensino nos internatos dos missionários, Chelliah reconhecia o quanto elas eram eficientes na produção de uma nova raça de tamis do Sri Lanka, capaz de dominar tanto o conhecimento quanto a língua dos governantes. Nesses internatos, os missionários isolavam os alunos das influências vernáculas dos seus lares e procuravam moldá-los aos valores dessas instituições. Ocasionalmente há referências a alunos rebeldes no livro de Chelliah. Tais alunos foram expulsos dos internatos por terem sido flagrados fugindo à noite para participar de festivais religiosos em templos hinduístas, por guardarem secretamente em seus armários imagens em miniatura de deidades hindus e por praticarem sub-repticiamente danças e entoarem canções consideradas pagãs. Embora o autor deixe clara sua vergonha por tais atos e sua conivência com as punições que receberam, pode-se adivinhar que muitos mais atos semelhantes foram praticados sem serem descobertos. Quem lê Chelliah hoje, com certeza, tem uma visão diferente desses rebeldes, avaliando-os com respeito. Aparentemente, eles tentavam negociar um conflito que era comum a outros assuntos relacionados à colonização. Como, de um lado, conseguiriam aprender inglês e, de outro, manter a condição de participantes da comunidade e cultura vernáculas? Ao mesmo tempo em que alguns estavam preparados para fazer parte da nova comunidade de falantes de inglês, formada pelos missionários e pelos colonizadores britânicos, esses alunos também não desejavam perder as identidades de pertencimento às suas comunidades de origem. Talvez eles tenham lutado para encontrar um meio de manter identidades duplas – aprender inglês, mas manter-se hindus. No entanto, tal hibridismo não era aceitável pelos

parâmetros educacionais dos missionários, o que forçou esses alunos a buscarem formas indiretas e sub-reptícias para viverem também sua identidade original.

Sabe-se hoje que esse tipo de desafio faz parte dos processos de aprendizagem de línguas. O que motiva essa aprendizagem é a construção das identidades que se deseja e a possibilidade de participação em determinada comunidade com a qual se almeja manter contato social e comunicativo. Para nos tornarmos aprendizes bem-sucedidos de línguas, precisamos confrontar-nos com conflitos e tentar resolvê-los. Identifico-me com os teóricos que dão as boas vindas ao que se chama de a *virada social* nos estudos sobre aquisição de uma língua e sobre letramento. Em outras palavras, o foco muda do ensino de um sistema gramatical abstrato e da visão do aprendiz como um portador de reflexos psicológicos para a de um ser social complexo. O nosso interesse reside em considerar como os aprendizes negociam posições de sujeito que competem entre si em comunidades discursivas conflitantes e como essa disputa dá forma às práticas de aprendizagem da língua.

A fim de realizar de forma proveitosa a proposta acima mencionada, foi necessário redefinir nossa compreensão do que se convencionou denominar sujeito humano. Tomamos emprestado constructos de outras disciplinas tão diferentes como a filosofia, a retórica, o letramento crítico e as ciências sociais. Adotamos distintos posicionamentos retóricos, passando por: feminismo acadêmico, estudos de socialização da linguagem, semiótica bakhtiniana e pós-estruturalismo foucaultiano. Essas orientações teóricas ajudaram a entender a identidade como múltipla, conflitante, negociada e em processo de desenvolvimento. Afastamo-nos muito das pressuposições tradicionais dos estudos da linguagem sobre identidades como sendo estáticas, unitárias, isoladas e dadas.<sup>1</sup> Para melhor compreensão dessas modificações, vejamos:

115

- 1) O *self* (o si-mesmo) é formado em grande parte pela linguagem e pelo discurso;
- 2) O *self* é composto por múltiplas subjetividades geradas por códigos, registros e discursos heterogêneos encontrados na sociedade;
- 3) As subjetividades não desfrutam do mesmo *status* nem do mesmo poder, originando diferentes posicionamentos em termos socioeconômicos;
- 4) Por causa dessas desigualdades, as relações do sujeito consigo mesmo e com os outros são conflituosas;
- 5) Para conseguir coerência e poder, é necessário que o sujeito negocie essas identidades não-fixas e esses posicionamentos de sujeito;
- 6) Os *selves* não são nem imutáveis nem inatos; são reconstruídos e reconstituídos em relação aos contextos discursivo e material não-fixos.

Apesar dos significativos avanços teóricos alcançados nesta pesquisa, percebo o dilema vivido pelos pesquisadores ao investigarem as identidades de aprendizes em situações de sala de aula. Embora eles estejam afinados com os pressupostos teóricos

---

<sup>1</sup> Para uma revisão abrangente dessas definições, ver Smith (1988). Para a aplicação da definição em contextos de ensino de línguas, ver Norton (2000).

que representam a resistência dos aprendizes como vinculada às identidades desfavoráveis que lhes são impostas, esses pesquisadores não têm nenhuma evidência dessas negociações nos seus dados de pesquisa. Em muitos casos, parece que os aprendizes assumem uma identidade unitária (pautada na deficiência, na inferioridade e na desvantagem) a eles conferida pelo discurso dominante. Com certo desapontamento, esses pesquisadores prometem analisar melhor seus dados ou continuar a fazer mais pesquisas sobre sala de aula e sobre sujeitos, a fim de verificar de que modo os aprendizes criticamente negociam identidades. O objetivo deste texto é identificar alguns espaços não-visíveis da sala de aula, nos quais os alunos negociam identidades com consequências positivas para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

### O dilema pedagógico

116

Vejam algumas pesquisas sobre identidades em sala de aula, desenvolvidas na última década, para avaliarmos como os alunos estão se saindo na busca de soluções para as situações de conflito que encontram na aula de línguas. Sandra McKay e Keith Chick (2000) referem-se às contradições entre o discurso multicultural do African National Congress (ANC) e as políticas escolares monolíngues no artigo "Positioning learners in post apartheid South African schools: a case study of selected multicultural Durban schools" (Posicionando os alunos em escolas sul-africanas pós-apartheid: um estudo de caso sobre escolas multiculturais selecionadas de Durban). McKay e Chick examinam o poder de dois discursos dominantes – *Só inglês e Padrões decadentes* – e demonstram como o uso da língua Zulu é associado a atitudes de confrontação, deficiência e grosseria na sala de aula. A não-adoção do "etos da classe média cristã" (que consiste em certos valores, tais como: comprometimento, ética de trabalho, honestidade e caridade) é negativamente associada ao comportamento da classe trabalhadora monolíngue ou da classe mais desprivilegiada. Nas salas de aula e nas interações com os professores, os alunos gradualmente passam a alinhar-se com os discursos e as identidades dos mais poderosos, distanciando-se das suas identidades originais de classes desprivilegiadas.

Apesar de a narrativa acabar nesse ponto, pode-se imaginar que há mais a ser analisado sobre a experiência desses alunos do que o descrito acima. Como esses discentes negociam as situações de conflito entre a política governamental de multiculturalismo em oposição à política monolinguista da escola? Certamente algum tipo de tensão na vida social e escolar deve ser perceptível para eles. Como lidam com essa duplicidade em relação à vida no vernáculo *fora* da escola e ao etos cristão em inglês *dentro* da escola? É necessário que as nossas pesquisas aprofundem a análise dessas questões menos visíveis em relação à consciência e à intervenção dos alunos. McKay e Chick (2000) percebem a necessidade de descobrirem evidência de que os alunos resistem, e prometem voltar ao local da pesquisa para obterem de mais dados. No entanto, os dados necessários para essa comprovação podem não estar lá; talvez devam ser coletadas em diferentes instâncias das vidas dos alunos.

O estudo de Eva Lam (2000), "L2 literacy and the design of *self*: a case study of a teenager writing on the Internet" (Aprendizagem de uma L2 e a criação do *self*: um estudo de caso de um adolescente que escreve na Internet), apresenta Almon, um aluno de uma escola chinesa de ensino médio. Ele se frustra com a identidade negativa que seu inglês "macarrônico" lhe confere na sala de aula. Mas na internet, Almon consegue se engajar em vários discursos – cultura *pop*, religião, terapia, cibercultura – todos em inglês, interagindo tanto com falantes nativos como não-nativos. O resultado é que ele pode observar um sensível progresso na sua proficiência à medida que se engaja com eficiência nessas interações comunicativas. A capacidade que demonstra em se distanciar da língua numa situação de comunicação mediada pelo computador talvez o esteja habilitando a ser expressivo ao escrever textos biográficos e narrativas na sua página pessoal na internet. Ele fica certamente fortalecido pelas novas identidades que consegue exibir na internet como amigo, fã bem-informado sobre música *pop* japonesa, fundador do fã-clube do cantor *pop* Ryoko e responsável por uma página na internet internacionalmente conhecida. Lam (2000, p. 476) conclui, avaliando o lado irônico dessa situação:

Se, por um lado, as aulas de inglês pareciam contribuir para um sentimento de exclusão ou marginalização (a incapacidade de o aluno falar como um nativo), fato que, paradoxalmente, contradiz o mandato atribuído à escola como responsável para preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o envolvimento cívico, por outro lado, o inglês que ele usava na internet permitiu que desenvolvesse um sentimento de pertença e de conexão com a comunidade global de falantes de inglês.

Dada a situação acima descrita, resta uma pergunta: o que há com a escola que impede os alunos de negociarem identidades favoráveis? Por que será que Almon só consegue articular essas identidades que o empoderam fora das paredes da sala de aula? Será que há outras áreas dentro de uma sala de aula nas quais Almon pode exercitar ou negociar os conflitos de sua subjetividade?

Mais um exemplo de estudo que me aproxima do nicho que estou criando para meus próprios estudos: o trabalho de Kelleen Toohey (2000a), "Assigning marginality: the case of an 'ESL/learning disabled' student" (Determinando a marginalidade: estudo de caso de uma aluna de inglês "portadora de deficiência"). Toohey discute como Surjeet, uma aluna indiana, vai gradualmente agindo de acordo com o *status* de aprendiz deficiente determinado pelas professoras da escola de ensino fundamental no Canadá. Ironicamente, Surjeet não se enquadra nem na situação de aprendiz de inglês como segunda língua (L2), nem como deficiente. Ela fala inglês em casa com seus pais, que falam Punjabi como língua materna, e com os irmãos. Ela exibe algumas habilidades sociais interessantes e de negociação linguística nas suas interações fora das tarefas de sala de aula. Mas a enorme ansiedade, quando tenta evitar o *status* de deficiente, justamente produz falhas na sua produção oral. Num caso de profecia que se cumpre por si, a atribuição de deficiência dada pelas professoras de Surjeet consolida sua identidade de deficiente a cada ano que passa e a sobrecarrega com cursos de recuperação. Mas, aqui, novamente, percebe-se que há muito mais a ser comentado sobre essa história do que foi percebido em sala de aula. Como será que Surjeet

explica para si mesma a contradição entre a sua vida em casa e na sala de aula, entre as interações com a sua professora e com os seus amigos? Como ela negocia os papéis conflitantes e as identidades que exhibe nesses contextos diferentes? Num outro texto sobre este estudo, Toohey (2000b) observa que há mais agentividade e resistência de parte da aluna em atividades fora da sala de aula e longe das professoras do que em sala de aula. Meu objetivo é explorar esses lugares fora das obrigações escolares para compreender que papel desenvolvem na construção de identidades mais complexas e no desenvolvimento de práticas de aprendizagem críticas.

### **A política das zonas de segurança**

Para entender porque os alunos procuram zonas alternativas na sala de aula para construir identidades complexas, é preciso entender a escola como um espaço de disputa de poder. Os alunos ficam tão intimidados com a autoridade e com o poder do professor que desistem de exhibir identidades que não são institucionalmente desejáveis. Da mesma forma, o sistema de avaliação estabelece restrições sutis para as opções de resistência às subjetividades impostas pela escola. O fato de terem que interagir com colegas de diferentes culturas (alguns de classes mais privilegiadas) pressiona os alunos a se ajustarem ao discurso dominante e às identidades desejáveis na escola. Esses são alguns dos mecanismos que a escola utiliza como meio de reprodução ideológica e social. Ironicamente, mesmo quando os alunos abertamente exibem identidades não desejáveis na sala de aula, a escola tem meios de defini-los como fracassados, determinando sua marginalização social. Linda Harklau (2000) descreve como os alunos imigrantes, que são permanentemente definidos com a identidade estereotipada de "aprendizes de inglês como segunda língua" (ou seja, de alienígenas culturais e deficientes da língua), resistem a esses papéis em favor de identidades mais complexas, conforme vão se tornando gradualmente socializados dentro da nova comunidade nos Estados Unidos. Mas, quanto mais eles resistem, tanto mais eles conseguem a má-vontade dos professores e a conseqüente avaliação de fracasso. Confrontados com um poder dessa dimensão, os alunos ficam submetidos a duas opções: ou se sujeitam ou são reprovados.

Embora o currículo invisível da sala de aula não seja de todo desconhecido dos alunos (por exemplo, Almon tinha perfeita consciência das identidades negativas atribuídas a ele), eles não têm nem os recursos nem o espaço para uma negociação favorável desses conflitos. Mais importante ainda, eles precisam de uma alternativa segura para adotarem identidades que não sofram penalização de comportamento desviante (se essas identidades assim forem percebidas). Gostaria de apresentar alguns desses espaços escondidos da sala de aula nos quais os alunos conseguem negociar identidades de forma mais crítica. Meu argumento é o de que se os etnógrafos e pesquisadores de sala de aula puderem ir além da análise superficial das interações entre professores e alunos (especialmente em situações institucionais de realização de tarefas), será possível perceber com mais clareza a agentividade dos alunos em lidar com os conflitos relacionados às suas identidades.

Chamo esses espaços escondidos de *zonas de segurança*, conforme a análise teórica de Pratt (1991) sobre o papel que elas desempenham nas situações de contato cultural presentes em sociedades pós-coloniais. Ela define essas zonas de segurança como “espaços sociais e intelectuais onde grupos podem se constituir em comunidades horizontais, homogêneas e soberanas, com alto grau de confiança e compreensão compartilhada dos eventos ao seu redor e proteção temporária contra os legados da opressão” (p. 40). Essa definição, apresentada na convenção anual da Modern Language Association (Associação de Línguas Modernas), repercutiu em áreas como redação, literatura e língua inglesa. A expressão zonas de segurança é genericamente usada em contextos acadêmicos como sinônimo de vida clandestina – como nos estudos sociológicos de Goffman (1961) a Scott (1990). Também percebo conexões com estudos sobre inglês como segunda língua, bilinguismo e letramento em que os pesquisadores perceberam que os alunos adotavam discursos e comportamentos não-autorizados pelos professores (na nota 7 há uma lista de estudos nesse campo). Eu tenho usado a expressão para contextos de sala de aula de inglês como segunda língua (cf. Canagarajah, 1999).

Assim, zonas de segurança, na estrutura acadêmica, são áreas relativamente livres de vigilância, especialmente aquela exercida por uma autoridade, possivelmente por se situarem fora da atividade institucional, por não serem oficiais ou por serem extra-pedagógicas. Abaixo está uma lista do que eu percebi como zonas de segurança em minha pesquisa:

- na sala de aula: apartes entre alunos, troca de bilhetes, interações em pequenos grupos, atividades aos pares, anotações em livros-texto e cadernos, a transição entre um professor e outro, antes da aula começar e depois da aula terminar oficialmente;
- fora da sala de aula: a cantina, a biblioteca, os dormitórios, as áreas de lazer e os laboratórios de informática;
- no ciberespaço: *e-mails*, discussões *on-line*/sítios de bate-papo.

Pode ser simplista descrever as zonas de segurança dessa forma esquemática e estruturada. O que se percebe é que os alunos podem conspirar e apresentar comportamentos de clandestinidade em qualquer espaço dentro do ambiente educacional que esteja livre de vigilância. Eles podem desenvolver códigos gestuais, sinais e símbolos que os habilitam a interagirem e a se comunicarem segundo seus próprios termos, bem “debaixo do nariz” do professor. Nesse sentido, zonas de segurança são, de certa forma, fluidas e móveis.

Para alunos que pertencem a grupos minoritários, essas áreas parecem ter sido sempre uma saída para a expressão de identidades clandestinas que se desdobram em discursos subversivos que, por sua vez, inspiram resistência contra a dominação exercida sobre os discentes. Em acréscimo ao livro de Chelliah (1922), citado no início deste artigo, há mais documentação da minha comunidade no Sri Lanka durante os tempos coloniais, quando a população local, ao mesmo tempo em que fingia ser cristã em público, mantinha uma vida intensa como hindus no interior das suas



comunidades (cf. Wickramasuriya, 1976). Eles fingiam ser cristãos para serem aceitos em melhores empregos e para terem acesso à educação superior dos britânicos. Esse comportamento sub-reptício com frequência levou os governantes colonialistas a avaliar a população local como mentirosa, inescrutável, não-confiável, hipócrita, astuta e manhosa. Mas essas são as *armas dos fracos* – tomando emprestado o título do livro de James Scott (1985), no qual o autor articula as políticas dessas estratégias usadas por camponeses no sudeste asiático. Para os desprovidos de poder, que se dão conta das dificuldades de desafiar diretamente o poder dos grupos dominantes, esses são atos simples do cotidiano para conquistarem um mínimo de controle sobre suas próprias vidas. Os roubos, o arrastar dos pés, a fraude e a insubmissão são formas parciais e seguras de resistência ao poder dos dominadores, ao mesmo tempo em que são formas de aliviar, em termos materiais, as dificuldades de sobrevivência. São atos através dos quais também é mantida a dignidade e são desenvolvidas ideologias clandestinas que explicam a situação injusta e ajudam a realizar as atividades espirituais alternativas que lhes trazem esperança. Com o passar do tempo essas comunidades desenvolveram a compreensão compartilhada sobre seus opressores e as formas de lidar com o ambiente hostil. Inclusive as piadas, paródias, sarcasmo, impropérios e ameaças veladas são formas disfarçadas de resistência. Há um crescente número de trabalhos etnográficos que mostram haver uma tradição bem desenvolvida de resistência em comunidades minoritárias. Na Ásia, são conhecidas comunidades de castas baixas utilizando zonas de segurança contra as castas superiores, mulheres contra homens, e servos contra proprietários de terras.<sup>2</sup>

Na América do Norte, é sabido que as comunidades de afro-descendentes têm uma considerável tradição em zonas de segurança. Os escravos tinham que adotar uma vida dupla – fingindo preencher as expectativas do dono, mas compartilhando com a comunidade dos outros escravos um outro nível de vida social do qual o dono não participava – como forma segura, e muitas vezes a única, de recuperarem a dignidade de seres humanos. Há um considerável número de trabalhos etnográficos sobre a escravidão que analisa a vida clandestina dos escravos (cf. Raboteau, 1978). As narrativas de escravos fornecem a percepção de como os negros organizavam a escola dominical e as aulas de alfabetização sem o conhecimento do dono. Nessas atividades, eles desenvolviam teologias que condenavam a injustiça e prometiam a utopia de uma vida após a morte. A trajetória de Frederick Douglass (1845) para aprender a ler é marcada por estratégias sub-reptícias, inclusive subornando crianças brancas para conseguir livros e aprender com quem frequentava a escola. O sociolinguista Thomas Kochman (1981) tem encontrado em atos de fala contemporâneos algumas das formas não-visíveis de resistência usadas nos tempos da escravatura. A fala ambivalente, a conversa pelas costas, a paródia, a gozação e a satirização da fala das comunidades dominantes são uma forma indireta de oposição. Kochman (1981, p. 125) chama essas estratégias de enfrentamento (*fronting*).

Afora esses precedentes antropológicos, há também explicações sociológicas para a importância das zonas de segurança, tanto para grupos sociais minoritários

---

<sup>2</sup> Abu-Lughod (1986), Adas (1992), Guha (1983) e Khare (1984) relatam formas disfarçadas de resistência nessas comunidades.

quanto para os dominantes, na construção da identidade. Há uma tradição interessante na psicologia social, originada num estudo de Goffman (1961), sobre comportamento de vida clandestina no que ele chama de “instituições totais”, como asilos para doentes mentais e prisões. Ao mesmo tempo em que os reclusos se submetem às restrições exigidas pela instituição (ajuste primário), eles adotam uma variedade de práticas e identidades alternativas clandestinas a fim de desenvolver uma adaptação mais qualificada ou independente (ajuste secundário). Goffman teoriza que é nas lacunas e brechas da vida institucional que desenvolvemos orientações independentes para as identidades, embora seja esperado que exibamos nossos “eus” restritos de acordo com o exigido pela vida pública. Meu pressuposto é o de que todos os alunos podem construir zonas de segurança nas escolas para desenvolverem sua cultura intergrupual e alternância de identidades, enquanto para comunidades minoritárias há a vantagem adicional de poderem se referir às tradições da cultura clandestina de suas comunidades de origem, aplicando estratégias já testadas de negociação de identidades conflitantes.

### **Estilos de negociação nas zonas de segurança**

Os exemplos que uso para demonstrar o funcionamento das zonas de segurança como forma de auxílio para a negociação de identidades dos alunos foram retirados de dois contextos pedagógicos diferentes, mas que compartilham algumas semelhanças – alunos afro-descendentes estadunidenses que fazem curso de escrita acadêmica numa universidade no sudoeste dos Estados Unidos e alunos tamis que aprendem inglês instrumental no Sri Lanka).<sup>3</sup> Ao contrário dos alunos do Sri Lanka, os estadunidenses aprendem inglês para desenvolver a escrita acadêmica como segundo dialeto e não segunda língua. Escolhi duas comunidades distantes uma da outra para demonstrar como essas práticas de clandestinidade estão presentes em diferentes contextos. Em ambos os casos, contudo, os alunos percebiam que a aquisição e uso de códigos padronizados e de discursos do inglês acadêmico implicaria assumir novas identidades indesejáveis para eles, traria complicações para a consciência que eles têm a respeito de comunidade ou de solidariedade, e poderia denegrir as identidades por eles valorizadas. Os discentes percebiam a academia impondo identidades unitárias que não consideravam a complexidade cultural das suas histórias. Ainda assim, eles adotavam os papéis e as identidades exigidas para obterem sucesso acadêmico,

<sup>3</sup> Um estudo etnográfico de sala de aula foi conduzido na Universidade do Texas, Austin, sobre os desafios enfrentados por alunos afro-americanos em um curso de escrita acadêmica. Esses alunos participavam de um curso que oferecia orientação para grupos minoritários a fim de melhorarem seu aproveitamento. Na maioria, eram alunos de classe média que se inscreveram no curso através dos processos regulares de matrícula. Por ser uma atividade mediada por computador, tive acesso aos *e-mails*, discussões *on-line*, rascunhos e ensaios produzidos durante um semestre. Meus dados também incluíam entrevistas sociolinguísticas e notas de observação de sala de aula (cf. Canagarajah, 1997). O estudo com os alunos do Sri Lanka foi conduzido na Universidade de Jaffna. Na sua maioria, esses alunos provinham da zona rural e pertenciam ao grupo étnico que fala tamil. Foi um estudo etnográfico sobre os desafios de aprenderem inglês instrumental nas minhas aulas, ficando agrupados conforme os resultados dos seus testes de nivelamento. Esses alunos se encontravam entre os mais fracos. Neste estudo de um ano, coletei dados de entrevista de antes e depois do curso, realizei levantamento de atitudes, fiz observações de sala de aula, além dos textos escritos e das falas. As práticas de zonas de segurança não eram o foco do estudo; surgiram durante o processo de pesquisa (cf. Canagarajah, 1993). Em ambos os casos, obtive permissão dos alunos para utilizar os dados coletados. No caso dos afro-americanos, eles assinaram um consentimento para ter acesso aos seus *e-mails* após o encerramento do curso. Para os demais textos foi dada permissão de uso durante o curso.

motivados pela mobilidade social e pelo bem-estar econômico. No entanto, nas zonas de segurança, os alunos exibiam uma negociação mais crítica de identidades que lhes conferiam evidência de agentividade. Já foram discutidas anteriormente por mim (Canagarajah, 1993, 1997) as dimensões dos desafios e conflitos vivenciados por esses discentes; aqui, quero demonstrar de que forma as zonas de segurança os auxiliam na construção de identidades alternativas e práticas críticas de letramento.

Para começar, zonas de segurança são instâncias que fornecem um espaço no qual os alunos podem adotar identidades híbridas a partir dos discursos heterogêneos nos quais são competentes. Essas identidades, que não podiam ser exibidas na sala de aula, exigiam códigos e discursos em inglês padronizado. Na Universidade do Sri Lanka havia frequente troca de código nas interações na vida clandestina desses alunos. Quando a norma era só o uso do inglês para as interações na aula de inglês como língua estrangeira (LE), a alternância dos códigos nas zonas de segurança era subversiva. Na interação abaixo, os alunos S1 e S2 mudam para a língua tamil para construir o significado do texto que o professor está lendo em voz alta, em frente à turma:

#### Texto 1

P: (lendo) ... é nosso dever cuidar das árvores e replantá-las através de reflorestamento. (Para a turma) Reflorestamento significa replantar as árvores e a vegetação.

(Continua lendo)

S1: Reflorestamento *enRaal emappaa?* (O que quer dizer reflorestamento?)

S2: *kaa Takkam. Umakku teriyaataa?* Ciências Sociais lai pa Ticcama [Você não sabe o que é reflorestamento? Nós já estudamos em Ciências Sociais].

S1: *enna? Ka Tukai aLikkiratto?* [O que, a destruição de florestas?]

S2: *illai appaa. Marankalai tirumpa na Tukiratu.* [Não, cara, é o replante de árvores]

Ao falarem suavemente um com o outro, numa conversa paralela, os alunos estão definindo essa situação como uma zona de segurança. O uso da língua tamil, nesse caso, lhes permite compartilhar informações de uma outra atividade escolar fora dessa aula, para colaborativamente entender uma palavra difícil em inglês. Da mesma forma, essa atividade comunicativa é uma representação da vida bilíngue e bicultural desses alunos fora da sala de aula. Os alunos afro-americanos também fazem uso de códigos próprios, alternando com o código padrão de classe média conhecido por eles. Através de *e-mails*, eles podiam exibir as identidades alternativas não aceitas em sala de aula, configurando essas interações mediadas pelo computador como zonas de segurança.

Em muitos casos, os alunos aproveitavam para exibir identidades suprimidas na sala de aula, por serem consideradas desviantes em contextos educacionais. Por exemplo, a rotina de insultos entre os garotos afro-americanos Donnie e Ray:

#### Texto 2

De: DONNIE JONES

Para: RAY WRIGHT

Assunto: ELE MESMO 8/09

NEGUINHO DO C... PELUDO!!!!

### Texto 3

De: RAY WRIGHT  
Para: DONNIE JONES  
Assunto: UM 'PUNK' CHAMADO DONNIE 8/09

CARINHA TU TA BEBERICANDO. TU NÃO TÁ SABENDO A HORA DE REBENTAR.  
ESSE CARA DE M. TÁ NA HORA DE POR A CABECA DE FORA.  
NÃO ME VEM COM ESSA MIXARIA!!!!!!

Ignorando a linguagem ofensiva usada aqui, as formas coloquiais de uso do inglês por afro-americanos têm que ser “deixadas de lado” na sala de aula. O discurso coloquial é avaliado como rude, simplório e, com frequência, inadequado a situações de formalidade. No Sri Lanka, os alunos se engajam em discursos sobre o cinema, ou sobre o chauvinismo hindu e o nacionalismo político tamil, que são considerados negativos dentro dos círculos bilíngues escolarizados da comunidade. O cinema tamil é associado a abordagens românticas, emocionais e idealizadas da vida. Os discursos políticos extremistas, associados ao chauvinismo e nacionalismo tamil, são mais comuns na comunidade monolíngue. É compreensível que os alunos procurem espaços escondidos na sala de aula para expressarem as identidades do grupo a que pertencem.

Em alguns casos, os discentes adotam identidades opostas ao que é almejado pela proposta pedagógica do curso, as quais podem ser consideradas subversivas em termos dos objetivos escolares. Embora ambos os grupos (tamis e afro-americanos) tenham feito comentários positivos em relação ao currículo e à pedagogia, a percepção das zonas de segurança dá uma outra dimensão das suas atitudes. Na troca de *e-mails* abaixo, Andrew e Sonny comentam sobre a tarefa escrita que vão ter que fazer para terem uma boa nota no fim do curso:

123

### Texto 4

De: ANDREW HUBBARD  
To: ANYBODY  
Assunto: THIS 8/09

Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaahhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhh,  
mmmmmmmerdaaa

### Texto 5

De: SONNY TIPPENS  
To: ANDREW HUBBARD  
Assunto: R) THIS 8/09

ANDREW,  
É AAAAAAAAAAAAAAAAAAHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHH  
merda!

Embora esses alunos tenham tido boas notas, fica claro pelos *e-mails* que eles odiaram o tópico sobre o qual tiveram que escrever. Os livros dos alunos do Sri Lanka tinham *graffittis* insultando os professores, os personagens dos livros, até mesmo as editoras americanas e os autores desses livros. Comentários como esses demonstram que os discentes assumem uma orientação crítica sobre as tarefas, mas acabam realizando o que lhes é solicitado para que mereçam uma boa nota. É mais ou menos óbvio que qualquer crítica direta sobre o curso pode levar a uma visão negativa do aluno pelos professores. Tal imagem negativa pode perturbar as chances de boas notas ao longo do curso. Desse modo, a imagem do aluno bonzinho, obediente e disciplinado exibida no domínio público fica problematizada pelas identidades exercitadas nas zonas de segurança.

Por outro lado, por razões diversas, esses alunos experimentam também identidades imaginárias que lhes parecem desejáveis. Nos *e-mails* abaixo, entre Sonny e Dexter, são exibidas identidades “radicais” retiradas do universo da música rap, pelo uso de frases e *slogans* popularizados por uma banda chamada *Public Enemy* (Inimigo Público):

#### Texto 6

De: SONNY TYPPEMS  
Para:DEXTER BOMAR  
Assunto:LUTE CONTRA O PODER 8/10

permaneça negro, lute contra o poder, apóie o seus.  
PAZ!!

#### Texto 7

De: DEXTER BOMAR  
Para: T.K.  
Assunto:O HOMEM NEGRO 8/10

PARA O FORTE ... PARA O NEGRO ..... PARA O FORTE ... PARA O NEGRO .....  
FFFFFFFFF  
FFF  
F  
F LUTE CONTRA O PODER

Esses discursos podem ser associados à ruptura, à confrontação e à parcialidade nos círculos convencionais da sala de aula. Embora bem-humorados e criativos, não se pode deixar de analisar essas identidades como sendo inspiradas pela pressão da reprodução cultural e do conformismo ideológico do contexto institucional. Em outros momentos, os alunos adotaram papéis acadêmicos também de forma bem-humorada. Ao fazer uma crítica ao colega, Donnie adota o tom autoritário do professor. De início, ele fornece um *feedback* extremamente equilibrado e complexo sobre o trabalho da colega:

Rhonda, isto aqui é potencialmente um bom trabalho, mas precisa de muito esforço para chegar a tanto. Embora seja um trabalho de pesquisa, não apresenta nenhuma pesquisa, exceto uma entrevista. Você está sendo muito subjetiva na sua escrita. Tudo bem você se permitir alguma subjetividade, mas não demais. Você está bem focada no assunto, mas parece ter perdido o senso de quem é o seu público. Lembre-se de que eles são exigentes cientistas sociais.

Em seguida, no espaço determinado para “outros comentários”, ele deixa “cair a máscara” e se revela quando expressa seus verdadeiros sentimentos: “Se liga. Este trabalho está muito mal-feito”. Essa afirmação tão direta contrasta com as anteriores, tão cuidadosamente expressas e com termos bem escolhidos. No entanto, a brincadeira foi tão convincente que não dá para negar uma certa admiração pela forma com que ele domina o discurso acadêmico (realizando comentários altamente qualificados, palavras abstratas, sintaxe complexa e tom de autoridade).

Atos de identidade, em geral, não são de todo inúteis do ponto de vista educacional. Donnie está desenvolvendo um aspecto prático no uso do gênero acadêmico. Esta habilidade de transitar entre gêneros é uma importante competência comunicativa exigida pelo mundo contemporâneo de discursos fluidos e de grupos sociais mistos. A adoção de identidades competitivas – vernácula e acadêmica neste caso – convida a comparações interessantes e a uma análise reflexiva desses papéis. Essas vantagens psicológicas e educacionais são também evidenciadas pelos alunos do Sri Lanka, nos comentários escritos nos livros-texto. Um deles escreveu: “Eu amo todas as moças ‘ponitas’ da Universidade de Jaffna”, complementado por outra pessoa em tinta de outra cor: “Leitor: eu te amo. Crie-me”, em vez de cria-me. Uma nova contribuição, provavelmente de uma garota, em tinta de outra cor: “Eu não te amo porque não acredito em você. Você é... homem terrível”. Esses alunos estão brincando de namorados. Eles estão engajados num discurso que seria considerado tabu nas salas de aula, cujos alunos fazem parte de uma sociedade conservadora. Essas frases foram trazidas pelos discentes de fora da sala de aula e estão sendo usadas criativamente. Essa brincadeira contribui para a aprendizagem de léxico e de organização sintática, além dos benefícios psicológicos de estarem representando papéis fora do seu alcance (muitas vezes reprimidos), ao mesmo tempo em que estão compreendendo o discurso alienígena subentendido nessas identidades. Tais práticas também favorecem a reflexão consciente sobre os *status* dos próprios alunos e seus papéis em relação às identidades imaginárias, às quais eles frequentemente não têm acesso.

Os exemplos demonstram que os alunos adotam identidades mais complexas, interessantes, independentes, criativas e com frequência pedagogicamente opostas às que eles exibem publicamente na sala de aula. Pode-se examinar mais detalhadamente os dados e tentar responder como eles explicam a si mesmos essa vida dupla, porque eles adotam a estratégia de negociação de zonas de segurança e quais as implicações desses atos de negociação para a sua educação e suas vidas sociais como um todo. A análise dessas interações demonstra que esses alunos têm a possibilidade de ir mais além e refletirem criticamente sobre os desafios de construir suas próprias explicações e estratégias. Desse modo, vejo nas zonas de segurança a capacidade dos alunos de conscientização e agentividade.

Os discentes têm consciência dos benefícios relativos promovidos pelas zonas de segurança no contexto educacional. Eles consideram que as áreas públicas na academia são muito opressivas e reducionistas, levando-os a almejam a imparcialidade dessas zonas. Alguns alunos afro-americanos se referem a isso numa conversa *on-line* da seguinte forma:

#### Texto 8

Rhonda: SINTO MUITA PRESSÃO PARA TER UM DESEMPENHO BOM, PORQUE TODO MUNDO SABE O QUE ACONTECE SE VOCÊ NÃO DESEMPENHA BEM. ACHO QUE ELES NÃO DEVIAM NOS TRATAR COMO ESTATÍSTICAS. ELES RECOMENDAM A INDIVIDUALIDADE, ENTÃO QUE NOS TRATEM COMO INDIVÍDUOS E NÃO FIQUEM NOS COMPARANDO UNS AOS OUTROS.

Sonny: (...) como o Donnie disse, só dá para se ir longe na mesma pista. Parece que estão nos ensinando a sermos exatamente iguais aos membros do conselho estadual de educação.

Dexter: a universidade está tentando nos despir das nossas identidades, nossas crenças a fim de fazer com que o mundo seja confortável para eles. (NT 8/15)<sup>4</sup>

Fica claro nessas declarações que os alunos percebem os efeitos reprodutores da educação. Eles também se percebem claramente sob pressão para se ajustarem e adotarem identidades desejáveis que lhes são impostas pela instituição educacional. Também é perceptível a oposição dos alunos às identidades impostas por essa instituição. As áreas de segurança oferecem uma trégua dessas pressões para que os alunos possam negociar suas identidades de acordo com o que lhes for conveniente.

O que torna as áreas de segurança ainda mais atraentes é o fato de que nelas os alunos têm o espaço para desenvolver solidariedade e espírito de comunidade contra as imposições da escola. Embora esse espírito não se manifeste no início do semestre (e assim o que se percebe são identidades seguras e conformistas), ele vai ficando mais consistente à medida que se estabelece confiança entre os alunos nas áreas de segurança. Essa atmosfera de apoio é importante quando os alunos se confrontam com colegas alienados ou antagonistas. Essa solidariedade também é importante para se oporem aos ataques do discurso e da ideologia dominante. Comprovação disso são as mensagens que os discentes trocam, animando-se uns aos outros ao relembrem conquistas passadas.

#### Texto 9

De: SONNY TYPPEMS  
Para: N.O.S. & H.O.S.<sup>5</sup>  
Assunto: BOLSA DE ESTUDOS

Ei! Nós ganhamos bolsa de estudo!!!!

<sup>4</sup> Esses dados foram retirados de uma discussão *on-line* entre os alunos e, portanto, a forma de representação que adotam é diferente do que fazem nos *e-mails* (textos 2 a 7). O código no final do texto refere-se à data na qual a discussão aconteceu.

<sup>5</sup> Não fica claro aqui a quem Sonny está enviando a mensagem. Pareceu-me que havia panelinhas entre os alunos, identificáveis por diferentes siglas, mas não consegui identificar esses grupos. Em termos de discurso, é possível que Sonny esteja usando essas siglas como uma linguagem secreta para confundir outros colegas da turma, especialmente porque a mensagem foi enviada como *e-mail* aberto.

Algumas mensagens aconselham os alunos a ficarem unidos para enfrentarem os desafios às suas identidades e aos seus valores, que são comuns a todos.

#### Texto 10

De: SONNY TYPPEMS  
Para: TODOS  
Assunto: É BERN GERT<sup>6</sup> 8/19

...para o nosso grupo: fiquem juntos. Vamos precisar uns dos outros pra realizar isso, e eu queria dizer que todos nós minorias, vamos conseguir. Faça isso por sua família, sua comunidade e sua cultura, mas acima de tudo, por você mesmo.

... boa sorte a todos

E lembrem-se, vocês com bolsas de estudo!!!!

Sonny Tippens (T.K!)

Outros alunos enviam lembretes aos colegas para não deixarem de manter contato com suas raízes. Essas mensagens lembrando-os para “permanecerem negros” aparecem nos lugares mais inesperados durante as discussões e trocas de *e-mails*:

#### Texto 11

De RHODA NICHOLAS  
Para: TODOS  
Assunto: LUTEM PELO PODER 8/19

Oi, todo mundo, isto é um lembrete para todos:

“PERMANEÇAM NEGROS”

AMO TODOS VCS,

KELLI(MOOKY)

Indiretamente, essas mensagens demonstram a pressão que os alunos sofrem para adotar identidades que não desejam. Tais mensagens apontam para a necessidade que sentem de zonas de segurança nas quais possam colaborativamente encontrar formas de lidar com os desafios acadêmicos. Uma vez dentro dessas zonas, os alunos podem adotar diversas estratégias e ações para negociar as identidades.

O processo de adoção de identidades pelos alunos não é simples. As zonas de segurança fornecem uma área de reflexão sobre as diferenças entre os discursos divergentes e as subjetividades. A reflexão crítica é essencial para que os alunos negociem suas identidades com eficiência. Essas discussões também evidenciam uma consciência metadiscursiva entre eles em relação aos desafios às suas identidades. Por exemplo, os afro-americanos são vistos em zonas de segurança discutindo e

<sup>6</sup> Esta estratégia de violar as convenções ortográficas é usada por Sonny com frequência, tanto para parodiar como para debochar da variante padrão. Aqui, obviamente ele quer dizer *It's been great* (Tem sido o máximo!) ao invés de *Is bern gert*. Na mesma mensagem ele escreve a palavra *scholarship* deliberadamente errada (*scholarship*). Procurei manter as mensagens exatamente como escritas no original.



comparando o discurso acadêmico com o discurso de casa e as implicações as suas identidades:

#### Texto 12

Andrew: o cientista, no início do seu trabalho, estabelece o problema. Em seguida, o autor continua vomitando dados em linguagem científica que só muito letrados ou iniciados conhecem. O padrão se repete ao longo do texto todo: apresenta dados científicos e os interpreta para confirmar seus argumentos. Em geral, mais ou menos pelo meio do texto, um leitor mais atento já pode antecipar a conclusão. Qualquer coisa tão previsível não tem a menor graça e não estimula a aprendizagem. (INT 8/15)

Embora os alunos tenham que realizar esse tipo de atividade, como descrito acima, eles o fazem se posicionando criticamente em relação a esse discurso, esclarecendo os motivos desses posicionamentos.

#### Texto 13

Sonny: Não sei com relação ao resto dos negros, mas quanto a mim, sei que tenho muita imaginação e sentimentos, e é assim que eu escrevo. Acho que é por isso que eu não gosto das aulas de inglês, porque a gente tem que se ater a um assunto e uma mente como a minha prefere escrever apenas e incluir o assunto, entende? (INT 8/15).

128

Esse tipo de comentário deixa evidente o grau de consciência que esses alunos têm sobre as identidades que lhes são impostas e o que lhes sobram de escolhas.

Também fica claro que as estratégias para negociar suas identidades são cuidadosamente avaliadas. Eles têm seus próprios motivos para considerar que as zonas de segurança são adequadas para a negociação dos seus conflitos. Esses alunos demonstram consciência metassocial na forma como ajustam suas identidades ao que é esperado deles em situações públicas, deixando suas identidades subversivas para as zonas de segurança:

#### Texto 14

Rhonda Nicholas: Não tenho muito a dizer, porque estou aqui e sei o que é que tenho que fazer aqui pra ser bem-sucedida. Nada mudou e não parece que vá mudar tão cedo, então, ao invés de lutar contra o sistema, vou na onda e faço o que é esperado que eu faça. Assim, minha vida universitária vai ficar mais calma e agradável. Imagine que tipo de pessoas e que tipo de atitudes nós teríamos se ficassemos por aí, demonstrando hostilidade em relação a esta universidade. Você acha que eles se preocupam com isso? Provavelmente eles achem que quanto menos minorias, melhor. (INT 8/17).

Os alunos de grupos minoritários, por perceberem que atitudes de oposição ao sistema irão, em última instância, comprometer seu sucesso escolar, adotam identidades duplas. Sonny racionaliza essas atitudes de "enfrentamento", como descrito no texto 15.

### Texto 15

Sonny Tippens: ... de certo modo, a nossa experiência universitária depende de nós. Não precisamos engolir tudo e acreditar no que nos dizem. Deve-se lembrar, marcar como a resposta correta e seguir adiante com boas notas. Não se deve acreditar em tudo que se ouve, mas lembrar para tirar boa nota. (INT 8/17).

Essa é uma estratégia consciente de adoção de dupla identidade. Os alunos percebem que as zonas de segurança fornecem a possibilidade de preencherem as expectativas dos professores, a fim de obterem boas notas, ao mesmo tempo em que conseguem manter sua independência e distanciamento nos espaços escondidos dessas zonas.

Tudo isso demonstra que os alunos estão conscientes dos desafios que precisam enfrentar e sabem que precisam se ajustar às exigências de certos contextos. Isso não quer dizer que essas atitudes de ajustamento sejam demonstrações de passividade ou complacência. Se pudéssemos ter acesso ao interior do grupo e aos processos pessoais de raciocínio desses alunos, teríamos a compreensão da lógica da qual eles fazem uso para essa atitude controvertida de negociar identidades em conflito. Com os dados colhidos nas zonas de segurança, fica evidente que eles estão no controle da situação. Os alunos demonstram agentividade em avaliar os desafios e em decidir estrategicamente como lidar com eles. Também têm seus próprios meios de explicação para o uso de zonas de segurança na negociação de conflitos de identidade.

### Implicações sociais e educacionais

Será que a manutenção do hábito de aprendizagem crítica nas zonas de segurança com a adoção de identidades ajustadas às demandas das tarefas tem algum valor educacional? Será que essa abordagem hipócrita não compromete a aprendizagem e a vida social desses alunos pertencentes a grupos minoritários? Em princípio, podemos pensar em vários benefícios indiretos relacionados à consciência linguística e ao letramento. Um aspecto importante em relação ao letramento crítico é que os alunos devem ser estimulados a irem além da adoção das convenções textuais normativas ou estruturas gramaticais nas suas atividades de escrita. Eles devem aprender a negociar as convenções e a gramática, a fim de desenvolverem um tipo de texto que favoreça o pensamento crítico independente. Mas os alunos frequentemente adotam uma de duas opções opostas: ou eles se ajustam incondicionalmente às convenções de escrita de um determinado gênero, ou ignoram-nas completamente, usufruindo de completa liberdade de expressão. Como argumenta Foucault (1969/1972), ambos os extremos produzem formas de silenciamento. No primeiro caso, a atitude incondicional leva à supressão das vozes dos autores em favor das estruturas textuais dominantes, enquanto que no segundo, os alunos idealisticamente acreditam que é possível ter uma voz sem seguir qualquer convenção. No entanto, acredito que a voz se desenvolve nos interstícios dos discursos e das regras (cf. Foucault, 1969/1972). O distanciamento que as zonas de segurança geram tanto do discurso acadêmico formal quanto da

linguagem vernácula permite aos alunos se posicionarem estrategicamente em relação a vozes criativas e independentes.

Além disso, a retenção de discursos e atos de fala heterogêneos – que, graças às zonas de segurança, ajuda os alunos a manterem as identidades e os discursos proibidos vivos – contribui para o desenvolvimento de letramentos multívocos. Tudo isso é importante num momento em que, conforme as práticas comunicativas pós-modernas (Warschauer, 2000), textos são analisados como não sendo construídos necessariamente por discurso unívocos e gêneros uniformes. Textos podem conter discursos múltiplos na medida em que lhes for conferida uma inteireza criativa pelos escritores para evocarem as identidades híbridas dos leitores. A representação de diversos estilos e códigos num mesmo texto não faz com que ele fique incoerente. O texto tem sido redefinido no universo digital, no qual múltiplos textos podem ser embutidos num mesmo texto. Desse modo, os alunos podem transitar por um grande escopo de discursos alternativos e não-acadêmicos – inclusive a linguagem vernácula e a gíria – no gênero escrita acadêmica. As zonas de segurança fornecem uma instância de negociação de como introduzir discursos não-acadêmicos em contextos acadêmicos.

A prática de movimentar-se entre as zonas de segurança e as zonas públicas da sala de aula também propiciam o desenvolvimento de competências necessárias para o cruzamento de discursos e a convivência com diferentes comunidades. Essa mobilidade entre as zonas comunicativas e os diferentes contextos promove o desenvolvimento de habilidades importantes para o letramento na sociedade contemporânea, na qual é continuamente exigido que os alunos transitem entre diferentes gêneros e discursos de diferentes comunidades, a fim de conseguirem uma funcionalidade social. Os alunos se exercitam em estratégias comunicativas multilingues, como a troca de código e a mudança de estilo, ao longo das interações nas zonas informais da sala de aula. Enquanto as atividades formais restringem o discurso ao que é oficialmente aceito e recomendado pela escola, as zonas de segurança encorajam o desenvolvimento de competência nos discursos informais. Dessa forma, os alunos desenvolvem estratégias seguras de construção das identidades que almejam para si, sem serem penalizados pela instituição acadêmica. Essas estratégias são úteis na construção de letramento acadêmico, pois os discentes aprendem a posicionar-se criticamente sem ofender o público da academia. Num texto que escrevi em 1997, apresento exemplos de como um aluno, Donnie, fazendo uso de citações de fontes acadêmicas, se esforça por mostrar o quanto o universo acadêmico é uma instituição racista. Mas, quando as citações são lidas mais detidamente, verifica-se que ele escolheu estrategicamente pensamentos de reconhecidos educadores para construir seu argumento contra a academia. Assim, ao fazer uso do discurso de outros, Donnie está protegido para fazer a crítica ao sistema acadêmico usando o tom, o estilo e a voz das suas fontes.

Por fim, as zonas de segurança viabilizam formas complexas de participação periférica legitimada. Além disso, a sala de aula, por ser uma comunidade de prática, envolve conflitos e desigualdades para alunos de grupos minoritários (Toohey, 2000a) e os força a certas formas indiretas de participação. Embora os alunos fiquem um tanto distanciados das atividades de sala de aula, eles ainda assim participam delas. A vida nas zonas de segurança tem uma grande relevância para as atividades

pedagógicas de sala de aula. Os alunos simplesmente se orientam para as atividades de formas diferentes. O distanciamento promovido pelas zonas de segurança contribui para que eles tratem dos assuntos acadêmicos de maneira mais crítica e mais criativamente – especialmente em relação a valores que lhes são relevantes fora da escola. Assim, as zonas de segurança são um complemento para a escola e para a sala de aula. Os discursos e as identidades que os discentes desenvolvem nessas instâncias enriquecem criativa e criticamente sua contribuição ao letramento e aos discursos acadêmicos.

Em relação à questão do poder, este estudo permite a adoção de uma orientação mais complexa para se tratar de micropolítica na sociedade e na educação. Se adotarmos modos tradicionais de análise, as zonas de segurança podem representar uma forma elaborada de conformismo, pois se os alunos mantêm escondidos seus discursos e suas identidades de resistência, ao mesmo tempo em que se ajustam ao que lhes é imposto pelos discursos dominantes na vida pública, aparentemente não estará ocorrendo nenhuma ameaça ao *status quo*. Mas, conforme James Scott (1990), há outras possibilidades de análise que ele denomina “infra política” da vida clandestina. A política das zonas de segurança é “infra” porque fica escondida aos olhos dos não-participantes e representa uma forma de micropolítica pouco perceptível em termos de impacto que possa ter na vida social mais ampla. Escondida nos recessos dos espaços sociais, constitui-se em bolsões de resistência cujo potencial é o de desdobrar-se em algo mais profundo e radical. O que acontece nas zonas de segurança é uma representação de um período de mobilização e colaboração de que grupos marginalizados fazem uso para a produção de uma cultura de oposição. Essas culturas podem emergir em situações extremas de opressão, de crise, ou mesmo quando há uma grande confiança entre os desprivilegiados. Se a tática das instituições dominantes é a de destruir qualquer indício de protesto ou eliminar qualquer oportunidade de fomento de ideologias e identidades de oposição, as zonas de segurança são uma forma inteligente de confrontação do poder. Os oprimidos colaborativamente constroem espaços sociais que lhes permitam criar vínculos, apoiar-se, desenvolver a consciência crítica e construir culturas subversivas.

Também não se deve desconsiderar a possibilidade implícita de comunidades e identidades imaginárias. Embora as zonas de segurança representem condições ideais acolhedoras, inexistentes fora dela para as minorias, essas zonas ainda mantêm a perspectiva das possibilidades imaginárias, pois os alunos sempre poderão expressar seus desejos em relação a comunidades e a identidades imaginárias. A própria contradição entre as duas lhes permite refletir sobre as diferenças, favorecendo o desenvolvimento de uma sensibilidade mais apurada sobre o que *é* e o que *poderia ser*. As comunidades imaginárias podem, de fato, ser funcionais, já que nela se desenvolvem papéis, discursos e valores que contrariam os das instituições e preparam os oprimidos para que os adotem quando chegar a hora da mudança. James Scott (1990) cita os exemplos das muitas revoltas camponesas, nas quais a luta espontânea por mudanças rapidamente assume formas de ação organizadas e planejadas. Segundo ele, os participantes assumem identidades e papéis que estavam sendo gestados na suas vidas comunitárias clandestinas. Da mesma forma, os discursos e as identidades

que os alunos adotam nas zonas de segurança – embora elas sejam de brincadeira – podem de fato ser extremamente subversivas. Elas nutrem o sonho de possibilidades alternativas na vida educacional e social.

## Conclusão

Existem outras pesquisas em educação que começam a reconhecer que há áreas e culturas alternativas na sala de aula.<sup>7</sup> Embora sem teorizar sobre as zonas de segurança como fiz neste artigo, elas demonstram que os discursos e as culturas de sala de aula são mais complexos do que se tem reconhecido. O objetivo deste ensaio é suscitar o interesse sobre as zonas de segurança e as áreas clandestinas da vida dos alunos como possibilidades para se compreender a sua agentividade na construção de identidades alternativas. A compreensão da vida dos alunos nesses universos pode provocar novas perspectivas para o que julgamos sobre o seu potencial do pensamento e da aprendizagem crítica. Ao fazermos a conexão com as estratégias exibidas por nossos alunos, nós, professores, podemos ajudá-los a se engajarem no letramento crítico e na aprendizagem da língua.

## Referências bibliográficas

---

ABU-LUGHOD, L. *Veiled sentiments: honor and poetry in a bedouin society*. Berkeley: University of California Press, 1986.

ADAS, M. From avoidance to confrontation: peasant protest in pre-colonial and colonial Southeast Asia. In: DIRKS, N. (Ed.). *Colonialism and culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1992. p. 89-126.

BROOKE, R. Underlife and writing instructions. *College Composition and Communication*, v. 38, n. 2, p. 141-153, 1987.

CANAGARAJAH, A. S. Critical ethnography of a Sri Lanka classroom: ambiguities in opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 601-626, 1993.

\_\_\_\_\_. Safe houses in the contact zone: coping strategies of african-american students in the academy. *College Composition and Communication*, v. 48, n. 2, p. 173-196, 1997.

\_\_\_\_\_. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CHELLIAH, J. V. *A century of English education*. Vaddukoddai: Jaffna College, 1922.

DOUGLASS, F. *Narrative of the life of Frederick Douglass, an American slave*. Boston: Massachusetts Anti-Slavery Society, 1845.

FOUCAULT, M. The discourse on language. In: \_\_\_\_\_. *The Archeology of knowledge*. New York: Pantheon, [1969] 1972. p. 215-237.

<sup>7</sup> Para estudos que se referem às zonas de segurança, ver Brooke (1987); Lucas e Katz (1994); Martin-Jones e Heller (1996) e Rampton (1995).

GOFFMAN, E. *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor. 1961.

GUHA, R. *Elementary aspects of peasant insurgency*. New Delhi: Oxford University Press, 1983.

HARKLAU, L. From the "good kids" to the "worst": representations of English language learners across educational settings. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 1, p. 35-68, 2000.

KHARE, R. S. *The untouchable as himself: ideology, identity and pragmatism among the Lacknow Chamars*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

KOCHMAN, T. *Black and white styles in conflict*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

LAM, E. W. S. L2 literacy and design of the self: a case study of a teenager writing on the internet. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 3, p. 457-482, 2000.

LUCAS, T.; KATZ, A. Reframing the debate: the roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 537-562, 1994.

MARTIN-JONES, M; HELLER, M. Introduction to the special issues on education in multicultural settings: discourses, identities, and power – Pt. 1: Constructing legitimacy. *Linguistics and Education*, v. 8, n. 1, p. 3-16, 1996.

MCKAY, S.; CHICK, K. *Positioning learners in post apartheid South African schools: a case study of selected multicultural Durban schools*. Paper presented at the meeting of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, British Columbia, Canada, 2000.

MILLER, R. The arts of complicity: pragmatism and the culture of schooling. *College English*, v. 61, n. 1, p. 10-28, 1998.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and education change*. London: Pearson Education, 2000.

PRAT, M. L. Arts of the contact zone. *Profession*, n. 91, p. 33-40, 1991. Disponível em: <<http://www.csus.edu/englishta/TA/Readings/PrattContact.pdf>>.

RABOTEAU, A. J. *Slave religion: the "invisible institution" of the Antebellum South*. New York: Oxford University Press, 1978.

RAMPTON, B. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman, 1995.

SCOTT, J. C. *Weapons of the weak: everyday forms of peasant resistance*. New Haven: Yale University Press, 1988.

\_\_\_\_\_. *Domination and the arts of resistance*. New Haven: Yale University Press, 1990.

SMITH, P. *Discerning the subject*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

TOOHEY, K. *Assigning marginality: the case of "ESL/Learning disabled" student*. Paper presented at the meeting of the American Association of Applied Linguistics, Vancouver, British Columbia, Canada, 2000a. Disponível em: <<http://www.riim.metropolis.net/Virtual%20Library/2005/WP05-04.pdf>>.

TOOHEY, K. *Learning English at school: identity, social relations, and classroom practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000b.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 3, p. 511-536, 2000.

WICKRAMASURIYA, S. Strangers in their own land: the radical protest against English education in colonial Ceylon. *Navasilu*, n. 1, p.15-31, 1976.

---

Athelstan Suresh Canagarajah, doutor em Linguística Aplicada, é professor de literatura e língua inglesa no departamento de Inglês da Pennsylvania State University, EUA. Atualmente é o editor da revista *TESOL Quarterly (Teachers of English to Speakers of Other Languages)*.

asc16@psu.edu

# bibliografia





# Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: levantamento referencial de estudos e pesquisas

Beatriz Fontana

Marília dos Santos Lima

Daniela Norci Schroeder

137

---

## Resumo

Nesta seção, apresentamos um levantamento referencial de produções representativas da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2) dos últimos cinco anos, em nível nacional e internacional, publicadas na forma de livros impressos, periódicos impressos e eletrônicos e teses de doutorado publicadas no Brasil. O material selecionado abrange estudos segundo diferentes perspectivas teóricas, que contribuem para a reflexão de professores e graduandos de Letras sobre as práticas de sala de aula de línguas estrangeiras em geral e instigam a inovações na busca de resultados mais satisfatórios na promoção da cidadania.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; publicações nacionais e estrangeiras; perspectivas teóricas.

---

## **Abstract**

*Teaching and learning of foreign languages: referential survey of studies and researches*

*This section presents a referential survey of the production in the area of teaching and learning foreign languages (FL) and/or second languages (L2), comprising national*

and international material published in print or electronically, in the last five years, as journals, books or doctorate dissertations. Different theoretical approaches were taken into account to instigate the teachers and undergraduate Language students' reflexive thinking about foreign languages classroom practices, aiming at innovative possibilities for more satisfactory outcomes in promoting citizenship.

*Keywords: teaching and learning foreign languages; national and international publications; theoretical perspectives.*

---

## 1 Livros

Os livros aqui apresentados são de interesse para a reflexão sobre as teorias e o processo de aprender e ensinar, bem como para o cotidiano de sala de aula de línguas estrangeiras (LEs) e inspiração para investigações que preencham as lacunas apontadas nos artigos que compõe este número do Em Aberto. A listagem abrange o período de 2005 a 2008.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro G. João; Cuiabá: UFMT, 2008.

138

Os textos escolhidos para este livro tematizam e problematizam aspectos do ensino e da aprendizagem de línguas para além do método, emprestando uma visão êmica às suas análises. As línguas estrangeiras focalizadas são o inglês e o espanhol e um dos textos trata de português como segunda língua.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

O livro reúne trabalhos de pesquisadores de várias partes do Brasil referentes a crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. São estudos apresentados no *Simpósio Crenças no processo ensino e aprendizagem e na formação do professor de língua estrangeira*, no XIV Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada na PUC/SP.

BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *A língua inglesa na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Discurso e ensino, v. 3).

Os autores que compõem a coletânea discutem questões históricas e ideológicas relativas à presença da língua inglesa no currículo escolar e no território brasileiro. Essas questões são trabalhadas a partir de análises de alguns aspectos da história da Inglaterra e dos Estados Unidos e suas relações com o Brasil.

BRUNO, Fátima Cabral (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Paulo: Claraluz, 2005.

Cada um dos textos reunidos neste livro expõe uma dificuldade, trata de um aspecto do processo de ensino e aprendizagem em LE e o analisa e interpreta a partir de um ponto de vista teórico, trazendo à tona a possibilidade de uma visão multifocal do processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e das formas de ensiná-las.

BYRAM, Michael (Ed.). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. London: Multilingual Matters, 2008.

Esta coletânea de ensaios analisa a evolução da teoria sobre a competência intercultural e sua relação com a educação para a cidadania e as noções de falante intercultural e competência intercultural nas políticas para o ensino de línguas, comparando princípios teóricos dos objetivos na educação linguística e na educação para a cidadania.

BYRAM, Michael (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 2004.

Os participantes deste livro são especialistas internacionais em metodologia e materiais de ensino, avaliação e contextos de línguas estrangeiras, em uma perspectiva interdisciplinar.

139

CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Elaborada por pesquisadores vinculados a áreas de conhecimento diversas, tais como, Lingüística Aplicada, Sociolingüística Interacional, Etnografia Escolar, Educação e Semiótica, esta obra trata a transculturalidade associada às questões de linguagem e educação. Propõe, ainda, o termo como apropriado para desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, sendo o radical "trans" visto como portador do sentido de movimento multi e bidirecional e, também, complementar e, nessa perspectiva de transculturalidade, vários capítulos ressaltam a questão educacional: a transição lar-escola para as crianças ou a transição oralidade-letramento para os educandos em geral. No Brasil, a questão adquire certas especificidades decorrentes de características da sociedade brasileira, marcada pelas disparidades sociais e desigualdades socioeconômicas, que a distinguem de outras sociedades, sejam elas de países em desenvolvimento ou desenvolvidos. Entre essas especificidades, merece especial atenção uma releitura de conceitos como o de *status* de minorias, de comunidades de fala, de diglossia e de afirmação identitária.

CELANI, Maria Antonieta Alba et al. (Eds.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

Esse livro é um bom exemplo de como se desenvolve uma metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, portanto pode ser útil para estudantes e professores de inglês como língua estrangeira em qualquer país. Pode ser usado em cursos de formação tanto inicial como contínua de professores de línguas e também em cursos de pós-graduação especificamente voltados para questões de abordagens de ensino de línguas.

CONSOLO, Douglas Altamiro; SILVA, Vera Lúcia Teixeira da (Orgs.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

O livro focaliza as competências linguísticas, pedagógicas, teóricas e práticas do professor de língua estrangeira, divulgando o trabalho de pesquisadores que contribuem para a reflexão sobre questões de sala de aula, tendo como público-alvo professores em formação inicial e continuada, formadores de professores e alunos de mestrado e doutorado.

CUMMINS, Jim; DAVISON, Chris (Ed.). *International handbook of English language teaching*. Toronto: Springer, 2007. 2 v.

Manual em dois volumes com análises de políticas linguísticas, práticas de sala de aula, pesquisas e teorias sobre o ensino de línguas estrangeiras, com maior foco na língua inglesa, distribuídas em 70 capítulos de diversos autores, considerando o que é mais adequado para o ensino de LEs de acordo com contextos e culturas diferentes.

FONTANA, Niura Maria; LIMA, Marília dos Santos (Org.). *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: Educus, 2006.

Este livro reúne estudos em linguística aplicada ao ensino e à aprendizagem de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). As pesquisas têm origem no Curso de Mestrado Institucional em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em convênio com a Universidade de Caxias do Sul. São focalizados aspectos importantes do processo e do produto da sala de aula, envolvendo crenças de alunos e professores, competência estratégica dos aprendizes, tratamento corretivo e fala do professor. Os estudos apresentados interessam a pesquisadores, professores e alunos de L2 e LE, servindo de subsídio para a reflexão sobre o processo de aprender e ensinar.

HALL, Joan Kelly, VITANOVA, Gergana; MARCHENKOVA, Ludmila (Ed.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. London: Routledge, 2005.

Os autores que participam desta coletânea têm em comum o conhecimento da teoria de Bakhtin e principalmente dos conceitos de dialogismo, enunciado, heteroglosia,

vozes e endereçamento, aplicados à aprendizagem da linguagem em uso. Na primeira parte são apresentadas pesquisas com orientação teórica em Bakhtin e na segunda, experiências baseadas nas ideias desse autor.

HINKEL, Eli (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. London: Routledge, 2005.

Estado da arte sobre a pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Dividido em 57 capítulos, aborda todas as questões relevantes sobre o tema, encerrando o volume com considerações para a elaboração de políticas para o planejamento da educação linguística.

KALAJA, Paula; MENEZES, Vera; BARCELOS, Ana Maria (Eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave MacMillan, 2008.

Coletânea de textos escritos por pesquisadores no Brasil, Finlândia, Japão, China e Inglaterra sobre experiências vivenciadas por professores de inglês em suas trajetórias.

LEFFA, Vilson. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

Coletânea com 24 trabalhos de pesquisadores brasileiros sobre a formação de professores de línguas estrangeiras, abordando tópicos atuais nos estudos linguísticos.

141

LIMA, Marília dos Santos; FONTANA, Niura Maria (Org.). *Língua estrangeira e segunda língua: estudos descritivos*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

Este livro apresenta estudos originalmente realizados como parte integrante do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em convênio com a Universidade de Caxias do Sul. Os textos enfocam aspectos linguísticos, culturais e psicológicos, resultando em descrições e teorizações que contribuem para a compreensão de fenômenos variados, como particularidades do dialeto italiano da Serra Gaúcha, identidade cultural e atitudes linguísticas a partir do personagem Raddici, análise de aspectos pragmáticos no livro didático de português para estrangeiros, o aspecto progressivo de alguns verbos do inglês como um modal epistêmico, a produção dos encontros consonantais "sc" do inglês por falantes nativos de português brasileiro e a motivação na aprendizagem de inglês no ensino médio.

LIMA, Marília dos Santos; GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007.

Esta publicação reúne textos de pesquisadores na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras que têm vínculos de pesquisa e de formação

pedagógica com especialistas de universidades canadenses. São discutidos resultados de pesquisa sobre questões identitárias, tarefas colaborativas, foco no sentido e na forma e aprendizagem cooperativa.

ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

Este livro traz discussões de docentes que atuam em universidades brasileiras formando profissionais do ensino de língua estrangeira. A obra focaliza questões relacionadas com a formação continuada desses profissionais e busca estabelecer um diálogo entre a universidade e os professores que atuam nessa área do conhecimento, contemplando contextos diversificados de ensino de LE.

SANTOS, Sílvia da Costa Kurtz dos; MOZILLO, Isabella (Org.). *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: UFPEL, 2008.

O livro contém estudos apresentados no IV Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (FILE), promovido pelas universidades católica (UCPEL) e federal (UFPEL) de Pelotas. Os textos selecionados propõem a reflexão e a discussão de aspectos pertinentes ao ensino e à aprendizagem das LEs no contexto brasileiro.

VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica (Ed.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. London: Routledge, 2006.

Este livro reúne as principais abordagens atualmente em uso, orientadas pelas pesquisas, para o ensino e a aprendizagem de segundas línguas e/ou de línguas estrangeiras, fazendo uma revisão histórica das teorias mais marcantes. Cada capítulo foi escrito por um especialista da respectiva área, com o objetivo de ser uma introdução facilitada para alunos iniciantes.

## 2 Periódicos

A listagem contempla os principais periódicos que publicam resultados de estudos, discussões teóricas, propostas e implicações político-pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para acesso a grande parte dessas informações, recomenda-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por ser o mais completo portal brasileiro de consulta e divulgação de informação científica, disponível on-line: <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

A biblioteca eletrônica Scientific Library Online (SciELO), disponível em <http://www.scielo.org/php/index.php>, proporciona acesso a uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros editados por meio de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

## 2.1 Periódicos nacionais

Os periódicos aqui listados foram classificados como "A – Nacional", segundo os critérios Capes Qualis, disponíveis em: <http://www.biblioteca.epm.br/cgi-bin/wxis.exe>, acesso em 31 de janeiro de 2009.

### *Alea: Estudos Neolatinos*

Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), RJ – <http://www.scielo.br/alea>

### *Alfa: Revista de Linguística*

Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP – <http://www.alfa.ibilce.unesp.br>

### *Analecta: Revista do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes*

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR. – <http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/>

### *Cadernos de Estudos Linguísticos*

Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP – [http://www.iel.unicamp.br/publicacoes/revista\\_cel.php](http://www.iel.unicamp.br/publicacoes/revista_cel.php)

### *Delta – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*

Departamento de Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP – [www.scielo.br/delta](http://www.scielo.br/delta)

143

### *Estudos Linguísticos e Literários*

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA – <http://www.estudos.ufba.br/>

### *Gragoatá*

Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ – <http://www.uff.br/revistagragoata/>

### *Letras de Hoje*

Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS – <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale>

### *Organon*

Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS – <http://www6.ufrgs.br/iletras/revistas.htm> (ainda não está *on-line*; endereço eletrônico para obter informações sobre aquisição).

### *Revista da APG*

Associação dos Pós-Graduandos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), SP – [http://www.apgpucsp.org.br/revista\\_eletronica.asp](http://www.apgpucsp.org.br/revista_eletronica.asp)



*Revista da Anpoll*

Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), São Paulo, SP – <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/rev>

*Revista de Estudos da Linguagem*

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG – <http://relin.letras.ufmg.br/revista/>

*Sitientibus* (n.37, jul/dez, 2007)

Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA – <http://www.uefs.br/sitientibus/>

*Trabalhos em Linguística Aplicada*

Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP – [http://www.iel.unicamp.br/publicacoes/sumario\\_tla.php](http://www.iel.unicamp.br/publicacoes/sumario_tla.php); <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla>

2.2 *Periódicos internacionais*

*Adult Education Quarterly* (Sage Journals online) – <http://aeq.sagepub.com/>

*Annual Review of Applied Linguistics* – digital archive 1980-1998 (Cambridge Journals online) – <http://journals.cambridge.org/action/displaySpecialPage?pageId=1248>

*Canadian Review of Applied Linguistics* – <http://www.aclacaal.org/RevueAn.htm>

*Forum for Modern Language Studies* (Oxford Journals online) – <http://fmls.oxfordjournals.org/>

*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* – [www.periodicals.com/stock\\_e/i/ttl11779.html](http://www.periodicals.com/stock_e/i/ttl11779.html)

*Language and Communication* – <http://ees.elsevier.com/lac/>.

*Language Learning* – [www.wiley.com/bw/society.asp?ref=0023-8333&site=1](http://www.wiley.com/bw/society.asp?ref=0023-8333&site=1)

*The Modern Language Journal* – <http://mlj.miis.edu/about.htm>

*Reading in a Foreign Language* – <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>

*Teaching English as a Second Language* – Electronic Journal (TESL-EJ) – <http://tesl-j.org/>

*TESOL Quarterly* – Teachers of English to Speakers of Other Languages – [http://www.tesol.org/s\\_tesol/seccss.asp?CID=632&DID=2461](http://www.tesol.org/s_tesol/seccss.asp?CID=632&DID=2461)

*Women and Language Journal* – <http://comm.gmu.edu/research/womenandlanguage.shtml>

### 3 Teses

O recorte aqui apresentado refere-se às teses de doutoramento defendidas no período de 2004 a 2007 e registradas no sistema da Capes (<http://servicos.capes.gov.br/capesdw>; acessado em 31 de agosto de 2008). O Banco de Teses e de Dissertações da Capes está disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>.

A temática língua estrangeira em sala de aula suscita vários assuntos relacionados – por exemplo, interação, tarefas, material didático, gramática, correção e avaliação – que apontam para diferentes caminhos dependendo da língua estrangeira que é foco de estudo: inglês, com maior frequência, mas também complementados por estudos dirigidos às línguas espanhola, italiana, francesa e alemã, assim como o português para estrangeiros, além de pesquisas não direcionadas a línguas estrangeiras específicas. Outra classificação que podemos estabelecer a respeito desta temática diz respeito ao contexto investigado: ensino fundamental, ensino médio, ensino superior ou cursos livres; escola pública ou privada; ensino regular ou proposta extracurricular. Todas essas possibilidades são permeadas por uma quantidade ilimitada de variáveis que merecem ser investigadas, entendidas e compartilhadas por professores e pesquisadores da área de Linguística Aplicada.

O levantamento das teses aqui elencadas foi feito a partir da página da Capes, na seção serviços – banco de teses, por meio da ferramenta de busca “resumos”, na qual foi digitada a expressão “língua estrangeira na sala de aula”. Ressaltamos, entretanto, que a expressão “língua estrangeira na sala de aula” serviu apenas como ponto de partida para que fosse possível tecer algumas considerações a respeito da produção dos cursos de pós-graduação brasileiros. Outros parâmetros de busca certamente ampliariam o número de trabalhos. Admitimos, assim, a limitação deste levantamento, ainda que a análise dos números que mostraremos a seguir seja bastante animadora, pois apresenta um crescente e variado repertório de temas relacionados à LE na sala de aula. No período considerado, foram produzidas 39 teses, sendo que 16 foram defendidas em 2007 (Tabela 1).

**Tabela 1 – Teses defendidas sobre LE na Sala de Aula – 2004-2007**

Ano	Quantidade
2004	07
2005	12
2006	04
2007	16
<b>Total</b>	<b>39</b>

As Tabelas 2 e 3 mostram a distribuição das teses defendidas por universidade. A maior produção provem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o que coloca o Estado de São Paulo à frente como o que mais produziu teses sobre assuntos relacionadas à temática da LE na sala de aula. O professor José Carlos Paes de Almeida Filho desponta como o orientador com mais teses defendidas na área. O Rio Grande do Sul, devido à representativa produção do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), aparece, junto com o Estado do Rio de Janeiro, em segunda posição, com seis teses defendidas cada um no período de 2004-2007.

**Tabela 2 – Distribuição das teses defendidas por universidade**

Universidade	Quantidade
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	08
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	05
Universidade Federal de Minas Gerais	04
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	03
Universidade Federal Fluminense	03
Universidade Federal de Goiás	03
Universidade de São Paulo	03
Universidade Federal de Pernambuco	02
Universidade Federal da Bahia	02
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	02
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	02
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	01
Universidade Estadual de Londrina	01
<b>Total</b>	<b>39</b>

**Tabela 3 – Estados com maior número de teses defendidas**

Estado	Quantidade
São Paulo	13
Rio Grande do Sul	06
Rio de Janeiro	06

Nas pesquisas, a predominância do inglês como LE é incontestável (Tabela 4). Entretanto, devemos enfatizar que há registro de pelo menos um trabalho em cada uma das outras línguas estrangeiras, além de duas investigações sobre contextos não específicos de uma única LE, o que sugere a existência de interesse na investigação em diferentes contextos linguísticos.

**Tabela 4 – Distribuição das teses por língua estrangeira**

Língua estrangeira	Quantidade
Inglês	27
Português para estrangeiros	03
Espanhol	02
Francês	02
Italiano	02
Alemão	01
Sem uma língua específica	02

A seguir, o inventário das teses defendidas no período 2004-2007 apresenta: autor, título, área, universidade e orientador.

AGRA, María Caridad Ginarte. *Envolver-se com o fascínio pelo patrimônio "real-maravilhoso" latino-americano como forma de apropriação da língua-alvo*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2007. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2007. Orientadora: Maria Cristina Magro.

BARBIRATO, Rita de Cássia. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2005. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho.

BARBOSA, Araken Guedes. *A paráfrase como proposta linguístico-pedagógica para uso no ensino de línguas*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2005. Orientador: Francisco Cardoso Gomes de Matos.

BEZERRA, Isabel Cristina Rangel Moraes. *Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2007. Orientadora: Inés Kayon de Miller.

CANAN, Ana Graça. *Referências culturais e heterogeneidade discursiva: uma proposta para o ensino-aprendizagem de língua inglesa*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2007. Orientador: João Gomes da Silva Neto.

CARDOSO, Janaina da Silva. *As estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense (UFF), 2005. Orientador: Nelson Mitrano Neto.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2004. Orientadora: Laura Stella Miccoli.

CORBELLINI, Valéria Lamb. *O disciplinamento dos saberes como jogos de verdades no ensino de graduação em enfermagem*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005. Orientadora: Marilú Fontoura de Medeiros.

CUNHA, Maria Carmen Khnychala. *Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela metodologia Q*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2005. Orientadora: Linda Gentry El-Dash.

DAMASCENO, Chrísir Freire. *O jornal televisivo e o ensino/aprendizagem integrado de português língua materna e francês língua estrangeira*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2005. Orientador: Marcos Antonio de Carvalho Lopes.

FIGUEIREDO, Carla Janaína. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem do inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás (UFG), 2007. Orientador: Francisco José Quaresma de Figueiredo.

FONTANA, Beatriz. *Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005. Orientadora: Marília dos Santos Lima.

FRAGA, Katia Ferreira. *O gênero aula de língua estrangeira e as novas tecnologias: mudanças e acomodações*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense(UFF), 2005. Orientador: Fernando Afonso de Almeida.

GOTTHEIM, Liliana. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2007. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho.

LAGO, Santinha Neuda Alves do. *A auto-estima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás (UFG), 2007.

Orientador: Francisco José Quaresma de Figueiredo.

LUCENA, Maria Inêz Probst. *Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de uma escola pública avaliam seus alunos*. 2006.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006. Orientador: Pedro de Moraes Garcez.

MASTRELLA, Mariana Rosa. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás (UFG), 2007.

Orientadora: Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. *O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006. Orientadora: Anna Rachel Machado.

MOURA, Elenir Voi Xavier de. *O nível de robustez interacional e a interferência das abordagens de ensinar e de aprender em aulas de língua estrangeira*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2005. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho.

149

MOURA, Vera Lúcia Lucena de. *Construindo sentidos e vislumbrando caminhos através da mediação no ensino de inglês como língua estrangeira*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2004.

Orientadora: Abuêndia Padilha Peixoto Pinto.

NARDI, Fabiele Stockmans de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007. Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira.

OLIVEIRA, Adelaide Augusta Pereira de. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2007.

Orientador: Décio Torres Cruz.

PAPA, Solange Maria de Barros Ibarra. *O professor reflexivo em processo de mudança na sala de aula de língua estrangeira: caminhos para a auto-emancipação e transformação social*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Orientadora: Leila Bárbara.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. 2005. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2005. Orientadora: Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva.

PAULA, Sandra Regina Buttros Gattolin de. *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2005. Orientadora: Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2008. Orientadora: Joanne Marie Mcaffrey Busnardo Neto.

RANKE, Cristina. *O uso das preposições de espaço do alemão na interlíngua escrita de aprendizes brasileiros da Unesp de Assis*. 2004. Tese (Doutorado em Letras: Língua e Literatura Alemã) – Universidade de São Paulo (USP), 2004. Orientador: Hardarik Gerhard Juergen Blühdorn.

SANTORO, Elisabetta. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo (USP), 2007. Orientador: José Luiz Fiorin.

SANTOS, Danúsia Torres dos. *Tempo intercultural: o conceito de pontualidade na cultura brasileira e o ensino/aprendizagem de PL2E*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2007. Orientadora: Rosa Marina de Brito Meyer.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2004. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho.

SARDO, Cláudia Estima. *A afetividade como argumento para o aprendizado de língua estrangeira na terceira idade*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2007. Orientadora: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.

SCHEEREN, Cláudia Mendonça. *Inadequações pragmatolinguísticas no processo de aprendizagem de italiano como língua estrangeira por falantes de português*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006. Orientador: Cléo Vilson Altenhofen.

SETTE, Maria de Lourdes Duarte. *A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2006.

Orientadora: Inés Kayon de Miller.

SILVA, Maria Auxiliadora Lima Dias da. *Estratégias metodológicas para correção dos problemas de palatalização dos fonemas /t/ e /d/ no ensino de inglês como língua estrangeira*. 2004. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2004.

Orientador: Luciano Rodrigues Lima.

SILVA, Marta Cristina da. *Avaliação da leitura em língua estrangeira: explorando gêneros textuais*, 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense (UFF), 2004. Orientadora: Solange Coelho Vereza.

SOBRINHO, Jerônimo Coura. *Estudos dos marcadores temporais na leitura em língua estrangeira*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2004. Orientadora: Ida Lucia Machado.

SOUZA, Lélia Silveira Melo. *O humor em aulas de língua inglesa: motivação, atitude e questões culturais*. 2007. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2007. Orientador: João Teodoro d'Olim Marote.

STURM, Luciane. *As crenças de professores de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007.

Orientadora: Marília dos Santos Lima.

151

---

Beatriz Fontana, doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. É editora da revista eletrônica *Entrelinhas*, do curso de Letras da Unisinos. Participa do grupo de pesquisa "Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira", cadastrado no CNPq.

bfontana@unisinos.br

Marília dos Santos Lima, pós-doutora em Linguística Aplicada pelo Ontario Institute for Studies in Education da Universidade de Toronto, é professora e orientadora de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordena o grupo de pesquisa "Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira", cadastrado no CNPq.

marilialim@unisinos.br



Daniela Norci Schroeder, doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista da Capes para doutorado-sanduiche em Linguística Sincrônica, Diacrônica e Aplicada da Università degli Studi Roma Tre, é professora adjunta de língua italiana e formação de professores no Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da UFRGS.

daniela.norci@ufrgs.br

reserhhas



# Formação continuada: representações e discursos para a construção e desconstrução do papel e da prática docentes

Isis da Costa Pinho

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

O livro *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*, organizado por Maria Cecília Camargo Magalhães, reúne textos que discutem a formação contínua de professores e a relevância do fomento do processo crítico-reflexivo para a constituição de educadores conscientes de seu papel e prática e autônomos quanto às suas decisões.

Com base no quadro teórico da pesquisa sociocultural-histórica de cunho colaborativo, são enfocadas questões relativas às ações docentes, como a heterogeneidade e imprevisibilidade em sala de aula, e a linguagem e interação reflexiva que revelam representações e discursos para a construção e desconstrução do próprio papel e prática.

Magalhães estrutura o livro em três partes: 1) Aprendizagem e reflexão; 2) Linguagem e reflexão; e, 3) Práticas de formação de educadores: possibilidades para a constituição de profissionais críticos.

A primeira parte conta com os textos de Joel Martins, "Psicologia da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica", e de Maria Antonieta Alba Celani, "Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação", que apontam para uma abordagem do aprendizado enquanto fenômeno a partir de contextos de descrição e avaliação de situações de aprendizagem e dos desafios de lidar com as incertezas e diferenças que a pós-modernidade impõe à educação. Esses autores abordam, de forma ampla, o contexto de formação de professores a partir de questões centrais para a pesquisa da aprendizagem.

Destaca-se o artigo de Celani, que discute como a quebra de certezas absolutas e paradigmas na pós-modernidade desafiam a educação a transformar os seus hábitos,

crenças e comportamentos institucionalizados para se adaptar à presença da imprevisibilidade e multiplicidade de caminhos a seguir. Deve haver a passagem de uma cultura da certeza para uma cultura da incerteza e da criatividade, em que a escola dialogue com as diferenças, as identidades e incertezas presentes em sala de aula, fomentando a autonomia e a participação crítica e responsável dos alunos.

Na segunda parte do livro, Maria Cecília Camargo Magalhães – “A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos” –, e Fernanda Coelho Liberali – “As linguagens das reflexões” – defendem a importância da promoção da reflexão crítica em contexto de formação contínua de professores. Baseadas na pesquisa sociocultural-histórica, elas destacam o uso da linguagem para a análise e construção de contextos em que professores são chamados a questionar e refletir sobre o seu papel e a sua prática, buscando a sua re-elaboração.

Magalhães foca a importância da linguagem no desenvolvimento de profissionais críticos capazes de relacionar teoria de ensino-aprendizagem e prática de sala de aula para a re-elaboração de sua atuação. A autora considera que atividades como observação de aulas, diário, sessões reflexivas e discussões de avaliação oferecem aos educadores espaço para, por meio da linguagem, analisar escolhas, objetivos, questões políticas de poder e de construção de identidade para a colaboração em sala de aula.

Liberali, por sua vez, defende a promoção de uma reflexão “emancipatória” e propõe uma descrição linguístico-discursiva de diários escritos como base para o ensino da reflexão. Assim, sugere pontos relevantes a serem considerados para a análise e o ensino do processo de reflexão na atividade “diário”.

A terceira parte do livro apresenta textos que partem de uma pesquisa colaborativa entre pesquisador e pesquisados para investigar o processo da ação reflexiva em interações orais (entre formador ou coordenador e professor), focando as representações e as características linguístico-discursivas do processo de negociação da construção de significados.

O trabalho apresentado por Alice Yoko Horikawa, “Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa”, examina as representações e o processo de aprendizagem que um professor de matemática de uma escola pública revela em seus discursos, em contexto de sessão reflexiva e em contexto de sala de aula, e em que medida as intervenções da pesquisadora-autora contribuem para a autorreflexão do professor.

No texto “A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de Letras”, Solange Castro analisa o processo de investigação, avaliação e transformação das ações de duas professoras de inglês a partir de sessões reflexivas, e discute como a pesquisadora-formadora pode, por meio de escolhas discursivas, fomentar um diálogo colaborativo para a autocompreensão e questionamento da prática em sessões reflexivas.

Fernanda Moreno Cardoso, em “Hibridização e mediação semiótica na sala de aula”, trata das diferentes representações de ensino-aprendizagem que embasam as práticas pedagógicas de dois professores de ciências do Ensino Fundamental, e observa que, nas aulas de “chamada oral”, se professor dialogou com as linguagens sociais dos alunos, a mediação semiótica gerou maior negociação, apropriação e construção de significado.

A partir da necessidade de auxiliar os formadores na sua tarefa de interagir colaborativamente para o desenvolvimento da auto-reflexão de professores, Tânia Regina de S. Romero, propõe uma estrutura analítica das interações orais para a identificação do processo reflexivo com base em “Características linguísticas do processo reflexivo”.

Lília Santos Abreu, em “Contribuições da análise de um diálogo professor-coordenador para a formação de professores”, utiliza os mesmos dados que Romero e discute não apenas o papel do professor para o processo de autoquestionamento da prática, mas também o de formadores e coordenadores. Argumenta que, por exercerem grande influência na construção da subjetividade do professor, é preciso que os formadores e os coordenadores observem que papéis estão exercendo e que representações a sua prática e discursos revelam.

Os textos finais, “A formação de professores como *lócus* de construção de conhecimentos científicos”, de Anna Rachel Machado, e “A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor”, de Vera Lúcia Cristóvão, mostram que contextos de formação podem ser também espaços para a construção de novos conhecimentos científicos em sua transposição para a elaboração de disciplinas e material didático. Além disso, Machado defende que a formação contínua de professores em serviço deva ser não só um espaço de seleção, análise e refinamento de conhecimentos já estabelecidos, mas, principalmente, um trabalho colaborativo de construção de novos conhecimentos científicos a serem desenvolvidos e aplicados a disciplinas específicas.

A partir da exposição e análise do livro de Magalhães, pode-se concluir que este livro se torna leitura fundamental não só para aqueles que pesquisam e participam de contextos de formação contínua de professores, mas também para os que atuam nas salas de aula e os que querem vir a atuar.

157

---

Isis da Costa Pinho é mestre em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista Capes e integrante do grupo de pesquisa “Teoria e Prática de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira”, cadastrado no CNPq.

isis.letras@yahoo.com.br



# Discussões teóricas sobre a prática educacional

Patrícia da Silva Campelo Costa

ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João; Cuiabá: EdUFMT, 2008.

A obra *Línguas estrangeiras: para além do método*, organizada por Ana Antônia de Assis-Peterson, contribui para a consolidação da área de Linguística Aplicada em línguas estrangeiras como um campo de conhecimento comprometido com a ciência e também com o social. O livro vai ao encontro das discussões de um grupo que não se limita a alunos e professores de Linguística e, desse modo, estende suas reflexões a qualquer leitor que se questione sobre conflitos de ordem linguística e educacional. Conforme enunciado pela pesquisadora na apresentação do livro, “educar seria aprofundar o entendimento do leitor sobre ele mesmo e sobre os outros” (p.16) e, de fato, concluída a leitura dos textos acadêmicos que compõem a coletânea, temos a nítida impressão de que os autores se reuniram a fim de pensar o verbo *educar*.

Disposta em um volume de 233 páginas, a obra reúne trabalhos que focalizam discussões sobre o ensino e o papel das línguas estrangeiras na sociedade brasileira, abrangendo estudos relacionados à aproximação entre pesquisa e práxis e às agruras por que passa o ensino de línguas estrangeiras no país, dentre outros. No decorrer de um trabalho fundamentado na pesquisa e na experiência em sala de aula da organizadora, a noção de *método* proposta no subtítulo é recorrente. Tal como anunciado na apresentação, esse conjunto de trabalhos se presta a apoiar a mudança paradigmática que não culpa o *método* pelo fracasso educacional. Diversos fatores sócio-históricos influenciam os contextos escolares, e limitar a idéia de aprendizagem eficaz à utilização de métodos específicos constitui, de fato, uma visão um tanto ingênua; por conseguinte, todos os artigos se propõem a discutir o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira sem se ater a sugestões formulaicas de como o

159



professor deve atuar, favorecendo o tom de negociação entre os estudos acadêmicos e a escola.

Em relação à sua organização estrutural, o livro é constituído pela apresentação, na qual a autora fornece um panorama geral sobre a proposta do trabalho, seguida de três seções com três artigos cada, nas quais os textos se relacionam com a parte do livro em que estão incluídos. Na apresentação, a organizadora traz aportes teóricos que sustentam sua opinião acerca da limitação do termo *método* no ensino e utiliza alguns subsídios da Análise do Discurso para iniciar sua discussão sobre a visão que temos de língua, partindo do exame de um cartaz que traz como exemplo na capa do livro, no qual consta uma inscrição que requer do leitor a pronúncia correta de uma palavra em inglês. Tendo como mote tal imagem, a autora inicia uma discussão que terá ligação com todos os textos da coletânea.

A seção *Vivências de Aprendizagem* inicia a obra. O primeiro texto intitula-se “O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira” e tem autoria de Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia Assis-Peterson. Nele, é apresentado um histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, abarcando o papel do inglês na escola regular e as modificações de metodologia ocorridas desde os anos 50, assim como o momento corrente em que o inglês é visto como língua franca. É nesse texto que a voz de autoria mais se faz presente em todo o livro, pois traz, nas experiências das autoras, argumentos de grande valia para que possamos concordar com sua conclusão – a de que ultimamente as condições de trabalho do professor devem ser postas em discussão antes mesmo do debate sobre questões metodológicas.

160

A seguir, em “A visão de pessoas comuns sobre os anglicismos: três vertentes que permeiam a questão”, Orlandina Della Justina examina a opinião de “pessoas comuns”, não ligadas ao campo linguístico, sobre a presença dos anglicismos nas suas atividades diárias. Para tanto, observa as crenças desses sujeitos acerca da visão do inglês como instrumento de empoderamento, influência massificante da mídia ou ameaça à soberania linguística do português. A partir dessas análises, a autora acredita que o professor de língua estrangeira possa ter mais subsídios para discutir questões linguísticas e ideológicas relacionadas ao uso de anglicismos.

Concluindo a primeira parte do livro, Julie Kellen de Campos Borges, em “Como um touro na loja de porcelana ou das condições comunicativas de um estrangeiro no Brasil”, relata algumas interações conversacionais de um americano (David) aprendiz de português como língua estrangeira no Brasil, em três contextos: na escola, no trabalho e na família. O objetivo do artigo é descrever como atuam David e seus interlocutores em eventos interacionais, além de incluir percepções do aprendiz sobre essas comunicações interculturais. A partir das observações, a pesquisadora conclui que nos contextos comunicativos em que David ocupava posição de autoridade, no trabalho, seus desvios linguísticos eram tolerados, visto que a linguagem informativa era o essencial nesses momentos.

Iniciando a segunda seção, *Aproximações e Possibilidades de Pesquisa*, na qual a teoria discutida é contrastada com o fazer educacional, encontramos o texto “A mudança como possibilidade: o micro e o macro num estudo colaborativo”, de Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira e Deise Prina Dutra, sobre o modo como sessões

colaborativas entre pesquisadoras e professoras podem influenciar a ação docente. Na primeira fase do trabalho, foram realizados encontros quinzenais e, em um segundo momento, as autoras retornaram às instituições das professoras para verificar quais os efeitos dos debates no agir em sala de aula. Concluem que a mudança é possível, desde que haja transposição da teoria para a prática e engajamento colaborativo.

A seguir, Solange Maria de Barros Ibarra Papa, em "O professor reflexivo e a prática pedagógica emancipatória", analisa como a emancipação crítica do professor é possível quando há reflexão sobre a ação. Ao examinar as experiências docentes e o discurso de uma professora de inglês em uma escola pública de periferia, a autora utiliza a Gramática Sistêmico-Funcional e a Análise Crítica do Discurso para entender como as escolhas linguísticas da informante registram suas percepções acerca da educação reflexiva.

Encerrando a seção, Leandra Inês Seganfredo Santos, em "O ensino de língua inglesa e a importância do conhecimento das crenças que o envolvem", trata de questões relacionadas ao efeito das crenças na situacionalidade do inglês e vice-versa. Também partindo de um histórico sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, a autora acredita que o estudo das percepções de professores e alunos quanto à relevância do inglês é essencial para uma prática pedagógica crítica e consciente.

A terceira parte do livro aborda os *Desejos de Ensino em Perspectiva*. O texto inicial, "O ensino de inglês como língua internacional no Brasil e o lugar da cultura", de Sávio Siqueira, problematiza a noção de língua como cultura, salientando o fato de que ensinar cultura limitando-se a uma simples transmissão de informações sobre costumes de um determinado país restringe muito o ensino. Desse modo, inclusive com exemplos de um livro didático, é proposto que o trabalho pedagógico também leve em consideração as culturas locais do aprendiz de modo a favorecer a compreensão dos fenômenos linguísticos e culturais.

No texto "Da teoria à prática: análise do discurso e ensino de línguas não-maternas", Sérgio Flores Pedroso salienta a relevância das teorias textual e discursiva, que enfatizam o trabalho com gêneros discursivos, de modo a acrescentar aspectos até então não priorizados na abordagem comunicativa. A partir dessas duas correntes, o foco na produção de sentidos em uma língua estrangeira, assim como o cuidado com componentes ideológicos da linguagem, podem ser colocados em evidência. Para efeito de análise, o autor examina um livro didático de espanhol como língua estrangeira e a partir de exemplos justifica o porquê da importância de assumir uma postura textual e discursiva.

Finalmente, em "A revista *Escola* e o discurso de entretenimento no ensino de línguas estrangeiras", de Márcia de Moura Gonçalves, encontramos uma análise de uma reportagem da revista *Escola* sobre o ensino de língua estrangeira. A autora, baseada na Análise de Discurso Crítica e a partir de uma observação acerca da prática discursiva constituída no texto em exame, vê a reportagem analisada como propensa a indicar aos professores medidas a serem adotadas em sala de aula, de modo a incitar aulas que sejam instigantes.

Ao organizar um livro que se propõe a acrescentar discussões *para além do método*, Ana Antônia Assis-Peterson contribui para uma fermentação intelectual disposta

a tecer liames entre a pesquisa e a práxis. Assim, essa obra consiste em um compêndio de textos fundamentais para um entendimento maior de como o ensino de língua inglesa no Brasil chegou ao lugar em que está hoje, servindo de instrumento de empoderamento ou exclusão.

---

Patrícia da Silva Campelo Costa é mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora substituta de língua inglesa no Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras dessa universidade.

patricia.campelo@yahoo.com



Esta obra foi impressa em Brasília,  
em agosto de 2009.  
Capa impressa em papel cartão supremo 250g  
e miolo em papel off-set 75g.  
Texto composto em Egyptian 505 Lt BT corpo 10.